

Assistência Estudantil do IFFar

Olhares, Vivências e Experiências

ORGANIZAÇÃO

Adrielle Machado Rodrigues

Francielli Alves Dias

Hermes Gilber Uberti



**INSTITUTO
FEDERAL**
Farroupilha

REITORA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Nidia Heringer

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Renato Xavier Coutinho

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Angela Maria Andrade Marinho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Arthur Pereira Frantz

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Carlos Rodrigo Lehn

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Mirian Kovhault

ORGANIZADORES

Adriele Machado Rodrigues

Francieli Alves Dias

Hermes Gilber Uberti

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Adriele Machado Rodrigues

Hermes Gilber Uberti

Lisandra Junges Slavinski

Maria Fernanda Piovesan Vianna

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Leandro Felipe Aguilar Freitas

COMISSÃO CIENTÍFICA

RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Andrea da Silva

Calinca Jordânia Pergher

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin

Cynthia Gindri Haigert

Daniela Dressler Dambros

Deisi Maria Link

Edvaldo Faour Coutinho da Silva

Fernanda Lopes Silva Ziegler

Helena Brum Neto

Janete Maria De Conto

Joze Medianeira dos Santos de Andrade

Larissa Scotta

Mariete Taschetto Uberti

Monique da Silva

Nádia Beatriz Casani Belinazo

Neila Pedrotti Drabach

Rosimeire Simões de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A848 Assistência estudantil do IFFar: olhares, vivências e experiências /
Adriele Machado Rodrigues; Francieli Alves Dias; Hermes Gilber

Uberti.– Santa Maria, RS: Instituto Federal Farroupilha, 2022.

194 p.: il

ISBN: 978-65-990723-9-0

1. Educação. 2. Estudantes universitários. 3. Estudantes de ensino médio. I. Rodrigues, Adriele Machado. II. Dias, Francieli Alves. III. Uberti, Hermes Gilber.

CDD: 371.8

Assistência Estudantil do IFFar

Olhares, Vivências e Experiências

ORGANIZAÇÃO

Adrielle Machado Rodrigues

Francielli Alves Dias

Hermes Gilber Uberti

SANTA MARIA – RS

2022

CONSELHO EDITORIAL DO IFFAR

PORTARIA 1.107/2018

AVALIADORES

Dra. Ana Cláudia de Oliveira da Silva
Dra. Andriza Pujol de Avila
Ms. Angela Maria Andrade Marinho
Dr. Bruno Milani
Dra. Carla Callegaro Correa Kader
Ms. Carla Luciane K. Schoninger
Dr. Cesar Eduardo S. Kroetz
Dr. Eduardo Anibele Streck
Dra. Fátima Regina Zan
Dra. Inaiara Rosa de Oliveira
Dr. Ivan Carlos Maldaner
Dra. Marcele T. Homrich Ravasio
Dra. Marieli da Silva Marques
Dr. Mauricio C. de Azevedo
Dra. Neiva Maria Frizon Auler
Dr. Talitha Comaru
Dra. Tatiana Prevedello
Dr. Vantoir Roberto Brancher
Ms. Zípora Morgana Q. dos Santos

EQUIPE TÉCNICA

Dra. Denise Valduga Batalha
Ms. Giovana Marzari Possatti
Ms. Joice Nara Rosa Silva
Esp. Leandro Felipe Aguiar Freitas
Ms. Márcia Soares Forgiarini
Tairon Beck Martins

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Andrea da Silva (IFFar)
Ms. Andressa Ballem (IFFar)
Ms. Bruna de Assunção Medeiros (*in memoriam*) (IFFar)
Dra. Carla Cristiane Costa (IFFar)
Dra. Carol Côrtes Lacerda (IFFar)
Ms. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin (IFFar)
Ms. Cinara Rosa (IFFar)
Ms. Daiele Zuquette Rosa (IFFar)
Ms. Deisi Maria Link (IFFar)
Ms. Édison Gonzague Brito da Silva (IFFar)
Dr.a Fernanda de Camargo Machado (IFFar)
Ms. Fernanda Lopes Silva Ziegler (IFFar)
Ms. Gisiele Michele Welker (IFFar)
Dra. Helena Brum Neto (IFFar)
Dr. Hermes Gilber Uberti (IFFar)
Dra. Janine Amaral (IFFar)
Dra. Julia Bolssoni Dolwitsch (UFSM)
Ms. Larissa Freitas (UFSM)
Ms. Lucas Flores (IFFar)
Ms. Luciana Dalla Nora dos Santos (IFFar)
Dra. Neila Pedrotti Drabach (IFFar)
Dra. Priscila Turchiello (IFFar)
Dra. Rejane Flores (IFFar)

Prefácio

Os Institutos Federais (IFs) de educação profissional, científica e tecnológica foram criados com o intuito de romper com a dualidade histórica da educação brasileira, a qual pode contribuir com a reprodução das desigualdades sociais quando permite que aqueles que possuem mais recursos tenham uma educação de melhor qualidade, enquanto os demais recebam apenas instruções básicas. Neste contexto, a Política de Assistência Estudantil é um dos pilares da implementação dos IFs.

A Assistência Estudantil nos IFs possui, assim, papel fundamental para garantir as condições para a permanência e o êxito dos estudantes, além da ruptura desse sistema dual, pois como dito, historicamente, a educação profissional no Brasil teve um caráter assistencialista para os filhos da classe trabalhadora que viviam da venda da sua força de trabalho, para os quais as instruções e ensinamentos eram limitados a um conhecimento técnico que fosse o suficiente para exercer uma atividade específica.

Entretanto, com a criação dos Institutos Federais em 2008 e os investimentos realizados para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se concebe mais a EPT como um instrumento assistencialista ou uma formação ajustada ao mercado de trabalho, pois os IFs foram instituídos para ampliar e interiorizar o acesso à educação profissional, com base no trabalho como princípio educativo, articulado com as dimensões estruturantes da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – visando a formação integral dos sujeitos.

Dentro deste contexto, as políticas da Assistência Estudantil que incluem ações como alimentação gratuita, moradia estudantil, apoio didático-pedagógico, auxílios finan-

ceiros, atendimento psicossocial, promoção da cultura, do esporte, do lazer e atendimento dos profissionais da saúde, podem reduzir os índices de retenção e evasão escolar, contribuindo para a melhora do desempenho acadêmico dos estudantes.

No IFFar, a maioria dos estudantes matriculados é oriundo da classe trabalhadora e com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo, muitos dos quais recebem algum tipo de benefício. Além disso, estudantes e servidores têm consciência da importância do trabalho da Assistência Estudantil e que esta possui impacto na garantia da permanência de estudantes. Todavia, apesar da percepção acerca da relevância, muitos desconhecem os conceitos e as dimensões que envolvem este trabalho.

Logo, os diálogos acerca dessa temática contribuem sobremaneira para a discussão e qualificação das práticas desenvolvidas por estas instituições de ensino, sendo este o principal sentido desta obra, trazer para a luz os olhares, as vivências e as experiências da Assistência Estudantil no IFFar.

Destaca-se assim, nesta obra, o caráter dialógico, o qual possibilita ampliar o conhecimento acerca das políticas de Assistência Estudantil (AE) no IFFar a partir dos olhos e das experiências das pessoas que vivenciam o cotidiano do trabalho da AE, o que torna esse livro ainda mais representativo.

Por fim, reafirmamos o constante papel da Assistência Estudantil na democratização do acesso à educação e a importância de mantermos o diálogo permanente acerca do porquê e para quem os IFs foram criados.

Renato Xavier Coutinho
PRÓ-REITOR DE ENSINO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Sumário

- 11** Apresentação
- 17** Projeto de Ensino “(Con)Vivendo em Círculos”:
a Moradia Estudantil do IFFar *Campus* Jaguari como
um espaço seguro de convivência e de promoção da paz
Aricia Costa de Oliveira, Clarissa de Souza Guerra e Marília Sagrilo Vione Garcia
- 33** Políticas de Assistência Estudantil:
reflexões acerca de sua importância para a promoção
da permanência de alunos no Ensino Superior (ES)
Bruna de Mattos Rodrigues e Janine Bochi do Amaral
- 47** “Roda de Saúde”:
uma experiência na prática educativa
em saúde do IFFar *Campus* Jaguari
Fernanda Lavarda Ramos de Souza, Lisiane Darlene Canterle e Priscila da Trindade Flores
- 61** Panorama Geral da Execução do PNAE
no Instituto Federal Farroupilha:
fragilidades e potencialidades
Fernanda Martini de Andrade, Joseane Pazzini Eckhardt e Catiane Mazocco Paniz
- 75** A Rede de Apoio aos Estudantes como metodologia
de trabalho no Instituto Federal Farroupilha
– *Campus* São Vicente do Sul
Janete Cordeiro Lorenzoni, Diego Carlos Zanella e Marcele Pereira da Rosa Zucolotto
- 91** Padrões de alimentação em adolescentes
de uma instituição de ensino do noroeste gaúcho
Joseane Pazzini Eckhardt, Marcos Cezar Wollmann Santos e Daniele Ullmann Anacleto
- 105** Assistência Estudantil para a promoção da saúde
da população LGBTI+ no *Campus* Júlio de Castilhos
Katielle Hundertmarck, Eliane Quincozes Porto e Alice de Souza Ribeiro

117 O Auxílio Atleta e seu impacto no esporte do IFFar no *Campus* São Borja

Maíra Frigo Flôres

131 Registros de Vivências Didáticas com Aluno Cego em Componentes Curriculares do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado do IFFar *Campus* Santa Rosa: Estratégias e Desafios

Manuela Ilha Silva, Rafaela Pereira Rodrigues e Valter Antônio Senger

145 Os estudantes como guardiões da educação pública: manifestações e lideranças estudantis no IFFar – *Campus* Santo Augusto

Odair José Kunzler e Fernanda de Camargo Machado

163 Oficina sobre estratégias de estudo e gestão do tempo: uma formação para a autonomia dos estudantes do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi

Seris de Oliveira Matos Pegoraro, Lisangela Bríngenti da Rosa, Patrícia Mallmann Schneiders e Rejane Zanini

177 Tecnologias Inovadoras em Saúde: um curso para formação de profissionais de saúde em uma Instituição Federal de Ensino

Versiéri Oliveira de Almeida e Graciele Dotto Castro

Apresentação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece como um dos princípios da educação brasileira a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Embora essa igualdade seja ainda uma utopia na realidade excludente do país, várias políticas adotadas desde a publicação dessa lei, e em decorrência dela, como, por exemplo, a exigência da universalização pública da educação básica e a lei de cotas, têm procurado minimizar essas desigualdades.

A maioria dessas políticas, no entanto, têm a ver com o acesso, o que alterou, sem dúvida, o perfil dos estudantes das instituições públicas do país, em especial no ensino superior. Mas não basta garantir o acesso, é necessário garantir, também, as condições para a permanência e o êxito.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, estabelecido pelo Decreto 7.234/2010, é uma política educacional que visa, justamente, garantir as condições de permanência dos estudantes nas instituições públicas. Para tanto, o PNAES estabelece como objetivos democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de retenção e evasão, e, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No entanto, para que uma política educacional se efetive, além da dotação orçamentária e da gestão governamental, é necessário que as instituições de ensino se empenhem na implementação, acompanhamento e avaliação constante das políticas adotadas internamente.

Considerando essa necessidade, a Direção de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Ensino propôs a publicação de um livro para divulgar pesquisas, relatos de casos, avaliações e reflexões com o intuito de acompanhar e avaliar a implementação da Política de Assistência Estudantil do IFFar.

A publicação, que ora se torna realidade, contribuirá efetivamente para o acompanhamento das ações implementadas internamente, bem como, se for o caso, para a reorientação da própria política.

Desta forma, os textos a seguir são indicadores de como são implementadas, no dia a dia dos *campi*, as diretrizes da Assistência Estudantil do IFFar. Relatam casos, experiências, pesquisas, reflexões e análises sobre o sucesso ou insucesso conseguido em cada prática.

Cabe ressaltar, contudo, que a Assistência Estudantil, no âmbito da instituição, é entendida num sentido muito mais amplo que a mera gestão e distribuição de recursos financeiros. Tem a ver com o cuidado despendido a cada estudante pelos gestores, docentes e servidores. Cuidado, que se efetiva em práticas, desenvolvimento de projetos, atenção à saúde física e mental, entre tantas outras atividades. O entendimento desse sentido pode ser observado nos textos que compõe a presente obra.

O capítulo inicial, por exemplo, trata da moradia estudantil. O relato, no entanto, não se atém a uma análise quantitativa da estrutura física, condição necessária para a segurança dos estudantes. Relata a necessidade de educar para a convivência ética, para o convívio na moradia, e descreve a experiência de círculos de convivência, como formas de complementar a formação.

O texto a seguir destaca a importância dos auxílios e do refeitório para a permanência dos estudantes, em especial, os com maior grau de vulnerabilidade.

O terceiro capítulo por sua vez, ao tratar da saúde, não se resume a dados de atendimento ambulatorial, também fundamentais, mas descreve a importância do desenvolvimento de projetos visando transformar a vida dos estudantes. Projetos que educam para a vida saudável, e que, portanto, previnem o adoecimento físico e mental.

O capítulo seguinte apresenta os dados de pesquisa sobre as potencialidades e fragilidades na aplicação da Política de Assistência Estudantil na instituição. Oferece dados qualitativos e quantitativos que podem auxiliar na avaliação e na revisão de políticas e metas.

O capítulo quinto aponta para a importância da assistência trabalhar de forma integrada, relatando a prática chamada de rede de apoio aos estudantes. Práticas como essa, demonstram que nenhum setor é mais importante que o outro no processo formativo e que o trabalho integrado é fundamental para garantir as condições de permanência e o êxito.

A seguir é apresentada uma pesquisa sobre padrões alimentares. O resultado indica a necessidade de ampliar a formação visando uma alimentação saudável, bem como, rever o próprio papel da cantina no ambiente escolar.

No sétimo capítulo é apresentado projeto voltado à saúde das pessoas LGBTI+ oportunizando acesso às informações específicas a este grupo. O projeto visa, justamente, o atendimento da pluralidade e das minorias que formam a instituição.

O capítulo oitavo analisa uma política específica da instituição, o Auxílio Atleta. Aponta dados quantitativos sobre a importância do auxílio para a adesão de estudantes em diversas modalidades esportivas.

O capítulo a seguir, por sua vez, apresenta um desafio incomensurável, a inclusão de um estudante cego no curso técnico em edificações. Ao mesmo tempo em que

descreve a experiência, o texto reflete sobre as dificuldades relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no processo educativo.

O capítulo dez apresenta uma análise sobre a constituição do movimento estudantil e a autoconstrução dos líderes, considerando que a formação de líderes é, também, uma das diretrizes de atuação da assistência no IFFar.

O penúltimo capítulo descreve uma experiência de oficina sobre estratégias de estudo e gestão do tempo, desenvolvida pelo setor pedagógico. O projeto visa contribuir com os objetivos do PNAES objetivando a melhoria do desempenho acadêmico e a ação preventiva nas situações de retenção e evasão.

Por fim, é apresentada uma experiência de formação para profissionais da saúde, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, considerando a necessidade de formação continuada dos servidores.

Assistência é cuidado. Assistir é ajudar a formar. Formar, no entanto, é muito mais que ensinar determinados conteúdos. Essa formação ampliada de significado só é compreensível na perspectiva da formação integral, pluridimensional, da pessoa humana.

Boa leitura!

Édison Gonzague Brito da Silva
DOCENTE DO CAMPUS ALEGRETE
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Projeto de Ensino “(Con)Vivendo em Círculos”: a Moradia Estudantil do IFFar *Campus Jaguari* como um espaço seguro de convivência e de promoção da paz

Aricia Costa de Oliveira¹
Clarissa de Souza Guerra²
Marília Sagrilo Vione Garcia³

Introdução

Conforme Nussbaum (2015, p. 26), faz-se necessário que as instituições despertem a capacidade de se preocupar com a vida dos outros, “de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de cidadãos e para as pessoas que não pertencem ao próprio país”. Portanto, cabe às instituições, dentre as quais a escola e a família, a promoção da educação integral do discente. Na escola, isso se torna possível pela abordagem de temas transversais, por exemplo, e pelo ensino da ética, partindo da reflexão para a assunção de responsabilidades pelos sujeitos.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) ao ofertar o benefício da Moradia Estudantil aos discentes, a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), multiplica as possibilidades e caminhos para a formação plena do indivíduo. A Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *Campus Jaguari*, ao trabalhar diretamente com os discentes (principalmente os

¹ Assistente Social. Mestranda em Educação – Administração de Organizações Educativas pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – Portugal. E-mail: aricia.oliveira@iffarroupilha.edu.br;

² Bacharel em Direito. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: clarissa.guerra@iffarroupilha.edu.br;

³ Pedagoga. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha. E-mail: marilia.sagrilo@iffarroupilha.edu.br.

residentes na Moradia Estudantil), percebe a importância de atividades que promovam a autorreflexão sobre a sua condição de cidadão, nos diversos espaços de convivência.

Dessa forma, considerando situações de conflito e de dificuldades de adaptação ao espaço institucional, a CAE do *Campus* Jaguari passou a desenvolver, no ano de 2020, o Projeto (Con)Vivendo em Círculos. Esse visa possibilitar, a partir da autonomia e da responsabilidade dos participantes, o estabelecimento de redes de convivência⁴ saudáveis e seguras na Moradia, com a observação dos regulamentos institucionais, a partir da metodologia dos Círculos de Promoção e Restauração da Paz.

Os Círculos de Promoção de Paz têm uma base estrutural decorrente de sistemas e organizações de ancestralidades. Assim, nos processos em que há conflitos e violências, na Justiça Restaurativa, juridicamente, desde 2005, os círculos são aceitos como métodos de tratamento de conflitos, com o fim de eliminar o caráter estritamente punitivo das sentenças tradicionais. O intuito é conscientizar e responsabilizar as partes envolvidas nos conflitos e a consequente diminuição da reincidência.

Importa dizer que, conforme consta no site do Conselho Nacional de Justiça (2019, s./p.), a Justiça Restaurativa constitui-se enquanto um “conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias”. Volta-se à conscientização sobre fatores institucionais e sociais, que venham a motivar conflitos e violência, buscando solucionar atos que geram dano, concreto ou abstrato, e que possam ser solucionados de modo estruturado.

Assim, seguindo os preceitos da justiça restaurativa, com o propósito de melhorar a convivência dos discentes, desenvolve-se o projeto, o qual é objeto de estudo do presente trabalho. Trata-se, portanto, de um relato parcial dos resultados do Projeto (Con)Vivendo em Círculos, pois é um projeto de fluxo contínuo.

⁴ Neste caso, entende-se por redes de convivência os laços estabelecidos (de amizade, colegismo e, em alguns casos, conflitos) no âmbito da Moradia Estudantil, entre os residentes durante o convívio no Campus.

Inicialmente, entende-se pertinente a abordagem a respeito do contexto social e político da moradia estudantil, enquanto uma das ações do PNAES e da Política de Assistência Estudantil do IFFar, ressaltando, nesse sentido, a realidade da Moradia Estudantil no *Campus* Jaguari. Em seguida, faz-se uma análise da importância do estudo da ética e da moral para a constituição de cidadãos responsáveis, no âmbito escolar. Por fim, o relato parcial das atividades realizadas no Projeto em apreço, justificando a metodologia utilizada.

A Moradia Estudantil no IFFar *Campus* Jaguari: contribuição para a permanência e êxito dos discentes

O *Campus* Jaguari do IFFar iniciou suas atividades pedagógicas no ano de 2013, quando houve a migração de algumas turmas, que iniciaram seus cursos em 2010 no *Campus* Avançado do Chapadão, pertencente, na época, ao *Campus* São Vicente do Sul. A unidade é localizada no Chapadão, interior do município de Jaguari e possui uma área de 102 hectares, à disposição de toda a comunidade, seja para ingresso nos cursos ofertados ou para eventos e parcerias (IFFar, 2015).

No ano de 2014, o *Campus* Jaguari ofertou seus primeiros cursos com processo seletivo próprio, “o Curso Técnico em Agroindústria Integrado, além do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo” (Idem, p. 15). Desde então, a unidade vem ampliando as ofertas e expandindo o atendimento aos discentes e comunidade em geral. Em 2020, conta as seguintes turmas em andamento: duas turmas do Curso Técnico Integrado em Agricultura; três turmas do Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável; três turmas de cursos Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica de nível fundamental (EJA-EPT/EF); duas turmas do Curso Superior em Sistemas Elétricos; e oferta cursos Técnicos Subsequentes junto ao Centro de Referência do IFFar, no município de Santiago.

Nesse sentido, o PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, volta-se à ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública

federal. Envolve ações em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, etc. Conforme o art.4º do referido decreto, essas ações abrangem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consideradas as suas especificidades e áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão.

O IFFar, com a Resolução CONSUP nº 12 de 2012 aprovou a Política de Assistência Estudantil, na qual entende que, para que possa cumprir sua missão, é imprescindível que, “além de oferecer educação básica, profissional e superior, também ofereça serviços que possibilitem a ampliação do acesso à educação e a permanência dos estudantes nos *campi*” (IFFar, 2012, p. 02). Assim, estabelece-se princípios, objetivos e eixos que norteiam os programas e ações relacionadas à ampliação do acesso e à permanência dos estudantes até a conclusão do curso.

O IFFar regulamenta o acesso à Moradia Estudantil por meio da Resolução CONSUP nº 050/2019, de 24 de outubro de 2019. O referido documento conceitua como Moradia Estudantil “o núcleo de setores e serviços responsáveis pela residência dos estudantes do *campus*, em regime de internato, com o fim de promover o bem estar e igualdade social entre os residentes (...)” (IFFar, 2019, p. 02). Ressalta-se, ainda, que o espaço abrange os dormitórios, as áreas adjacentes aos dormitórios, as áreas de esporte e lazer, o refeitório do Instituto e a lavanderia ou área de serviço.

O benefício tem como objetivos, “promover a democratização do acesso à educação, dando condições favoráveis à permanência dos estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica” (Idem). Além disso, objetiva o incentivo ao espírito de organização coletiva entre os residentes e desenvolvimento de aspectos sócio-político-educativos no ambiente escolar.

Considerando o cenário exposto, a Moradia Estudantil do IFFar *Campus* Jaguari é um importante instrumento de permanência e êxito para os discentes da unidade, visto a distância do *campus* em relação à cidade e a inexistência de linha regular de transporte para a localidade. Além disso, considera-se a importância do benefício

para a melhor qualidade de vida dos estudantes, bem como o rendimento escolar, dadas as possibilidades de participação em projetos, recuperações paralelas e outras atividades proporcionadas pela instituição.

No ano de 2020, o *Campus Jaguari* tornou-se a residência de cerca de 130 discentes, em sua maioria, dos Cursos Técnicos Integrados, mas contemplando também alguns alunos dos Cursos Superiores, conforme seleção regida por edital e em acordo com as normativas institucionais e legais. A Moradia Estudantil da unidade conta com dois prédios: um com três dormitórios – um feminino e dois masculinos – e outro com seis dormitórios, sendo três masculinos e três femininos.

Os estudantes residentes/beneficiários da Moradia Estudantil possuem idade entre 14 e 21 anos de idade, oriundos de 12 (doze) municípios do Interior do estado do Rio Grande do Sul, especificamente da região central do Estado. Percorrem a quilometragem média de 30 a 300 km para se deslocar até ao *campus*. A maioria dos estudantes está em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Pela distância que se encontra o *campus* da zona urbana do município de Jaguari, a maioria dos estudantes necessita ter acesso à Moradia Estudantil, retornando a suas residências apenas nos finais de semana.

Em 2020, devido ao quantitativo de beneficiários da Moradia Estudantil, o *campus* alterou o critério de divisão dos dormitórios. Anteriormente, utilizava-se o critério turma/sexo, passando-se ao critério idade/sexo. Cada dormitório abriga de quatorze a vinte e quatro estudantes, sendo que um dos dormitórios masculinos é ocupado por oito discentes.

Considerando o exposto, no próximo item, faz-se um estudo sobre a importância da ética e da moral e de outros temas transversais para a construção de espaços seguros de convivências nas instituições de ensino. Ainda mais, na realidade dos Institutos Federais, que contemplam ações de Assistência Estudantil, como a Moradia Estudantil.

A ética e a moral como elementos construtores de espaços de convivência seguros nas instituições de ensino

No Brasil, o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) tornou-se referência para a educação em todo o país, buscando, a partir de uma proposta flexível, a melhoria da qualidade da educação brasileira, com o intuito de uma formação integral e independente dos estudantes, estimulando o convívio respeitoso consigo e com seus pares. Trata-se da reflexão a respeito do eu próprio, para que se desvende, então, as razões e causas das ações humanas.

Cortina (2013) afirma que a garantia da liberdade e a plenitude naquilo que o ser humano é passam pela reflexão em torno dos diversos atos, sem o que não é possível a cidadania. Nesse sentido, Garcia (2019, p.15) menciona Arendt (2000):

a constituição do que somos, enquanto mistério e possibilidade, passa pelo processo reflexivo. Não apenas como movimento fundamental da constituição da condição humana, mas como modo privilegiado de se evitar toda e qualquer forma ou possibilidade de totalitarismo no campo cultural e político.

Dessa forma, a BNCC compõe a Política Nacional da Educação Básica, na busca do desenvolvimento das competências gerais, perpassando pelas relações entre os diversos agentes sociais atuantes na escola, nas disciplinas do currículo, valores e normas. Quanto a esses, cabe dizer, que essa multiplicidade compõe o respeito às diversas culturas, às diferentes opiniões dialogando para a resolução de conflitos, na busca de um sociedade justa.

Como se vê, cabe à escola, enquanto instituição formadora de cidadãos, promover espaços seguros para discussões que dizem respeito às diferentes esferas da vida social. Não se resume, portanto, o papel dos educadores, ao ato de ensinar conteúdos técnicos e didáticos, cabendo a eles, também, a formação plena do indivíduo. Competência essa que se acentua ainda mais em ambientes como os proporcionados

pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a exemplo da Moradia Estudantil, verdadeiro desafio na vida dos discentes, seus familiares, e agentes das referidas instituições.

Considerando a realidade do *Campus* Jaguari, enquanto um ambiente de convívio coletivo dos estudantes, mostra-se imprescindível o tratamento das competências gerais da Educação Básica e, em especial, da ética, aqui referindo-se a necessidade da reflexão entre os discentes como Garcia (2019, p.17) menciona Vázquez (2000):

a ética não é a criadora da moral, é um conhecimento histórico social na esfera moral, é um aglomerado de práticas morais de uso de determinados grupos, determinando essência, origens, condições objetivas e subjetivas do ato moral. É ciência de uma forma específica de comportamento humano.

Assim, no convívio diário com as pessoas, algumas atitudes importam a reflexão a respeito de situações concretas e os problemas éticos de um determinado grupo. As atitudes, porém, são de responsabilidade moral de cada indivíduo, devendo ser investigadas pela ética (GARCIA, 2019). Para que essa responsabilidade ocorra, no entanto, faz-se necessária uma reflexão sobre eles, considerando o contexto do aprendizado ativo, num amplo compromisso com o raciocínio crítico e a argumentação (NUSSBAUM, 2015).

Por isso, a escola, ao voltar-se à formação plena dos sujeitos, deve contemplar conteúdos e discussões que estimulem a reflexão dos discentes quanto às suas escolhas e atitudes, em relação a si mesmo e àqueles que o cercam. No ambiente escolar, está-se, portanto, diante da possibilidade de transformação social, não apenas na realidade de cada indivíduo, mas sim no todo, considerando os múltiplos saberes e competências passíveis de serem explorados.

Não se pode mais aceitar que os adolescentes apenas acatem as regras estabelecidas pelos adultos, visto que isso, há muito, caiu por terra, as juventudes de hoje são sagazes, curiosas e não aceitam mais regras por regras, é preciso fazer com que entendam o real motivo da existência das normas.

Para que sigam as regras, é preciso que exista uma finalidade e é assim que se busca uma educação propedêutica, no intuito da reflexão dos sentidos, buscando o respeito ao individual e ao coletivo (GARCIA, 2019, p.20).

Nesse sentido, considerando a importância de desenvolver o senso crítico e a reflexão individual, a CAE do *Campus Jaguari* propôs aos discentes o estabelecimento de diretrizes para a convivência em grupo. Voltou-se, num primeiro momento, aos residentes da Moradia Estudantil, que integram a realidade demonstrada na primeira parte deste texto

Acredita-se que a observação das regras de convivência se dê de forma mais democrática e eficaz se os próprios destinatários puderem adequá-las aos seus contextos de convivência, com o devido resguardo dos regulamentos institucionais. Dessa forma, realizar-se-á, no próximo item, o relato parcial das atividades desenvolvidas no Projeto de Ensino “(Con)Vivendo em Círculos”, voltado à promoção da paz e de espaços seguros de convivência.

O Projeto (Con)Vivendo em Círculos e a promoção da paz e de espaços seguros de convivência na Moradia Estudantil: relato de resultados parciais

Idealizado pela Coordenação de Assistência Estudantil, a partir da participação de servidora vinculada ao setor, e em Curso de Iniciação em Práticas Restaurativas, no ano de 2019, o Projeto (Con)Vivendo em Círculos se volta à promoção de práticas de justiça restaurativa, no âmbito da Moradia Estudantil, com intuito de evitar e dirimir conflitos entre os adolescentes.

Inicialmente, cabe considerar que as práticas restaurativas trabalham a partir dos Círculos de (Re)construção e Promoção da Paz. Trata-se, portanto, de um processo circular, em que se busca “organizar de modo eficiente a comunicação grupal, para

construir relacionamentos, tomar decisões e resolver conflitos”. É um espaço concebido para apoiar os participantes, para que tragam à tona o melhor de si (PRANIS, 2010, p.8).

Nesse contexto, cabe dizer que a permanência na Moradia Estudantil contempla, pelo menos, três etapas: a adaptação ao ambiente, o estabelecimento de vínculos com os colegas e o amadurecimento pessoal (que vem acompanhado do aprimoramento intelectual, a partir dos conhecimentos técnicos). Sabe-se que o estabelecimento de vínculos entre os adolescentes é um dos processos mais difíceis, considerando as diferenças e a necessidade de respeito a estas.

Assim, considerando alguns episódios de desconforto entre os adolescentes, devido a prática de *bullying*, intolerância, preconceitos, a CAE do *Campus* Jaguari busca nas práticas restaurativas a metodologia para promover espaços seguros de convivência. Contribui, nesse sentido, para a permanência e êxito dos discentes, e, conseqüentemente, para a sua formação integral.

O Projeto de Ensino (Con)Vivendo em Círculos tem como objetivo inicial o estabelecimento de diretrizes para a convivência nos dormitórios da Moradia Estudantil, a partir do Círculo de Estabelecimento de Diretrizes. Além disso, mediar conflitos ocorrentes na convivência dos discentes na instituição, possibilitando, então, a permanência e êxito deles, aprimorando o seu crescimento pessoal, a convivência e promovendo a qualidade na utilização do benefício da Moradia Estudantil.

Enquanto uma das ações pontuais do Projeto referido, realizou-se, na primeira quinzena de março do ano corrente, nove círculos para o estabelecimento de diretrizes, isto é, acordos para a melhor convivência na moradia entre os discentes. Considerando a realidade explanada no primeiro item deste trabalho, foi, então, possibilitado que os residentes de cada dormitório adequassem as normativas institucionais às suas realidades, conforme as demandas que surgem no convívio diário na instituição.

Propôs-se enquanto atividade principal que os discentes, portando folhas de papel recortadas em formato de mão, escrevessem no centro o seu nome e em cada dedo, características referentes ao seu melhor eu. Os facilitadores⁵ explicaram que o “melhor eu” não é, necessariamente, o estado constante das pessoas, mas sim, aquele em que se encontram quando estão em paz consigo mesmo, nos seus melhores dias.

FIGURA 1 – Materiais utilizados nas atividades dispostos no centro do círculo



Fonte: CAE Campus Jaguari.

Após compartilhar com o grupo as características, os estudantes foram convidados a pensar em diretrizes importantes para que se mantivessem no seu melhor eu, no âmbito da Moradia Estudantil. Sugeriu-se aspectos relacionados ao bem estar no coletivo, organização dos pertences, do ambiente, do banheiro e ao respeito geral entre os colegas. Nesse momento, os discentes colaboraram, ressaltando, em sua maioria, a necessidade de respeito entre os residentes, em relação ao horário de silêncio⁶, à manutenção da higiene do quarto, especialmente no banheiro⁷ (com regras básicas como puxar a descarga e secar o banheiro após o banho), ao respeito à individualidade

⁵ Conforme o Guia do Facilitador, “A responsabilidade do facilitador é ajudar os participantes a criar um espaço seguro para a sua conversa e monitorar a qualidade do espaço durante o tempo que o círculo estiver acontecendo. Se o ambiente se tornar desrespeitoso, é responsabilidade do facilitador chamar a atenção do grupo para esse problema e ajudar o grupo a restabelecer um espaço de respeito” (PRANIS, 2011, p. 11).

⁶ Trata-se de regra institucional, que no Campus Jaguari, é às 22h45, em que os discentes devem recolher-se a sua cama e permanecer em silêncio para não importunar os colegas que já estão dormindo.

⁷ Refere-se à manutenção, considerando que o campus dispõe de serviço de limpeza, mas cabe aos discentes manterem a organização do espaço, pois o referido serviço é realizado apenas duas vezes ao dia. Não são ofertados aos discentes produtos ou instrumentos para limpeza.

dos colegas (não incomodar quando alguém não estiver se sentindo bem, inclusive, não questionar quando o colega estiver mais retraído).

Além das diretrizes internas de cada dormitório, o círculo possibilitou que os discentes se sentissem em espaço seguro para compartilhar com os facilitadores (servidores da CAE) algumas angústias e anseios relacionados ao ambiente externo à moradia. Aspectos estes que interferem na boa convivência nos dormitórios e que causam desconforto aos discentes. Nesse contexto, os servidores deram os devidos encaminhamentos, quando possível, e, no mais, explicaram aos discentes os trâmites, justificando, por vezes, o não atendimento a algumas demandas.

Da mesma forma, houve, em alguns casos, a própria tomada de decisão dos discentes, ao proporem medidas para melhorar a realidade dos dormitórios, como dividir os valores e adquirir instrumentos como rodos, panos, cortinas para os banheiros, varal para secar roupas. Nesses casos, percebeu-se alunos propositivos. Por outro lado, em um dos dormitórios, o que contém o menor número de discentes (sexo masculino), relataram que não havia a necessidade de outras diretrizes, senão a manutenção do respeito entre os residentes. As diretrizes foram colocadas em cartazes, como demonstram as Figura 2 e 3, e fixadas nas paredes internas de cada dormitório.

FIGURA 2 – Grupos de alunos representando os seus dormitórios, com os cartazes elaborados e que foram fixados na parte interna de cada dormitório



Fonte: CAE Campus Jaguari.

FIGURA 3 – Grupos de alunos representando os seus dormitórios, com os cartazes elaborados e que foram fixados na parte interna de cada dormitório



Fonte: CAE Campus Jaguari.

Cabe ressaltar que, em um dos dormitórios (sexo feminino), a maioria das alunas não foram acessíveis a atividade, alegando descontentamento em relação ao novo critério de divisão dos dormitórios da Moradia Estudantil (por idade). Disseram que não têm se sentido bem e confortáveis, o que será objeto de encaminhamento e atendimento por parte dos profissionais do *campus*, considerando que o novo formato de divisão foi decisão do Núcleo Pedagógico Integrado, em conjunto com as direções e a Coordenação de Assistência Estudantil, e será mantido. A atividade teve que ser modificada em seu processo, na tentativa de participação e proposições das alunas, porém as mesmas utilizaram o espaço para relatar o sentimento de contrariedade e desagrado referente a forma nova de divisão da Moradia, ainda assim uma estudante sugeriu, incentivou que as demais, pelo menos, continuassem seguindo a convivência da forma que estava no quarto, com respeito e empatia, tentando auxiliar umas às outras, sendo esse o acordo entre todas. Não houve mais propostas pela dificuldade de diálogo entre algumas alunas⁸.

⁸ Importa destacar que a servidora que atuava como facilitadora do Círculo tentou mediar e dar continuidade, mas as alunas se mostraram resistentes. Além disso, a Coordenação de Assistência Estudantil não havia tomado conhecimento (nem formal, nem informal) do sentimento relatado pelas alunas, sendo surpreendida pelo relato. A equipe está estudando formas para resolução dessa questão.

A realização do círculo tinha como objetivo maior que os discentes pudessem refletir sobre a forma como agem no âmbito dos dormitórios, possibilitando, ainda, que conhecessem a realidade do outro e, talvez, o seu “melhor eu” e dos colegas. A promoção do diálogo e da autonomia entre os adolescentes, para que busquem atender às diretrizes que eles mesmos estabeleceram pareceu à Coordenação de Assistência Estudantil uma forma de prevenir conflitos e já solucionar os pré-existentes, bem como propiciar mais um momento de acolhimento aos novos discentes.

A próxima atividade do Projeto (Con)Vivendo em Círculos consistirá na eleição dos líderes dos dormitórios, que atuarão como colaboradores voluntários. A eleição ocorrerá a partir de uma metodologia, que considera as qualidades de cada adolescente e aquilo que eles entendem importante na personalidade de um líder. O acompanhamento das demandas de cada dormitório e a mediação de conflitos se dará mais diretamente com os líderes dos dormitórios, os quais serão convidados a participar de capacitação sobre Práticas Restaurativas e os Círculos de Promoção e Restauração da Paz.

O projeto de ensino é de fluxo contínuo e, assim, ao longo do ano de 2020, serão realizadas outras atividades, de modo que o presente relato é dos resultados parciais das ações até então realizadas.

Considerações finais

O trabalho junto à Coordenação de Assistência Estudantil envolve um misto de sentimentos: desde a realização pessoal e profissional, o reconhecimento por parte dos alunos e seus familiares, até o anseio e questionamentos em face das múltiplas realidades que se apresentam e demandam atendimentos. Diante disso, considerando que as autoras trabalham há mais de cinco anos na CAE, pensar em estratégias e medidas para melhorar a convivência na Moradia Estudantil, implicou que se voltasse ao processo circular e aos preceitos da justiça restaurativa, bem como ao trabalho reflexivo diante da ética no ambiente escolar.

Conforme abordado no decorrer do artigo, observou-se a importância do debate desta temática no âmbito escolar. A ética na educação torna-se concebida a partir do momento em que os valores e a diversidade cultural forem considerados, na necessidade de oferecer respostas que sinalizem a harmonia para o bem estar social. E, para que isso se concretize, a ética deve estar impregnada nas ações realizadas junto aos estudantes, no dia a dia, nas mais diversas áreas e nas diferentes ações desenvolvidas, concordante com as impressões e expressões trazidas pelos estudantes nas ações iniciais do Projeto.

O sentido do respeito, da empatia e da solidariedade foi colocado em um patamar primordial pelos alunos, mesmo que houvesse expressões abarcadas de individualismo, como apresentado a partir dos resultados parciais do Projeto. Esta multiplicidade compõe o respeito às diversas culturas, às diferentes opiniões, dialogando para a resolução de conflitos, na busca do bem estar dos estudantes.

Cabe, também, à escola, enquanto instituição formadora de cidadãos, promover espaços seguros para discussões que dizem respeito às diferentes esferas da vida social. Além do mais, estabelecer diretrizes de convivência, prevenir e mediar conflitos e compartilhar experiências, isto é, (con)viver em círculos mostrou-se uma alternativa para que se viabilizasse um espaço seguro e confiável aos discentes e servidores. Pode-se, então, criar vínculos de parceria e companheirismo, voltados à boa convivência e à permanência e êxito na instituição.

Da mesma forma, verificou-se a contínua necessidade de uma Assistência Estudantil que leve em consideração a complexidade do ser humano, o qual deve ser visto como um ser social, de desejos e de direitos, cujas necessidades para realização de uma vida plena e digna perpassam fatores como moradia, alimentação, lazer, convivência, etc. Assim, observa-se que as ações de assistência ao estudante, como as ações realizadas pela equipe CAE e por meio do Projeto, foram pensadas na mesma proporção desta complexidade e voltadas para esses anseios (OLIVEIRA; VARGAS, 2012). Garantindo

essas dimensões, as ações desenvolvidas vão ao encontro do objetivo principal do PNAES e da política de educação dos Institutos Federais, sendo essa uma “política pública fundamental, não só de permanência, mas também de formação completa dos estudantes” (ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p.5).

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2020.

ARAÚJO, F. S.; BEZERRA, J. C. B. Tendências da política de assistência ao estudante no contexto da reforma universitária brasileira. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas: Questão Social e Desenvolvimento no século XXI**, 3. 2007, São Luís. Anais... São Luís: UFMA, 2007. p. 1-7.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoess-justica-restaurativa/>. 2019. Acesso em: 21 fev. 2020.

CORTINA, A. **¿Para qué sirve realmente la ética?** Madrid: Editorial Paidós, 2013.

GARCIA, M.S.V. **A importância do ensino de ética em EPT para o aprimoramento do sujeito moral**. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Jaguarí, Brasil, 2019, 94 f.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Reitoria. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução CONSUP nº 12 de 30 de março de 2012. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1330-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-12-2012-pol%C3%ADtica-de-assist%C3%AAncia-estudantil>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguarí**. Santa Maria, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Reitoria. **Regulamento da Moradia Estudantil**. Resolução CONSUP nº 050 de 24 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%AAncia-estudantil/apresentacao-ae>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Campus Jaguarí. Projeto de Ensino (Con)Vivendo em Círculos**. Jaguarí, 2020.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, S. B.; VARGAS, M. W. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. Disponível em: <http://>

www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-as-suntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRANIS, K. **Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude**. Disponível em: http://justica21.web11119.kinghost.net/arquivos/bib_424.pdf. Acesso em: 15 mar 2020.

PRANIS, K. **Círculos de Justiça Restaurativa e construção a paz**: Guia para facilitadores. Escola Superior da Magistatura da AJURIS, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/arquivos/Image/Nupia/guia_do_facilitador_de_circulo_da_paz_por_kay_pranis1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução: João Dell' Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Políticas de Assistência Estudantil: reflexões acerca de sua importância para a promoção da permanência de alunos no Ensino Superior (ES)

Bruna de Mattos Rodrigues¹

Janine Bochi do Amaral²

Introdução

Segundo estudos de Souza (2016) o abandono de cursos de graduação por estudantes corresponde a uma problemática no mundo inteiro. Muitos alunos possuem o desejo de ingressar no Ensino Superior (ES), no entanto, nem sempre possuem condições de permanecer e levar seus estudos adiante. Torna-se necessário, nesse contexto apresentado pelo estudo, refletirmos as causas da evasão e da não permanência desses estudantes nos cursos de graduação.

Para Santos e Giraffa (2013), evasão e permanência são aspectos que estão diretamente relacionados, de modo, que um complementa o outro. Nesse sentido, uma das estratégias para compreender o porquê do abandono dos alunos nos cursos superiores, seria identificar quais suas principais dificuldades pessoais, para que assim sejam elaboradas ações e políticas de assistência que propiciem sua permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES).

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha campus São Vicente do Sul; E-mail: bruna.demattos15@hotmail.com

² Docente da área de Pedagogia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus São Vicente do Sul; E-mail: janine.amaral@ffarroupilha.edu.br

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, dando origem assim aos Institutos Federais. No âmbito dos institutos, os estudantes podem ser beneficiados com as ações da Política de Assistência Estudantil que visa à criação de ações e atividades para a promoção da qualidade do ensino bem como a permanência dos estudantes na instituição de ensino.

Como graduanda de um curso do Instituto Federal Farroupilha do *Campus* São Vicente do Sul (IFFar – SVS) e favorecida pelas ações da Assistência Estudantil senti a necessidade de realizar essa reflexão e, portanto, este trabalho tem como objetivo abordar aspectos referentes à evasão de alunos nos cursos de graduação, bem como, de que forma a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) torna-se importantíssima para permanência no Ensino Superior (ES).

Desse modo, será abordado alguns aspectos referentes à evasão de alunos em cursos superiores do IFFar – SVS, por meio de relato de experiência, retratando ações realizadas ao longo da graduação enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFFar, e beneficiada pelas ações da Assistência Estudantil. Esse relato busca enfatizar a importância de políticas como o PNAES para a permanência de estudantes de IES e sua formação acadêmica.

A evasão de alunos no Ensino Superior (ES)

O Plano Nacional da Educação (PNE) documento que está em vigência (2014-2024) tem como propósito, juntamente com entidades federativas e instituições de ensino, firmar o compromisso pelo avanço da educação brasileira (BRASIL, 2015). Aspectos como “as desigualdades educacionais, a necessidade de ampliar o acesso à educação e à escolaridade média da população, a baixa qualidade do aprendizado, os desafios relacionados à valorização dos profissionais da Educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação” estimulam a ação do plano, levando-o promover a criação de políticas públicas pelos entes federados e instituições voltadas à equidade do ensino.

Em vista disso, visando o ensino de qualidade para a população brasileira, o Ministério da Educação (MEC), criou e tornou público o documento intitulado “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação” (BRASIL, 2014, p. 7). Assim, a partir da análise da realidade social e dos problemas educacionais da atualidade, propõe metas a serem alcançadas no período de uma década visando amenizar tais problemáticas, possibilitando universalizar o ensino de qualidade.

Em sua meta 12, o plano afirma o compromisso de “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 41). Essa meta não visa apenas aumentar o acesso ao ensino superior como busca promover que mais indivíduos entre 18 e 24 anos de idade tenham oportunidade de realizar um curso de graduação.

Ao analisarmos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível identificar que entre os anos de 2008 e 2018 ocorreu um aumento de 44,6% nas matrículas na educação superior, de modo, que em 2018 cerca de 8,45 milhões de pessoas ingressaram no Ensino Superior (ES) (BRASIL, 2019, p. 17). Porém, apesar do aumento significativo de matrículas se constatou durante esses anos o acréscimo no índice de desistência de alunos nos cursos de graduação. Em 2010, dos alunos que ingressaram em um curso superior cerca de 11,4% abandonaram o mesmo, já em 2014 esse percentual aumentou para 49% (BRASIL, 2020). Tais informações possibilitam a reflexão sobre diversos fatores que levam à evasão dos alunos dos cursos de graduação.

A condição socioeconômica, a falta de incentivo familiar, desconhecimento e informações equivocadas referente ao curso escolhido são alguns dos fatores que podem levar os estudantes a abandonarem o curso. Minha reflexão de aluna de graduação é que o mais alarmante é que apesar de mais estudantes terem acesso ao ES, ainda assim, grande parte destes parecem não possuir condições de permanecerem e concluir os seus estudos.

Muitos estudantes dependem do auxílio financeiro dos pais, os quais, muitas vezes, não conseguem arcar com os custos de transporte, moradia, material escolar e demais necessidades do educando, pois, possuem gastos de maior “prioridade” que incluem todo o grupo familiar, como: alimentação, moradia, água e luz. Portanto, podemos perceber que a expansão do ensino superior nem sempre resulta na tal universalização a qual desejamos. A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, salienta que esse acesso ao Ensino Superior tem limites e acaba por ser excludente, pois não possibilita que pessoas “menos favorecidas” possam usufruir:

É necessário, portanto, democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade (...). O acesso e a permanência desses segmentos a educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudante de baixa renda, a exemplo das bolsas de permanência e de apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral (CONAE, 2010).

Dessa forma, mais importante do que ingressar na universidade é conseguir permanecer. É ter dinheiro para o transporte público ou privado, alimentação adequada todos os dias, “trocado” para o “xerox” e assim sobreviver. Para Costa e Dias (2015), dentre as causas que levam à evasão se encontram os problemas pessoais que podem ser auxiliados através do suporte da instituição.

Logo, as políticas de enfrentamento das desigualdades sociais, quando bem aplicadas são importantíssimas para os estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social. O termo vulnerável, tem ascendência do verbo *Vulnerare* do latim que significa “ferir, penetrar”, dessa forma, o termo vulnerabilidade é utilizado quando necessário para se referir a “desordens e estresse” (JANCZUZA, 2012). O termo é bastante utilizado para salientar a falta de recursos ou materiais, todavia, a literatura traz a multidimensionalidade da definição de vulnerabilidade.

Paz, Santos e Eidt (2006, p. 4), citados por Tedesco e Liberman (2008), consideram que a vulnerabilidade social está relacionada com a forma de obtenção das informações. Assim, pondera-se de que forma o acesso à comunicação, escolaridade e recursos irão afetar e refletir nas decisões do indivíduo, no enfrentamento das dificuldades culturais e como podem amenizar situações problemáticas e violentas, dentre outros aspectos que fazem parte do contexto familiar.

Zago (2006), durante realização de uma pesquisa com estudantes de meios populares, estudando as trajetórias escolares apresenta os fatores relacionados às desigualdades sociais, o relato das entrevistas realizadas com os 27 estudantes disse ouvir algumas vezes o termo “vitória”, no entanto reflete sobre, dizendo que:

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo uma “vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade (p. 233).

Assim, podemos refletir que para pessoas em estado de vulnerabilidade social adentrar a universidade é uma vitória, no entanto, as dificuldades continuam a se manifestar após a realização da matrícula. Esses alunos precisam financiar seus estudos: a alimentação, o transporte, a compra de materiais, tendo às vezes que trabalhar para manter os estudos, pois, nem todos possuem ajuda financeira da família.

A Política de Assistência Estudantil do IFFar e suas implicações frente a formação docente

A Constituição Federal de 1988 ao discorrer sobre a educação afirma que ela deve ser um direito de todos os indivíduos, sendo dever do estado e da família sua promoção. No entanto, não basta ao indivíduo ter acesso à educação, é necessário ofertar subsídios que garantam a sua permanência e êxito enquanto estudante.

Dessa forma, o decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 descreve sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivo aumentar as possibilidades para que os jovens possam permanecer no âmbito do Ensino Superior e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs).

O Instituto Federal Farroupilha, através da Resolução nº 12/2012, aprovou sua Política de Assistência Estudantil, a qual tem como finalidade estabelecer os objetivos, princípios e eixos que nortearão os programas, projetos e ações desenvolvidos nos *campi*, com intuito de garantir a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso, minimizando a evasão e a retenção (2012, p. 2).

No IFFar, a Política de Assistência Estudantil e suas ações são organizadas e estabelecidas pela ação da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE). A CAE é constituída de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional, que conta com apoio de um assistente social, um servidor que atuará coordenando o grupo além de técnicos administrativos e bolsistas, desenvolvendo ações de forma articulada com os demais setores da instituição (IFFAR, 2012).

Além da reitoria, cada um dos *campi* do IFFar em sua estrutura organizacional deve possuir um setor da CAE, o qual é o responsável pela execução e planejamento de ações que promovem a Política de Assistência Estudantil. Desse modo, através do trabalho da CAE, os alunos poderão ter acesso à questões referentes à obtenção de auxílios e bolsas, apoio educacional, moradia estudantil dentre outras políticas que objetivam promover a permanência deles na instituição de ensino. Nesse sentido, a CAE possui como linhas de ação: moradia estudantil, alimentação, transporte e apoio à permanência.

Os estudantes que não possuem residência no município onde se localiza o *campus*, e que se encontrem em situação de vulnerabilidade social com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, podem concorrer a uma vaga na moradia estudantil por meio de edital. Os contemplados poderão permanecer até o final de seu curso

desde que cumpram os deveres estabelecidos pelo Regulamento da Moradia Estudantil (IFFAR, 2019a).

Ao mesmo tempo, a instituição promove seleção para a oferta de Auxílio permanência que auxilia nos gastos com locomoção de estudantes do município e de regiões próximas, além de moradia, para aqueles que não conseguem vagas nos alojamentos, alimentação e compra de materiais necessários aos estudantes.

O instituto trabalha também visando a “ampliação do acesso ao IFFar, apoio didático-pedagógico e acompanhamento dos egressos”. Iniciei as atividades como graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2017, de modo, que participei da seleção de alunos para os cursos de graduação de forma gratuita e minha permanência no ES foi possível devido a ações da Assistência Estudantil da instituição.

Tendo em vista que, ao ingressar no curso a questão socioeconômica era um dos fatores relevantes (se não o mais), principalmente em relação ao deslocamento diário até o instituto. Utilizando transporte privado, inicialmente sendo pago com auxílio da matriarca da família e através do lucro da venda de semijoias e acessórios de unha que eram vendidos por mim, era uma problemática, pois “pesava nos bolsos”. Desse modo, benefícios como o “auxílio transporte e auxílio permanência” se configuraram como um fator essencial nos primeiros meses da graduação, pois garantiam a minha permanência na instituição.

No início de cada semestre letivo é publicado o edital de concessão de Auxílios Estudantis, o qual é elaborado pela Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) juntamente com as CAEs. Soube da existência dos auxílios pela coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim, pude realizar a inscrição, concorrer e ser beneficiada em 2018 com auxílio transporte (não mais existente) e auxílio permanência. Atualmente, ainda sou beneficiada com o auxílio permanência em caráter emergencial. As condições para acesso a esse tipo de auxílio são: “destinado aos estudantes matriculados no IFFar em cursos presenciais ou na modalidade da Educação a Distância (EaD),

com efetiva frequência e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (IFFAR, 2019b, p. 5).

Por mais irrisório que viesse a parecer, o dinheiro advindo dos auxílios era importante para permanência na instituição. Foi considerada uma vitória, pois quando não se tem perspectiva não sabemos até quando permanecer estudando e enfrentando situações embaraçosas. Zago (2006) descreve brevemente sobre o estudante quando inicia seus estudos e ressalta que:

Com um “pé-de-meia” para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter a certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Para viabilizá-la, tentam obter uma renda mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial (p. 233).

Muitos estudantes passam a realizar “bicos” porque almejam a formação acadêmica e acreditam ser a principal forma de evadir da pobreza. O desenvolvimento social no Brasil é um desafio, principalmente pela diferença socioeconômica existente entre a população, diferença essa que afeta diretamente as pessoas de baixa renda e que estão em situação de vulnerabilidade social (SILVA; VALORE, 2019), de modo, que entre a população as crianças e jovens são os mais afetados (MOTTA; SCHMITT, 2017).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), uma das formas de diminuir os impactos causados e possibilitar o desenvolvimento social é investir mais em educação, o que levou ao desenvolvimento dos oito objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) (SILVA; VALORE, 2019).

Nesse sentido, investir em educação, além de possibilitar aos indivíduos ler e escrever, vai ao encontro da ascensão social que muitos desejam. O acesso à educação para aqueles em estado de vulnerabilidade social pode ser o primeiro passo para sair da situação de pobreza e melhorar as condições de vida. Desse modo, o apoio financeiro da CAE possibilitou o acesso à educação, dando subsídios para a locomoção até

o *campus* me proporcionando assim fazer aquilo que tanto era almejado, cursar o Ensino Superior. No entanto, tais benefícios não possibilitam apenas a locomoção até o instituto, mas também aumentaram o apreço e o valor pela oportunidade a mim dada. O receio de não concluir a formação acadêmica, fizeram aumentar a dedicação às atividades, tarefas e programas os quais passei a participar. Atualmente, estou no último ano da graduação, todavia durante os quatro anos, além de aproveitar ao máximo o curso, pude realizar diversas atividades as quais contribuíram para a formação acadêmica, profissional e pessoal.

Além dos auxílios estudantis, durante toda a graduação fui beneficiada com a alimentação fornecida pela instituição, a qual também é uma das ações da Assistência Estudantil. Desse modo, pude jantar diversas vezes antes das aulas do período noturno, almoçar e tomar café nos dias que necessitava realizar atividades extracurriculares na instituição, utilizando da alimentação gratuita e de qualidade.

Outra ação disponibilizada aos estudantes do IFFar está ligada a Política de Atenção à Saúde dos Discentes. Aprovada pelo Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal Farroupilha através da Resolução nº 14, de 16 de Março de 2015 tem como objetivo:

desenvolver, articulado com os demais setores da instituição e rede local, ações voltadas à prevenção de doenças e promoção da saúde, tendo em vista a necessidade de atenção ao discente como um “ser integral” viabilizando a permanência dos discentes (IFFar, p. 8, 2015).

O IFFar – SVS possui em suas instalações profissionais qualificados que trabalham para a implementação dessa política. No consultório médico da instituição estão sempre presentes um médico clínico, um dentista, uma enfermeira os quais estão à disposição para atender os estudantes que necessitam de cuidados.

Em algumas ocasiões foi necessário buscar ajuda no consultório médico, onde sempre fui bem atendida e devidamente medicada. Além da assistência médica pude participar de palestras e rodas de conversa ministradas por profissionais da psicologia,

nutrição e enfermagem que abordaram temas diferenciados, tais como: alimentação saudável, educação sexual, saúde mental, uso de drogas e diversos outros temas, os quais correspondem ações para promoção da saúde e qualidade de vida discente.

Todas essas ações promovidas pela CAE de minha instituição foram importantes para a permanência no IFFar, e possibilitaram o crescimento profissional. Durante a formação desenvolvi o gosto pela escrita científica, ao passo que participei de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), programa coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SeSU) e vinculado ao IFFar – SVS é possível adentrar diversos espaços sociais, promovendo assim a criação de espaços informais para construção de conhecimentos.

Por meio das ações de extensão eram desenvolvidas oficinas, minicursos e atividades que levavam informações sobre diferentes temáticas a uma parcela da população. Foram desenvolvidos trabalhos, versando os temas: saúde, educação ambiental, tecnologias da informação e comunicação (TICs), metodologias lúdicas dentre outros.

Segundo dados do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), o qual está vinculado a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (2018) cerca de 74,4% de alunos de ES utilizam transporte coletivo privado. Compondo esse grupo de estudantes que tem que custear o transporte, durante toda a graduação foi possível arcar com esses custos devido o auxílio da CAE, o que possibilitou a realização das atividades extracurriculares citadas acima visto que muitas demandam tempo e aconteciam fora do horário previsto de aula, acarretando assim um valor adicional as parcelas do transporte e na alimentação.

Considerações finais

A oportunidade de realizar um curso superior corresponde a uma realização coletiva. Os esforços não se resumem apenas ao estudante que às vezes estuda e trabalha, mas também aos pais que auxiliam da forma como podem, ao cônjuge, aos amigos, parentes e as instituições que incentivam, seja emocional ou financeiramente.

Quanto às ações promovidas pelo setor de Assistência Estudantil foram essenciais para a permanência durante a graduação. Quando falo em permanência, não me refiro apenas a possibilidade de chegar até o IFFar, mas a oportunidade de participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de atuar como bolsista de entidades educacionais, de participar de eventos e apresentar tantas atividades por mim desenvolvidas, aspectos estes que auxiliaram na qualificação profissional e docente.

Recordo-me da sensação inexplicável que foi ingressar na graduação. Porém, junto se manifestou a preocupação de não conseguir arcar com os custos de transporte, compra de material, alimentação e outras atividades que passam a existir quando se estuda em uma instituição de ensino. Muitas dessas inquietações aos poucos eram solucionadas em decorrência do apoio financeiro provido pela Assistência Estudantil.

Muitos estudantes acabam abandonando seus estudos em decorrência das dificuldades socioeconômicas e pela falta de apoio e incentivo da família e das organizações. Com base nas dificuldades encontradas durante esses quatro anos foi possível perceber que tais ações são imprescindíveis para possibilitar que esses alunos em situação de vulnerabilidade social possam dar o primeiro passo para sair dessa situação e passem a realmente “ter direito a educação com qualidade” como estabelecessem os documentos normativos na área da educação.

Referências

- ANDIFES. Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**: das Instituições Federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%25C3%25B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%25C3%25A7%25C3%25A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf&ved=2ahUKEwj_k8mqjK_wAhUwLkGHQatANEQ-FjAAegQIBhAC&usg=AOvVaw0pANYxqcaJKIKIKY81Qxcg. Acesso em: 02 mai. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. *In: Conferência Nacional de Educação*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre a **Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional da Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade no ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- COSTA, S. L. da.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão no período de agosto a dezembro de 2015. **Jornal de políticas educacionais**, Paraná, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Reitoria). Resolução – Conselho Superior nº 012/2012. Aprova a **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Reitoria). Resolução – Conselho Superior nº 014/2015. Aprova a **Política de Atenção à Saúde Dos Discentes do Instituto Federal Farroupilha**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778#pol%C3%ADticas>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Reitoria). Resolução Ad Referendum nº 012/2019. Altera o **Regulamento de Concessão de Auxílios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia aprovado pela Resolução CONSUP nº 051/2019**. 2019b Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778#regulamentos>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Reitoria). Resolução Conselho Superior nº 050/2019. Revoga a Resolução 129/2015/CONSUP. Aprova o **Regulamento da Moradia Estudantil do Instituto Federal de Educa-**

ção, **Ciência e Tecnologia Farroupilha**. 2019a. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778#regulamentos>. Acesso em: 02 mai. 2021.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social?. **Rev. Tex. e Contex**. v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

MOTTA, P. R.; SCHMITT, V. G. H. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. **Rev. Adm. Publ.** v. 51, nº. 3, p. 451-461, jun. 2017.

SANTOS, P. K dos.; GIRAFFA, L. M. M. Evasão na educação superior: um estudo sobre o censo da educação superior no Brasil. *In*: TERCERA CONFERENCIA SOBRE EL EDUCACIÓN SUPERIOR (III CLABES), 2013, Espanha. **Anais...** Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8689/2/EVASAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_UM_ESTUDO_SOBRE_O_CENSO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL.pdf

SILVA, E. C. da.; VALORE, L. A. Educação e ascensão social: produção de sentidos nos discursos de egressos de um programa social de iniciativa privada. **Rev. Psico. em Rev.** v. 25, nº. 1, p. 176-198, jan. 2019.

SOUZA, L. F. D de. **Evasão do curso de Licenciatura em Matemática (Noturno) da Universidade de Brasília**. Monografia (Curso de computação – Licenciatura), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TEDESCO, S.; LIBERMAN, F. O que fazemos quando falamos em Vulnerabilidade? **Rev. O Mund. da. Saúd.** v. 32, n. 2, p. 254-260, abr./jun. 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. de Educ. [Online]**. v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006.

“Roda de Saúde”: uma experiência na prática educativa em saúde do IFFar *Campus Jaguari*

Fernanda Lavarda Ramos de Souza¹
Lisiane Darlene Canterle²
Priscila da Trindade Flores³

Introdução

A saúde é um direito de todos, um direito básico que garante todos os demais direitos. O termo “saúde” tem origem latina (*salute*), correspondente à salvação e à conservação da vida. Não se trata da ausência de doenças, mas sim, de um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades (WHO/OMS, 1946) e, ainda, abrange as compreensões dos indivíduos e grupos, suas aspirações e a satisfação das suas necessidades, assim, é percebida como um recurso para vida (WHO/OMS, 1984). Estes conceitos demonstram a íntima relação da saúde com o bem-estar e a qualidade de vida.

No ambiente escolar, a saúde torna-se uma ferramenta de aprendizado, onde através de estratégias de ensino, é possível transformar atitudes e hábitos de vida, contribuindo não somente para prevenção de afecções ou enfermidades, mas também para uma completa formação acadêmica e social, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar (BATISTELLA, 2007).

¹ Odontóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari. Especialista em Saúde Pública. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: fernanda.souza@iffarroupilha.edu.br

² Enfermeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari. Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: lisiane.canterle@iffarroupilha.edu.br

³ Nutricionista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari. Mestre em Ciências da Saúde e da Vida. E-mail: priscila.flores@iffarroupilha.edu.br

A escola é espaço de contínuas relações e troca de saberes. Os discentes têm acesso não só a conhecimentos científicos e hábitos sociais que lhes permitirão viver em sociedade, enfrentando os problemas da vida e buscando soluções, mas também devem adquirir os conhecimentos e os hábitos de saúde, de forma que os permitam alcançar o maior grau possível de saúde, física, mental e social (PRECIOSO, 2004).

A visão holística é instrumento valioso para tratar de assuntos relevantes de bem-estar que influenciem no autocuidado, qualidade de vida e, conseqüentemente, na formação escolar. Os Institutos Federais possuem em suas equipes de Assistência Estudantil profissionais de saúde, que através de uma atuação multidisciplinar e articulada com os outros setores da Instituição, contribuem na permanência, êxito e participação dos discentes.

Neste sentido, a Assistência Estudantil do *Campus Jaguari*, por meio do Projeto de Ensino “Roda de Saúde”, vem articulando formas de trabalho e fluxos de atividades, a fim de encontrar meios de sensibilizar o educando no tocante ao cuidado com a saúde e à importância da qualidade de vida para a formação acadêmica e profissional.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as práticas de educação em saúde, especificamente as desenvolvidas no *Campus Jaguari*, tendo como ênfase as experiências, ideias e ações vivenciadas nos dois anos (2018/2019) do Projeto de Ensino “Roda de Saúde”.

Desenvolvimento

Na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) destacam-se os objetivos de promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, artístico, científico e tecnológico. Para cumprir com seus objetivos a Assistência Estudantil possui alguns programas institucionais como o Programa de Atenção à Saúde, Programa de Segurança Alimentar e Nutri-

cional; Programa de Promoção do Esporte, Cultura e Lazer, Programa de Apoio à Permanência e Êxito (IFFar, 2012).

Para o desenvolvimento destas ações, cada unidade possui equipes de servidores que englobam profissionais de saúde das mais diversas áreas em seus *campi*, trabalhando de forma multidisciplinar. Não se trata de uma Unidade Básica de Saúde ou Unidade de Pronto Atendimento para atender as emergências. O serviço de saúde da Assistência Estudantil de cada *campus* tem, por excelência, caráter preventivo e educativo.

Tratar sobre saúde na escola possibilita ao educando o acesso não somente aos conteúdos curriculares e conhecimentos científicos, tão necessários à sua formação escolar e profissional, mas também proporciona o aprendizado sobre o tema, oferecendo ferramentas para a autonomia e autocuidado, permitindo um maior bem-estar e qualidade de vida.

É possível verificar a excelência do cuidado, fazendo-se presente em nível social e pessoal, exigindo-se em praticamente todas as esferas da existência, assim, o cuidado é da essência humana (BOFF, 2012). Evidenciando-se na seguinte fala: “Esta relação indissociável entre cuidar e ser cuidado nos acompanha ao longo de toda a vida, por causa da condição humana, sempre exposta a riscos, sempre vulnerável e sempre mortal; por isso, sujeita a doenças e, por fim, à morte” (Idem, p. 30).

Neste sentido, como estratégias de cuidado e estímulo ao autocuidado, as atividades de educação em saúde propiciam um espaço de reflexão e ação, apoiando-se em conhecimentos técnicos, científicos, populares e culturais, possibilitando transformações no indivíduo de modo a atuar, também, em suas famílias e comunidades, influenciando seu contexto social e demarcando seu espaço no mundo. Estas ações devem buscar ferramentas que estimulem a compreensão do discente sobre seu papel social e ampliem suas capacidades para a formação integral, no que tange não apenas a profissional e escolar, mas também para o mundo do trabalho e para a vida. Dessa maneira, “para educar em saúde, se faz necessário estar aberto ao contorno

geográfico, social, político, cultural do indivíduo, família e comunidade” (MACHADO *et al*; 2007, p. 340).

Dentre as possibilidades, temos os projetos de ensino a serem desenvolvidos no âmbito do IFFar, visando contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da instituição.

O Projeto “Roda de Saúde”

O Projeto de Ensino “Roda de Saúde” tem como perspectiva a promoção de espaços de conversa sobre conhecimentos e hábitos de saúde, no intuito de sensibilizar os discentes para a prevenção de afecções e o autocuidado, transformando suas atitudes e hábitos de vida. Os colaboradores do projeto atuam de maneira multidisciplinar, sempre considerando a dimensão do Ensino, no sentido de atender a missão da Instituição que é abranger todas as dimensões de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

A proposta é o fomento de práticas educativas, promovendo experiências e oportunidades capazes de contribuir no acesso, na permanência e no êxito dos discentes. Temos o entendimento de que os adolescentes estudantes de nossos *campi* devam ser vistos de forma plena. Assim, o educando é visto no seu todo, considerando a saúde também um componente importante para sua formação escolar, profissional e para a vida.

O debate sobre temáticas de saúde que permeiam o cotidiano dos adolescentes, especialmente os alunos dos Cursos Técnicos Integrados é continuamente incentivado, visto que esse público relata bastante interesse à respeito dos temas.

Por meio dos encontros promovidos pelo projeto, são tratadas temáticas como sexualidade, alimentação e nutrição, saúde bucal, problemas mais comuns na adolescência,

Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), higiene pessoal, álcool e outras drogas, questões de gênero e diversidade, questões ambientais e suas relações com saúde pública, e outros relacionados a saúde. Dessa forma, buscamos propiciar o diálogo entre os discentes, permitindo que expressem suas dúvidas e compartilhem suas experiências. De acordo com essa abordagem, “a educação em saúde é essencialmente uma educação para a liberdade, destinada a reforçar a consciência do indivíduo sobre si e a sua realidade” (ACEVEDO *et al*; 2009, p. 107).

Além disso, ao oportunizar o diálogo e a troca de saberes, o projeto também visa propiciar um ambiente de inclusão, no qual cada sujeito possa participar integralmente, expondo sua visão de mundo, assim, valoriza-se sua realidade. Do mesmo modo, ao relacionar as condições de saúde/doença, é possível proporcionar a construção de uma consciência ambiental, compreendendo que as ações dos indivíduos, atuando no meio ambiente, podem interferir na saúde coletiva.

As ações desenvolvidas

No decorrer do projeto, foram tratadas diversas temáticas relacionadas à saúde geral, tendo como foco a importância dos hábitos de saúde e do autocuidado para a permanência e êxito escolar, bem como na qualidade de vida. As ações foram realizadas no *Campus Jaguari*, para os estudantes dos cursos técnicos integrados em Sistema de Energia Renovável e Agricultura e ocorreram preferencialmente nos intervalos entre as aulas e/ou turno oposto às mesmas. A duração dos encontros dependeu da temática e do número de profissionais e discentes envolvidos. Em alguns momentos, entre os intervalos, os alunos foram convidados a participar, em outros, nos horários de aula, ocorreu interação entre os temas das disciplinas e os temas relacionados à saúde, ocorrendo atividades de multidisciplinaridade.

As áreas discutidas foram sugeridas pelos servidores participantes do projeto, levando em conta as necessidades e/ou sugestões da comunidade acadêmica. Dessa forma,

os profissionais puderam planejar os encontros com base em assuntos atrativos e considerados mais importantes para os adolescentes.

Em nosso projeto, houve a participação de toda a equipe da Assistência Estudantil, como assistente social, assistentes de aluno, enfermeira, nutricionista e odontóloga. Além disso, contou com colaboradoras do setor de apoio pedagógico, e também, com docentes da área de Educação Física e Biologia. O projeto tem seguimento nos demais anos letivos, portanto, intervenção continuada.

Dentre as atividades realizadas, temos como destaque a “Conversa sobre higiene na adolescência”, realizada nos anos de 2018 e 2019, com as turmas de primeiros anos dos cursos técnicos integrados, tratando da importância da manutenção da limpeza dos ambientes e do cuidado com a higiene pessoal, principalmente em ambientes coletivos e espaços de convivência. Outra atividade bastante demandada se trata do tema sexualidade. Temos o “Semáforo da Sexualidade”, em que são dialogados sobre métodos contraceptivos, reprodução, anatomia e fisiologia do corpo humano.

Da mesma forma, no ano de 2019 vivenciamos os encontros “Inteligência Nutricional”, “Distúrbios bucais mais comuns na adolescência”, temáticas sobre saúde mental: “Setembro Amarelo”, “Cine Pipoca Saúde”, dentre outros não menos significativos. Destacamos também a atividade realizada com o terceiro ano do curso técnico integrado “Uma carta para o futuro”, em que os discentes foram desafiados a escrita de uma carta, que deverá ser lida daqui cinco anos por eles mesmos, visando a reflexão das mudanças ocorridas e a comparação dos seus objetivos com o passar dos anos.

Destacamos também, a “Tenda da Saúde”, uma ação que já ocorria anteriormente ao projeto, que engloba a organização de um espaço próximo às salas de aula, de modo que as servidoras estreitam laços com os discentes. Nestes momentos, há a aferição de pressão arterial, agendamento de consultas odontológicas, avaliação nutricional, além da possibilidade de esclarecer dúvidas e trocar experiências com as profissionais de saúde. Ainda, no ano de 2019, o projeto se inseriu no “Dia do Desafio”, promo-

vendo à comunidade acadêmica do *campus* atividades de valorização ao bem-estar e movimento físico.

O projeto “Roda de Saúde” promove o encontro com todas as turmas de ensino médio integrado do *Campus Jaguari*, independentemente do número de participantes. Buscamos contribuir para o aprimoramento e qualificação do processo educativo e formação integral dos discentes. É importante frisarmos que, apesar de não dispormos de resultados de um método de avaliação, buscamos considerar e ponderar sobre nossas práticas, através de percepções, diálogos com os participantes, além de, frequentemente, utilizarmos uma caixinha de sugestões. Todos estes dispositivos nos levam a crer que as abordagens são de relevância para os discentes e que contribuem em sua qualidade de vida e permanência na Instituição.

Quanto à participação, necessitamos levar em conta que “adolescência é uma fase marcada por mudanças intensas e multidimensionais, que abarcam a esfera física (biológica), psicológica e sócio-cultural” (FERREIRA, 2006, p. 208). Assim sendo, o adolescente estudante do *Campus Jaguari*, além de todos os afazeres e preocupações inerentes à fase, como seu crescimento, relacionamentos e futuro, ainda está frequentando um curso com considerável carga horária, distante de sua residência, muitas vezes com sua primeira experiência fora do contato familiar, com muitos outros interesses nas horas livres.

Diante disso, é imperativo que os servidores, ao exercerem suas atividades, em especial dentro de um projeto de ensino, no qual a adesão é voluntária proporcionem aos discentes abordagens educativas facilitadoras e atrativas, que propiciem a reflexão, o desenvolvimento do senso crítico, o fortalecimento da autonomia e do autocuidado. Neste sentido, relatamos no próximo tópico uma modalidade de ação que, baseada em nossa experiência, tem bastante proximidade com esta proposta.

Rodas de conversa como instrumento favorável na prática educativa

Rodas de conversa representam muito mais do que a disposição de pessoas em um círculo. Representam uma possibilidade de construção do conhecimento de forma coletiva, através da interação entre os sujeitos. De acordo com Sampaio e colaboradores (2015), elas são capazes de produzir e ressignificar sentidos e saberes, em que “os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade” (SAMPALIO et al; 2015, p.1301).

O “Semáforo da Sexualidade” ocorreu em agosto de 2019 e foi mediado pela enfermeira, odontóloga e assistente social da instituição e desenvolvido no formato de quiz de perguntas e respostas a respeito das dúvidas gerais sobre sexualidade. Foram confeccionadas três embalagens com as identificações verde, amarela e vermelha e solicitado aos alunos para escreverem em um papel três perguntas: uma dúvida que necessitasse auxílio do profissional técnico para a resposta (vermelha), outra que não necessitasse especificamente de ajuda técnica mas pudesse gerar debate entre os alunos (amarela) e a última sobre aspectos relacionados à sexualidade (verde), após foram colocados nas respectivas embalagens. Foram feitas várias rodadas de perguntas, coletando-se de cada invólucro e intercalando entre as verdes, amarelas e vermelhas, assim desenvolveu-se o debate entre os participantes. Os aspectos mais questionados foram sobre métodos contraceptivos, reprodução, anatomia e fisiologia do corpo humano.

Ao final da atividade, foi realizada uma avaliação por parte dos alunos, que definiram como positiva e agregadora de conhecimentos.

FIGURA 1 – “Semáforo da Sexualidade”



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O encontro “Inteligência Nutricional” teve por objetivo a reflexão sobre como estamos nos relacionando com os alimentos, de que forma estamos refletindo isso em nossas escolhas alimentares, além da relação alimentos versus emoções. A atividade também foi realizada em agosto de 2019, conduzida pela nutricionista e odontóloga no auditório do *campus*. Através de uma roda de conversa, cada participante escolhia aleatoriamente uma pergunta sobre alimentação. As onze perguntas utilizadas para a dinâmica foram selecionadas através de sorteio pelos próprios estudantes, entre as cem questões do livro “Inteligência Nutricional” de Chazan & Boklis (2018). As seguintes perguntas foram selecionadas pelos estudantes:

1. “O que é saúde para você?”
2. “Quantas pessoas que você conhece fizeram dieta e conseguiram manter o emagrecimento no longo prazo? Por que é difícil manter esses padrões?”
3. “Autoconhecimento e reflexão. Em relação aos seus hábitos alimentares, o que você não gosta de fazer e não faz?”

4. “Pessoas gordas estão assim porque não têm força de vontade. Mito ou verdade? Por quê?”
5. “Raiva, alegria, medo e tristeza são as nossas emoções básicas que podem se refletir em nossos hábitos alimentares. Você consegue identificá-las no seu dia a dia? Quais sentimentos você vivenciou ontem?”
6. “Em relação aos seus hábitos alimentares, o que você não faz, mas gostaria de fazer?”
7. “Como é a sua relação com a comida?”
8. “Ter prazer em comer é pecado para você? Que outras atividades também podem ser prazerosas?”
9. “Pense em uma propaganda de produto alimentício que marcou você. A publicidade influencia as suas escolhas? O que você pensa sobre a influência da indústria alimentícia nos padrões de consumo?”
10. “Como o ambiente em que você vive influencia a forma como você se alimenta?”
11. “Alimentação saudável é o oposto de prazer. O que você pensa dessa frase?”

Cada pergunta foi respondida por todos da roda de conversa, para que se pudesse dialogar entre os diferentes pontos de vista e para que todos pudessem refletir e juntos repensar a relação com os alimentos.

No geral os adolescentes demonstraram conhecimento sobre os conceitos de saúde de forma ampla e integral, que vai além do físico. Nos relatos pudemos observar que há por parte deles a consciência de quais são os hábitos alimentares saudáveis e prejudiciais. Esses demonstram que a prática alimentar está diretamente relacionada à integração social e que os momentos de interação, são ligados na sua maioria à alimentação.

Essa prática é fortalecida no ambiente escolar em questão, pois todas as refeições são feitas em coletivos e o espaço de lazer ofertado traz a “cozinha” como elemento principal. Os atos coletivos principais, citados por eles nos períodos de intervalo entre aulas e extraclasse, são lanches coletivos, o ato de cozinhar na janta e compra coletiva de alimentos hiper palatáveis (em destaque referem-se refrigerantes e salgadinhos). Assim, nas palavras dos próprios adolescentes por influência do grupo e pela necessidade emocional de participar daquele evento social acabam ingerindo aqueles alimentos menos saudáveis.

Além da parte social, destacamos a emocional, na relação com alimento, a saudade gerada pela ausência dos pais, da comida de casa, o estabelecimento de horários e rotinas para alimentação da instituição. Esse desconforto leva a uma supercompensação de todos os alimentos não consumidos durante o período escolar no retorno para casa, de modo a tentar acalantar os corações para enfrentar o retorno às aulas.

Na atividade ocorreu uma interação entre os discentes e os coordenadores. Os estudantes demonstraram interesse e expressaram opiniões e conceitos formados sobre os assuntos abordados, trazendo relatos de sua própria experiência de vida ou de pessoas próximas. A temática de alimentação e seus impactos nas diversas relações sociais e emocionais demonstra-se muito presente na rotina deste público, o que favoreceu o bom desenvolvimento das atividades e envolvimento dos adolescentes na dinâmica proposta. Ressaltamos que em relação às técnicas e estratégias em grupo é importante considerar para a adequação das mesmas aos objetivos propostos, o movimento que o próprio grupo de adolescente mostra, além de respeitar e valorizar os seus conhecimentos e estimular a socialização das experiências (SOUZA *et al*; 2007).

Outra atividade realizada foi a roda de conversa sobre “Distúrbios Bucais mais comuns na adolescência”, em outubro de 2019, mediada pela odontóloga e nutricionista do *campus*. Cada participante escolhia um tema colocado em uma caixinha, tratando de cárie dentária, doença periodontal, erosão, aftas, herpes e halitose. Após selecionar o

assunto, o discente explicitava o que conhecia e compreendia sobre o tema, e, logo após, todos os participantes refletiam e dialogavam sobre a importância e cuidado com a saúde bucal.

Além destas práticas de diálogo, realizamos os encontros de forma bastante descontraída, com a presença de música, lanches e materiais expositivos, pois temos a intenção também de estreitar o vínculo com os educandos, de forma que se sintam acolhidos e confortáveis para tratar das questões de saúde no espaço escolar.

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitura das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto (SAMPAIO *et al*; 2015, p. 1301).

Assim, consideramos as rodas de conversa grandes aliadas deste projeto ao promover o acolhimento, a produção de conhecimento e o compartilhamento de experiências. Acreditamos que estas práticas educacionais são facilitadoras do diálogo, atuando como importante instrumento nas estratégias de educação em saúde para os estudantes adolescentes.

Considerações finais

Estratégias de educação em saúde, como ensino através de projetos, possibilitam ao educando ferramentas para a compreensão de seu papel no mundo, ampliando as capacidades para uma formação integral. Na escola, o discente tem acesso a todos os conhecimentos científicos e conteúdos curriculares necessários e importantes para sua formação escolar e profissional, assim, as questões de saúde também devem ser continuamente tratadas, de modo a contribuir na autonomia e autocuidado desse público.

Nosso trabalho tem buscado promover a organização de ações de saúde de forma integral e contínua, permitindo um maior bem-estar e qualidade de vida, com vistas à prevenção de doenças e redução de danos ou sofrimentos que possam comprometer as possibilidades de viver de modo saudável. Apesar de não dispormos de resultados concretos a partir de um método de avaliação, temos através das percepções e diálogos com a comunidade escolar a convicção necessária para a continuidade do trabalho.

Ao utilizar as rodas de conversa, as autoras promovem o rompimento de padrões de transmissão passiva, onde o profissional é detentor do conhecimento. Através delas, foi possível a promoção de espaços de fala e escuta, de compartilhamento e acolhimento, onde cada estudante foi incluído e cada percepção valorizada. Acreditamos que através deste movimento estamos auxiliando na promoção de práticas de acolhimento e participação, buscando a estruturação de ambientes de cuidado e a integralidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é necessário um olhar contínuo para as práticas educativas em saúde, de forma que sejam integradoras e transformadoras, propiciando novas formas de pensar e agir. Precisamos proporcionar aos adolescentes abordagens facilitadoras, atrativas, que inspirem a reflexão, o desenvolvimento do senso crítico, o fortalecimento da autonomia e do autocuidado.

Através de um trabalho multidisciplinar, parece ser possível oferecer ferramentas para que o discente reflita e construa conhecimentos para uma formação integral, não somente acadêmica, mas também para a vida.

Referências

- ACEVEDO, M. B. *et al.* El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. **Investigación y educación en enfermería**, v. 27, n. 1, p. 104-111, 2009.
- BATISTELLA, C. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA, A.F. e CORBO, A.D. (orgs.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz. p. 51-86, 2007.
- BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHAZAN, T; BOKLIZ, M. **Inteligência Nutricional: 100 perguntas para repensar sua relação com os alimentos**. São Paulo, SP: Matrix Editora, 100 p, 2018.
- FERREIRA, M A. A educação em saúde na adolescência: grupos de discussão como estratégia de pesquisa e cuidado-educação. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 205-211, 2006.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria, **Política de Assistência Estudantil**. Resolução nº 12 de março de 2012. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778>. Acesso em: 20 mar. 2019
- MACHADO, M. D. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & saúde coletiva**, v. 12, p. 335-342, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (WHO/OMS) (1946). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 29 out. 2018.
- ORGANI. **Glossary of terms used in Health for All series**. Geneva, WHO/OMS, 1984.
- PRECIOSO, J. Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. **Revista Professor** nº 85, pp.17-2, 2004.
- SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014.
- SOUZA, M. M. *et al.* Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato de experiência com grupo de adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 1, p. 102-105, 2007.

Panorama Geral da Execução do PNAE no Instituto Federal Farroupilha: fragilidades e potencialidades

Fernanda Martini de Andrade¹
Joseane Pazzini Eckhardt²
Catiane Mazocco Paniz³

Introdução

Os Institutos Federais de Educação foram criados em 2008, por meio da Lei de nº 11.892, como parte da reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica ocorrida no país e “respondem à necessidade de institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública” (BRASIL, 2010, p.19). Sua expressiva expansão nos últimos anos representou uma revolução histórica para a educação no país, resgatando o acesso à educação profissional e tecnológica pública e de qualidade, através do ensino, pesquisa e extensão, com foco na transformação social.

Concomitante a esta ampliação na oferta de vagas, caminharam os investimentos nos Programas de Assistência Estudantil nestas instituições de ensino, com ações fundamentais para a permanência e o êxito de muitos estudantes que obtiveram, a partir desta ampliação, mais oportunidades para continuarem seus estudos, da formação técnica à pós-graduação.

¹ Nutricionista. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Ângelo. E-mail: fernanda.andrade@iffarroupilha.edu.br

² Nutricionista. Mestre em Atenção Integral à Saúde. Doutoranda em Ciências Médicas: Endocrinologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- Campus Santo Augusto. E-mail: joseane.eckhardt@iffarroupilha.edu.br

³ Docente. Doutora em Educação em Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. E-mail: catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br

Assim, em 2010, por meio do Decreto nº 7.234, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Idem). Conforme o Decreto, as ações do PNAES devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à 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. No caso dos Institutos Federais, o programa amplia-se aos estudantes de cursos de nível médio, além do nível superior.

O ensino médio técnico ofertado aos Institutos Federais faz parte da Educação Básica e, portanto, participa de programas públicos voltados para essa modalidade de ensino. Dentre esses, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Criado na década de 1950, o PNAE tem como objetivo:

Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos de toda a Educação Básica pública, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

Com mudanças significativas desde a sua criação, o PNAE destaca-se por avanços importantes em seus aspectos técnicos e operacionais, embasados nas exigências de sua execução, detalhadas na legislação que o rege, e em inúmeras resoluções lançadas nas últimas décadas em busca do aperfeiçoamento do mesmo (PEDRAZA et al., 2018).

Neste contexto, com o objetivo de aprofundar, entre as ações de Assistência Estudantil, questões relativas à gestão da alimentação escolar, o presente trabalho, apresenta, parcialmente, os resultados de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, que investigou a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE no Instituto

Federal Farroupilha – IFFar, inserindo-se na linha de pesquisa “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT”.

O estudo buscou identificar, a partir de uma pesquisa com as servidoras nutricionistas e o gestor de Assistência Estudantil da instituição, as principais fragilidades e potencialidades na execução das diretrizes e objetivos do programa, considerando a política institucional e a atuação das servidoras na sua gestão. Este excerto da pesquisa traz, em sua estruturação, uma abordagem sobre a alimentação escolar enquanto direito do estudante e dever do Estado, contextualizando historicamente o atual Programa Nacional de Alimentação Escolar enquanto política pública e sua inserção na rede federal de ensino. Na sequência, apresenta brevemente os resultados dos dados coletados e sua discussão e, por fim, expõe algumas considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

Desenvolvimento

Um dos fundamentos do Estado é assegurar aos cidadãos a sua dignidade como pessoa humana, garantindo direitos básicos e elementares. Segundo Bobbio (1992), os direitos vieram em gerações, de forma gradual e podem ser identificados pelo período do seu surgimento, numa relação de complementaridade, sendo os direitos sociais resultados de muitas transformações e avanços da sociedade. Para este autor, os três direitos sociais fundamentais são o trabalho, a instrução e a saúde. Os direitos civis e políticos são os direitos de primeira geração. São considerados direitos individuais e surgiram para proteger as pessoas do poder opressivo do Estado, limitando o seu poder. Os direitos sociais compõem a segunda geração e são direitos humanos relacionados à vida digna: trabalho, educação, saúde, moradia, dentre outros. Nessa nova geração, o Estado Social passa a intervir na sociedade como garantidor de novos direitos, especialmente pelo reconhecimento dos direitos coletivos, assegurando e garantindo a igualdade entre as pessoas.

A partir da conquista do direito social à educação, afirmado após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), agrega-se a este o direito à alimentação escolar que pode ser considerado um direito de terceira geração. Este documento, no seu artigo 25, considerava a alimentação como um direito social, entendida como uma necessidade básica e fundamental:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Porém, na Constituição Federal (CF), apenas em 2010, o direito à alimentação, com intuito de assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)⁴ foi incluído como um direito social individual e coletivo, resultado da luta da sociedade civil, organizações e movimentos sociais, órgãos públicos e privados de todo o país que se mobilizaram pela Campanha “Alimentação – Direito de Todos”. Através da Emenda Constitucional 064/2010, o artigo 6º da CF passou a ter a seguinte redação “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2010).

Assim, percebemos que a alimentação compõe o conjunto dos direitos sociais que são responsáveis pela garantia da proteção social da população, sendo o protagonismo do Estado imprescindível para a garantia e efetividade deste e de todos os direitos sociais conquistados, pois a sua existência, ratificada recentemente no artigo 6º da CF, não é garantia de efetivação. Cabe ao Estado a responsabilidade de destinar orçamentos públicos e implementar políticas que garantam aos cidadãos o acesso aos

⁴ A expressão “Direito Humano à Alimentação Adequada” tem sua origem no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Em 2002, o Relator Especial da ONU para o direito à alimentação definiu o Direito Humano à Alimentação Adequada da seguinte forma: “O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva” (ABRANDH, 2010, p. 15).

direitos legalmente constituídos e aos cidadãos, cabe a exigência do cumprimento das responsabilidades do Estado enquanto executor das políticas públicas.

Mais especificamente em relação ao direito à alimentação no âmbito escolar, também temos um vasto aparato legal que assegura aos estudantes o acesso à alimentação. A CF prevê que é responsabilidade de todos os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – assegurar a alimentação escolar para os estudantes da educação básica pública e também de escolas filantrópicas e comunitárias, conveniadas com o poder público. No seu artigo 208, define os deveres do Estado com a educação, estando entre estes: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz esta mesma redação em seu artigo 4º, inciso VIII, quando define o dever do Estado com educação escolar pública.

Ainda, a Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, que regulamenta o atendimento da alimentação escolar, prevê no seu artigo 3º que “a alimentação escolar é direito dos alunos da Educação Básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei.”

O PNAE é o mais antigo Programa do governo brasileiro na área de alimentação escolar e de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), sendo considerado um dos maiores e mais abrangentes do mundo no que se refere ao atendimento universal aos escolares e de garantia do DHAA e saudável. Até 2009, tinha como público-alvo apenas alunos da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, de nível fundamental (BRASIL, 2009). Com a promulgação da Lei nº 11.947/2009, o Programa foi estendido aos alunos do ensino médio, abrangendo assim escolas da esfera federal, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Desta forma, a partir da análise do contexto histórico, constata-se que a alimentação escolar passou a ser uma das mais importantes políticas públicas do país. Sua evolução ao longo de mais de 60 anos demonstra a progressiva reversão de um modelo assistencialista para a garantia de um direito social, através da oferta de alimentos seguros e adequados a cada etapa de ensino.

Neste contexto, o presente trabalho apresenta os principais resultados da pesquisa realizada sobre a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, no IFFar, considerando as normativas legais, sua ampliação às escolas da rede federal a partir de 2009 e a complexidade e a abrangência do trabalho do servidor nutricionista, principal gestor do programa.

O Instituto Federal Farroupilha, local do desenvolvimento do estudo, tem sua sede (Reitoria) no município de Santa Maria/RS e é formado por dez *campi*, um *campus* avançado e três centros de referência situados na região central, noroeste e oeste do estado do Rio Grande do Sul. Além dos centros de referência, dois *campi* não participaram da pesquisa pois ainda não tem o profissional nutricionista no seu quadro de servidores.

A Instituição possui estruturas bastante distintas considerando a recente expansão dos Institutos Federais no país. Algumas unidades têm mais de 60 anos, enquanto outras, poucos anos de existência, e estão ainda, em fase de estruturação e consolidação em termos de infraestrutura e recursos humanos. A existência ou não de refeitórios está relacionada à origem, localização e tempo de existência de cada *campus*, uma vez que as unidades mais antigas e provenientes de escolas agrotécnicas têm uma infraestrutura muito maior, o que permite que seja desenvolvido o sistema de gestão própria do serviço de alimentação. Nos *campi* mais jovens, provenientes da última fase de expansão da rede federal de educação, o serviço de alimentação e nutrição é desenvolvido de acordo com as suas possibilidades. No estudo, foram identificadas três formas de gestão nas unidades: gestão própria, onde o *campus* adquire os alimentos

e também utiliza alimentos produzidos na unidade, contratando mão de obra para produção das refeições (45%); e gestão terceirizada, onde o *campus* adquire refeições prontas, com produção interna das refeições em 2 unidades (22%) e produção externa em 3 unidades (33%).

O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa-ação, de caráter exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental e, como instrumentos, a entrevista, realizada com o diretor de Assistência Estudantil da Instituição e o questionário semiestruturado, aplicado às servidoras nutricionistas. Os resultados apresentados representam um panorama geral da execução do PNAE no IFFar, de acordo com as principais diretrizes do Programa, sendo elas: atuação dos profissionais nutricionistas, aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar, execução dos cardápios, implantação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), atuação intersetorial e pedagógica nas ações de educação alimentar e nutricional e recursos financeiros destinados ao PNAE, todas discutidas em legislação própria pertencente ao programa (PEDRAZA *et al.*, 2018).

Através da aplicação destes instrumentos e posterior análise, foram identificadas fragilidades e potencialidades na execução do PNAE no IFFar, que são apontadas nos Quadros 1 e 2. As principais fragilidades identificadas nas respostas dos participantes, com base na política institucional, estão relacionadas a seguir:

QUADRO 1 – Fragilidades na Gestão do PNAE no IFFar

<p>Gestão Institucional Superior</p>	<p>Falta de padronização no agendamento de refeições que resulta no desperdício de alimentos.</p> <p>Democratização insuficiente na discussão para divisão dos recursos da Assistência Estudantil (40% das nutricionistas relataram não ter a oportunidade de participar das discussões para divisão).</p> <p>Inadequação no número de servidoras em 2 unidades que apresentam necessidade de 1 Responsável Técnico (RT) + 1 Quadro Técnico (QT), para adequação aos parâmetros numéricos mínimos de referência estabelecidos pelo PNAE.</p> <p>Institucionalmente, não há um fluxograma ou uma orientação de como deve ocorrer o processo de acolhimento e adaptação da alimentação nos casos de alunos com necessidades nutricionais específicas.</p>
<p>Gestão Técnica e Cumprimento da Legislação do PNAE nas Unidades</p>	<p>Ausência dos Conselhos de Alimentação Escolar nas unidades.</p> <p>Descumprimento da legislação referente a oferta de no mínimo três refeições diárias a alunos da Educação Básica em turno integral, em algumas unidades e falta de padronização no número de refeições servidas nos campi e nas unidades com moradia estudantil.</p> <p>Descumprimento da legislação referente a aplicação de, no mínimo, 30% dos recursos do PNAE na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar ou do empreendedor familiar rural ou suas organizações. 33% das unidades não aplicam este percentual, 67% realiza chamada pública para aquisição e, nas demais unidades, a compra é transferida para empresas.</p> <p>O acompanhamento do estado nutricional dos estudantes é realizado em apenas 33% das unidades.</p> <p>Em 40% das unidades não são realizadas atividades de educação alimentar e nutricional, sendo que 60% das servidoras relata dificuldades na execução destas atividades.</p> <p>Os testes de aceitabilidade das preparações são realizados em apenas 56% das unidades.</p>

Fonte: Fernanda Martini de Andrade, 2019.

As fragilidades apontadas pelo estudo relacionadas à gestão institucional são pequenas e pontuais e, no andamento do estudo, já estavam sendo trabalhadas pela Diretoria de Assistência Estudantil através do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para agendamento de refeições e ampliação das discussões com a participação das nutricionistas nas questões relativas às normativas institucionais e à distribuição de recursos financeiros institucionais destinados à alimentação.

Em relação às fragilidades da gestão técnica no cumprimento da legislação do PNAE, destaca-se a ausência dos Conselhos de Alimentação Escolar e das compras da agricultura familiar, ações em fase de implementação nas unidades. Já a falta de padronização na oferta de alimentação nas unidades está associada a definições dos gestores locais que transcendem a atuação do profissional nutricionista.

A execução das rotinas de trabalho das nutricionistas também apresentou-se fragilizada nas unidades, pois observou-se baixos percentuais de realização de ações de diagnóstico e acompanhamento nutricional, atividades educativas e aplicação de testes de aceitabilidade. Em relação às rotinas insuficientes, o excesso de demanda de trabalho para as profissionais nutricionistas deve ser investigado, pois os resultados apontaram inadequação referente ao cumprimento dos parâmetros numéricos mínimos de profissionais estabelecidos pelo PNAE, constatada em duas unidades (Quadro 1). O não atendimento desses parâmetros pode levar à sobrecarga laboral e, com isso, prejuízos no cumprimento das atribuições previstas.

Em âmbito institucional, também deve-se considerar se as nutricionistas não estariam assumindo outras atribuições, além daquelas previstas na legislação do PNAE, o que pode gerar incompatibilidade com o bom desenvolvimento das ações de nutrição, limitando os resultados visados pelas diretrizes do Programa (MELLO *et al.*, 2012).

Para além das fragilidades, o estudo identificou potencialidades a nível institucional. As principais encontram-se no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Potencialidades na Gestão do PNAE no IFFar

<p>Gestão Institucional Superior</p>	<p>Articulação institucional para constituição dos Conselhos de Alimentação Escolar, sendo o IFFar pioneiro neste quesito na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.</p> <p>Sistema de agendamento de refeições em implantação.</p> <p>Aprovação do Regulamento do Programa de Segurança Alimentar e Nutricional do IFFar.</p> <p>Número de unidades com nutricionistas no quadro de servidores supera a realidade de outras instituições da rede.</p> <p>Alimentação como prioridade no planejamento anual para distribuição dos recursos da Assistência Estudantil, segundo quadro técnico de nutricionistas.</p> <p>Oferta de alimentação a todos os alunos da Educação Básica, incluindo cursos subsequentes a partir de 2019.</p> <p>Complementação expressiva de recursos institucionais para a oferta de uma alimentação de qualidade, sendo que em 2018, o recurso do FNDE representou apenas 9,93% do total de recursos investidos.</p>
<p>Gestão Técnica e cumprimento da legislação do PNAE nas unidades</p>	<p>78% das unidades realizam diagnóstico nutricional dos estudantes.</p> <p>100% das unidades consideram a cultura alimentar na elaboração dos cardápios.</p> <p>80% das unidades consideram os percentuais recomendados de macro e micronutrientes e a vocação agrícola da região na elaboração dos cardápios.</p> <p>71% das unidades oferta alimentação diferenciada para alunos com necessidades nutricionais específicas.</p> <p>São ofertadas no mínimo, três porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana) no cardápio de todas as unidades.</p> <p>56% das unidades elaboram fichas técnicas das preparações, e nas demais unidades, as mesmas estão em construção.</p> <p>Em todas as unidades são disponibilizados os cardápios semanais previamente aos alunos.</p> <p>67% das unidades aplica 30% dos recursos do PNAE, na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura familiar ou do empreendedor familiar rural ou suas organizações. Nas unidades que ainda não aplicam, são identificadas mobilizações iniciais para a efetivação desta exigência da legislação.</p>

Fonte: Fernanda Martini de Andrade, 2019.

O funcionamento do PNAE está aquém do recomendado no que diz respeito à oferta de refeições saudáveis, em várias localidades do país. Observou-se, por meio dos resultados de inúmeros estudos, baixa quantidade de frutas e hortaliças na composição dos cardápios oferecidos aos escolares, circunstanciado, muito possivelmente, ao planejamento inadequado dos cardápios (PEDRAZA *et al.*, 2018).

No quadro de potencialidades, a adequação do cardápio possui destaque. A realidade observada na Instituição, apesar de não atender integralmente todos os aspectos da legislação, conforme apresentado no Quadro 1, revela um quadro animador. A

Lei nº 11.947, nos artigos 11º e 12º, orienta que o planejamento de cardápios considere a cultura e as tradições alimentares locais, de modo sustentável e com base na diversificação agrícola regional, em consonância com os resultados encontrados no IFFar (MELLO *et al.*, 2012). Quando comparados a resultados encontrados em municípios brasileiros com maior tempo de execução do PNAE, os resultados encontrados neste estudo são muito positivos, pois observa-se que a inadequação na elaboração e execução dos cardápios é uma constante em muitos destes municípios (PEDRAZA *et al.*, 2018). O resultado encontrado possivelmente está relacionado com a atuação competente do quadro técnico de nutricionistas da instituição, complementado pela Gestão Institucional e seu aporte de recursos financeiros e estruturais, como demonstrado no quadro de potencialidades (Quadro 2).

Considerações finais

A pesquisa identificou importantes fragilidades e potencialidades na execução do programa, e que merecem atenção dos gestores, em especial, nas unidades em que não estão sendo desenvolvidas integralmente as ações previstas no PNAE e onde a oferta de alimentação está em desacordo com a legislação. Avaliar os fatores que estão interferindo neste descumprimento e buscar alternativas para a resolução da situação é fundamental para aprimorar a sua execução, uma vez que este Programa é uma importante ferramenta para a promoção da SAN e garantia do DHAA dos estudantes.

Destaca-se também, que o programa, quando prevê a destinação de um percentual de recursos para a compra direta da agricultura familiar, constitui-se em um potente instrumento de estímulo à produção agrícola local, promovendo e impulsionando o desenvolvimento sustentável e a geração de emprego e renda, ao mesmo tempo em que possibilita a oferta de alimentos regionais nutritivos e incentiva práticas de alimentação saudável.

Além disso, as diversas atribuições do profissional nutricionista na gestão do programa bem como sua complexidade e as constantes reformulações na legislação, indicam a necessidade de permanente atualização visando aprimorar e qualificar sua atuação, além de promover a motivação profissional. Nesse sentido, atenta-se para a importância de atividades como o cálculo da composição nutricional dos cardápios, a oferta de alimentação diferenciada a alunos com necessidades nutricionais específicas, a elaboração de fichas técnicas de preparo e a realização de testes de aceitabilidade destacando-se que sua implementação deve ser priorizada pelo nutricionista, pois envolvem diretamente o consumo alimentar e constituem a essência do planejamento para a preparação e oferta de refeições nutricionalmente adequadas.

Do mesmo modo, a promoção da alimentação saudável através de parcerias interse-toriais e multiprofissionais constitui-se numa iniciativa possível e necessária para o fortalecimento da execução do PNAE na instituição, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, ampliando as possibilidades de intervenções na área de alimentação e nutrição no espaço escolar.

Por fim, espera-se que os resultados deste estudo possam ser utilizados como ferramenta para o aprimoramento do PNAE e que, apesar das dificuldades financeiras atuais e iminentes, o programa possa evoluir, tanto dentro da instituição como em toda rede federal de ensino, e também na sociedade, de um modo mais amplo, considerando a possibilidade de envolvimento de vários atores sociais e da relevância do tema alimentação escolar. Além disso, avaliações contínuas do programa e novas pesquisas nesta área são importantes para avanços na sua execução.

Referências

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em 12 fev. 2018.

BRASIL. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional** / Org. Valéria Burity ... [et al.]. – Brasília, DF: ABRANDH, 2010. 204 p. Disponível em: https://www.redsancplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

MELLO, A. L. *et al.* Perfil do nutricionista do programa nacional de alimentação escolar na região Nordeste do Brasil. **Rev. Nutrição**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 119-132, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-2732012000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020.

PEDRAZA, D. F. *et al.* Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar: revisão da literatura. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, p. 1551-1560, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000501551&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2020.

A Rede de Apoio aos Estudantes como metodologia de trabalho no Instituto Federal Farroupilha – *Campus São Vicente do Sul*

Janete Cordeiro Lorenzoni¹

Diego Carlos Zanella²

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto³

Introdução

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) possui, em seu quadro de servidores, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que se ocupam prioritariamente com o atendimento aos estudantes. No *Campus São Vicente do Sul (SVS)*, esse grupo autodenomina-se “Rede de Apoio aos Estudantes”, formada por profissionais de áreas específicas que realizam seu trabalho desenvolvendo ações de acolhimento, atendimento e apoio aos estudantes do *campus* de acordo com as demandas apresentadas. Nesse sentido, o artigo procura demonstrar, sob a ótica dos integrantes da Rede, o significado das ações empreendidas diante da complexidade das demandas que se apresentam, utilizando-se de uma dinâmica interdisciplinar que possibilita a troca de saberes como alternativa de trabalho no atendimento aos estudantes.

O *Campus SVS* é um entre as 11 unidades que compõem o IFFar que, por sua vez, integra a nível nacional a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecno-

¹ Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana – UFN. E-mail: jcl.lorenzoni@gmail.com

² Professor Doutor do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana – UFN. E-mail: diego.zanella@gmail.com

³ Professora Doutora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana – UFN. E-mail: marcelepr@hotmail.com

lógica que atua com ênfase na área profissional desempenhando relevante papel para o acesso de estudantes nessas modalidades de ensino. Atualmente, o IFFar – *Campus SVS* tem sua atuação centrada nos níveis de ensino médio integrado ao técnico, técnico subsequente ao ensino médio, graduação (tecnologias, licenciaturas e bacharelados) recebendo estudantes de diversos municípios do Rio Grande do Sul e de outros estados do Brasil.

Em atenção a esse público, o *campus* possui, em seu quadro de servidores, uma equipe de profissionais que cuida dos assuntos relacionados ao acesso, permanência, êxito e participação dos estudantes na vida escolar. Neste sentido, este texto busca apresentar uma análise das concepções sobre as demandas apresentadas pelos estudantes, o trabalho desenvolvido em rede bem como as percepções sobre a importância destas ações para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, em um primeiro momento, apresenta-se um breve histórico e funcionamento do *campus*, a fim de proporcionar a compreensão do espaço que percebeu como necessária a organização dessa equipe multidisciplinar em uma Rede de Apoio aos Estudantes. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico no qual se encontram descritas a caracterização e o universo de análise da pesquisa, procedimentos, a coleta e análise de dados, assim como os procedimentos éticos adotados. Após, refere-se à análise de dados que junto com a discussão dos mesmos perfazem os resultados da pesquisa e as considerações finais.

IFFar – *Campus SVS*: constituição da Rede de Apoio aos Estudantes

O IFFar foi criado no ano de 2008 e se faz presente em onze municípios das regiões noroeste e central do estado do Rio Grande do Sul, por meio de dez *campi*⁴ e um *campus* avançado⁵. Ainda possui centros de referência e polos de educação a distância, nos quais são ofertados cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e de pós-graduação, além de outros programas educacionais fomentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (IFFar, 2014).

Dessa constituição, faz parte o *Campus SVS*, atualmente formado por 235 servidores, entre Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs) e docentes. De acordo com a Coordenação de Registros Acadêmicos, quando escrevemos, 1958 estudantes estão matriculados nos cursos técnicos e de graduação (tecnologias, licenciaturas e bacharelados).

Esses estudantes em sua maioria, são menores de idade, oriundos de outros municípios, muitos deles distantes e sem transporte para o *campus*, conseqüentemente, necessitam residir no município de São Vicente do Sul, seja na moradia estudantil do Instituto ou em pensões próximas à instituição. Existe considerável parcela de estudantes originários de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dentre outras realidades e carências que se manifestam no cotidiano da vida escolar.

Essa diversidade de público e situações demandam atenção e atendimento da instituição, sendo acolhida no *campus* por uma equipe multidisciplinar formada por profissionais das áreas da saúde, psicologia, serviço social e assistentes de alunos, ligados de acordo com a estrutura organizacional, à Coordenação de Assistência Estudantil. Estes profissionais desenvolvem suas ações em sintonia com o Setor de Apoio Pedagógico

⁴ Campus Alegrete, Campus Frederico Westphalen, Campus Jaguari, Campus Júlio de Castilhos, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Ângelo, Campus Santo Augusto, Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul.

⁵ Campus Avançado Uruguaiana.

e os Núcleos de Inclusão, com o propósito de atender os assuntos relacionados ao acesso, permanência, êxito e participação dos estudantes no espaço escolar.

FIGURA 1 – Rede de Apoio aos Estudantes.



Fonte: A autora, 2018.

Quanto mais completo o quadro de servidores nestes serviços de apoio aos estudantes, maior o fluxo de informações e, conseqüentemente, da necessidade de uma nova dinâmica para que o desenvolvimento das ações profissionais se realizasse de forma mais integrada. Assim formou-se a Rede de Apoio aos Estudantes tendo por objetivo acolher e auxiliar os estudantes do *campus* que apresentam situações de fragilidade ou dificuldade no cotidiano escolar.

Esta metodologia de trabalho embasou-se no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018) que de forma geral sistematiza as ações a serem implementadas e desenvolvidas junto aos estudantes no período. Dentre elas, a Política de Apoio e Atendimento aos Discentes:

[...] as atividades de apoio ao estudante devem atender a demandas de caráter pedagógico, psicológico, social, entre outros, através do atendimento individual e/ou em grupos, com vistas à promoção, à qualificação e à ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem (IFFAR, 2014, p. 158).

Assim sendo, a Rede desenvolve ações com base na política de apoio e atendimento aos estudantes trazendo para o contexto do *campus* uma forma diferente de olhar e agir que fomenta a responsabilidade coletiva como importante forma de viabilizar o atendimento integral aos estudantes. Possibilita a dinamização do processo de qualificação e profissionalização no atendimento às demandas, pois promove um trabalho de corresponsabilidade entre profissionais, capacidade de gerir, flexibilizar, compartilhar saberes, articular conhecimentos e transformar essa articulação em mediações para ações específicas (WALLAU; LORENZONI; ORTIZ; 2017).

Metodologia

Para o presente estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, embasou-se a dinâmica do presente trabalho que se desenvolveu com a participação de sujeitos envolvidos diretamente com objeto de estudo, suas ações e descrições sobre o que foi percebido da realidade.

Como estratégia metodológica, foi utilizado o estudo de caso que se caracteriza “pela investigação de casos isolados ou pequenos grupos, com propósito de compreender fatos, fenômenos sociais [...] dessa forma, entende-se que seria um sistema delimitado e integrado” (MICHEL, 2015, p. 65), ou seja, um todo composto por distintos aspectos podendo ser, conforme o presente objeto de estudo, um grupo de sujeitos que desenvolve ações de forma interdisciplinar em uma determinada instituição de ensino.

A pesquisa foi realizada no IFFar – *Campus* SVS com os profissionais integrantes da Rede de Apoio aos Estudantes, composta por servidores com formação em diferentes

áreas do conhecimento, totalizando 21 pessoas. Optou-se por realizar a pesquisa com seis destes profissionais como forma de contemplar servidores de todos os setores componentes da Rede. Foram convidados todos os servidores da Rede e, após anuência, realizou-se o sorteio dentre os anuentes.

A técnica adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a entrevista semiestruturada que se aproxima mais de uma conversação focada em determinados assuntos, “onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64).

Os servidores foram referidos na ordem cronológica de contato como R1, R2, R3, R4, R5 e R6. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo. Segundo Bardin:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será o único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (2016, p.37, grifo da autora).

A partir da análise de conteúdo das informações obtidas nas entrevistas, foram produzidas as categorias temáticas para análise: 1) demandas dos estudantes; 2) trabalho em rede; 3) ações e estratégias dos profissionais; 4) resultados e contribuições para o processo de aprendizagem; e 5) insuficiências da Rede. A análise e discussão dos dados produzidos nas entrevistas serão apresentadas a partir de um recorte da pesquisa considerando-se que as categorias temáticas 1 e 2 foram apresentadas em artigo publicado na Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento⁶. Diante disso, as mesmas serão referenciadas sucintamente, com breves considerações, a fim de estabelecer uma compreensão da totalidade do objetivo geral do trabalho de analisar em que medida a atuação da Rede de Apoio aos Estudantes contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes no IFFar – *Campus SVS*.

⁶ Res., Soc. Dev. 2019; 8(4): e4484877 ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i4.877>.

Para o desenvolvimento desta pesquisa que envolveu seres humanos, foram observados os princípios éticos, de acordo com a Resolução nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016b), salientando-se que o estudo obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Franciscana e está registrado sob o número: CAAE 75717317.9.0000.5306.

Análise das categorias temáticas

A categoria **demandas dos estudantes** possibilitou conhecer as principais características do trabalho desenvolvido pela Rede, a diversidade das demandas dos estudantes, bem como o seu grau de complexidade. Os relatos das entrevistas evidenciaram os temas mais recorrentes e que refletem uma série de informações sobre, por exemplo, as características dos estudantes do *campus*. De acordo com R1, “[...] a saudade de casa principalmente dos alunos do ensino médio [...], é uma delas”. Ou seja, adolescentes e jovens que pela primeira vez estão saindo de casa para estudar fora e, pela inexistência de transporte diário de seu município até o *campus*, necessitam morar longe de sua família, além de estarem em uma escola diferente daquela que estudaram desde sua alfabetização. Também foi relatado pelos entrevistados que nem sempre as demandas traduzem com clareza o sentimento ou dificuldade que o estudante está passando em determinado momento. Com base na teoria da complexidade de Morin (2003), percebem-se as implicações e os resultados que uma demanda pode causar ou viabilizar se trabalhada, ou não, com a devida atenção, isto é, o quanto de significado pode produzir para a vida de um estudante, para sua família, para a própria escola e para a comunidade onde o sujeito está inserido.

A segunda categoria mencionada, **o trabalho em rede**, relata sobre demandas que chegam aos profissionais e que são avaliadas como importantes para acionar o trabalho em Rede, ou seja, a necessidade da troca de percepções e conhecimentos com outro ou outros colegas. De acordo com a complexidade da demanda, é compartilhada

com outro(s) profissional(is) a fim de desvendar, sob uma pluralidade de ângulos e saberes, determinada situação.

Esta prática se aproxima do que Morin (2001) chama de complexo, desafiador, pois ao mesmo tempo em que se teve formação por meio de um ensino fragmentado, separado por disciplinas, se faz necessário estabelecer pontos de comunicação entre elas e que haja a troca de saberes e a cooperação. Desta maneira, é necessário desenvolver ações que levem em consideração a análise e compreensão da demanda em seu todo, em suas partes e em seu contexto que também é global.

A terceira categoria abordou **as ações e estratégias** que evidenciam o cotidiano do fazer profissional dos participantes da pesquisa, levando em consideração as estratégias e ações pensadas e efetivadas em Rede, ou seja, a forma como as demandas são percebidas em sua complexidade e a necessidade da articulação de um trabalho conjunto. Segundo Türck (2002), a iniciativa de articulação sempre passa pelo profissional que naquele momento está com a demanda e que busca ampliar o atendimento a de fim qualificá-lo para a solução ou mediação do problema. Desta forma, percebe-se a importância e responsabilidade do profissional que realiza o acolhimento e a escuta ao estudante, sua capacidade de análise com referência à necessidade de uma ação compartilhada ou não, e o quanto isso pode significar para a vida do estudante.

Os participantes das entrevistas discorreram sobre suas estratégias e ações de acordo com a característica da demanda. Dentre as manifestações, destacam-se situações mais generalistas, como:

R1: Eu não posso pegar um caso pra mim, uma situação para eu resolver (sozinho(a)) [...] é um atendimento que tem que ver com a escola como um todo, o que acontece dentro desse ambiente que faz com que essa pessoa, esse aluno venha me procurar [...] Que contexto ele está inserido, o que está acontecendo [...] é muito raro não ter o contato com os colegas, não ter a troca com a equipe para pensar num atendimento maior.

A fala acima demonstra como o profissional age frente às demandas, como compreende, em geral, as situações que se apresentam, organiza suas ações para ativar o trabalho em Rede. Segundo Morin (2003, p. 36), “o conhecimento das informações e os dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Pode-se inferir, pela citação de R1, que realiza o exercício de reflexão sobre as demandas que chegam, a fim de compreendê-las com o máximo de dados e informações, estabelecer a metodologia que utiliza para o desvelamento e compreensão da situação e, a partir daí, a definir as ações que objetivam auxiliar o estudante na resolução de sua demanda.

Para tanto, com base em Morin (Idem, p. 39), depreende-se que esse profissional mobiliza o seu conhecimento de mundo e ativa a sua “inteligência geral” pelo exercício da reflexão, da dúvida, da criatividade, da atenção, muitas vezes adormecidos na infância e adolescência durante sua formação escolar. Com o uso da inteligência geral que trabalha na promoção do conhecimento do todo, tratou de problemas especiais. Nessa análise, trata-se da compreensão de determinada demanda em suas particularidades.

Percepções e resultados é a quarta categoria estudada, a qual aborda a temática que vai ao encontro do objetivo geral da pesquisa, visto que os(as) entrevistados(as), ao falarem a respeito de suas percepções sobre as contribuições do trabalho da Rede e em Rede no processo de aprendizagem dos estudantes, acrescentaram dados e informações importantes para o propósito da pesquisa.

Em uma das manifestações, o(a) entrevistado(a) explica sua percepção de contribuição para a aprendizagem com base em exemplo de atendimento seguido de acompanhamento durante todo o período do curso, devido à situação de fragilidade do(a) estudante em função do contexto familiar:

R2: [...] a gente passa o ano todo conversando, tentando chamar para a responsabilidade de qual é o papel do estudante e tem alguns que nos parece que não tem efeito, mas a gente fica pensando agora no final do ano, será que não teve efeito mesmo? [...] a gente chamou a família por questões de

frequência, questões de conflito em sala de aula, [...] tinha a questão financeira [...] mesmo assim reprovou. [...] hoje, encerrando o terceiro ano, ela foi lá e disse: “Ah! Eu passei, só queria contar pra vocês!” [...] e hoje eu vejo, qualquer fala, qualquer diálogo que a gente tem com o estudante [...] contribui para esse processo de maturidade dele.

De acordo com a manifestação de R2, percebe-se que a vida do estudante era permeada por uma série de problemas ou dificuldades, algumas vivenciadas no âmbito da escola e outras decorrentes da situação econômica familiar, porém todas interligadas e fazendo parte de um todo. Os fatos ocorridos no ambiente escolar foram acompanhados pelos professores, pelos profissionais da Rede e pelos familiares, todos mobilizados a fim de contribuir para o desvelamento dos acontecimentos envolvendo o estudante, no caso a questão da infrequência. Nessas situações, pode-se dizer que houve um trabalho em Rede ampliado, pois houve a participação ativa dos professores, da família e, em determinados momentos, dos próprios colegas de aula envolvidos no conflito.

Com base em Turck (2002), compreende-se que esse movimento organizado pelo profissional que acolheu a demanda promoveu o estabelecimento do compromisso, da solidariedade e do compartilhamento entre os sujeitos, um olhar sobre a situação acompanhado de uma escuta acolhedora capaz de ouvir e de devolver reflexivamente o entendimento do todo, possibilitando a construção de uma alternativa interdisciplinar.

Dessa forma, houve uma série de ações junto ao(à) estudante que, segundo R2, contribuíram para o seu “amadurecimento” e consequente êxito no processo de aprendizagem, que culminou com sua aprovação no terceiro ano do curso, embora tenha repetido o primeiro ano.

Insuficiências – o que precisa ser melhorado é a quinta categoria elencada e que praticamente encerra o mapa elaborado a partir das falas dos entrevistados sobre a Rede de Apoio aos Estudantes, suas demandas, ações e estratégias desenvolvidas em rede ou de forma individual, a percepção sobre o trabalho e, por fim, as fragilidades

das ações e o que precisa ser melhorado. Este mapa não pretende ser definitivo, muitos contornos ainda surgirão, serão redefinidos e, espera-se, ampliados. Porém, sabe-se que essa última possibilidade, no atual contexto político vivenciado no país, dificilmente se concretizará em função da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou os gastos públicos, por 20 anos, inclusive na área da educação (BRASIL, 2016a).

Um dos primeiros pontos levantados pelos(as) entrevistados(as) refere-se à necessidade de realização de reuniões periódicas entre os profissionais para discutir sobre as demandas, planejar estratégias de mediação e acompanhamento, bem como avaliar ações realizadas, ou seja, um espaço formativo de desenvolvimento profissional.

R1: As reuniões que eu falava antes [...] eu senti que a gente deu um passo a mais quando começou a fazer as reuniões, pra ver em conjunto: vamos ver quem é a pessoa que tem o vínculo maior, [...] o mediador e que vai puxar esse serviço, que a equipe vai estar disponível auxiliando na retaguarda, vamos dizer, mas alguém na ponta. Isso foi um avanço que a gente teve que eu acho que tem que ser aperfeiçoado sempre, tem que ser mais intenso, eu acho, mais intensificado.

O próximo excerto aponta outro elemento que influencia na dificuldade de se realizar reuniões: essencialmente, a falta de tempo.

R3: Eu acho que a gente deveria parar, poderia ser quinzenal ou mensal [...] a gente diz que não tem tempo e a gente não para, pra fazer a troca, porque penso que, aí sim, o trabalho iria fluir de maneira mais pertinente.

As manifestações sobre a necessidade de reuniões vieram acompanhadas de mais algumas insuficiências:

R5: [...] para estudar um pouco mais, conversar mais, [...] ver maneiras de como a gente pode ajudar, pra ficar uma Rede mesmo [...] até pra gente contar as angústias que tá tendo, pra gente não se sentir sozinho(a). Embora o aluno seja nosso elo, às vezes falta os profissionais se juntarem e dizer: “Olha, a gente tá junto!”

Dessa forma, percebe-se que os profissionais sentem necessidade de realizar reuniões do grupo, a fim de que se mantenha, essencialmente, o diálogo para compartilhar sobre determinada demanda, para socializar saberes em busca de um entendimento mais amplo de situações, trocar ideias sobre ações a serem efetivadas, identificar entre os pares qual o profissional possui maior vínculo com o(a) estudante, enfim, organizar suas ações e estratégias de trabalho de maneira coletiva e colaborativa. Além do fortalecimento de laços de apoio e solidariedade como profissionais e colegas de trabalho, as reuniões serviriam para o enfrentamento de demandas mais complexas.

Considerando-se que Rede, segundo Turck (2002, p. 22), “é a síntese das experiências e do conhecimento profissional dos atores sociais”, percebe-se a importância das observações realizadas pelos entrevistados, no sentido de que, para se manter e se consolidar como grupo de apoio, como equipe de trabalho, se fazem necessários os encontros e os diálogos para o fortalecimento dessa solidariedade coletiva.

Ainda foram apontados como fragilidades: a falta de participação de alguns profissionais no trabalho compartilhado, em Rede; o insuficiente número de profissionais em relação ao número de estudantes; finalizando com a necessidade de um instrumento ou ferramenta tecnológica que congregue as informações importantes sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais, objetivando a sua dinâmica e efetividade. Desta forma, completa-se o esboço do mapa da Rede, que procurou demonstrar as principais características, ações e fragilidades, a fim de proporcionar uma análise sobre sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes atendidos.

Considerações finais

As manifestações dos entrevistados revelaram importantes dados e concepções, alicerçadas em seus conhecimentos e vivências. No decorrer da análise, tais dados encontraram na base teórica selecionada fundamentos que trouxeram reflexões promovendo algumas considerações sobre o trabalho da Rede. Desta forma, depreendem-se

como relevantes as informações e ponderações feitas pelos entrevistados, que vêm a contribuir para a finalização desta pesquisa.

A análise realizada apontou que as demandas recebidas envolvem temas que vão muito além dos aparentemente gerados em um ambiente escolar. Ao contrário, recebe uma grande diversidade de demandas com questões que se originam nas famílias e nas comunidades (grupos sociais). Todas com importante grau de interferência ou influência na vida estudantil, com especial ênfase no processo de aprendizagem dos estudantes.

Verificou-se que são acolhidas de acordo com o saber de cada profissional e mediadas com base nos programas e políticas estudantis implementadas pela instituição, bem como nas políticas públicas e legislações que as contemplam. O trabalho em Rede apresenta-se como relevante, pois proporciona a realização de atendimentos e mediações de situações mais complexas de forma compartilhada, reforçando que a troca de informações e conhecimentos entre os profissionais (especialistas numa determinada área) contribui para o desenvolvimento de ações mais amplas de acordo com a compreensão da realidade.

Quanto às estratégias e ações da Rede, constatou-se que são organizadas de acordo com o grau de complexidade da demanda, com a formação dos profissionais que a acolhem e como a percebem, para então realizarem os encaminhamentos. O profissional percebe o grau de complexidade da situação e, a partir desse momento, a necessidade de mobilização ou não de outros profissionais da Rede para compartilhamento e mediação. Embora reconhecida como eficaz em prol da mediação de situações complexas, por vezes, as inúmeras demandas do cotidiano interferem na dinâmica da construção coletiva de ações.

Diante do conjunto de constatações, evidenciou-se que as ações empreendidas pela Rede contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes na medida em que as demandas são acolhidas, mediadas e/ou encaminhadas para orientação e/ou

resolução, minimizando suas implicações negativas na vida estudantil. Observou-se que as demandas envolvem um conjunto de variáveis que lhe imprimem diferentes graus de complexidade, o que define a forma do atendimento, podendo ser realizado por um profissional individualmente ou pela Rede, ou seja, por mais profissionais de forma colaborativa e interdisciplinar, sempre em observação à ética profissional e à atenção e valorização do estudante.

Depreendeu-se como insuficiência da Rede o fato de acontecer imprecisões na comunicação de dados e informações sobre algumas demandas atendidas ou em atendimento entre os profissionais, que acontecem não somente pela falta da rotina de reuniões, mas também pela necessidade da centralização ou organização desses dados e informações para que auxiliem na dinamização do trabalho. O apontamento de tal lacuna foi acompanhado de sugestões direcionadas à implementação de um instrumento (sistema institucional) que contribuiria com a socialização de informações para auxiliar os profissionais em todo o processo de trabalho, do acolhimento à mediação ou resolução da demanda. Além disso, houve manifestação sobre a necessidade de formação e qualificação dos profissionais e da promoção de um espaço para reuniões periódicas entre os mesmos.

Perante o exposto, considera-se que a Rede de Apoio aos Estudantes desenvolve um trabalho relevante junto aos estudantes, refletindo de forma positiva em suas famílias, grupos de convívio e especialmente no cotidiano escolar, visto que as demandas são originárias desses espaços de convivência. Acredita-se, portanto, que este estudo evidencia o significado do trabalho interdisciplinar como troca e cooperação de saberes para a compreensão da complexidade que envolve as situações no âmbito escolar, bem como a realização de ações que promovam resoluções importantes às necessidades dos estudantes. Assim, consolida-se um importante papel do IFFar-SVS, protagonizado pelos servidores que formam a Rede junto aos estudantes que se encontram em situação de fragilidade, contribuindo para a sua permanência na instituição e o seu fortalecimento como estudantes e sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Por fim, a realização desta pesquisa evidenciou reflexões importantes que podem compor estudos e pesquisas que ampliariam abordagens e discussões acerca da temática apresentada, bem como os demais públicos envolvidos, com especial destaque aos estudantes, que certamente enriqueceriam o estudo, agregando novos olhares e entendimentos sobre o papel desses sujeitos no espaço escolar. Dessa forma, apresenta-se essa pesquisa como uma contribuição para o conhecimento nesta área, não se esgotando o tema neste estudo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Emenda Constitucional nº 95, de 2016a**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências – Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016b**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html#:~:text=1%20o%20Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20disp%C3%B5e,existentes%20na%20vida%20cotidiana%2C%20na Acesso em: 26 abr.2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria, **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Resolução CONSUP nº 028, de 11 de Setembro de 2014. Disponível em: https://sig.iffarroupilha.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acesso em: 26 abr.2021.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TÜRCK, M. da G. M. G. **Rede Interna e Rede Social: o desafio permanente na teia das relações**. 2 ed. Porto Alegre: Tomo, 2002.

WALLAU, R. de; LORENZONI, J. C.; ORTIZ, N. O Lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul e a participação na Rede Interna de Atendimento /Acompanhamento de Estudantes. In: NEGREIROS, F; SOUZA, M. P.R. de (org.) **Práticas em psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. Vol 3. Cap. 3.

Padrões de alimentação em adolescentes de uma instituição de ensino do noroeste gaúcho

Joseane Pazzini Eckhardt¹
Marcos Cezar Wollmann Santos²
Daniele Uhlmann Anacleto³

Introdução

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tem como objetivos promover a inclusão social, democratizar as condições de permanência dos estudantes com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e reduzir as taxas de retenção e evasão, através das seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e promover acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (ANDRADE e TEIXEIRA, 2017).

Especialmente em relação as atividades de atenção à saúde as ações que são desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino buscam promover a integralidade no atendimento do estudante, com o objetivo de estimular e manter suas condições cognitivas e físicas e ampliar seu conhecimento em saúde, capacitando o sujeito

¹ Nutricionista. Mestre em Atenção Integral a Saúde. Doutoranda em Ciências Médicas: Endocrinologia. Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto. E-mail: joseane.eckhardt@iffarroupilha.edu.br

² Assistente de alunos. Especialista em Matemática no Ensino Médio. Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto. E-mail: marcos.santos@iffarroupilha.edu.br

³ Assistente de alunos. Graduada de Biologia. Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto E-mail: daniele.anacleto@iffarroupilha.edu.br

para que o mesmo possa fazer melhores escolhas na sua rotina diária e promover a sua própria saúde.

Para isso, conhecer e entender a formação de padrões de consumo alimentar, a nível científico, pode ampliar as possibilidades de formulação de estratégias de promoção de saúde por parte dos profissionais que atuam em Instituições Federais de Ensino. Contudo, tal conhecimento requer avaliação de base populacional, a fim de evitar entendimentos errôneos resultantes de interpretações de casos isolados. Neste sentido, o estudo descrito se propôs a: identificar padrões de alimentação em adolescentes que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFar), *Campus* Santo Augusto, e apontar aspectos relevantes que devam ser considerados nas decisões administrativas ligadas a oferta da alimentação escolar e no desenvolvimento de atividades educativas voltadas para a promoção de saúde relacionada ao consumo de alimentos.

Desenvolvimento

Organismos internacionais de saúde recomendam ações de monitoramento de fatores de risco e proteção à saúde, através da coleta de dados populacionais, inclusive no âmbito escolar. Ações realizadas no ambiente educacional tem uma grande influência sobre a saúde e o bem estar do público envolvido, pois provocam reflexões sobre hábitos diários e comportamentos saudáveis, não saudáveis e suas consequências na promoção de estilos de vida saudáveis a serem incorporados ao dia a dia e mudanças nos padrões comportamentais pré-estabelecidos, incluindo o padrão alimentar (TAVARES *et al.*, 2014; MARKS *et al.*, 2015; WENDAP *et al.*, 2014).

O perfil geral do consumo de alimentos, baseado nos hábitos alimentares cotidianos, retratam o padrão alimentar (NOBRE; LAMOUNIER; FRANCESCHINI, 2012). O padrão de consumo alimentar identifica situações reais de disponibilidade de alimentos e

diferentes condições de inclusão ou não das comensais em diferentes contextos sociais (SICHERI; CASTRO; MOURA, 2003).

Como uma das definições de padrão alimentar temos: o conjunto ou o grupo de alimentos consumidos por uma população. Este conjunto ou grupo é identificado a partir de métodos estatísticos de agregação ou redução de componentes (CORREA *et al.*, 2017).

O presente estudo investigou o consumo alimentar, no ambiente escolar e fora dele, por meio de um estudo transversal, observacional e analítico, realizado com 276 estudantes adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 14 a 17 anos e 11 meses, estudantes do IFFar – *Campus* Santo Augusto. As seguintes variáveis foram investigadas: sexo, idade, frequência de consumo e prática alimentar.

A realização do estudo foi autorizada pela instituição, através de documento oficializado e institucionalizado pela Direção de Pesquisa. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Unijuí, parecer nº 1080.735, de 27 de maio de 2015. Todo o percurso do estudo ocorreu de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Para participar do estudo os sujeitos deveriam pertencer à faixa etária pré-estabelecida (14 aos 17 anos e 11 meses de idade), frequentar regularmente algum curso de ensino médio técnico presencial oferecido pelo IFFar – *Campus* Santo Augusto, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos pais ou responsável e consumir pelo menos uma refeição diária no refeitório.

Todas as informações foram coletadas no mês de novembro de 2015, durante as aulas de educação física, nos dias posteriores a um dos três dias com oferta de almoço na alimentação escolar. Desta forma, garantindo que o consumo alimentar da população tivesse sido influenciado pela frequência ao ambiente escolar no dia anterior. Os dados

foram obtidos em mais de uma semana, visando a participação de todas as turmas na pesquisa e possibilitando que a pesquisadora tivesse mais de um momento para adquirir os dados, inclusive dos alunos faltantes nas semanas anteriores de coleta.

Em data pré-agendada e local pré-definido e adequado, os dados foram coletados. A população estudada não foi exposta a riscos ambientais, físicos ou emocionais, observando-se a privacidade, sigilo e confidencialidade dos dados dos participantes, no momento da coleta e a posteriori.

Em uma sala de aula foram levantados os indicadores dos estudantes referentes a sexo e idade, autorreferidos em formulário anexado ao questionário de consumo e frequência alimentar. Posteriormente foi aplicado um questionário de consumo e frequência alimentar, embasado a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), composto por questões objetivas que investigaram a frequência diária e semanal de alimentos variados consumidos na semana antecedente a coleta, bem como a regularidade deste consumo. O aluno registrou o número de dias em que havia consumido os seguintes alimentos: feijão; hortaliças cruas; hortaliças cozidas; frutas frescas; leite; guloseimas; biscoitos doces ou bolachas doces; biscoitos salgados ou bolachas salgadas; salgadinhos de pacote; salgados fritos; embutidos; refrigerantes e iogurtes (IBGE, 2012; TAVARES *et al.*, 2014).

Para avaliação da frequência e do consumo semanal, também utilizou-se a metodologia proposta pela PeNSE onde os alimentos são agrupados em consumo saudável e não saudável (IBGE, 2012). Os dados obtidos, de frequência e consumo semanal dos marcadores da alimentação, foram agrupados de forma a identificar padrões alimentares que serviram para melhor caracterizar o consumo da população.

Após a coleta de dados, os questionários foram digitados em excel. Na análise estatística dos dados utilizaram-se medidas descritivas como média e desvio-padrão. Para as variáveis qualitativas foi utilizado o teste de qui-quadrado nas análises bivariadas. Para classificação do padrão alimentar foi utilizado à análise fatorial e previamente

a análise de cluster para indicar o número de grupos. Dezesete participantes (6,2%) foram classificados em mais de um padrão alimentar através da análise estatística utilizada para a classificação dos padrões, desta forma se decidiu excluir estes sujeitos da análise bivariada. Nos testes estatísticos considerou-se nível de 5% de significância. Foi utilizado o software SPSS v.23 (Statistical Package for Social Sciences) para todas as análises estatísticas.

Conforme dito participaram da pesquisa 276 estudantes, com idade de 14 a 17 anos, sendo quarenta e sete, oitenta e três por cento do sexo masculino (47,83%) e cinquenta e dois, dezessete por cento do sexo feminino (52,17%). O consumo em dias da semana de marcadores de alimentação saudável é apresentado na Tabela 1, enquanto que a Tabela 2 apresenta os resultados percentuais referentes ao consumo de marcadores de alimentação não saudável em dias da semana.

TABELA 1 – Frequência de consumo diário de marcadores de alimentação saudável na população de estudo. Santo Augusto, RS, 2015

Consumo (%)	Nenhum dia	1 dia	2 dias	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	7 dias
Feijão	6,52	7,25	7,61	14,85	17,03	19,20	12,32	15,22
Leg./verduras (cruas/cozidas)	12,32	7,61	7,25	9,06	9,05	16,30	10,51	27,90
Salada crua	15,58	7,25	8,70	12,68	9,06	14,13	10,14	22,46
Leg./verduras (adicionadas)	42,39	19,93	12,68	10,51	3,99	5,43	2,17	2,90
Frutas frescas	13,77	16,67	18,48	16,30	11,96	7,25	5,43	10,14
Leite	32,61	9,06	7,97	10,87	7,61	9,06	3,62	19,20

Fonte: Autores.

TABELA 2 – Frequência de consumo diário de marcadores de alimentação não saudável na população de estudo. Santo Augusto, RS, 2015

Consumo (%)	Nenhum	1 dia	2 dias	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	7 dias
logurtes	27,17	17,75	20,29	11,96	9,06	3,62	2,90	7,25
Salgados fritos	19,20	30,07	23,55	12,69	7,61	4,71	1,81	0,36
Embutidos	20,29	14,86	16,30	19,20	9,42	6,52	3,99	9,42
Biscoitos salgados	24,28	20,29	22,46	15,94	6,17	5,43	1,81	3,62
Biscoitos doces	25,00	23,19	22,83	11,59	7,60	3,99	2,54	3,26
Salgadinhos ind.	52,17	22,83	13,04	6,88	1,83	1,81	0,72	0,72
Guloseimas	5,80	15,22	17,39	19,20	14,49	10,14	4,35	13,41
Refrigerantes	13,41	14,13	17,03	20,29	12,67	7,97	5,80	8,70

Fonte: Autores.

Os dados apresentados nas tabelas serviram de base para a análise estatística que identificou os padrões de consumo presentes entre a população do estudo. A construção de um padrão alimentar considerou a frequência semanal de consumo de alimentos marcadores de alimentação saudável e não saudável entre si. A análise estatística apontou quatro padrões de consumo.

Fazem parte do primeiro padrão, denominado **saudável**, 46,3% da população do estudo. A principal característica deste padrão é o consumo regular de legumes, verduras e feijão, aliado a uma baixa frequência de consumo de alimentos marcadores de alimentação não saudável como refrigerantes, embutidos e guloseimas. Do total de indivíduos classificados neste padrão, 44,5% (57) são do sexo masculino e 55,5% (71) são do sexo feminino.

O segundo padrão corresponde a 13% da população do estudo, e é caracterizado pelo baixo consumo de marcadores de alimentação saudável e alto consumo de marcadores de alimentação não saudável, especialmente alimentos ultraprocessados como refrigerantes, guloseimas e salgadinho de pacote e, por isso, optou-se por denominá-lo padrão **ultraprocessado**. Alimentos ultraprocessados são produtos que estão prontos para consumo, necessitando de aquecimento ou não, são formulações

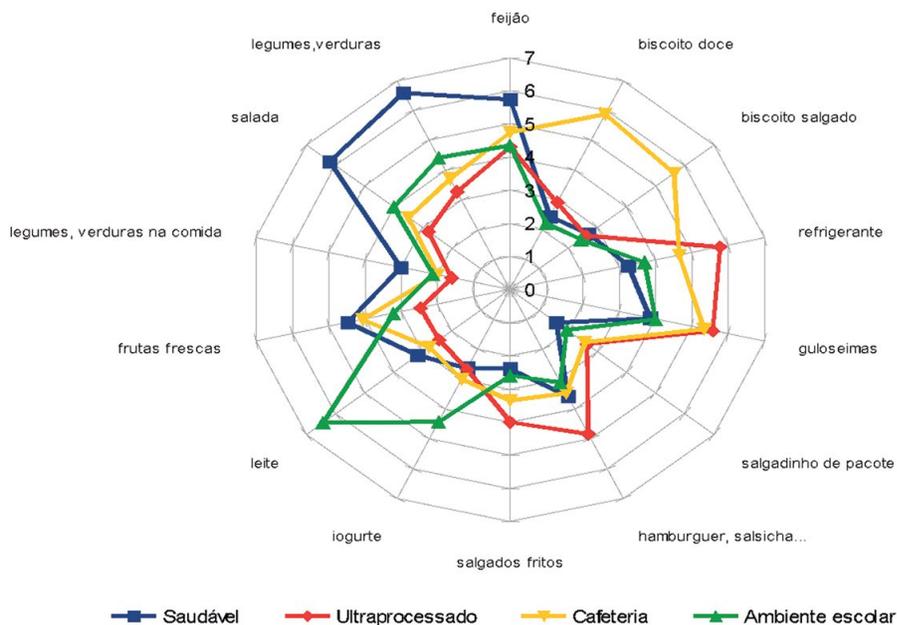
industriais feitas inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivados de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em laboratório com base em matérias orgânicas (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor). Do total de indivíduos classificados neste padrão 63,9% (23) são do sexo masculino e 36,1% (13) são do sexo feminino.

O terceiro padrão corresponde a 11,6% da população do estudo e é caracterizado pelo baixo consumo de marcadores de alimentação saudável e alto consumo de marcadores de alimentação não saudável, especialmente guloseimas, biscoitos doces, biscoitos salgados e embutidos. Estes alimentos são geralmente encontrados em lanchonetes, padarias e confeitarias e, por isso, optou-se por denominá-lo padrão **cafeteria**. Do total de indivíduos classificados neste padrão 53,1% (17) são do sexo masculino e 46,9% (15) são do sexo feminino.

O quarto padrão corresponde a 22,8% da população do estudo e é diferenciado dos demais pelo seu alto consumo de leite. Este padrão possui como característica principal uma distribuição de consumo equivalente tanto de marcadores de alimentação saudável, ofertados na alimentação escolar, quanto de marcadores não saudáveis, comercializados pela cantina. Devido a esta característica optou-se por denominá-lo padrão **ambiente escolar**. Do total de indivíduos classificados neste padrão, 44,4% (28) são do sexo masculino e 55,5% (35) são do sexo feminino.

A representação do consumo dos padrões alimentares encontrados está demonstrada na figura que segue.

FIGURA 1 – Padrões Alimentares construídos de acordo com a combinação de frequência de consumo de alimentos. Santo Augusto, RS, 2015



Fonte: Autores.

Adolescentes identificam facilmente uma alimentação saudável pelo padrão de consumo rico em salada, verduras, legumes e frutas (SILVA; TEIXEIRA; FERREIRA, 2012). Assim sendo, percebe-se que o consumo regular de feijão, legumes e verduras cruas, pela maioria da população do nosso estudo, e apresentados na Tabela 1, quando avaliados de forma geral, sem a construção de padrões, já poderiam sugerir a existência de um cuidado desta parte da população em consumir preferencialmente alimentos saudáveis.

Quando da análise dos padrões alimentares existentes observou-se que o maior número de indivíduos (46,3%) foi classificado dentro do padrão **saudável**, indicando que a população do estudo é mais suscetível a boas escolhas alimentares na sua rotina diária, inclusive nas refeições disponíveis na escola pelo Programa de Alimentação Escolar. Embora se observe uma predominância de consumo e de padrões de consumo mais

saudáveis, destacam-se os baixos percentuais relativos ao consumo de leite, apesar deste alimento ser ofertado diariamente na alimentação escolar, e também altos percentuais de consumo de refrigerantes, guloseimas e embutidos.

O ambiente de alimentação escolar tem um grande impacto na dieta das crianças e adolescentes e no estado nutricional, pois os alunos ingerem uma proporção substancial (entre 19 e 50%) do total de suas calorias diárias na escola. Um dos fatores impactantes sobre a ingestão é o tipo de alimentação presente neste ambiente. Alimentos e bebidas na escola se dividem em duas categorias principais: alimentos do programa de alimentação escolar e alimentos e bebidas vendidos fora dos programas formais de refeição como cantinas, lanchonetes, vendas ocasionais de alimentos para arrecadação de valores por parte da comunidade escolar. Esta última categoria é denominada de *alimentos competitivos* porque competem com o programa de alimentação escolar nutricionalmente regulamentado (STORY; NANNEY; SCHWARTZ, 2009).

Contudo, apesar da dualidade da oferta de alimentos competitivos para venda e da oferta de alimentos do programa de alimentação escolar, disponíveis no ambiente escolar, a oferta da alimentação do programa parece influenciar positivamente o consumo alimentar da população. Azeredo *et al.* (2016) já havia identificado associação entre oferta de alimentação escolar em escolas públicas e menor consumo de alimentos não saudáveis. Além disso, o presente estudo observou que quando analisados os dados referentes ao consumo de salada crua, legumes e frutas frescas no dia anterior, uma parte considerável da população referiu que consumiu salada crua (46,38%) e legumes e verduras cozidos (25,36%), somente durante o almoço realizado na escola. Ambos os alimentos são oferecidos no cardápio da alimentação escolar, que é constituído por quatro tipos diferentes de saladas todos os dias, incluindo obrigatoriamente uma salada cozida. Em relação ao consumo de frutas, que são oferecidas no cardápio do almoço e nos lanches, 35,87% referiram ter consumido frutas pelo menos uma vez ao dia, e 17,75% ter consumido duas vezes ao dia.

Neste sentido, diversos estudos têm relacionado à disponibilidade de lanches e bebidas vendidas nas escolas com maior ingestão de calorias totais, refrigerantes, gordura total, gordura saturada e baixa ingestão de frutas e vegetais, leite e nutrientes essenciais (CULLEN *et al.*, 2000; CULLEN e THOMPSON, 2005; KUBIK *et al.*, 2003). Um estudo longitudinal descobriu que estudantes do ensino médio que ganharam acesso à lanchonetes escolares consumiram menos frutas e menos leite, e mais bebidas adoçadas, em comparação com o ano letivo anterior, quando eles estavam em escolas de ensino fundamental e tinha acesso apenas à alimentação servida pela escola (CULLEN e ZAKERI, 2004). Em escolas com políticas alimentares que restringem o acesso aos alimentos competitivos menos nutritivos, alunos do ensino médio consumiram menos desses alimentos durante o dia (CULLEN *et al.*, 2006; HARTSTEIN *et al.*, 2008).

Vários padrões comportamentais universais relacionados à alimentação tem sido relatados, bem como alguns locais ou únicos (GUBBELS; VAN ASSEMA; KREMERS, 2013). Esta pesquisa identificou dois padrões de consumo alimentar que são similares aos encontrados em outros estudos, o padrão que se caracteriza por uma maior frequência de consumo de alimentos saudáveis e outro que se caracteriza uma maior frequência de consumo de alimentos ultraprocessados ou não saudáveis. Os autores acima descritos também identificaram padrões mistos, mas com menor potencial de similaridade com os outros dois padrões de consumo alimentar mistos identificados em nossa pesquisa (PÉREZ-RODRIGO *et al.*, 2016; OTTEVAERE *et al.*, 2011). Os inúmeros padrões encontrados e descritos nos estudos reforçam a teoria de outros autores sobre a ampla variabilidade de padrões alimentares existentes no mundo (GUBBELS; VAN ASSEMA; KREMERS, 2013).

A alimentação escolar institucionalizada é constituída de dois lanches e um almoço diário e segue as recomendações nutricionais estabelecidas no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com oferta diária de frutas, verduras, leite e feijão, durante cinco dias na semana. A oferta desses alimentos na alimentação escolar parece estar influenciando positivamente o consumo do padrão **saudável**, com exceção ao consumo

do leite. O padrão **ultraprocessado** e **cafeteria** parecem ser mais influenciados pela oferta de produtos provenientes da cantina escolar, enquanto que o padrão **ambiente escolar** parece ser o padrão de consumo mais afetado pela existência de um duplo perfil de disponibilidade de alimentos no local de ensino.

Apesar deste estudo ter descrito quatro padrões alimentares, observou-se certas semelhanças entre eles. Exceto por indivíduos que se caracterizam por fazerem parte de um padrão mais saudável de alimentação, nos demais sujeitos da pesquisa observou-se um padrão de frequência de ingestão excessiva de algum ou alguns alimentos marcadores de alimentação não saudável, o que outros autores chamaram de padrão misto, comportamento alimentar que induz a sugestão de que práticas saudáveis de alimentação, comuns em crianças, estão sendo substituídas gradativamente por práticas menos saudáveis na adolescência destes indivíduos (LEECH; McNAUGHTON; TIMPERIO, 2014). Isso significaria que os sujeitos estão vivenciando um momento de transição alimentar e nutricional voltado para a adoção de um modelo de alimentação pautado em suas preferências alimentares, diferente do modelo preconizado pela legislação do PNAE.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa ampliaram o conhecimento no *campus* sobre o comportamento alimentar dos estudantes e revelaram a existência de quatro padrões de consumo alimentar dos estudantes, sendo eles: padrão saudável, padrão ultraprocessado, padrão cafeteria e padrão ambiente escolar.

O presente estudo encontrou resultados preocupantes em uma parcela da população. Embora muitos dos alunos tenham um padrão de alimentação saudável, uma parcela considerável consome com frequência alimentos não saudáveis, o que pode acarretar em doenças futuras. A saúde da população precisa ser uma preocupação constante da instituição de ensino, que não pode negar sua responsabilidade frente

ao quadro apresentado, já que as escolhas alimentares dos alunos são permeáveis ao ambiente escolar e que educação nutricional é uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Reflexões e mudanças no ambiente escolar e estratégias de enfrentamento podem ser as principais contribuições deste estudo. Os resultados encontrados poderão embasar, ao longo dos próximos anos, ações preventivas e educacionais desenvolvidas pelo setor de nutrição do *campus*, voltadas para a construção de um ambiente escolar em que se priorize o consumo alimentar pautado pela oferta e por escolhas mais saudáveis e conscientes, balizadas pelas diretrizes do PNAE, reforçando a importância do consumo de alimentos naturais, preferencialmente orgânicos e produzidos pelos agricultores familiares locais.

Em relação às ações institucionais a serem repensadas, devido a relevância observada nos resultados, sugere-se que o perfil atual da cantina escolar deva ser discutido e revisado com a comunidade acadêmica e administrativa. Sugere-se também que sejam ampliadas, ao longo dos anos, as discussões sobre alimentação saudável com toda a comunidade acadêmica para que possam ser construídas novas estratégias que melhorem o perfil de consumo dos estudantes e que sejam adotadas nos espaços institucionais de oferta de alimentação.

Referências

ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017.

AZEREDO, C. M. *et al.* Food environments in schools and in the immediate vicinity are associated with unhealthy food consumption among Brazilian adolescents. *Preventive Medicine*, v. 88, 2016. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743516300433>. Acesso em 23 mai. 2016.

CORREA, R. da S. *et al.* Padrões alimentares de escolares: existem diferenças entre crianças e adolescentes?. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 553-562, 2017.

CULLEN, K. *et al.* Effect of à la Carte and Snack Bar Foods at School on Children's Lunchtime Intake of Fruits and Vegetables. **Journal of the American Dietetic Association**, v. 100, n. 12, p. 1482-1486, 2000.

CULLEN, K. ZAKERI, I. Fruits, Vegetables, Milk, and Sweetened Beverages Consumption and Access to à la Carte/Snack Bar Meals at School. **American Journal of Public Health**, v. 94, n. 3, p. 463–467, 2004.

CULLEN, K.; THOMPSON, D. I. Texas School Food Policy Changes Related to Middle School à la Carte/Snack Bar Foods: Potential Savings in Kilocalories. **Journal of the American Dietetic Association**, 105, n. 12, p. 1952–1954, 2005.

CULLEN, K. *et al.* Exploring Changes in Middle-School Student Lunch Consumption after Local School Food Service Policy Modifications. **Public Health Nutrition**, v. 9, n. 6, p. 814–820, 2006.

GUBBELS, J. S.; VAN ASSEMA, P.; KREMERS, S. P. Physical Activity, Sedentary Behavior, and Dietary Patterns among Children. **Curr. Nutr. Rep.**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3637646/pdf/13668_2013_Article_42.pdf. Acesso em: 19 mai. 2016.

HARTSTEIN, J. *et al.* Impact of Portion-Size Control for School à la Carte Items: Changes in Kilocalories and Macronutrients Purchased by Middle School Students. **Journal of the American Dietetic Association**, v. 108, n. 1, p. 140–144, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEECH, R. M.; McNAUGHTON, S. A.; TIMPERIO, A. The clustering of diet, physical activity and adolescents: a review. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, v. 11, n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3904164/pdf/1479-5868-11-4.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MARKS, J. *et al.* Friendship network characteristics are associated with physical activity and sedentary behavior in early adolescence. **PLoS One**, v. 10, n. 12, 2015. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4692398/pdf/pone.0145344.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

NOBRE, L.; LAMOUNIER, J. A.; FRANCESCHINI, S. C. C. Preschool children dietary patterns and associated factors. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 88, n.2, p. 129-136, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572012000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

OTTEVAERE, C. *et al.* Clustering patterns of physical activity, sedentary and dietary behavior among European adolescents: The HELENA study. **B. M. C. Public Health.**, v. 11, n. 328, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3112135/pdf/1471-2458-11-328.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

PÉREZ-RODRIGO, C. *et al.* Clustering of dietary patterns, lifestyles, and overweight among spanish children and adolescents in the ANIBES Study. *Nutrients*, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4728625/pdf/nutrients-08-00011.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

SICHERI, R.; CASTRO, J.; MOURA, A. S. Fatores associados ao padrão de consumo alimentar da população brasileira urbana. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. S47-S53, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000700006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, J. G. da; TEIXEIRA, M. L. de O.; FERREIRA, M. de A. Alimentação e saúde: sentidos atribuídos por adolescentes. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p.88-95, 2012.

STORY, M.; NANNEY, M. S.; SCHWARTZ, M. B. Schools and obesity prevention: creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. **Milbank Q.**, v. 87, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879179/pdf/milq0087-0071.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

TAVARES, L. F. *et al.* Relative validity of dietary indicators from the Brazilian National School-Based Health Survey among adolescents in Rio de Janeiro, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2014000501029&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2016.

Assistência Estudantil para a promoção da saúde da população LGBTI+ no *Campus Júlio de Castilhos*

Katiele Hundertmarck¹
Eliane Quincozes Porto²
Alice de Souza Ribeiro³

Introdução

A saúde das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexo e outras identidades de gênero e orientação sexual (LGBTI+) tem especificidades relacionadas à diversidade sexual visualizadas na Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT (BRASIL, 2011, p.1). Essas particularidades fazem com que a atenção à saúde seja estruturada de forma a contemplar as diferenças de identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero (CANAVESE *et al.*, 2018, p.25). Pessoas LGBTI+ têm disparidades em relação às demais porque têm mais chances de desenvolverem sofrimento mental, abuso de álcool e outras drogas e contágio de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) (LUVUNO *et al.*, 2019, p.10).

O reconhecimento da diversidade sexual é importante para o cuidado à saúde das pessoas porque a sexualidade é integrante das funções biológicas, sociais e culturais que permitem o planejamento de estratégias oportunas para propiciar exitosas práticas de atenção à saúde. Isso justifica a criação e implementação da Política Nacional de

¹ Enfermeira; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos; e-mail: katiele.hundertmarck@iffarroupilha.edu.br

² Docente de Educação Especial/AEE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos; e-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br

³ Presidenta do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos; e-mail: alice.ribeiro@iffarroupilha.edu.br

Saúde Integral da População LGBT, especialmente nas unidades de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2013, p.1).

A constituição de uma política de saúde específica para a população LGBTI+ surge visto que as políticas anteriores, como as de Saúde da Mulher e de Saúde do Homem não foram capazes de considerar especificidades sexuais como um dos determinantes da saúde das pessoas. Isso porque, ainda consideraram a heterossexualidade como padrão normativo e assim, ao desconsiderar outros comportamentos sexuais, pode ser fator de risco à saúde das pessoas (Idem, p. 2; MORRIS *et al.*, 2019, p.10).

Ainda hoje, mesmo que com a constituição da política de saúde específica para esse público, o cuidado à saúde das pessoas LGBTI+ perpassa por preconceitos por parte dos profissionais da saúde sem formação atualizada ou inadequada, exclusão social, marginalização e negligência das condições de diversidades sexuais existentes (Idem, p. 9). Para a pessoa que demanda cuidados de saúde, esse comportamento profissional pode ocasionar sofrimento e adoecimento mental e físico, além das inapropriadas condutas e prescrições, que não potencializam a produção de saúde (CASEY *et al.*, 2019, p. 1464).

Isso pode fazer com que essas pessoas não percorram trajetórias de cuidado à saúde com profissionais, como acontece com as travestis, que associam diversos tipos de violências ao uso dos serviços de saúde formais (unidades de saúde e hospitais) e assim, tendem a aderir a ambientes e cuidados informais, o que pode vir a comprometer a saúde e inclusive causar morbimortalidade (SOUZA *et al.*, 2015, p.772).

A possibilidade de dialogar e promover a saúde dos discentes LGBTI+ no espaço escolar sugere a potencialidade de produção de saúde e qualidade de vida nesse ambiente de convivência. Considerando os cenários e os contextos supracitados, o objetivo desse artigo é socializar a intervenção realizada para discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos e a partir disso, promover a reflexão sobre a temática para a comunidade acadêmica.

Desenvolvimento

Saúde das pessoas LGBTI+

A população LGBT+ brasileira apresenta-se em situação de vulnerabilidade social acerca das informações de saúde, resultando, dessa forma, em inequidades no cuidado em saúde, que podem, de alguma forma, comprometer também o autocuidado. Associado a essas questões, os marcadores disponíveis no SUS (raça/cor; orientação sexual; identidade de gênero e nome social) ainda não estão acessíveis a todos os sistemas de informação de saúde, que por sua vez, podem impactar na desconsideração dessas diferenças e identidades na atenção e na gestão em saúde (CANAVESE e OLIVEIRA, 2019, p. 2).

Isso significa que diversos agravos de saúde não estão sendo notificados considerando os quesitos marcadores de saúde da população LGBT+. Logo, sem informações confiáveis, a gestão de saúde pública não é sensibilizada para a construção de políticas públicas que considerem as diversidades sexuais e de gênero como marcadores da saúde das pessoas (Idem, p.3). Aliado a isso, os preconceitos experienciados, antecipados e internalizados reafirmam a vulnerabilidade provocada pela diversidade sexual e de gênero para a saúde das pessoas. A discriminação social, a homofobia e a cisnormatividade causam vários transtornos à saúde (CANAVESE *et al.*, 2018, p. 27).

Os principais agravos de saúde autorreferidos por pessoas LGBT+ incluem as ISTs (principalmente HIV), tentativas de suicídio, uso nocivo de álcool e cigarro e sofrimento mental advindo de violências físicas (BOYNTON *et al.*, 2020, p .9). No cenário para o sofrimento mental, homens gays e bissexuais têm quatro vezes mais propensão a tentativas de suicídio comparado aos homens heterossexuais e as mulheres lésbicas e bissexuais têm duas vezes mais chances de tentarem o suicídio em comparação às mulheres heterossexuais. As pessoas transgêneros experimentam uma vulnerabilidade de 30% a mais para esse mesmo agravo (HASS e LANE, 2015, p. 86).

O processo de adoecimento das pessoas LGBT+ movimenta-se pelo medo, ansiedade, exclusão social, baixa escolaridade, baixa renda, despreparo dos profissionais da saúde no acolhimento às demandas específicas, violação dos direitos humanos, entre outros, que produzem as iniquidades em saúde. As desigualdades sociais da saúde permitem que o processo saúde-doença seja atravessado pelas estruturas institucionais que, por vezes, excluem essa população do cuidado de saúde propriamente dito (CARDOSO e FERRO, 2012, p. 557).

Saúde das pessoas LGBTI+ na escola

Desde o princípio a escola exerceu uma função distintiva, por tornar aqueles que dela egressam diferentes dos outros a que a ela não tinham acesso. A escola dividiu também internamente os que lá estavam através de diversas formas de classificação, ordenamento e hierarquias. A escola padrão ocidental moderna desde sempre separa adultos de crianças, meninos de meninas, ricos de pobres (FERREIRA, s.d, p. 46; COSTA, 2019, p. 31607).

Bento (2011, p. 555), ao referir-se às questões de diferenças na escola, para problematizar o papel normativo desta ao tentar padronizar corpos, gêneros e sexualidades e as reverberações em outros cenários e contextos de vida, argumenta que:

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão”.

No que se refere a adolescentes e jovens LGBTI+, as evidências demonstram que estes tendem a sofrer mais violência na escola nas formas de *bullying*, incluindo as lesões físicas e o sofrimento mental, ocasionando maior chance para suicídio (REISNER *et al.*, 2020, p.12; ROSS-REED *et al.*, 2019, p. 781). Nesses casos, receber apoio da família e da escola está associado com menores taxas de comportamento autolesivo nessa população (Idem, p. 782). Quando a escola apresenta-se mais receptiva/acolhedora

para as demandas de diversidade sexual e de gênero, há associação com menores índices de ansiedade e sintomas depressivos, sendo, portanto, um constructo importante na saúde mental de estudantes LGBTI+ (COLVIN, EGAN e COULTER, 2019, p. 1133).

A educação deve ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o que tem levado o currículo a discutir o tema da inclusão de grupos minoritários no ambiente escolar/acadêmico. Entre esses grupos estão os de gênero representados por feministas, gay, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros (DINIS, 2008, p.486). No entanto, podemos observar que ainda são reduzidas as discussões educacionais sobre o tema diversidade sexual. Essa ausência na educação, pode ter como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero.

Segundo Seffner & Picchetti (2016, p. 65-66):

A valorização da diversidade é característica dos ambientes democráticos, nos quais temos a criação de muitas identidades culturais e a associação de indivíduos em grupos de pertencimento (gênero, sexualidade, raça, etnia, pertencimento religioso, estilo musical, pertencimento político, profissão, deficiência ou necessidades especiais, região, geração, nacionalidade etc.). O vocabulário educacional contemporâneo incorporou fortemente as noções de diversidade, inclusão, educação em direitos humanos e culturas juvenis, e essas categorias todas podem ser pensadas em conexão com gênero e sexualidade: oferecer oportunidades educacionais com equidade entre meninos e meninas; incluir, de modo respeitoso, quem manifesta orientação sexual diferente da norma da escola; oferecer boa condição de aprendizagem e ambiente de respeito para meninos e meninas independentemente dos modos que desejam viver os atributos de masculinidade e feminilidade; respeitar e dialogar com os elementos das culturas juvenis, como o gosto musical, sabendo que os elementos de gênero e sexualidade são altamente frequente nelas; possibilitar que cada um seja chamado pelo nome social se assim desejar, etc. É tarefa da escola cuidar para que não se produzam situações de desigualdade e restrição de oportunidades de aprendizagem por conta dos marcadores de gênero e sexualidade e, ao fazer isso, a escola

educa para a vida no espaço público, onde o respeito pela diversidade – por vezes nomeado como tolerância – deve ser a regra.

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que assegura o direito à escola a todas as pessoas brasileiras ou estrangeiras residentes no país, sem discriminar singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos (BRASIL, 1996). No entanto, vale lembrar que ainda é fortemente predominante no espaço público e aqui incluímos a escola, a intensa negociação das diferenças e do aprendizado político daí decorrente, em que deve haver cuidado para evitar que a diferença oportunize a criação de situações de desigualdade ou injustiça, como ocorre em ambientes em que o racismo é institucionalizado, machismo predominante, heteronormatividade compulsória, privilégios apenas para aqueles que são de certa etnia ou classe social. Na escola pública, vamos cruzar com indivíduos que diferem de nós, e nós deles, em muitos atributos e essa é uma marca importante de vida em sociedade (SEFFNER e PICCHETTI, 2016, p. 66).

O comportamento heteronormativo constitui um padrão na sociedade ocidental, percebido pelo processo de naturalização, bem como de um lugar coerente e ideal, frente às outras formas de identificação. Nessa perspectiva, o espaço escolar traduz-se em uma rede de significações imaginárias, configurando um lócus de regulação da ordem e das relações de poder, tendo a heteronormatividade como um pressuposto para o enquadramento da população de estudantes LGBTI+ diante da marca pela diferença, modulando comportamentos, condutas e gêneros.

O presente artigo, trata-se de um relato de experiência de uma intervenção sobre saúde da população LGBTI+ para os discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos.

A atividade apresentada foi realizada de forma intersetorial entre a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (Nugedis). A intervenção foi proposta a partir da participa-

ção de uma das autoras deste artigo na 4ª edição do Curso de formação de Promotores e Promotoras da Saúde LGBT no SUS promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. O curso apresentou, como atividade final avaliativa, uma proposta de intervenção para o cenário de trabalho.

Realizou-se um estudo prévio sobre conceitos básicos de orientação sexual e identidade de gênero, saúde das mulheres lésbicas e bissexuais, saúde dos homens gays e bissexuais, saúde dos homens transexuais, mulheres transexuais e travestis. Na primeira etapa, a partir desse conhecimento, construiu-se diversos conteúdos para serem publicados na rede social do Nugedis, o Instagram @nugedisjc. Os conteúdos versaram sobre conceitos e introdução à saúde das pessoas LGBTI+, sensibilização da relevância dos cuidados à saúde, particularidades e motivação para a procura pelo acolhimento e atendimento individual no setor de Assistência Estudantil.

Na sequência, com base na interação com os seguidores da rede social, realizou-se a elaboração de novos conteúdos e das demandas por ações de saúde da população LGBTI+. Em conformidade com o interesse dos discentes, foram realizados estudos e a apresentação das postagens a fim de responder às dúvidas. A figura 1 mostra o itinerário metodológico desenvolvido para a produção de conteúdo para o Instagram do Nugedis *Campus* Júlio de Castilhos.

FIGURA 1 – Elaboração de conteúdo para o Instagram @nugedisjc



Fonte: Autoras, 2019.

Nas figuras 2, 3, 4 e 5 visualiza-se as interações prévias para introduzir a proposta para o público e despertar o interesse e especialmente, gerar a motivação para os discentes para procurarem os profissionais da saúde da CAE e terem suas demandas acolhidas.

Ao apresentar temáticas de saúde das pessoas LGBT+, os discentes são convidados à reflexão e especialmente, como intenção inicial à interação com os profissionais da saúde da CAE, diante da demonstração de disponibilidade para o atendimento às demandas de diversidade sexual e de gênero.

FIGURA 2 – Instagram do Nugedis e apresentação da proposta



Fonte: Autoras, 2019.

FIGURA 3 – Apresentação de conteúdos teóricos.



Fonte: Autoras, 2019.

Há de se considerar que o cuidado integral à população LGBT+ transcende por mudanças na forma de pensar e agir dos profissionais da saúde (CARDOSO e FERRO, 2012, p. 561), a fim da compreensão de saúde como um direito social (BRASIL, 1988, p. 2)

e não como mérito pessoal. Além disso, a elaboração de estratégias inovadoras no cuidado à saúde das pessoas LGBTQ+ exige aperfeiçoamento baseado em evidências científicas e disponibilidade para uma escuta qualificada e humanizada (Idem, p. 51).

A convivência com diversidades de gênero e sexual na escola transitam na invisibilidade e/ou negligência de homofobia e das repercussões dos estigmas sociais e culturais que essas situações colocam a pessoa LGBTQ+ em vulnerabilidade para a atenção à saúde (REISNER *et al.*, 2020, p. 9). Por isso, acredita-se que a estratégia inovadora apresentada potencializa perspectivas de inserir esses assuntos para a comunidade escolar e assim, construir reflexões a partir da consideração das diferenças e identidades no cuidado de saúde na escola.

De imediato, como resultados, observou-se o interesse de estudantes pela temática, considerando a interação pela rede social e a busca pelo acolhimento em saúde na CAE, por demandas suscitadas na comunicação mediada pela tecnologia virtual. A experiência com essa intervenção tem proporcionado um diálogo mais inclusivo e sensível para as questões de gêneros e sexualidades na escola, o que por sua vez, tem impactado no repensar a promoção da saúde LGBTQ+ na escola para integrar e permitir um atendimento mais acolhedor e efetivo.

Considerações finais

A estratégia objetivou socializar particularidades do cuidado à saúde das pessoas LGBTQ+ ao passo que visou proporcionar o acesso em tempo oportuno dos discentes a atenção à saúde. Assim, a ação foi construída para promover o acolhimento de saúde das discentes LGBTQ+ pela CAE, e também para proporcionar a reflexão da comunidade acadêmica para os marcadores sociais da diferença e contribuir na redução do estigma advindo das dissidências de gêneros e sexualidades.

Ao utilizar da interatividade da rede social Instagram verificou-se a possibilidade de atingir o público adolescente e jovem com facilidade, visto que este pode ser também um espaço promotor de saúde e informações acerca de cuidados e, pela experiência das autoras, é um potente meio de comunicação em saúde. Visualizou a adesão do público ao interagir virtualmente, com perguntas, contribuições e reflexões importantes, tal como a procura pelo serviço de saúde na CAE com demandas específicas para a promoção da saúde LGBTI+.

Portanto, acredita-se na inovação da estratégia de intervenção porque permite o diálogo-reflexão, a demonstração de disponibilidade dos profissionais da CAE e a proposta de acolhimento baseado em evidências e humanização.

Referências

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026-2011000200016X&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 08 abr. 2021.

BOYNTON, M. H. *et al.* Perceived importance of health concerns among lesbian, gay, bisexual and transsexual adults in a national probability-based telephone survey, 2017. **Health Promot Pract.**, doi: 10.1177 / 1524839920908226. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1524839920908226?rfr_dat=cr_pub%3Dpubmed&url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Aacrossref.org&journalCode=hppa. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização**. – 4. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 72 p. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_gestores_trabalhadores_sus_4ed.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 2.836, de 1º de dezembro de 2011. **Institui no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_sau_lesbicas_gays.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

CANAVESE, D.; OLIVEIRA, J. **Informações em saúde na perspectiva das políticas de equidade em saúde**. Aula promotores e promotoras da saúde da população LGBT no SUS. 7p. 2019.

CANAVESE, D. *et al.* **Promotores e promotoras da saúde LGBT para profissionais no SUS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul. 2. ed. – Porto Alegre: UFRGS, 2018. 39 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189266/001082168.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CARDOSO, M. R., FERRO, L. F. Health and LGBT community: needs and specificities under discussion. **Psicol Ciênc Prof.**, v.32, n.3, p.552- 63, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 mar. 2020.

CASEY, L. S. *et al.* Discrimination in the United States: Experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer Americans. **Health Serv Res.**, v.54, p.1454–1466, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1475-6773.13229>. Acesso em: 25 fev. 2020.

COLVIN, S., EGAN, J. E., COULTER, R. W. S. School Health and Mental Health of Adolescents in Sexual and Gender Minorities. **Journal of Youth and Adolescent**, v.48, n.10, p.1938-1951, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10964-019-01108-w>. Acesso em: 26 fev. 2020.

COSTA, J. C. A.; COUTINHO, D. J. G. As implicações sociais e comportamentais na vida dos alunos diante do modelo heteronormativo no interior do lócus escolar. **Brazilian Journal of Development.** Curitiba, v.5, n-12, p. 31593-31608, dec. 2019. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5531/5021>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DINIZ, N. F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477 – 492, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

FERREIRA, M. P. (s.d). **Currículo, Gênero E Sexualidade:** Questões Indispensáveis à Formação Docente. Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

HAAS, A.P., LANE A. Working Group for Postmortem Identification of SO/GI. Collecting Sexual Orientation and Gender Identity Data in Suicide and Other Violent Deaths: A Step Towards Identifying and Addressing LGBT Mortality Disparities. **LGBT Health**, v. 2, n.1, p.84-7, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4713015/pdf/lgbt.2014.0083.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LUVUNO, Z. *et al.* Evidence of interventions to improve access to health for lesbians, gays, bisexuals and transgender people in South Africa: a review of the scope. **African Journal of Primary Health Care & Family Medicine**, v.11, n.1, p.1-10, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6620546/pdf/PHCFM-11-1367.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MORRIS, M. *et al.* Training to reduce LGBTQ-related bias among medical, nursing and dental students and professionals: a systematic review. **BMC Medical Education**, v.19, n. 325, p.1-13, 2019. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6716913/pdf/12909_2019_Article_1727.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

REISNER, S. L. *et al.* Addressing the Bullying of LGBTQ Students in Massachusetts Schools: Perspectives of LGBTQ Students and School Health Professionals. **Prev Sci**, 2020. doi:10.1007 / s11121-019-01084-4. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-019-01084-4>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ROOS-REED, D. E., *et al.* Family, school and peer support are associated with the rates of victimization by violence and self-harm among the gender minority and gender youth. **Journal of adolescent health**, v.65, p.776-783, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31564618>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SEFFNER, F., PICCHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber. nada se lhe diz, uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**. v. 24, n. 1, p. 61 – 81, Jan/Abr. Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6986/pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SOUZA, M. H. T., *et al.* Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 31(4):767-776, abril de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v31n4/0102-311X-csp-31-04-00767.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

O Auxílio Atleta e seu impacto no esporte do IFFar no *Campus São Borja*

Maíra Frigo Flôres¹

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) possui, dentre diversos setores que possibilitam um trabalho educacional de excelência, o Setor de Assistência Estudantil, composto, entre outros, por assistentes de alunos, técnicos em enfermagem, odontólogos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, médicos e assistentes sociais. Esses profissionais trabalham para que o estudante tenha amparo frente as mais variadas situações que possam interferir no seu aprendizado, como questões relacionadas a sua saúde, alimentação, disciplina, direitos sociais, dentre outros, sempre visando otimizar o seu desenvolvimento educativo.

A Assistência Estudantil atua com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em diversas ações, dentre elas a promoção do esporte, cultura e lazer (IFFar, 2019a, p. 92). Ainda, direciona recursos para a distribuição de auxílios aos estudantes, sendo um deles, o Auxílio Atleta. Esse auxílio começou a ser disponibilizado em 2017 aos alunos com comprovada aptidão desportiva, por meio de processo seletivo, mediante edital. Atualmente, de acordo com o Regulamento de Concessão dos Auxílios do IFFar, Resolução Ad Referendum 12/2019, o auxílio destina-se a estudantes matriculados no IFFar, com efetiva frequência, renda familiar *per capita* de até 1,5 salário

¹ Mestre em Bioquímica, Docente de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha; e-mail: maira.flores@iffarroupilha.edu.br

mínimo e que apresente potencial de destaque em modalidade esportiva ofertada pelo *campus* (IFFar, 2019b).

As atividades esportivas são fortemente estimuladas no Plano Desenvolvimento Institucional do IFFar, e consta como meta geral, junto à Assistência Estudantil, Saúde e Extensão. Neste sentido, os professores de Educação Física do *Campus* São Borja, por meio dos mais variados projetos, fomentam o esporte, ofertando diversas modalidades aos alunos, que correspondem com participação e dedicação massiva. E que culmina em eventos institucionais grandiosos, como os Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha – JEIF, em que mais de 500 estudantes atletas disputam as modalidades de Futsal, Handebol, Basquetebol, Voleibol, Atletismo, Xadrez, Tênis de Mesa, e por vezes Natação e Judô, durante 4 dias. O evento JEIF é realizado pelo IFFar, na forma de rodízio, buscando que cada *campus* sedie o evento em um ano, de forma alternada, levando-se em consideração a estrutura do local, possíveis parcerias com o município, e capacidade de receber as delegações.

A partir da concessão do Auxílio Atleta foi possível uma maior integração entre a Assistência Estudantil e o trabalho esportivo desenvolvido pelos professores de Educação Física de cada unidade. O aluno beneficiado com esse auxílio tem o direito a receber treinamento assegurado pelo edital que rege esse benefício, bem como o dever de representar a instituição em eventos esportivos da modalidade em que se destaca. Assim, não apenas o aluno fica em posição segura, como a instituição tem o retorno de seu investimento, e a Assistência Estudantil faz a mediação dessa relação entre o atleta, o professor de Educação Física e o *campus* que ordena essa contrapartida. A Junta Desportiva do *campus*, formada pelos professores de Educação Física, representante da Assistência Estudantil e representante discente, é um exemplo de trabalho integrado entre os setores, e é responsável por conduzir o processo de seleção dos estudantes a se beneficiar do auxílio, bem como acompanhá-los em atividades correlatas ao recebimento do auxílio, conforme detalhado na Resolução Ad Referendum 12/2019.

Assim, para além do aluno que recebe o Auxílio Atleta (que inegavelmente tem seus talentos reconhecidos, e recebe um incentivo financeiro, físico e científico para desempenhar sua melhor performance), outros estudantes que participam das modalidades esportivas se beneficiam, através do altruísmo desse aluno atleta que surge como uma referência, podendo auxiliar os colegas com o conhecimento recebido, ou através da motivação aos colegas durante os treinamentos, servindo de exemplo aos outros discentes atletas do *campus*.

No *Campus* São Borja, desde 2017, mantemos um total de 10 vagas para Auxílio Atleta, e a cada ano, a partir da formatura de alunos que tinham esse auxílio, ou liberação dela, por motivos diversos, é feita a seleção de novos alunos para completar novamente esse teto de vagas, que são direcionadas às modalidades com o maior número de praticantes no momento, tendo o cuidado de que todas as modalidades possuam ao menos uma vaga, havendo praticantes.

Os beneficiários do Auxílio Atleta tiveram a oportunidade de participar dos Jogos dos Institutos Federais – JIF Nacional, na modalidade de Atletismo, bem como à etapa final dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul – JERGS, nas modalidades de Xadrez, Tênis de Mesa e Atletismo, e no Jogos dos Institutos Federais da região Sul – JIF Sul, nas modalidades de Handebol, Basquetebol, Atletismo, Xadrez e Tênis de Mesa, dentre outras competições.

Além disso, por meio do incentivo do auxílio, diversos alunos vivenciaram diferenças culturais, socializaram, se integraram, exerceram com responsabilidade suas atribuições, e tiveram oportunidades únicas em sua formação enquanto cidadãos.

Durante os três anos de disponibilização do auxílio percebeu-se que o número de praticantes nas modalidades esportivas aumentou, bem como os resultados nas competições esportivas foram melhores, e a sensação de pertencimento por parte dos atletas refletiu na permanência e êxito desses nos cursos do IFFar, mesmo com o quantitativo de vagas de ingresso no *campus* permanecendo o mesmo.

São Borja é uma cidade localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, com uma população de 60.282 habitantes, e que faz fronteira com a cidade de Santo Tomé, na Argentina (IBGE, 2020). Atualmente, o expoente no *Campus* São Borja está na modalidade de handebol, tanto masculino quanto feminino, devido à afinidade inicial dos estudantes por ela, pois escolas de ensino fundamental do município trabalham com essa modalidade, trazendo um histórico motor interessante desse atleta quando ingressa à Instituição. Ainda, há a influência da Argentina, onde o esporte é bastante praticado.

Assim, o presente relato de experiência busca trazer a história da modalidade Handebol no *campus*, e o incremento na modalidade a partir do Auxílio Atleta, disponibilizado pela Assistência Estudantil; ainda, demonstrar que diversos outros projetos surgiram, a partir desse estímulo dado aos estudantes atletas, que para além dos treinamentos e competições, trabalham com ensino e pesquisa também, tamanha sua afinidade com a modalidade.

Desenvolvimento

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 do Instituto Federal Farroupilha, elaborado pela comunidade interna e externa de todos os *campi*, um dos eixos norteadores da Assistência Estudantil, buscando o desenvolvimento integral dos estudantes, seu acesso, permanência e êxito, é o eixo de promoção do esporte, da cultura e do lazer, regulamentado pelo Programa de Promoção da Cultura, Esporte Lazer do Instituto Federal Farroupilha (IFFar, 2019a); este contempla a Constituição Federal de 1988, em seu art. 217, que indica como dever do Estado “fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988). Dentre os objetivos da Assistência Estudantil, citados no PDI 2019-2026, temos que “possibilitar o acesso dos estudantes às atividades de esporte lazer, visando incentivar o trabalho em equipe, as diferentes formas de organização e a participação” é um objetivo, bem como “ações de incentivo e promoção das práticas esportivas em suas diferentes modalidades, respeitando as necessidades, limites e potencialidades dos

estudantes” (IFFar, 2019b). Assim torna-se indispensável entender um pouco melhor o que é o esporte e suas implicações.

A prática esportiva faz parte do desenvolvimento histórico, cultural e social da humanidade, sendo manifestada de diversas formas, desde a antiguidade até os dias atuais. No decorrer desse período, assumiu diferentes papéis na sociedade, sendo um parâmetro de mensuração de força entre os povos, uma forma de socialização e celebração da amizade e relacionamento entre as pessoas, e ainda uma forma de treinamento para a vida, a partir do momento que simula os desafios do cotidiano local.

Recentemente, a prática desportiva sofreu muitas críticas, por basear-se no mecanicismo, no tecnicismo, sendo frequentemente excludente de maiorias em benefício de minorias que conseguiam enquadrar-se no padrão motor desejado. O ensino do esporte no âmbito educacional é relevante por ser um dos conteúdos de Educação Física, por ser a escola uma instituição de promoção e propagação da cultura e também por questão de justiça social, na qual, em outros espaços como em academias, clubes e escolinhas esportivas o acesso ao esporte será restrito a um número de praticantes pagantes (PAES, 2002). Assim, ao analisar-se o esporte, surge a necessidade de reconhecer novos objetivos para essa prática, que pode ser extremamente benéfica e não deve ser negada ao estudante. As questões morais e volitivas, importantes dentro deste processo, devem receber devida atenção, pois tratam-se de ensinamentos e experiências que os alunos/atletas praticantes poderão se fazer valer nas mais diversas situações de sua vida (MATVEEV, 1997).

Esporte pode ser definido como um conjunto de tecnologias corporais, cujo uso é balizado por intencionalidades e padrões culturais, metas e valorizações sociais (BENTO, 2006). Ainda, é a execução de exercícios sistemáticos com intencionalidade, controle e regularidade (MOREIRA e NISTA-PICCOLO, 2012). O esporte pode ser considerado um treinamento para a vida (como na antiguidade já se fazia), visto que em sua vivência o atleta tem a experiência da vitória, a derrota, a importância do trabalho em equipe,

do foco em seus objetivos, a dupla tarefa, a argumentação, enfim, depara-se a todo o instante com situações que ocorrerão também fora do contexto esportivo e, tendo vivenciado isso previamente, poderá sair-se melhor em situações-problema cotidianas.

Ao considerar o esporte como elemento possível para o ato educativo, temos a possibilidade de criar situações em que os alunos experimentam a corresponsabilidade, trabalho de equipe, socializam alegrias e tristezas (Idem). Ainda, quando é adquirida uma cultura esportiva pelo indivíduo, ele tende a manter essa prática ao longo da vida, e com ela beneficia-se não apenas socialmente, pelo contexto social, como fisiologicamente, através de benefícios adicionais em sua saúde que advêm das melhorias em sua aptidão física relacionada à saúde e às habilidades esportivas (SABA, 2008). Além de relacionar-se à longevidade e qualidade de vida, o esporte pode ser tratado como hereditário, no sentido que pais esportistas influenciam positivamente seus filhos a tornarem-se esportistas também, trazendo um círculo virtuoso de saúde para a sociedade.

O handebol é um esporte praticado em grande escala nas escolas, mas ainda pouco praticado publicamente. Existem algumas tentativas isoladas, com o Handebol de Areia ou praia (*Hand Beach*) em algumas cidades, que com estas ações têm facilitado a divulgação da modalidade e ampliado o número de praticantes. O Brasil estabeleceu um novo parâmetro da prática da modalidade com o título de Campeão Mundial de Handebol Feminino em 2013, um feito inédito, o que ampliou o espaço de televisio-namento e o número de praticantes da modalidade. Está entre os três esportes mais praticados no Brasil, destacando-se entre os esportes de quadra (NUÑES, 2007). É uma modalidade esportiva coletiva com utilização de bola, exercida com as mãos, cujo propósito é marcar o maior número de gols contra a equipe adversária em um determinado tempo (OLIVEIRA, 2012).

O Handebol é considerado a quarta força do esporte em popularidade e é considerado o terceiro esporte mais popular no Brasil. A mídia hoje tem dado espaço ao handebol

televisando pelos canais pagos e que disponibiliza via internet alguns jogos. As apresentações das equipes adultas, tanto masculina quanto feminina, têm ocorrido de forma itinerante, assim como os treinadores das equipes tem ofertado diversos cursos pelo Brasil, inclusive no Rio Grande do Sul.

A prática esportiva é sabidamente um estimulador na melhora da aprendizagem em sala de aula, surtindo efeitos benéficos e estimuladores através da liberação de hormônios como as endorfinas, ligadas ao prazer e bem-estar. Ainda, pode auxiliar na aprendizagem por fatores indiretos, como a exigência da dupla tarefa durante a prática esportiva, em que devem atentar para diversas variáveis simultaneamente, trazendo uma maior capacidade analítica e de concentração que, ao ser treinado na quadra, acarreta melhorias fora dela também, como na sala de aula.

Existem diversos benefícios físicos inerentes à prática de atividades esportivas, como melhorias na aptidão cardiorrespiratória, força, flexibilidade, resistência muscular localizada e facilitação de uma boa composição corporal. Além desses fatores relacionados à saúde, mais especificamente relacionando às habilidades esportivas temos as melhorias na coordenação, velocidade, agilidade, potência, tempo de reação e equilíbrio, variáveis estas que facilitam a vida de qualidade por parte dos estudantes.

Ainda, temos como fator de relevância a questão da aprendizagem social permitida pela prática esportiva, onde o atleta conhece pessoas, estabelece relações, parcerias e interage em diferentes ambientes e situações. A relevância social dessa prática está no caráter aberto da mesma, pois os discentes participantes têm acesso a uma atividade gratuita e que possibilita além da aprendizagem dos Valores do Esporte, conhecer diferentes pessoas e cidades excursionando nas equipes da instituição.

Por ser uma prática coletiva, esse esporte de invasão enquadra-se nas informações supracitadas, acerca do treinamento para as situações cotidianas da vida do estudante, e por necessitar de ascensão fora do contexto escolar, deve ser estimulada. Outro fator que colabora com o incentivo de sua prática é a adaptação ao ambiente da quadra de

futebol de salão, esporte extremamente difundido no estado do RS, o que minimiza os investimentos públicos e privados necessários para a prática recreativa do handebol.

Como prática educativa, o handebol possibilita ao aluno a oportunidade de, por meio de suas experiências prévias, construir seu próprio conhecimento, não se dando este apenas por transferência (Idem). O jogo de handebol é um ambiente de instabilidade e de incerteza onde surgem constantes apelos às capacidades decisórias de seus executantes, sendo possível observar que as condutas de decisão muitas vezes predominam (TENROLLER, 2007). É de grande importância no processo de ensino aprendizagem, dada a sua dinamicidade, que obriga a tomada de decisões rápidas durante o jogo (OLIVEIRA, 2012). Pode ser utilizado como meio de educação, recreação, lazer, ou como esporte de rendimento. Ainda, nesta modalidade, temos três gestos naturais em sua prática: correr, saltar e arremessar, que são muito importantes e utilizados nas atividades do cotidiano (Idem).

Segundo Freire (1994), o esporte pode ser um importante instrumento pedagógico na busca de uma continuidade do processo educativo, que a cada aula deve propiciar uma aquisição gradual de conhecimentos. O handebol pode sofrer inúmeras variações, sendo desenvolvido de diversas formas, podendo suscitar novas dificuldades e sensações, mas sempre de forma a conscientizar os discentes da atividade realizada (OLIVEIRA, 2012).

Essa prática, já existente previamente nas escolas de ensino fundamental, se beneficia e incrementa a iniciação esportiva dos atletas ingressantes ao ensino médio no Instituto Federal Farroupilha, que podem assim dar continuidade no desenvolvimento esportivo, participando de projetos como o “Esporte sem Fronteiras”, ou “O handebol como ferramenta educativa no IFFar *Campus* São Borja”, que buscam, além de oportunizar a prática esportiva, cultura e aprendizado, formar atletas para representar a Instituição, assim como revelar talentos esportivos futuros.

O IFFar tem como prerrogativa o fomento ao esporte, buscando a formação integral do discente, e para isso organiza competições internas, de integração entre os institutos a nível regional e nacional, ofertando inclusive o auxílio atleta, um auxílio financeiro para os alunos com destacadas habilidades esportivas, incentivando-os às práticas saudáveis em sua vida estudantil e posteriormente. No *Campus* São Borja, especificamente, esse esporte encontra-se arraigado, em parte incentivado pelos excelentes resultados esportivos alcançados nos anos de trabalho, por diversos professores que por ele passaram, e com a modalidade contribuíram. As equipes de Handebol do *campus* irão para o nono ano de treinamento, trazendo à ele os títulos de Campeão Femininos e Masculino das fases Municipal e Micro Regional dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), e Heptacampeão Feminino e Bicampeão Masculino dos Jogos Estudantis do IFFar (JEIF), além de participações de atletas nos Jogos Sul Brasileiros dos IFs, representando com orgulho o IFFar neste certame. A maioria desses títulos vieram a partir de 2017, ano em que se iniciam as seleções para auxílio atleta no *campus* São Borja.

A partir desse momento, para além da prática da modalidade handebol, foram apresentados projetos que, com seus objetivos e finalidades buscam, em um futuro próximo, alcançar resultados de excelência para a Instituição, além de formar novos talentos esportivos do handebol, e colaborar com o trabalho em rede realizado no IFFar.

O primeiro projeto apresentado intitulava-se “O Handebol como ferramenta educativa no IFFar *Campus* São Borja”, um projeto de ensino que teve seu piloto em 2016, e desde 2017 se efetiva na Instituição, totalizando 5 anos de atuação. Visa ofertar o treinamento do esporte Handebol como uma ferramenta para o processo ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Borja. Justifica-se pelo fato dessa prática auxiliar tanto no aprendizado do discente quanto na sua formação enquanto cidadão, visto que nessa prática ele será exposto a situações-problema, que o estimularão à tomada de decisões, ao contato com os colegas, resolução de conflitos, companheirismo, confiança mútua, responsabilidade,

além de aprender a lidar com a vitória e derrota, alegria e frustração, que ocorrem rotineiramente no ambiente esportivo.

Os objetivos do projeto supracitado são ofertar o treinamento seriado do esporte Handebol, utilizado como uma ferramenta educativa no IFFar de São Borja, facilitando o processo ensino e aprendizagem de habilidades esportivas básicas e oportunizando vivências únicas dentro de um ambiente saudável, visando oportunizar o surgimento de talentos esportivos. Ainda, integrar a comunidade escolar estimulando as vivências dos estudantes, promover os valores inerentes à prática esportiva, ampliar a cultura do handebol no município e região possibilitando articulação do ensino, extensão e pesquisa por meio de intercâmbio institucional e participar de eventos e jogos, visando o intercâmbio cultural e esportivo dos alunos, propiciando novos conhecimentos e elementos de aprendizagem social. O alcance é bastante alto, com cerca de 150 alunos do IFFar participantes, nesses 5 anos, além de formarmos parcerias informais com escolas (Olavo Bilac) e equipes de handebol da cidade (AHANSB e ALFA), envolvendo mais 60 colaboradores externos. O projeto foi apresentado em eventos científicos institucionais, colaborando com a iniciação científica dos alunos envolvidos.

O segundo projeto apresentado foi o “Esporte sem Fronteiras”, um projeto de extensão proposto em 2018, que recebeu recursos do PIADIFF (Programa Institucional de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira Farroupilha) para que houvesse, por meio do handebol, uma aproximação com atletas da cidade vizinha de Santo Tomé (Argentina), que incluiu estudo da língua (espanhol voltado ao ambiente esportivo para os brasileiros e português voltado ao ambiente esportivo para os argentinos), da culinária municipal e regional, do *campus* e das estratégias de treinamento da modalidade handebol, em 4 encontros de grande proveito, com cerca de 40 participantes envolvidos no projeto. Foi submetido para apresentação no Congresso nacional de Extensão Universitária – 2020, colaborando com a iniciação científica dos alunos.

O terceiro projeto apresentado, que estará em desenvolvimento durante o ano de 2019, foi o “HandCamp Farroupilha”, um projeto interinstitucional, em parceria com

a UFSM, que tem o foco na pesquisa, e que busca conhecer variáveis relacionadas à aptidão física dos atletas de handebol do IFFar São Borja, bem como a influência dos treinamentos e imersões sobre essas variáveis. Importante destacar que os alunos com os quais estabelecemos a parceria, que hoje cursam Educação Física na UFSM, são ex-alunos que recebiam o auxílio atleta, que ainda praticam a modalidade, e que sempre que possível retornam ao IFFar para colaborar com seu conhecimento, tamanha a identificação que com o Instituto possuem. Até então, tivemos 60 inscritos, na primeira imersão, que ocorreu em fevereiro, além de 5 acadêmicos externos integrantes da organização. Os dados da primeira imersão estão sendo tabulados, com vistas à apresentação em eventos científicos, consolidando-se o tripé ensino/pesquisa/extensão no projeto.

Todos esses projetos são viabilizados pelos materiais disponíveis no IFFar– SB, como bolas, cones e a quadra poliesportiva, podendo haver incremento da prática com a aquisição de novos materiais que a instituição ainda não possuía, mas tendo a garantia de manutenção dos projetos sem que haja grandes investimentos como necessidade.

Para além da modalidade Handebol, outra proposta realizada no *campus* foi o projeto “Ensino do Jogo de Xadrez para escolas da rede pública de ensino de São Borja”, uma ação de extensão onde o aluno bolsista, para além de ensinar os colegas do IF Farroupilha, compartilhava seu conhecimento com alunos e professores de outras instituições de ensino. O alcance do projeto foi de 65 estudantes, entre internos e externos, de 9 municípios distintos, mostrando o quanto o saber do aluno atleta foi potencializado com o incentivo recebido através da bolsa.

Tão importante quanto os projetos que germinaram a partir do envolvimento dos alunos atletas com as modalidades que representavam, é o fato de, durante todo o tempo transcorrido desde o início dessa prática (auxílio atleta), nenhum beneficiado pelo auxílio atleta ter ficado retido em disciplinas (reprovado) ou ter evadido. A identificação e o pertencimento ocorrem de tal maneira que o êxito do aluno se deu em todas as ocasiões, dado que pode seguir sendo acompanhado, pois sugere

forte relação entre o auxílio atleta e o êxito do aluno beneficiado, contemplando o Programa Permanência e Êxito, prioridade institucional.

Considerações finais

O IFFar é uma instituição de ensino que prima pelo melhor no processo educativo de seus estudantes, e a união dos setores dos *campi* proporciona oportunidades ímpares nesse processo.

O esporte é uma prioridade institucional, e os alunos podem concorrer ao Auxílio Atleta, que viabiliza treinamentos, viagens, e garante a representatividade desse atleta em competições que a instituição participar. A partir desse auxílio houve, no *Campus* São Borja, um incremento na participação dos alunos nas práticas esportivas guiadas pelos professores de Educação Física, como os treinamentos esportivos, bem como alcance maior nas competições que participamos, com melhorias nos resultados e adesão em diversas modalidades. No JERGS, por exemplo, em 2016, quando ainda não havia o auxílio-atleta, tivemos 35 atletas competindo; já em 2019, terceiro ano da concessão do referido auxílio, foram 62 atletas na competição, demonstrando que o incentivo do auxílio atleta trouxe o estímulo a prática esportiva mesmo pelos alunos que não recebiam o auxílio. Ao analisar os treinamentos ofertados, o número de alunos envolvidos com o esporte em 2016 era 50, passando a 110 em 2019. O número de alunos que receberam o bolsa-atleta não se alterou, mas o trabalho realizado junto a eles, a importância deles para os grupos, a responsabilidade e generosidade junto aos treinamentos, reflete positivamente, e incentiva os pares a participar das atividades.

Para além da garantia de treinamento e competição, o Auxílio Atleta cria localmente uma referência para as modalidades, além do professor, que se bem conduzida pode trabalhar como uma liderança positiva, motivar, ser exemplo, e com isso alavancar a dedicação dos demais atletas, beneficiando a todos.

O handebol, especialmente, em função de um histórico municipal e institucional, vem sendo um expoente esportivo no *campus*, demonstrando à comunidade interna e externa ao IFFar SB a importância dessa prática esportiva, que não apenas traz títulos e visibilidade ao *campus*, mas integra alunos de cursos médios e superiores, auxilia na verticalização do ensino e na permanência e êxito dos atletas, visto que nenhum dos atletas que receberam o auxílio-atleta na modalidade reprovou ou pediu transferência da Instituição. Ainda, como legado dessa prática esportiva, temos a sensação de pertencimento à instituição, mostrando-se como uma ação extremamente viável a nível institucional, e todos esses benefícios advêm de muito trabalho e dedicação de diversos setores, professores, alunos e, adicionalmente, do Auxílio Atleta.

Referências

BENTO, J. O. Pedagogia do desporte; definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R. D. S. (orgs.) **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática de Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-borja/panorama>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. 2019a. Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria. **Resolução Ad Referendum 12/2019**. Regulamento de concessão dos auxílios do IFFar. 2019b. Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislações/resoluções>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MATVEEV, L. P. **Treino Desportivo**: metodologia e planejamento. Guarulhos: Phorte, 1997.

MOREIRA, W. W. e NISTA-PICCOLO, V. L. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Telos, 2012.

NUÑES, P. R. M. Handebol: motivos para a prática do esporte nos atletas das equipes finalistas dos XXI jogos escolares de Campo Grande/MS-2006. In: **VI Encontro Nacional de Professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior Brasileiras**. Florianópolis-SC de 03 a 07 de outubro de 2007.

OLIVEIRA, S. C. V. **O processo de ensino e aprendizagem o handebol escolar**: analisando a atuação docente. Coleção Pesquisa em Educação Física – Vol.11, n.5, 2012.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR., D. DE. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-98.

SABA, F. **Mexa-se**: Atividade Física, Saúde e Bem Estar. 2. ed. São Paulo. Phorte Editora 2008.

TENROLLER, C. A. **Handebol para iniciantes**: abordagem recreativa. Porto Alegre: Nova Prata, 2007.

Registros de Vivências Didáticas com Aluno Cego em Componentes Curriculares do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado do IFFar *Campus* Santa Rosa: Estratégias e Desafios

Manuela Ilha Silva¹
Rafaela Pereira Rodrigues²
Valter Antônio Senger³

Introdução

O compartilhar de experiências é salutar e frutífero quando falamos em práticas de ensino e aprendizagem. A partir de relatos de outros colegas docentes, é possível ampliar repertórios e construir práticas pertinentes e capazes de auxiliar nos processos cotidianos da sala de aula. O presente texto tem esta finalidade: compartilhar as vivências e os desafios experienciados em dois componentes curriculares do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa/RS, ambos ministrados ao longo do ano de 2019. As duas vivências apresentam e buscam a promoção de estra-

1 Bacharel em Arquitetura e Urbanismo e em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo e Licenciada em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGPPC/UFSM). Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (PPGAU/UFBA). Docente EBT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santa Rosa. E-mail: manuela.ilha@iffarroupilha.edu.br.

2 Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Acadêmica do curso de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Especialização em andamento em Arquitetura de Interiores e *Lighting Design* pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Docente EBT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santa Rosa/RS. E-mail: rafaela.rodrigues@iffarroupilha.edu.br.

3 Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho e Mestre em Ensino Científico e Tecnológico pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo). Especialista em Metodologia da Educação no Ensino Superior pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Docente EBT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santa Rosa/RS. E-mail: valter.senger@iffarroupilha.edu.br.

tégias educacionais especializadas, a um estudante cego da Instituição, aluno regular do terceiro ano do Ensino Médio.

O texto tem seu desenvolvimento dividido em duas grandes partes – a primeira delas apresenta as abordagens desenvolvidas no componente curricular Projetos Integrados para a promoção de exercício acadêmico de projeto arquitetônico em escala residencial. A segunda parte relata as vivências do Estágio Supervisionado Obrigatório e o processo de elaboração de um produto pertinente ao contexto do local de estágio e relevante à trajetória do aluno em sua vivência como estagiário, alicerçado nos conhecimentos e práticas profissionais desenvolvidos junto ao componente curricular de Segurança no Trabalho, ainda no primeiro ano do curso.

A vivência aqui narrada em Projetos Integrados é parcela da atuação conjunta das professoras autoras do presente trabalho, no contexto da realização do Estágio Supervisionado III do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (PEG/UFSM). O referido componente compreende a docência orientada, com exigência de planejamento e realização de 30 horas-aula, sob acompanhamento dos professores orientadores e do professor regente da turma – neste caso, Manuela Ilha Silva era a estagiária e Rafaela Pereira Rodrigues, a professora regente. A narração aqui apresentada destaca as estratégias, dentro das demais ações empreendidas durante a vivência do estágio, voltadas especificamente para o aluno cego.

Já a experiência em Estágio Supervisionado é fruto da atuação do professor Valter Antônio Senger como orientador do aluno em questão – as atividades do Estágio aconteceram no Laboratório de Edificações da Instituição, contando também com o suporte do laboratorista Flavian Lorenzi, para quem os autores do presente texto registram seus agradecimentos.

O texto se encerra com as conclusões acerca das atividades que, em essência, guardam semelhanças em relação a soluções encontradas, que exploram as potencialidades do próprio aluno para proporcionar acesso inclusivo aos temas abordados em sala de aula.

Desenvolvimento

A inclusão, como pauta essencial, envolve diferentes contextos e, de acordo com Aranha (2000, p. 2), “se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade [...] isto significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. Assim, é possível perceber que sua existência e prática são fundamentais ao ambiente escolar.

Para além de presença, a prática é defendida e resgatada, sob um viés histórico, por Silva (2010), ao afirmar que

Principalmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas (p. 94).

Ainda neste sentido, vale destacar um importante documento brasileiro, que é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.1) que aponta que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Assim, diante de discussões múltiplas que reforçam a importância do tema, cabe pensar em estratégias para ratificar sua prática efetiva e a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem de natureza inclusiva. Então, para transpor a discussão acadêmica ao desafio enfrentado nas práticas docentes aqui relatadas, o primeiro

olhar necessário, após uma discussão ampliada sobre o tema, está nas particularidades do aluno.

Quando se trabalha com um aluno cego, devemos nos atentar às especificidades das vivências e leitura de mundo que ele apresenta. Por isso, precisamos compreender em que estágio se encontram o desenvolvimento tátil e as formas de estimular a leitura pelas mãos. Griffin e Gerber (1996, s/p) corroboram com essa ideia ao afirmar que “a chave para o uso do tato está no conhecimento de seu desenvolvimento, sintetizado em atividades que visem à estimulação apropriada e à aquisição de destreza”.

Ainda segundo os referidos autores (Idem), a modalidade tátil deve ser de ampla confiabilidade, pois “vai além do mero sentido do tato; inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Esta modalidade fornece informações a respeito do ambiente”. Por isso, a partir da exploração do ambiente com outros sentidos que não a visão, a pessoa cega e/ou com baixa visão se torna plenamente capaz de conhecer e ampliar sua compreensão acerca do meio onde está inserida.

O uso do sentido do tato como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades em componentes curriculares do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado do *Campus* Santa Rosa é recorrente. Mapas táteis ou materiais didáticos produzidos com diferentes superfícies e texturas integram o contexto da aprendizagem do aluno e, em várias situações, são validados pelo mesmo. Tal situação corrobora novamente o que Griffin e Gerber afirmam

O sentido do tato começa com a atenção prestada a texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e diferentes consistências. Pelo movimento das mãos, as crianças cegas se dão conta das texturas, da presença de materiais e das inconsistências das substâncias. Também, através do movimento das mãos, elas podem apreender os contornos, tamanhos e pesos. Tais informações são recebidas sucessivamente, passando dos movimentos manuais grossos à exploração mais detalhada dos objetos (1996, s/p).

Para finalizar, cabe destacar que um dos aspectos que devem ser preconizados pelo docente é a geração de situações capazes de facilitar e favorecer os processos de aprendizagem, com vistas a torná-los significativos. Neste sentido, a seguir, apresenta-se dois relatos de experiência que buscam alinhar as responsabilidades de apresentar abordagens pertinentes, inclusivas e autônomas. A primeira delas refere-se ao desenvolvimento de uma proposta metodológica para elaboração de um projeto arquitetônico; já a segunda relata a experiência da elaboração de um Mapa de Riscos tátil como produto do Estágio Supervisionado Obrigatório.

Desafios de Projetos Integrados: Uma Nova Metodologia para Projetar

O componente curricular Projetos Integrados, do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado traz, em sua ementa, sucintamente falando, o desafio de proporcionar ao estudante o desenvolvimento de metodologias de elaboração de projetos arquitetônicos e complementares. Para tanto, o estudante necessita considerar alguns fatores condicionantes, que vão desde os desafios com o terreno e suas características, a observação e aplicação de aspectos de ergonomia, a legislação vigente aplicável ao projeto e a adequação ao programa de necessidades, entre outros aspectos.

Como parte do exercício projetual, deve-se provocar reflexões acerca do projeto em relação à composição formal e volumétrica, a existência de fluxos adequados ao espaço construído proposto e a funcionalidade necessária ao pleno desenvolvimento do programa de necessidades. Por fim, cabe o destaque a solução de problemas que o projeto arquitetônico e seus complementares precisa contemplar, entre as quais o sistema estrutural, a escolha por tecnologias construtivas adequadas e a relação com o entorno imediato. O presente relato se concentra na elaboração do projeto arquitetônico, parte essencial para o futuro lançamento de projetos complementares, tais como hidrossanitário, elétrico e luminotécnico, por exemplo.

Desafios se ampliam diante da condição do aluno cego e, para tanto, foi necessária a elaboração de uma série de abordagens novas para o desenvolvimento de estratégias de ensino para a situação. A falta de referenciais bibliográficos específicos acerca do ensino de projeto arquitetônico foi um elemento a ser superado, visto que a oferta mais expressiva de tais informações acaba por se concentrar em temas da Educação Básica. Por isso, a primeira estratégia adotada foi uma conversa com o aluno e sua monitora, com vistas a compreender quais estratégias já haviam dado certo em experiências anteriores – neste momento, foi possível perceber o potencial do uso de maquetes, o que acabou sendo recorrente em diferentes etapas.

As atividades iniciais do componente curricular aconteceram em cinco encontros, todos estes planejados de forma conjunta entre a professora regente e a estagiária. O primeiro deles foi dedicado a pensar o tema do projeto a ser realizado: afinal de contas, o que “é” uma casa? Quais elementos são partes essenciais de um projeto residencial? O exercício iniciou com um debate coletivo e, a seguir, a turma se dividiu em grupos para produzir um cartaz que apresentasse as opiniões dos alunos sobre características gerais, público-alvo, identificação dos usuários e importância do projetista para a qualidade do espaço construído. Neste momento, o aluno se integrou de forma plena com os demais colegas, participando em um dos grupos e, inclusive, apresentando parcela dos resultados.

No segundo encontro, foram apresentados os perfis das famílias que seriam atendidas pelos projetos arquitetônicos e, já com tais informações, foi possível realizar uma visita ao lote de intervenção, localizada em região próxima ao *campus*. Foi solicitado aos alunos o registro fotográfico do lote e de seu entorno imediato, com vistas a instrumentalizá-los para o exercício projetual. Neste dia, com o apoio das professoras e da monitora, foi possível percorrer a área de forma plena com o aluno cego. Ele foi capaz de perceber o desnível existente no lote e, com as mãos, indicava para qual direção estavam as áreas não planas do lote. A área era em uma esquina, o que também foi rapidamente compreendido e especializado durante a visita – neste momento, inclusive,

ele já demonstrava algumas das intenções de implantação da edificação, sinalizando onde ficariam acessos de pedestre e de veículos, por exemplo.

Na sequência, dois encontros foram dedicados para a pesquisa e análise de referências e condicionantes, em que foi fundamental o papel da monitora que, ao acompanhar a aula expositiva, auxiliou o aluno a registrar tais informações para si. Neste momento, a turma começou a trabalhar com a elaboração do programa de necessidades, elemento essencial para a projeção, visto que expressa demandas, relações essenciais e/ou a evitar e dá indícios de aspectos como fluxos, funcionalidade e composição. Outro encontro importante foi a experiência acerca do papel da ergonomia (tema já conhecido pelos discentes abordados em segurança ainda no primeiro ano do curso) no projeto arquitetônico – em sala de aula, foi representada a planta baixa de uma pequena edificação unifamiliar e, com caixas de papelão, foram representados os mobiliários que guarnecem cada um dos ambientes. Neste encontro, o aluno cego interagiu bastante com a turma, vivenciando os ambientes em escala 1:1.

A partir de tal momento, mesmo seguindo de forma integrada a turma, mantendo o ritmo desenvolvido pelos demais colegas, o aluno cego passou a contar com alguns materiais de apoio capazes de auxiliá-lo no exercício projetual. Sobre o programa de necessidades, por exemplo, foi realizada uma entrevista com o aluno, com vistas a identificar seu entendimento em relação ao perfil familiar e quais seriam as possíveis soluções para o mesmo. Algumas perguntas norteadoras foram propostas: quem eram os integrantes da família, quais suas atividades cotidianas, como deveria ser uma residência para essa família, quais móveis e utensílios cada espaço necessitaria, entre outras questões. Assim, foi possível para ele construir o programa e já ir imaginando como seriam as relações entre os espaços.

A partir de então, de forma sempre dialogada e coletiva, elaborou-se um material didático que iria acompanhar o desenrolar do projeto, em diferentes etapas. Um *kit* com peças em escala 1/25 com módulos de 1m x 1m e o mobiliário descrito pelo aluno

como essencial para a residência. Cada peça do *kit* foi elaborada em papel cartão e teve suas bordas e detalhes principais destacados com tinta dimensional, buscando criar um relevo identificável. Tal solução foi a melhor encontrada depois de uma série de testes, com materiais e formatos diferentes, validados ou não pelo aluno.

Foi apresentado ao aluno um conjunto de peças modulares que, aos poucos, com o apoio da professora estagiária, da professora regente e da monitora, foram subsídio para articular ambientes. Outra parcela do *kit* envolve peças de mobiliário impressas em escala que, assim como as peças modulares, tem suas bordas e linhas principais sinalizadas em tinta dimensional. Nos encontros seguintes, o aluno elaborou, a partir da percepção espacial do mobiliário que guarneceria cada um dos espaços, as dimensões gerais de cada ambiente.

Os elementos que compõe o *kit* são ilustrados na Figura 1: é possível identificar o aluno trabalhando com as peças, em sala de aula, e o resultado parcial de dois dos ambientes da residência em projeção. As peças eram fixadas em uma mesa e, sobre elas, o *layout* ia sendo experimentado e, também, eram indicados os vãos existentes e suas posições.

FIGURA 1 – Peças do *kit* em utilização e resultado de alguns dos ambientes propostos

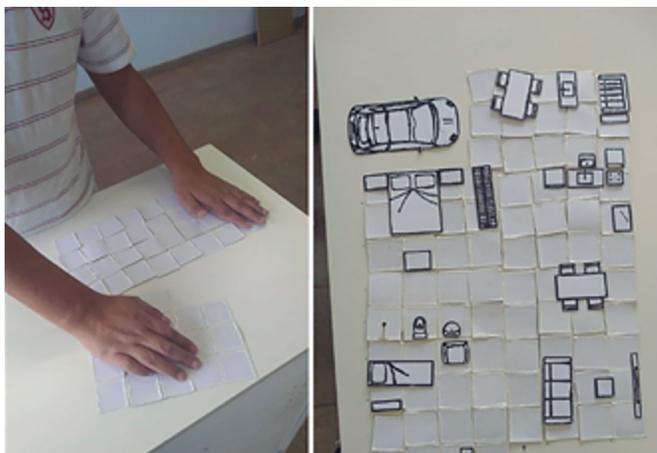


Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Em um primeiro encontro, ele articulou dimensões e *layout* da garagem, sala de estar e jantar integradas e cozinha e, a seguir, dormitórios, banheiro e áreas externas. A próxima etapa foi a junção dos ambientes, em uma lógica de tentativa e erro, quando o aluno foi fazendo proposições para relacionar diferentes setores e espaços. Tal momento foi mediado pelas professoras que, ao retomar as respostas da entrevista realizada na elaboração do programa de necessidades, provocavam o aluno a testar diferentes possibilidades.

Na Figura 2, é possível observar o aluno trabalhando com as peças modulares, ainda em etapa inicial de elaboração da proposta de planta baixa, assim como o resultado final da proposta, já com o mobiliário e *layout* propostos.

FIGURA 2 – Uso das peças modulares e resultado final da proposta projectual.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Ao final, foi possível exercitar questões como definição e articulação das diferentes zonas dentro do projeto residencial e a solução de problemas de fluxo, ambos desafios pertinentes da prática projetual. De forma paralela ao exercício com o *kit* de peças, uma maquete do terreno, em escala 1/75, foi elaborada como suporte para a tomada de decisões. A partir dela, o aluno era capaz de se certificar se suas proposições de

articulação dos ambientes eram adequadas à dimensão do lote, sua orientação solar e seus condicionantes (especialmente legais).

Para fechar a atividade, que seria essencial para o desenvolvimento dos projetos complementares subsequentes, foi elaborada uma maquete física, produzida com base e peças em MDF. A maquete foi cortada pelo laboratorista da Instituição, no Laboratório de Materiais e Tecnologia da Construção (LMTC), e montada pelas professoras responsáveis. Ao aluno, coube a elaboração das legendas e do selo de identificação da maquete em Braille. Todos os alunos, em uma mesma data, apresentaram seus resultados finais e, para tanto, o aluno cego pode utilizar sua maquete para explicar seu projeto para a turma.

Vivências no Estágio Supervisionado Obrigatório: Elaboração de Mapa de Risco

O componente curricular ligado à temática de segurança, trabalhado no primeiro ano do curso, despertou o interesse do discente como possibilidade de atuação na área de formação técnica, o que contribuiu para a definição do tema abordado durante o período de estágio. Devido ao fato de que a inclusão em atividades profissionais ligadas às práticas construtivas em edificações não é abordada e, tampouco, trabalhada no cotidiano de forma que vislumbre a presença de pessoas com deficiência, percebe-se como necessário refletir sobre estratégias para projetar e/ou adaptar os ambientes para esses indivíduos. Infelizmente, percebe-se que a prática profissional nos canteiros de obras acaba por dificultar a mobilidade como um todo.

Desta forma, percebeu-se uma lacuna e, ao mesmo tempo, a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao sistema háptico (tátil), encontrando alternativas que possam proporcionar a inserção, principalmente no tocante a percepção dos riscos existentes junto aos ambientes de trabalho, de maneira que os próprios indivíduos que se utilizam prioritariamente do tato para leitura e identificação, possam interagir com autonomia.

Para pessoas ditas “normais”, a leitura e interpretação se dá de forma visual, seja pela escrita, desenhos ou cores. Já para algumas pessoas com deficiência(s), suas limitações não impedem a interpretação pelos métodos tradicionais, porém, para outros, como no caso da cegueira, existe uma limitação quanto à identificação da existência de mapas. Os riscos relacionados às atividades desenvolvidas dentro dos espaços em que as pessoas incluídas interagem, devem ser identificados sem a necessidade de um interlocutor, visto que a inclusão deve proporcionar e assegurar a autonomia de todos os incluídos.

Incluir tornou-se hoje, antes de uma obrigação, uma necessidade, já que todos os indivíduos, indiferente de suas limitações, têm o direito à informação. Em se tratando desta realidade, procurando encontrar uma forma de contribuir com a autonomia das pessoas, foi elaborado um Mapa de Riscos Tátil, com o qual torna possível que os indivíduos com limitações visuais que necessitem acessar tais ambientes, sejam capazes de identificar e interpretar as informações nele contidos, permitindo que os mesmos possam através da leitura por contato (tato), identificar os grupos de riscos ocupacionais a que estarão expostos ao acessar os ambientes de trabalho.

Nestes termos, foi desenvolvido um projeto-piloto no IFFar – *Campus* Santa Rosa/RS, mais especificamente junto ao Laboratório de Materiais e Tecnologia da Construção (LMTC), em que se vislumbrou a oportunidade de colocar em prática o Mapa Tátil, sendo possível utilizá-lo em situações reais, considerando o fluxo de pessoas, os riscos existentes, a semelhança com um canteiro de obras e a presença do discente cego, o qual faz uso destes espaços durante as atividades práticas para sua formação técnica.

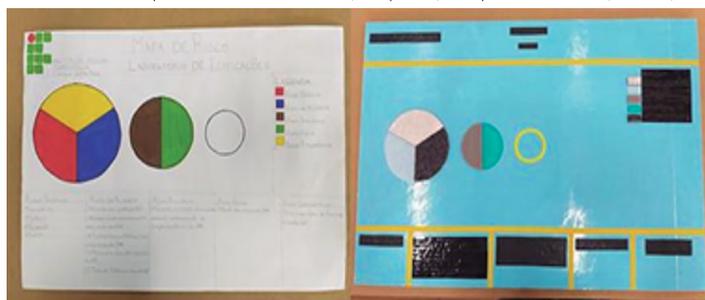
Em se tratando de segurança no local de trabalho, todos os usuários precisam obter as informações, bem como compreendê-las, para então proceder a tomada de decisão, a fim de resguardar-se dos riscos e evitar a ocorrência de acidentes. Para as pessoas com deficiência visual, o período entre o recebimento das informações, a decodificação e a compreensão necessitam de maior espaço de tempo. Ainda assim, dependendo

do risco ao qual estiverem expostos, pode o ato de identificação colocar sua vida em risco, mesmo que para os demais possam ser atividades simples e corriqueiras desenvolvidas naturalmente.

Sendo assim, construir mapas táteis que possibilitem a identificação dos grupos de risco a que os usuários estão expostos, permitindo sua identificação mesmo que desprovidos do uso da visão, mostra uma preocupação com a igualdade e a promoção da inclusão. Esta construção se dá, inicialmente, pela escolha e definição dos materiais e fixação dos mesmos, de forma que fiquem distribuídos de maneira a facilitar a identificação e interpretação, permitindo aos usuários autonomia para identificar os riscos ambientais. Assim, é viável transformar os conhecimentos relacionados à segurança no trabalho em um aprendizado atraente e significativo, tornando o desafio que permeia esta área um atrativo a todos os envolvidos, sem distinções.

Tão logo definidos os materiais e a escala, utilizou-se como base o Mapa de Risco geral do Laboratório, em formato tradicional, construído pelos discentes (dotados de visão), este servindo como base para a construção do mapa tátil (construído pelo discente cego), ambos demonstrados na Figura 3.

FIGURA 3 – Mapa de Risco Convencional (à esquerda) e Mapa de Risco Tátil (à direita)



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Para a construção do Mapa Tátil, foram utilizados materiais alternativos, escolhidos e definidos pelo próprio aluno por meio de sua capacidade háptica para identificação e leitura. Vários testes foram executados para encontrar a melhor forma de apresentação,

levando-se sempre em consideração a capacidade de interpretação e identificação por meio do uso da sensibilidade ao toque (o tato), assim como a capacidade de fixação dos materiais com a observância a resistência ao atrito.

A construção do Mapa de Risco Tátil carece ainda de melhorias, visto que os materiais adotados para sua construção foram os disponíveis na Instituição, sendo necessárias adequações para manter as características do Mapa tradicional, principalmente quanto à paleta de cores. Isso permitiria que ele fosse acessível a todos, dispensando o uso de dois mapas para representar as mesmas características. Entende-se ainda que, no tocante a escala da escrita, a mesma pode ser ampliada, facilitando a interpretação do usuário.

Constata-se que, mesmo com limitação visual, o indivíduo tem a capacidade de interação apurada, a qual ocorre pelos demais sentidos. Desta forma, é possível afirmar que esses indivíduos desenvolvem por meio da habilidade tátil uma forma de interagir com o meio em que estão inseridos, permitindo que se utilizem materiais alternativos (inclusive na área de segurança) para a construção de um Mapa de Risco Tátil, em que as pessoas com limitação visual e cinestésica consigam de fato não somente interagir, mas propor e elaborar soluções, atuando como profissionais com formação técnica na prevenção de acidentes relacionados ao trabalho.

Considerações finais

As vivências aqui relatadas aproximam-se por diferentes fatos, entre os quais o principal é que envolvem o mesmo aluno. Tal fato motivou a escrita do presente texto de forma conjunta, o que permitiu uma visualização aproximada entre as experiências vivenciadas pelo estudante em diferentes componentes curriculares do Curso Técnico em Edificações – Modalidade Integrado. Cada uma carrega consigo suas particularidades, contudo, é possível observar mais semelhanças do que diferenças: as duas propostas exploraram a função háptica, por exemplo, tida pelo próprio aluno como

um meio mais acessível para a compreensão dos conteúdos estudados. Além disso, em ambas as situações, houve participação do aluno na tomada de decisões, o que é essencial quando se fala em contextos inclusivos: várias tentativas foram realizadas e, a partir da lógica de tentativa e erro, o aluno foi capaz de validar as propostas e as atividades realizadas.

Por meio das experiências vivenciadas, é possível concluir que o ensinar e o aprender apresentam-se de diferentes formas, sendo necessário conhecer os fatores envolvidos que influenciam tais práticas. Isso é possível desde que sejam proporcionadas situações que facilitem e favoreçam o processo de construção do conhecimento para que a aprendizagem seja efetivamente significativa e inclusiva, levando em consideração as diferenças, mas não a desigualdade.

Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Editora da UNESP, 2000.

GRIFIN, H. C; GERBER, P. J. Desenvolvimento Tátil e suas Implicações na Educação de Crianças Cegas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, s/v, 199, n.5, s/p, 1996.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

Os estudantes como guardiões da educação pública: manifestações e lideranças estudantis no IFFar – *Campus Santo Augusto*

Odair José Kunzler¹

Fernanda de Camargo Machado²

Introdução

O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFar) – *Campus Santo Augusto* e da qual resultou a produção de uma dissertação de mestrado apresentada ao ProFPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2019³.

O artigo aqui apresentado tem dois objetivos. O primeiro é dar visibilidade às condições históricas a partir das quais emergiram e ganharam força os discursos das manifestações estudantis no IFFar – *Campus Santo Augusto*. O segundo é entender como os discursos das manifestações estudantis atuaram na constituição de lideranças estudantis naquele espaço.

Para a análise proposta neste texto, optou-se por considerar as manifestações estudantis ocorridas entre os anos de 2015 a 2018. Justifica-se tal recorte de tempo por razões diversas, como a disponibilidade de dados documentados que subsidiaram

¹ Servidor Técnico-Administrativo em Educação/Assistente em Administração. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Santo Augusto; e-mail: odair.kunzler@iffarroupilha.edu.br

² Professora de Educação Especial/AEE e Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Alegrete; e-mail: fernanda.camargo@iffarroupilha.edu.br

³ A pesquisa inicial foi intitulada “Manifestações Estudantis e Constituição de Lideranças: uma Análise dos Discursos no IFFar – Campus Santo Augusto de 2015 a 2018”.

a pesquisa, a institucionalização das entidades que representam os estudantes no referido *Campus* – Grêmios Estudantil e Diretório Central de Estudantes (DCE) – e a própria viabilidade de análise dos dados coletados.

No âmbito deste estudo, considerou-se como manifestações estudantis tanto as ações do Movimento Estudantil organizado (grêmios, diretórios, representantes e líderes de turmas democraticamente eleitos/indicados) quanto atividades, mobilizações e manifestações propostas, em caráter menos sistemático, por assim dizer (sem vínculo formal com o movimento organizado).

Para tanto, foram realizadas três entrevistas, das quais dois participantes eram discentes de cursos de nível médio integrado ao ensino técnico e o terceiro era acadêmico de curso de nível superior. Os três entrevistados participam ou já participaram de entidade de representação discente, como grêmios estudantis ou diretórios.

Para a investigação, buscou-se no filósofo francês Michel Foucault (1979, 1987 e 2010) as referências necessárias para compreender algumas conexões entre os conceitos de discurso, verdade e relações de saber e poder, noções teórico-metodológicas estratégicas para analisar os discursos produzidos com e pelos estudantes, as quais serão apresentadas ao longo do texto.

Cabe destacar que as entrevistas realizadas permitiram visualizar a recorrência do discurso que posiciona os estudantes como guardiões da educação pública, elemento que foi determinante para as manifestações estudantis e a constituição de lideranças no IFFar -*Campus* Santo Augusto, no período de 2015 a 2018.

Um passo atrás: o cenário das manifestações estudantis

O primeiro objetivo desse artigo se propõe a compreender em que condições históricas emergem os discursos das manifestações estudantis, ocorridas de 2015 a 2018, no IFFar -*Campus* Santo Augusto. Nesse sentido, é necessário destacar que a história de engajamentos de estudantes em movimentos políticos, no Brasil, remonta a um período anterior à Ditadura Militar, regime instaurado no Brasil a partir de 1º de abril de 1964 e que se estendeu até o ano de 1985, ocasião em que esses movimentos ganharam notoriedade e relevância enquanto focos de resistência e mobilização social à ditadura civil-militar⁴.

No entanto, a emergência das manifestações estudantis no IFFar – *Campus* Santo Augusto, ocorridas de 2015 a 2018, confunde-se com a própria história do *campus*. Muitas das conquistas da unidade têm o protagonismo dos estudantes, sensibilizados com a necessidade de construir coletivamente um espaço que se volta às próprias necessidades acadêmicas.

Assim, a partir da sua instituição no ano 2008, o *campus* do Instituto Federal Farroupilha em Santo Augusto (RS) viu discentes mobilizados com reivindicações que vão desde a ampliação de infraestrutura e acessibilidade até a manutenção de decisões de gestão com seu escopo, passando pelas manifestações em defesa da continuidade de oferta de ensino público, gratuito e de qualidade quando do surgimento de políticas públicas que, no seu entendimento, pudessem comprometer tal oferta de ensino.

Contudo, merece destaque o ano de 2016, em que ocorreram importantes manifestações estudantis em todo o país. Ações estas que se opunham à proposta de emenda constitucional que estipulava um teto para os gastos públicos, nominada PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa (Câmara dos Deputados ou Senado Federal, respectivamente) e que congelava as despesas do Governo Federal por até 20 anos,

⁴ Para informações mais detalhadas, ver Kunzler (2019).

mantendo-se apenas correções decorrentes de reposição da inflação⁵. Nesse sentido, antes de descrever as manifestações estudantis em si, apresentaremos o cenário discursivo na qual elas emergem.

Em 2011, Dilma Vania Rousseff tornou-se Presidenta da República, tendo sido reconduzida ao posto em 2014 após vitória na eleição presidencial. Durante seu segundo mandato, em maio de 2016, o Senado Federal votou favoravelmente à abertura de processo de impedimento, acolhendo decisão emanada do Congresso Federal e Dilma Rousseff foi afastada temporariamente do cargo, sendo substituída pelo Vice Presidente, Michel Temer, o qual assumiu o cargo interinamente. O Senado Federal constituiu uma comissão específica com a finalidade de acompanhar o referido processo e, em agosto de 2016, após cumpridas todas as etapas previstas, ocorreu a votação final que decidiu pela perda do mandato da Presidenta Dilma e a permanência do Temer como Chefe do Executivo Federal. O país, naquela ocasião, via-se dividido entre os que comemoravam o *impeachment* da Presidenta e aqueles que lamentavam o fracasso do processo democrático brasileiro, sendo que os últimos imputaram o tom de golpe à democracia a cassação de Dilma Rousseff.

Michel Temer, já em seu discurso de posse, acena com uma agenda econômica defendendo a unificação do país, propondo um “governo de salvação nacional”, além de medidas para superar a crise econômica vivida naquele momento e focado no reequilíbrio das contas públicas.

Segundo o filósofo Michel Foucault, discursos são práticas que produzem significados, posições de sujeitos, realidades (FOUCAULT, 2008a). Os discursos são manifestações das verdades criadas pelas relações de saber e poder. A mudança de governo ilustra o que Foucault propõe sobre verdade. A consagração de um modelo político sobre outro se deu sob a emergência de um discurso que ganhou força, cuja emergência elevou-o, naquele momento, à condição de ser mais verdadeiro. Dessa forma, insta-

⁵ A construção da PEC, entretanto, remonta ao ano anterior, quando o cenário político brasileiro passou a viver por profundas mudanças.

lou-se um novo projeto político, dizendo-se mais voltado à estabilidade econômica que ligado às causas sociais.

Sustentando tal discurso, o governo Federal, à época, propôs uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que estabelecería um limite de gastos públicos (teto), o qual ficou popularmente conhecido como “PEC dos gastos públicos”. Tal projeto, que inicialmente foi tratado na Câmara dos Deputados como PEC 241 e, após a provação naquela Casa foi apreciado no Senado Federal já com a designação de PEC 55/2016, previa que, a partir de 2018, os gastos do Governo Federal só poderiam aumentar de acordo com a inflação acumulada, obtida através da aferição do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Seu período de vigência seria de 20 anos a contar da aprovação⁶.

De acordo com notícia veiculada pelo Senado Federal, à época,

o regime valerá para os orçamentos fiscal e da seguridade social e para todos os órgãos e Poderes da República. Dentro de um mesmo Poder, haverá limites por órgão. Existirão, por exemplo, limites individualizados para tribunais, Conselho Nacional de Justiça, Senado, Câmara, Tribunal de Contas da União (TCU), Ministério Público da União, Conselho Nacional do Ministério Público e Defensoria Pública da União. O órgão que desrespeitar seu teto ficará impedido de, no ano seguinte, dar aumento salarial, contratar pessoal, criar novas despesas ou conceder incentivos fiscais, no caso do Executivo (SENADO NOTÍCIAS, 13/12/2016).

A PEC 55/2016 foi aprovada em 29 de novembro, em primeiro turno, com 61 votos favoráveis e 14 contrários, provocando manifestações diversas, sobretudo em virtude do congelamento de investimentos em áreas essenciais, como em saúde e em educação. Pôde-se observar que o Governo Federal precisou de amplo apoio das Casas Legislativas para aprovação do seu intento. Para, além disso, o Governo dispunha, além de poder sobre as instituições, o domínio das massas, que corroboraram as

⁶ Em seu texto, ainda, a inflação a ser observada para o cálculo dos gastos seria medida nos últimos 12 meses, até junho do ano anterior. Dessa forma, por exemplo, a inflação a ser considerada em 2019, seria obtida através do cálculo do período compreendido entre julho de 2017 e julho de 2018.

decisões administrativas à medida que não se opunham a elas, ou melhor, à medida que grande parte não se opunha.

Esse processo é interpretado por Foucault na obra *A Ordem do Discurso* (2010) quando ele direciona seu foco para a relação entre saber e poder, questionando como o poder é articulado a partir de um determinado saber ou de um conjunto de saberes. Se por um lado Foucault não reduziu o entendimento de poder em um conceito absoluto, o que o filósofo se propôs a fazer foi mostrar como esse poder emerge na sociedade, sobretudo nas múltiplas relações existentes. Nesse caso, houve a permissão social a partir do momento em que se institui uma “nova verdade”, ou melhor dizendo, um discurso que, entre idas e vindas de saber e poder, tornou-se verdadeiro.

Em 15 de dezembro de 2016, as Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal promulgaram a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), concluindo o processo de aprovação da chamada PEC dos gastos públicos e instituindo o severo regime fiscal proposto pelo governo de Michel Temer.

Para Foucault (2008a), nem todo discurso se perpetua como uma verdade. Também as verdades são provisórias e estão a todo momento em luta para permanecerem nessa posição. Isso acontece pois os discursos, por si sós, embora se proclamem como verdade, não necessariamente são tomados como verdade por todos os sujeitos.

Certamente, havia discursos que resistiam ao novo modelo de gestão política proposto anteriormente. Sua aceitabilidade gerou diversos discursos de resistência no Brasil. Para Foucault, a verdade, como produção histórica, está sempre diante da possibilidade de resistência, como abordado na obra *Segurança, Território e População* (2008b). É a partir dessa compreensão que se passará à próxima subseção desse artigo, que tratará dos discursos das manifestações estudantis e sua conexão com a constituição de lideranças no IFFar -*Campus Santo Augusto*, ou seja, a percepção – ou condição – de que é necessário sentir-se representado para efetivamente viver um

processo democrático e, por conseguinte, assegurar que a democracia seja de fato, um espaço de representações.

Manifestações estudantis e constituição de lideranças no IFFar – *Campus Santo Augusto*

Serão apresentados, a partir de agora, alguns dados resultantes da investigação realizada, que permitiram visualizar como alguns discursos das manifestações estudantis, ocorridas de 2015 a 2018, atuaram na constituição de lideranças estudantis no IFFar – *Campus Santo Augusto*. Destes, destacou-se como recorrência o discurso que posiciona os estudantes como guardiões da educação pública do país. A produção de lideranças estudantis, que figuram como guardiões da educação, é uma demanda democrática, para que se ocupem os lugares dos representantes. No entanto, esses lugares foram conquistados pelas manifestações estudantis, ou seja, a democracia só existe porque os estudantes também se mobilizaram e a criaram. Tanto as lideranças como a democracia são imanentes, são produtoras de efeitos codependentes.

Para chegar a essa compreensão, foram realizadas três entrevistas, das quais dois participantes eram discentes de cursos de nível médio integrado ao ensino técnico e o terceiro era acadêmico de curso de nível superior. Os três entrevistados participam ou já participaram de entidade de representação discente, como grêmios estudantis ou diretório de estudante⁷. Os discursos enunciados nas entrevistas foram tomados, nessa investigação, como enredos de verdade historicamente produzidos. Em outras palavras, como exercícios de poder que narram o papel dos estudantes, suas formas de engajamento e mobilização a partir de lideranças.

Como dito anteriormente, a resistência não é um espaço neutro, sem relações de saber e poder. A resistência a um discurso também é um discurso, que busca se promover como verdade. Nesse sentido, o entrevistado C aponta sua compreensão de como os

⁷ Os entrevistados serão caracterizados como A, B ou C, para resguardar suas identidades.

discursos que se opõem às verdades instituídas ganham corpo para se transformarem em ações coletivas de manifestações estudantis, conduzidas por um líder: “É isso que geralmente acontece: os sentimentos são coletivos, mas é preciso algum indivíduo tomar a frente e representá-los”⁸.

A resistência é, para Foucault (2008a), um movimento que não pode vir de fora do poder; ela subjaz às estratégias de poder. Castro destaca:

Desde essa perspectiva, as possibilidades reais de resistência começam quando deixamos de nos perguntar se o poder é bom ou mau, legítimo ou ilegítimo e o interrogamos ao nível de suas condições de existência. O que implica, em primeiro lugar, despojar o poder de suas sobrecargas morais e jurídicas (2016, p. 387).

Na órbita das resistências possíveis ao discurso de redução de gastos com a educação pública no país, vimos alguns importantes movimentos que demonstraram engajamento estudantil a esse discurso de resistência. Também uma parte dos discentes do IFFar – *Campus* Santo Augusto, subjetivados pelo discurso de que a aprovação das medidas governamentais representaria prejuízos à qualidade do ensino na instituição, promoveram manifestações em repúdio à PEC dos gastos públicos, desde o momento de sua apreciação na Câmara dos Deputados.

Dessa forma, um discurso dominante, ou seja, aquele que foi legitimado como verdade, buscará se manter no poder com mais força à medida que a resistência que se “oponha” a ele também aumente. Veiga-Neto (2008, p. 22) assevera que sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação, ou, se quisermos, como uma ação de contrapor. Essa condição se dá, segundo o pesquisador, porque não há como estar fora de toda e qualquer relação. Em síntese, o que Veiga-Neto sustenta é que a resistência a certa ação decorre da problematização desta, o que implica, invariavelmente, de se utilizar do poder.

⁸ As falas dos (as) entrevistados (as) estarão entre aspas e em itálico, para se diferenciarem do restante do texto.

A resistência a uma determinada ação de poder não é um “outro poder”, mas simplesmente é – e funciona como – “uma outra ação de poder”, em sentido inverso à primeira: “não há relações de poder sem resistências, que são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é compatriota do poder (FOUCAULT, 2003, *apud* VEIGA-NETO, 2008, p. 22).

Em 14 de outubro de 2016, mais de 200 estudantes mobilizaram-se e realizaram um protesto em uma rodovia da região de Santo Augusto, a BR 486, restringindo o fluxo de veículos e chamando a atenção dos motoristas e da comunidade local para as consequências desastrosas da proposta de emenda constitucional.

Conforme veiculado no site institucional do IFFar,

Os estudantes são contra a PEC 241, aprovada em primeiro turno na noite de segunda-feira, 10. O objetivo de toda a mobilização é sensibilizar os deputados e senadores, para que estes mudem seus votos e não aprovem a PEC nas próximas votações. (Site Institucional IFFAR – Notícias Santo Augusto, 15/10/2016).

O bloqueio à rodovia fazia parte de um cronograma de atividades proposto pelos estudantes da Instituição que, no dia anterior, já haviam ocupado os prédios do *campus* do Instituto Federal. Estavam previstos, ainda, atividades culturais e momentos de debates sobre o cenário político vigente.

Para os estudantes investigados, a decisão de participar de uma mobilização surge da necessidade de interação com a realidade em que estão inseridos e, também, com a construção de seu próprio futuro. Para a entrevistada A, *“como futuros adultos, podemos não sentir agora os efeitos da economia e coisas do gênero nesse momento, mas seremos adultos numa sociedade que poderá estar melhorada por nós ou não. Portanto, é muito importante que nossa geração, assim como a próxima, tenha essa movimentação, para que não haja uma acomodação”*.

A inércia, na fala da entrevistada, representaria a ausência de resistência, enquanto o ativismo denotaria a existência de um discurso que se opõe àquele dominante. Para os estudantes pesquisados, a participação em mobilizações é fundamental para que suas reivindicações sejam ouvidas. O papel dos estudantes como guardiões da educação pública, para si e para as próximas gerações aparece aqui com força nas enunciações dos entrevistados.

Nesse sentido, o que propõem é que, coletivamente, sua participação será mais eficaz, como já identificado através da historiografia das manifestações estudantis pelo Brasil: *“nossos antepassados mostram que manifestações são possíveis de serem realizadas, com tecnologia ou sem tecnologia, no passado havia muito mais mobilização estudantil que hoje”* (entrevistada A).

Além disso, a sua participação em entidades de representação, como grêmios estudantis, reforça o ânimo dos agentes mobilizadores, uma vez que lhes confere legitimidade para representar o grupo. Esse aspecto retoma o que Foucault (2008a) aborda acerca de verdade, pois se percebe que o mobilizador ocupa essa condição enquanto o discurso que disseminam é aceito e também disseminado pelos representados como verdadeiro, como legítimo. Em que pese não ser o discurso dominante em uma relação maior – como em relação ao discurso de economicidade sustentado pelo Governo Federal -, no âmbito local é o discurso que emerge como o verdadeiro.

Logo, evidencia-se que em diversas situações da história do Brasil o movimento estudantil protagonizou manifestações que, via de regra, se opuseram a questões políticas impostas pelo Estado e o mercado, como uma espécie de vigilância pela democracia. Sob uma óptica foucaultiana, pode-se problematizar o quanto os movimentos e mobilizações estudantis vem produzindo (e se produzindo) nos discursos de resistência ao capitalismo, sobretudo nas práticas em que o capital (mercado) tem exercido influência nas instituições de ensino ao pressionar para que a formação de estudantes volte-se, sumariamente, a atender as suas necessidades de mão de obra específica.

Percebe-se essa mobilização nas diversas interrelações, quais sejam entre estudantes e Governo Federal, entre estudantes e comunidade escolar, entre estudantes de entidades representativas e estudantes que não as integram e mesmo entre aqueles que integram tais entidades.

Os discursos, enquanto conjunto de enunciados e manifestações das verdades criadas pelas relações de saber e poder, não são necessariamente convergentes dentro de um mesmo segmento, mas na medida em que ele se identifica com outro que também se opõe a uma verdade instituída, inicia-se o processo de construção de um movimento com vistas a legitimá-lo, torná-lo dominante e, por consequência, verdadeiro.

Ainda com relação à formação de uma movimentação estudantil, o que se apurou é que os discursos que conversam entre si precisam ser agrupados para que possam emergir e ganhar notoriedade, relevância e, consequência, se efetivarem como um discurso de resistência mais consistente, com mais chances de se afirmar como verdadeiro. Conforme um dos estudantes pesquisados, nos movimentos estudantis é, principalmente, a partir das lideranças que ocorre a aglutinação desses indivíduos ou grupo de indivíduos que sustentam determinado discurso. Segundo o entrevistado C, *“eu vejo alguma movimentação própria, mas acho que quem capta essas manifestações e as articulam são as lideranças e, efetivamente, mobilizam os alunos. Eles não conseguem, entre si, articularem-se suficiente bem para conseguirem uma reivindicação efetiva. É preciso ter uma liderança que canalize isso”*. Assim, a participação de uma liderança estudantil no contexto da pesquisa apareceu nas enunciações dos entrevistados, com a função de, antes de tudo, engajar, mobilizar e organizar os indivíduos, visando à construção de um ideal coletivo que sustente um discurso forte, “único”, comum.

Entre os anos de 2015 a 2018, na Instituição onde se desenvolveu esta pesquisa, a primeira movimentação de estudantes deu-se com o advento da Proposta de Emenda Constitucional 241, hoje Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016). Como já mencionado anteriormente, a apresentação da referida PEC ao Congresso Nacional em outubro de 2016, e seu posterior encaminhamento ao Senado Federal no mesmo

ano, provocou um série de reações em diversos segmentos da sociedade brasileira, uma vez que as consequências de sua aprovação implicaria significativo impacto no orçamento de instituições públicas ligadas à saúde e à educação.

Objetivando chamar a atenção para os prejuízos que aquela proposta oferecia à educação, os estudantes do IFFar – *Campus* Santo Augusto endossaram o coro de muitos outros grupos espalhados pelo país que se manifestaram contrários à aprovação da diretriz. Organizados e de forma pacífica, os estudantes ocuparam os prédios da Instituição no dia 13 de outubro de 2016, estabelecendo, além da ocupação, um cronograma de atividades que se estenderia por três dias, constituído de práticas como palestras, rodas de conversa e exposições de cartazes e notícias que abordaram os prejuízos à educação trazidos pela nova política econômica.

Interessante notar que também os discursos dos estudantes utilizaram estratégias de poder para se organizar. Foucault destaca que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (1987, p. 126). O controle do tempo, como aparece no cronograma destacado, é uma técnica de poder no âmbito de atuação do poder disciplinar. A disciplina “constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’” (Idem, p. 150).

A adesão de estudantes às mobilizações é vista por eles como fundamental para a constituição cidadã desses. Para um dos entrevistados, “há uma aversão às políticas partidárias, mas através dos movimentos sociais os jovens começam a enxergar a relevância da política para resolver suas demandas” (entrevistado C). Percebe-se, a partir dessa afirmação, que os estudantes buscaram um distanciamento das políticas representadas por siglas partidárias em suas manifestações; por outro lado, os visam, através de movimentos sociais, como o estudantil, reivindicar que o Estado atue em favor das demandas da população. Mais uma vez aparecem nas falas o protagonismo estudantil e sua posição de vigilância, de “guarda” das funções do Estado como mantenedor da educação pública no Brasil.

Em 24 de maio de 2018, outro ato promovido pelos estudantes do IFFar – *Campus* Santo Augusto levou-os às ruas da cidade para chamar a atenção da população à causa que defendiam. Dessa vez, a movimentação dos jovens foi em favor da construção de um país livre de corrupção na política. Sob o grito de ordem “Chega de roubalheira, chega de corrupção, nós somos estudantes, o futuro da nação!”, os estudantes realizaram uma caminhada à noite, do *Campus* do IFFar até a praça central de Santo Augusto, onde também convocaram a população para que apoiasse o movimento grevista promovido por caminhoneiros⁹ que ocorria em todo o país.

Para a entrevistada B, existe a necessidade de que os sujeitos mobilizados assumam posição de porta-vozes de todos aqueles que comungam do mesmo anseio, mas que por razões diversas, acabam se omitindo do direito legítimo de reivindicá-lo. Assim, o papel dos estudantes que participam das manifestações é, tanto expressar sua opinião e cobrar providências no sentido de corrigir o que entendem estar errado, quanto buscar a participação de outros sujeitos em seu movimento, certos de que quanto maior o número de indivíduos lutando por uma causa, maior sua legitimidade e maior impacto provocará. Para a estudante entrevistada (B), *“percebe-se que há certa acomodação. Que muitas vezes as pessoas percebem que algo não está bem, mas elas não têm a consciência de que podem fazer algo para mudar isso. Mas, outras vezes, as ideias vêm do coletivo, já que percebemos que chegam a nós demandas que não interferem em nossa vida, mas interferem na de outros”*.

Outro aspecto relevante a ser considerado na análise da articulação dos estudantes mobilizados nos dois casos relatados é o meio pelo qual construíram suas redes de comunicação para dar materialidade aos atos: a internet, seja através de rede social, principalmente o *Facebook*¹⁰, ou aplicativos de celular, como o *WhatsApp*¹¹.

⁹ A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, também chamada de Crise do Diesel, foi uma paralisação de caminhoneiros autônomos, com extensão nacional, iniciada no dia 21 de maio, no Brasil, durante o governo de Michel Temer e terminou oficialmente no dia 30 de maio, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro e Polícia Rodoviária Federal para desbloquear as rodovias.

¹⁰ Trata-se de uma rede social lançada em 2004. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard. Os usuários criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos.

¹¹ É um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.

Segundo os estudantes entrevistados, o uso de mídias ligadas à internet é fator de grande importância para a propagação das informações. Assim, torna-se mais dinâmico o processo de construção de um movimento estudantil: *“hoje em dia o WhatsApp ajuda muito. Então, de grupos vão surgindo as ideias e elas vão se disseminando”* (entrevistada A). Além da organização desses movimentos que se expandem para fora da instituição, as redes sociais permitem que outras questões sejam provocadas e discutidas nos espaços virtuais. Para o entrevistado C, *“os movimentos sociais são, hoje, o primeiro contato com a política, seja através do movimento feminista, o LGBT, e outros, especialmente através da internet”*.

É notório que com o advento da democratização do acesso à internet e suas funcionalidades, houve um grande avanço na capacidade de articulação das lideranças estudantis em relação àquelas gerações anteriores. Se antes a comunicação dependia de folhetins criados pelos próprios estudantes ou mesmo a necessidade de encontros presenciais entre os líderes (organizadores), a internet permitiu que os atuais movimentos sejam organizados da noite para o dia, absorvendo as demandas coletivas e construindo as propostas de ações que serão realizadas, como ocupações, protestos e afins, embora tais estratégias também ofereçam riscos e gerem polêmicas, a exemplo dos conflitos entre grupos e a disseminação de notícias falsas – popularmente chamadas de *fake news*.

Kirkpatrick destaca que:

o Facebook tornou-se um dos primeiros lugares em que pessoas insatisfeitas de todo o mundo apresentam suas queixas, seu ativismo e seus protestos. Essas campanhas no Facebook funcionam porque suas ferramentas de comunicação permitem que um grande número de pessoas fique ciente de um problema e se aglutine rapidamente (2011, p. 310).

O Grêmio Estudantil do IFFar – *Campus Santo Augusto*, assim como o DCE da mesma instituição mantêm páginas (perfis) na rede social *Facebook*, onde constantemente publicam suas ações e promovem discussões de interesse de seus representados.

Tornou-se visível, assim, a produtividade discursiva do uso da internet nas atuais manifestações estudantis, como estratégia discursiva de engajamento estudantil na causa de defesa da educação pública.

Considerações finais

Ao retomar o passado recente das movimentações estudantis no IFFar – *Campus* Santo Augusto, no período de 2015 a 2018, e da análise de enunciados discursivos, produtos da materialidade analítica criada a partir das entrevistas com os três estudantes, ficou claro que há uma relação de imanência entre a produção de lideranças estudantis e suas manifestações. Relação esta que tem como elemento de conexão o discurso que posiciona os estudantes como guardiões da educação pública. Tal discurso foi recorrente nas enunciações dos entrevistados. Dessa forma, ao entender discursivamente como vão se constituindo os líderes estudantis, é possível aperfeiçoar os processos e as formações de lideranças no âmbito do IFFar.

Além disso, os estudantes investigados apresentaram as características que acreditam que traduzem um sujeito como líder estudantil: o engajamento com os discursos das manifestações (ou seja, vontade de defender a educação), a disponibilidade em representar e conduzir o grupo. É importante destacar que as lideranças não existem sem as manifestações, da mesma forma como as manifestações necessitam de líderes para que possam ocorrer e apresentar os efeitos esperados. Nesse sentido, as manifestações estudantis num *campus* do IFFar, descreve a organização dos estudantes e seus vínculos com os discursos de crítica à ofensiva neoliberal, permitindo compreender no contexto da democracia como os estudantes se constituem como cidadãos. Tal processo de reconhecer-se como cidadão, como guardião da educação pública, motiva os estudantes a intervirem no contexto social em que estão inseridos, buscando participar da tomada de decisões ou, quando não podem modificá-las, tencionar o poder para junto de seu discurso, instituindo uma “outra” verdade, fazendo registrar seu desejo de mudança através de suas manifestações e de seus líderes.

O que se pode inferir é que participação estudantil nos movimentos sociais surge da relação imanente que existe entre o ser cidadão de fato e a manutenção de um estado democrático, no qual um não se sustenta sem o outro. Em análise, percebe-se que os estudantes entrevistados sentem-se compromissados em fazer parte dos processos democráticos. Aliado a isso, nota-se, através de seus discursos, que as manifestações estudantis têm origem na necessidade de resguardar o direito a participar da tomada de decisões e, quando esse direito é suprimido, existe a necessidade de intervenção. As lideranças estudantis são, nesse sentido, os sujeitos que se produzem com e a partir de discursos das manifestações, que enfocam a percepção das demandas coletivas e buscam promover a convergência dos discursos afins com o propósito de garantir a maior representatividade.

Referências

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para Instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2, 3.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 55 – PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS.** Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 10 jun. 2018. Texto Original.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ESTUDANTES BLOQUEIAM RODOVIA FEDERAL EM ESQUINA BOA VISTA. **Instituto Federal Farroupilha – Notícias Santo Augusto.** Santo Augusto, 15/10/2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sau/item/2597-estudantes-bloqueiam-rodovia-federal-em-esquina-boa-vista>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ESTUDANTES OCUPAM IFFAR *CAMPUS* SANTO AUGUSTO. **Campo Novo On Line.** Campo Novo, 14/10/2016. Disponível em: <http://camponovoonline.com.br/estudantes-ocupam-iffar-campus-santo-augusto/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010

KIRKPATRICK, D. **O Efeito Facebook:** Os bastidores da história da empresa que conecta o mundo. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

KUNZLER, O. J. **Manifestações estudantis e constituição de lideranças**: uma análise dos discursos no IFFar/Campus Santo Augusto de 2015 a 2018. 26/08/2019. 114f. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria/RS.

PEC QUE RESTRINGE GASTOS PÚBLICOS É APROVADA E VAI A PROMULGAÇÃO. **Senado Notícias**. Brasília, 13/12/2016. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 10 jun. 2008.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Oficina sobre estratégias de estudo e gestão do tempo: uma formação para a autonomia dos estudantes do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi

Seris de Oliveira Matos Pegoraro¹
Lisangela Bringhenti da Rosa²
Patrícia Mallmann Schneiders³
Rejane Zanini⁴

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi criado pela Lei nº 11.892 de 2008, é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Atualmente⁵, possui dez *campi* e um *campus* avançado, dois centros de referência e oito polos de Educação a Distância, localizados em diferentes regiões do Rio Grande do Sul. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2026 traz como *Visão* da instituição: “ser excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da interação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação” (IFFar, 2019). Como Missão institucional, propõe-se à promoção da educação com foco na formação integral do cidadão.

¹ Mestre em Educação (UFSM), Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM); Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi; E-mail: seris.pegoraro@iffarroupilha.edu.br

² Pós-graduada em Educação Especial (UNIJUÍ), Licenciada em Letras (UNOPAR), Bacharel em Direito (UNIJUÍ); Técnica em Assuntos Educacionais da UFSM; E-mail: lisangela.rosa@iffarroupilha.edu.br

³ Mestre em Políticas Públicas (UFSM), Licenciada em Pedagogia (UFSM); Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi; E-mail: patricia.schneiders@iffarroupilha.edu.br.

⁴ Mestre em Letras e Estudos Literários (UFSM), Licenciada em Letras, Espanhol e Literaturas (UFSM) e Letras, Português e Literaturas (FAMES; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha– Campus Júlio de Castilhos; E-mail: rejane.zanini@iffarroupilha.edu.br.

⁵ Abril de 2021.

Assim, tendo em vista os princípios da instituição, a formação de qualidade para nosso público, em todos os cursos ofertados, deve acontecer por meio da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, os quais são indissociáveis. Se tomarmos por base os ensinamentos de Paulo Freire (2002) de que ensinar inexistente sem aprender, buscarmos a excelência no ensino também pressupõe estimularmos a motivação e a autonomia do aluno neste processo. A autonomia é um valor que confere o poder de determinarmos nossas estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como, nos posicionarmos e desenvolvermos nossa criticidade nas mais diversas situações que a vida nos impõe.

Nessa compreensão, no ano de 2015, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) do IFFar – *Campus* Panambi propôs, aos alunos dos diversos cursos do *campus*⁶, inicialmente em forma de projeto de ensino, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas sobre estratégias de estudo e gestão do tempo, visando estimular a autonomia nos estudos e o progresso acadêmico. A ação de incentivar o desenvolvimento de uma postura ativa do aluno no seu aprendizado está em consonância com objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto N° 7.234/2010 (BRASIL, 2010), em seu art. 4º, parágrafo único, por procurar “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão”. Da mesma forma, a Política de Assistência Estudantil do IFFar, Resolução/CONSUP n° 12/2012 (IFFar, 2012) e o Programa de Permanência e Êxito da Instituição, Resolução/CONSUP n° 178/2014 (IFFar, 2014) preconizam a busca de alternativas para a melhoria do desempenho dos estudantes, visando prevenir e minimizar a retenção e a evasão escolar.

Sabemos que são significativos os índices de cancelamento de matrículas, abandono, infrequência e retenção em alguns cursos da Instituição, e a proposta de trabalhar com os estudantes a oficina “Estratégias de Estudo e Gestão do Tempo” configura-se em uma possibilidade de minimizar esses índices quando se devem à dificuldade de

⁶ Em 2015 o Campus Panambi contava com os seguintes cursos presenciais em funcionamento: Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Edificações – PROEJA, Técnico em Controle Ambiental Subsequente, Técnico em Pós-colheita Subsequente, Técnico em Edificações Subsequente, Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas.

organização, planejamento e métodos utilizados na consolidação da aprendizagem. Essa oficina é focada no incentivo à busca do conhecimento, oferecendo um suporte na escolha de estratégias mais eficientes e otimização do tempo de estudo, fatores preponderantes para o êxito escolar.

Neste estudo, entre nossas referências teóricas, destacamos Paulo Freire (2002), por nos inspirarmos em uma educação libertadora, em que o estudante também seja protagonista do ato educativo e se construa como ser autônomo, capaz de transformar a sua realidade e a realidade em que vive. Também nos baseamos nas concepções de Miguel Arroyo (2011), que destaca a centralidade do tempo nos processos de aprendizagem: o tempo da escola, o tempo do aluno e o tempo do professor, ao nos propormos diagnosticar, entender e auxiliar o aluno na administração de seu tempo, tarefa que é um desafio para todos nós na sociedade contemporânea.

A forma de abordagem das oficinas está baseada nos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1994): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Esses momentos, embora idealizados pelos autores como metodologia do ensino de ciências, serviram de exemplo para estruturarmos a implementação da oficina. Adaptamos essa metodologia à temática desenvolvida, focando no que entendemos ser a principal concepção dessa dinâmica: a valorização do diálogo, tendo a fala do aluno e suas experiências como ponto de partida para trabalhar o assunto.

No decorrer deste artigo, procuramos abordar o tempo do aluno e suas escolhas no ato de estudar e o quanto esses aspectos podem interferir em seu aproveitamento escolar. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada na elaboração e no desenvolvimento da oficina sobre estratégias de estudo e gestão do tempo, bem como, os resultados encontrados. Por fim, tecemos algumas considerações e apontamentos.

O tempo do aluno e suas escolhas

O contexto educacional se constitui de inúmeros sujeitos. Especificamente nos Institutos Federais, o corpo técnico e docente é plural. Há um grande número de profissionais qualificados, formados em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado ou com seus estudos em processo para que a educação de qualidade aconteça, a excelência no ensino seja alcançada e os alunos sejam capacitados para o exercício futuro de suas profissões.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, por exemplo, devem ser concluídos em um período de três anos, o que faz com que a carga horária de aula anual seja elevada. Em geral, semanalmente, os alunos têm aulas em três dias turno integral e, em dois dias, em um único turno. Com cerca de 15 disciplinas por ano, os alunos, advindos do Ensino Fundamental, que apresenta uma dinâmica menos complexa, se deparam com inúmeros obstáculos, alguns descritos a seguir.

Os alunos de primeiros anos, sobretudo, apresentam maiores índices de reprovação e de solicitação de transferência, grande parte por não conseguir se adaptar às exigências do curso escolhido. O problema de adaptação se dá por inúmeros fatores, alguns citados por eles no momento de solicitação de transferência, como a distância de casa, a dificuldade em determinadas disciplinas, a falta de rotinas de estudos e leituras, avaliações acumuladas em determinados períodos, entre outros, que dificultam o bom desempenho escolar desse aluno. Muitos não conseguem acompanhar o ritmo das atividades realizadas, das práticas e projetos diversos para além da carga horária das disciplinas, oportunidades propostas pela instituição que são, justamente, um dos seus diferenciais na busca pela excelência na formação.

Os alunos dos Cursos Técnicos Subsequentes, Técnicos Integrados PROEJA⁷ e Superiores são, em sua grande maioria, trabalhadores que, após sua rotina diária laboral, estudam no período noturno, tendo, portanto, pouca disponibilidade de tempo de

7 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos.

estudo em casa e fazem, muitas vezes, um enorme esforço para articular seu tempo na instituição e seu tempo fora do espaço escolar. Arroyo (2011) faz referência a esse drama vivido para conciliar tempos humanos e tempos escolares. Nessas trajetórias encontramos a dificuldade de conciliar os tempos do viver, de trabalhar e de estudar. O autor sugere que priorizar os ciclos da vida do estudante para reorganizar o tempo da escola revela maior sensibilidade a eles e a seus processos de aprendizagem. Infelizmente, nem sempre isso é possível ou tentado. Para isso, ele propõe que se busque base teórica, que se aprenda a especificidade de cada idade e que nos familiarizemos com as diversas áreas de pesquisa do ser humano.

De fato, uma boa parte dos alunos perde a batalha de dedicar-se aos estudos, não por sua vontade ou por não reconhecer seu valor, mas apenas pela necessidade de sobreviver (Idem). Dessa forma, saber administrar o tempo, mesmo que exíguo, pode ser a diferença entre concluir um curso ou abandoná-lo no início ou no meio do percurso formativo.

Fazer essas opções passa pelo desenvolvimento da autonomia, que é abordada por Mendes (2012, p. 112) como “a capacidade de utilizar a nossa liberdade por uma espécie de autodisciplina” que, segundo ele, pode ser desenvolvida. Ainda para o autor por último citado, se o objetivo das instituições é o aprendizado de conteúdos, então precisamos trabalhar a autonomia na aprendizagem. Os estudantes precisam ser instruídos a como fazer escolhas e criar o seu próprio modo de aprender e organizar o tempo.

Para Freire (2002), a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a constatação, a dúvida e a curiosidade não facilmente satisfeita, pode superar inclusive os efeitos negativos do falso ensinar, pois ele acredita que o ser humano é capaz de ir além de seus condicionantes. A partir dessa visão, despertar a curiosidade do estudante e o exercício de sua autonomia é também oferecer suporte para que ele seja “imunizado” contra o poder apassivador do “bancarismo”, um ensino que, conforme

Freire (Idem, p.27), “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”, por ser focado na transmissão de conteúdos pelo professor e no recebimento pelo aluno.

Nesse sentido, podemos afirmar que buscar a excelência na formação dos estudantes perpassa pela excelência na aprendizagem, as quais dependem da motivação tanto do docente, quanto do discente. Sobre este último, para Perrenoud (1999), há que se considerar o que ele denomina como a vontade do aluno, já que muitas vezes o estudante decide ser mediano, e os julgamentos de excelência acabam por serem incertos quando não se sabe se ele mostrou plenamente sua capacidade. Considerar as condições concretas do trabalho escolar, bem como, o perfil do aluno e sua postura na escola são, assim, fundamentais na busca de um processo de ensino e aprendizagem que atinja resultados satisfatórios. Mais do que se envolver nesse processo, o aluno deverá ser capaz de traçar suas estratégias e autorregular suas atividades de acordo com o tempo disponível para isso.

Na concepção de Arroyo (2011, p. 221), “aprender a ser aluno é aprender a aprender ou aprender estratégias de sobrevivência como estudantes, mas também como aprendizes”. Nessa mesma perspectiva, Araújo e Nascimento (2017) sinalizam que os alunos com *déficit* na formação de hábitos de estudos e que estudam de maneira superficial estão mais propensos a se deparar com o insucesso. Os alunos com desempenho acadêmico insuficiente geralmente fazem poucos apontamentos e questionamentos e se preparam para avaliações sem um método adequado.

Outro ponto importante que pode impactar no rendimento e na permanência do aluno é sua conexão com o docente, com a coordenação do curso e setores de apoio. Ao acompanhar conselhos de classe, é comum a Assessoria Pedagógica ouvir relatos de docentes sobre a postura passiva de muitos alunos diante de suas dificuldades. Por vezes, menciona-se que o aluno não tem o hábito de buscar ajuda com seu professor ou com algum setor de apoio, o que caberia uma investigação mais profunda das causas desse afastamento, como as próprias características do sujeito aluno, adolescente, pertencente a um grupo que por vezes apresenta dificuldade para lidar com o erro.

Para Alberti (2008), quando o estudante encontra uma dificuldade, é importante que ele saiba onde buscar ajuda e que seja acolhido por alguém qualificado profissionalmente para desenvolver com ele as habilidades de que necessita para seguir sua trajetória. Nesse caso, ao docente também cabe orientar sobre os serviços de assistência ao estudante, pois é quem, geralmente, identifica a necessidade de auxílio de outros profissionais para a superação das dificuldades acadêmicas.

Posto isto, podemos dizer que a permanência e o êxito do estudante na instituição são desafios a serem compartilhados entre docentes, discentes e corpo técnico-administrativo. Apenas o acesso ao ensino público não é suficiente para diminuir os índices de baixa escolaridade da população. Oferecer uma infraestrutura adequada e recursos humanos capacitados também não garantem o sucesso acadêmico e a conclusão de estudos. É preciso escutar o aluno ingressante na instituição, investigar sua organização de vida e sua trajetória, para que, a partir desta, se possa avançar. O processo de ensino e aprendizagem exige essa escuta, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 2002, p. 128, grifo do autor).

Elaboração e desenvolvimento da oficina Estratégias de Estudo e Gestão do Tempo no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi

O trabalho com a oficina pedagógica “Estratégias de estudo e Gestão do tempo” surgiu, primeiramente, como um projeto de ensino desenvolvido pelo Setor de Assessoria Pedagógica, no ano de 2015, destinado aos alunos interessados de todos os cursos presenciais do *Campus* Panambi.

Após o ano de 2015, no qual a oficina foi disponibilizada para todos os alunos interessados, o Setor de Assessoria Pedagógica passou a realizar atendimentos por demanda: encaminhamentos pela Coordenação de Assistência Estudantil, solicitações de coor-

denações de cursos técnicos após conselhos de classe e reuniões com pais de alunos ou como Atividade Complementar de Curso (ACC), sugerida pelos colegiados e coordenações dos cursos superiores.

No ano de 2020, a oficina foi ofertada para todas as turmas ingressantes de nível técnico e superior, na intenção de que, desde o início do curso, os alunos sejam estimulados a gerir sua vida acadêmica e a fazer do estudo uma rotina, de forma que se mantenham motivados e também responsáveis pelo seu aprender.

A oficina foi elaborada seguindo as etapas sugeridas por Corrêa (2000): 1) decisão do tema de estudo; 2) reunião de todo o material possível sobre o tema; 3) estudo do tema; 4) desenvolvimento de estratégias para poder dizer sobre o tema. O conteúdo da oficina foi trabalhado com base nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov e Angotti, 1994), a saber: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, que rompem com o modelo tradicional de abordagem de conteúdos, desenvolvendo o tema dentro de uma perspectiva dialógica.

Assim, após a definição do assunto a ser abordado, realizamos pesquisa bibliográfica e confeccionamos o material a ser utilizado no decorrer do trabalho, o qual é descrito a seguir:

1) Questionário sobre administração do tempo e estratégias de estudo

O questionário utilizado foi adaptado do questionário sobre administração do tempo desenvolvido pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse material foi obtido por meio da participação de uma das autoras em oficinas ministradas pelo NAE em 2010, na Universidade Federal de Santa Maria, para servidores que atuavam com Assistência Estudantil. Também o teste *on-line*: “Você está com problemas para estudar?” da Revista Educar para Crescer foi utilizado como referência.

A partir das respostas dos participantes a esse questionário, é realizado um diálogo sobre os problemas que eles têm encontrado em relação à administração de seus tempos, o que gostariam de melhorar e como costumam estudar. Identificadas as principais dificuldades da turma, a Assessoria Pedagógica aponta estratégias para auxiliar os estudantes em suas escolhas.

2) Apresentação multimídia sobre o tema proposto e vídeo do *YouTube* sobre procrastinação.

Nessa apresentação, trazemos alguns elementos fundamentais para garantir bons resultados nos estudos, hábitos saudáveis, métodos de estudo e orientação para gestão do tempo, dicas de organização do ambiente de estudo, de atitudes em sala de aula, antes e na hora das avaliações.

3) Planejamento semanal

A oficina é finalizada com a proposta de um planejamento semanal com prática distribuída de estudos, ou seja, o estudante faz um cronograma de estudos distribuídos ao longo do tempo. Conforme divulgado pelo Guia do Estudante da Editora Abril, em 2013, essa técnica foi considerada de alto rendimento por um grupo de psicólogos norte-americanos que analisou 10 técnicas de estudo, de acordo com o nível de eficiência de cada uma. O trabalho foi publicado pela *Association for Psychological Science*, uma organização norte-americana não lucrativa. Muitos estudantes estudam o conteúdo todo na véspera da prova, mas essa pesquisa indica que, em longo prazo, deixar para a última hora não funciona. Há um padrão de procrastinação, na maioria dos estudantes, que se preparam apenas quando as provas estão chegando. O planejamento semanal sugerido foi adaptado da Revista *Pense Empregos* do Jornal Zero Hora, publicado em 2014.

4) Formulário de avaliação da oficina

Elaboramos um formulário de avaliação para ser aplicado aos alunos no semestre seguinte ao da realização da oficina. Esse questionário é respondido de forma anônima

e versa sobre os seguintes itens: importância do tema, tempo de duração da oficina e metodologia/desenvolvimento do conteúdo. Também é solicitado que o estudante avalie a contribuição da oficina em sua vida acadêmica. Essa avaliação serve de base para aprimorarmos a oficina e a adequarmos às necessidades do público-alvo. Em 2015, primeiro ano de desenvolvimento do trabalho, de forma a incentivar que os estudantes respondessem o questionário, a resposta às questões foi contabilizada como carga horária de participação na oficina.

No primeiro semestre de 2015, a oficina foi divulgada aos estudantes do *campus*, pelas redes sociais, avisos nas turmas, e-mail às coordenações de cursos e cartazes nos murais, informando os períodos de inscrição e de sua realização. As vagas eram limitadas, justamente para permitir o diálogo e uma atenção maior aos alunos participantes. Foram realizados 7 encontros, envolvendo 65 alunos de diversos cursos, que inscreveram-se para participar do trabalho. No segundo semestre de 2015 a oficina foi trabalhada em um evento no *Campus* Júlio de Castilhos para os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado. Ainda nesse semestre a oficina foi trabalhada na Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* Panambi.

De 2016 a 2019 o Setor de Assessoria Pedagógica fez atendimentos individuais de alunos encaminhados pela Assistência Estudantil e pelos Coordenadores de Curso, focando nos estudantes que apresentavam problemas mais significativos de desempenho acadêmico que poderiam estar relacionados a dificuldades na gestão do tempo e/ou escolha de métodos de estudo.

Em 2019 foram atendidos também dois grupos de alunos, um do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado e outro do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado. Nesse caso, os professores apontaram a necessidade, após o conselho de classe, e sugeriram a participação dos estudantes em uma oficina proposta pelo SAP em horário combinado. Além desses momentos, o SAP ministrou a oficina para todas as turmas do Curso Superior em Tecnologia em Sistemas para

Internet como Atividade Complementar de Curso (ACC), no primeiro semestre de 2019, atendendo ao pedido da Coordenação do referido curso.

No ano de 2020, foi adotada outra sistemática: a de trabalhar com as turmas ingressantes visando à prevenção da evasão, que é bem presente no início dos cursos. Nesse sentido, procuramos fazer uma conversa com as turmas, identificando as expectativas e dificuldades dos alunos, orientando-os e incentivando-os a estabelecerem um hábito de estudos desde o começo.

Resultados encontrados

Quando elaboramos a oficina, inicialmente nosso objetivo era atingir alunos com desempenho escolar insuficiente. No ano de 2015, acabamos ofertando a todos os interessados, mas pedimos aos docentes e coordenações que divulgassem, especialmente, aos alunos com maiores dificuldades na organização dos estudos. Porém, percebemos que grande parte dos alunos inscritos possuía desempenho escolar satisfatório e buscava aprimorar seus estudos.

Neste sentido, entendemos que a oficina pode ser útil para qualquer pessoa que entenda o processo educativo como um aprendizado constante, no qual sempre é possível melhorar e evoluir. Muitas vezes o aluno que não enfrenta dificuldades na sua aprendizagem, acaba sendo o mais motivado e com mais facilidade de adaptação à vida acadêmica. Assim, precisamos encontrar meios de dialogar com aquele aluno no qual não evidenciamos o envolvimento efetivo no seu processo de formação.

Em diversos momentos, nas implementações da oficina, identificamos que alguns estudantes sentiram-se à vontade para expor suas angústias, talvez por sermos externos do curso ou por destinarmos um espaço para que eles expressassem suas inquietações. Destacamos, em seus relatos, problemas de concentração, dificuldades de gerir seu tempo de uso da *internet*, poucas horas de sono (principalmente os trabalhadores),

poucas anotações em sala de aula, falta de rotina de estudo, do hábito de usar agenda ou de fazer lista de atividades a cumprir, entre outros.

Quanto aos alunos indicados pelas coordenações a realizarem a oficina, devido a problemas de desempenho acadêmico, percebemos maior resistência na participação, talvez por sentirem-se convocados a estar ali. Pensamos que essa prática precisa ser repensada, para que a oficina seja entendida como algo importante e motivador e não como obrigação a ser cumprida.

A ideia de trabalhar com as turmas ingressantes na instituição está sendo bem produtiva por estarmos conseguindo ouvir os alunos já nos primeiros dias de aula, o que proporciona um acolhimento e um suporte desde o início do curso. Após a realização da oficina, a conversa com os coordenadores de curso sobre os principais problemas indicados pelos estudantes pode servir para melhorar o processo educativo e construirmos juntos caminhos mais exitosos na constante busca pela sua permanência e progresso.

Considerações finais

Com o desenvolvimento do trabalho, esperamos ter auxiliado os estudantes na escolha de estratégias mais adequadas de estudo, na organização de seu tempo e consequentemente ter contribuído com o seu desempenho acadêmico. Em razão da grande procura pela oficina e de avaliações positivas de participantes que relatam haver conseguido efetuar mudanças em suas rotinas, sentimos que o trabalho tem sido valorizado como uma ação importante para o êxito acadêmico.

Dessa forma, pretendemos dar seguimento ao trabalho, sempre fazendo atualizações e adaptações de acordo com as demandas apresentadas pelo nosso público. Temos a intenção de realizar um trabalho de pesquisa quantitativa e qualitativa, a partir das respostas dos questionários, de forma a mapear as principais dificuldades encontradas

pelos estudantes na administração do tempo e as estratégias de estudo utilizadas, para que possamos atuar de forma mais direcionada, apontando outros caminhos possíveis. Além desses dados, é importante fazermos uma análise mais aprofundada da contribuição da oficina para os estudantes, a partir de seus relatos e respostas ao questionário de avaliação proposto.

Em virtude do que foi mencionado, podemos concluir que a interação entre os Setores de Assessoria Pedagógica, Assistência Estudantil, Coordenações de Curso e docentes é fundamental para que a Instituição possa atuar de forma preventiva e efetiva, tendo como objetivo a permanência e o êxito dos estudantes. Mesmo em meio a diversas demandas burocráticas, prazos a cumprir e ritmo acelerado de atividades letivas, é fundamental que não percamos o foco principal do nosso trabalho e de nossa função enquanto instituição de ensino, que é a aprendizagem dos alunos.

Referências

- ALBERTI, T. F. Atendimento aos estudantes universitários: um olhar etnográfico. In: ARAÚJO, E. P. e NASCIMENTO, I. M. C. Promoção do aprender a aprender no ensino superior: um caminho para o sucesso acadêmico. In: NEGREIROS, F. e SOUZA, M. P. R. (orgs.). **Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. p.129-144.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZAREDO, M. **Teste Você está com problemas para estudar?** EDUCAR PARA CRESCER. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/testes/voce-esta-com-problemas-para-estudar.shtml>. Acesso em: 09 jun.2015.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.
- CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em Educação. In: PEY, M. O. (org.). **Pedagogia libertária: experiências hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000. p. 77-162.
- DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Resolução nº 12/2012. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislações/resoluções/item/1330-resolução-consup-nº-12-estudantil>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria. **Projeto do Programa Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Resolução nº 178/2014. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=6013>. Acesso em: 11 mar. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2016**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MENDES, F. R. **A nova sala de aula**. Porto Alegre: Autonomia, 2012.

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

REVISTA ONLINE PENSE EMPREGOS. **Como otimizar o tempo para os estudos**. Disponível em: <http://revista.pense-empregos.com.br/noticia/2014/06/como-otimizar-o-tempo-para-os-estudos-4517832.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Apoio ao Estudante. **Questionário sobre administração do tempo**. Porto Alegre, 2010.

VELLEI, C. **Descubra os 10 melhores métodos de estudo para se preparar para o vestibular e ENEM**. Guia do estudante, 2013. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/descubra-quais-sao-melhores-metodos-estudo-se-preparar-vestibular-enem-742679.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2015.

YILMAZ, L. **Contos da mera existência: procrastinação**. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l6zpaPMV7WY>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Tecnologias Inovadoras em Saúde: um curso para formação de profissionais de saúde em uma Instituição Federal de Ensino

Versiéri Oliveira de Almeida¹
Graciele Dotto Castro²

Introdução

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, definido no Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), com o intuito de garantir a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes, reduzir as taxas de evasão e também contribuir para a promoção da inclusão social, estabeleceu diversas ações que as Instituições Federais de Ensino Superior devem desenvolver para atingir esses objetivos.

Entre as ações estabelecidas está a atenção à saúde dos discentes, com o propósito de desenvolver práticas de promoção da saúde, e prevenção de agravos à saúde e doenças, visando à qualidade de vida. Assim, as Instituições Federais de Ensino Superior tornaram-se um novo campo de atuação para os profissionais de saúde.

Junto a essa nova possibilidade de atuação surge um grande desafio, pois a maioria dos profissionais de saúde estão habituados a trabalhar em serviços que realizam atendimentos individualizados e curativos, com pouco tempo para o desenvolvimento de atividades de prevenção e promoção da saúde. Ainda, nas instituições de ensino

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Pediatria: atenção à saúde da criança e do adolescente; Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA); E-mail: versieri.almeida@iffarroupilha.edu.br

² Mestre em Ciências Sociais; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E-mail: graciele.castro@iffarroupilha.edu.br

é necessário o trabalho em conjunto com docentes, profissionais do apoio pedagógico, Assistência Estudantil, e demais setores que estão diretamente envolvidos no cuidado ao aluno.

Essas mudanças, mostram a importância da aquisição de competências técnicas e relacionais, a fim de promover o desenvolvimento profissional e pessoal, para a garantia da qualidade da assistência prestada à essa população (SILVA *et al.*, 2015). Torna-se evidente então, a necessidade de educação no ambiente de trabalho para construção de um serviço de saúde direcionado à realidade na qual estão inseridos.

A Educação Permanente em Saúde (EPS) é uma excelente ferramenta para suprir a necessidade de qualificação profissional no ambiente de trabalho, pois mantém como princípio que o conteúdo a ser estudado deve ser gerado a partir de dúvidas e necessidades de conhecimento emergidas em situações vivenciadas pelos próprios trabalhadores (Idem). Ou seja, a educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, através da reflexão da realidade e dos modelos de atenção em saúde, com o intuito de identificar as situações-problema, em que os atores envolvidos tenham ação e reflexão das suas atividades (STROSCHEIN; ZOCHE, 2012; CARDOSO, 2012).

Porém, é necessário que sejam desenvolvidas ferramentas que permitam a capacitação e o suporte adequado à formação e atuação do profissional, nesse sentido o emprego de recursos utilizados na tecnologia da informação e comunicação podem ser uma estratégia para o desenvolvimento da EPS (MARQUES, 2012). De acordo com Silva *et al.* (2015), a utilização de novas tecnologias nos programas tradicionais de educação permanente tem resultados satisfatórios e contribuem para a ampliação de conhecimento e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da assistência.

Assim, a Educação a Distância (EaD) tem sido uma estratégia para o desenvolvimento de EPS, pois proporciona ao profissional acesso ao conhecimento e promove a demo-

cratização do saber, não apenas pela sua flexibilidade, mas também por possibilitar a utilização de recursos dentro do próprio ambiente de atuação (Idem).

A adesão da metodologia da EPS mediada por tecnologias de informação e comunicação, no âmbito da gestão dos serviços de saúde, permite o aperfeiçoamento de mecanismos participativos, respeitando o conhecimento dos profissionais e ampliando os espaços de aprendizagem (CARNEIRO; BRANT, 2013).

Na atualidade, é impossível pensarmos em gerir serviços de saúde sem a tecnologia, e como a EPS é dispositivo de gestão em serviços de saúde, o uso de tecnologias mostra-se de suma importância para o aprimoramento dos processos de trabalho e para a produção de melhores produtos e serviços (CARNEIRO; BRANT, 2013).

O tema abordado aponta a necessidade de exploração de tecnologias de informação e comunicação como um instrumento estratégico em programas de EPS, que permitam o desenvolvimento e a melhoria na organização do serviço de saúde e da qualidade da assistência prestada. Além disso, dados mostram que existem poucos estudos publicados sobre o ensino à distância nos programas de EPS, fazendo-se necessárias maiores reflexões sobre a EaD na área de saúde (SILVA *et al.*, 2015).

O objetivo deste estudo é relatar o perfil dos participantes do curso, as experiências prévias de uso de ferramentas EaD para formação/capacitação, o nível de conhecimento acerca das tecnologias inovadoras em saúde antes da realização do curso para a educação permanente de profissionais da saúde, como metodologia de atualização e aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e transformação das práticas de atenção e de gestão no serviço.

Metodologia

Trata-se de um trabalho descritivo e exploratório, com abordagem quali-quantitativa. O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, localizado no estado do Rio Grande do Sul. A Instituição conta com 10 *campi*, um *campus* avançado e Reitoria e, quando da pesquisa, possuía 64 profissionais atuantes nos Setores de Saúde. Todos os profissionais de saúde que atenderam os critérios de inclusão foram convidados a participar do estudo. Destes, 40 profissionais manifestaram interesse e realizaram inscrição via *web*, porém, 2 pessoas não enviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, restando 38 profissionais de saúde (7 enfermeiros, 6 nutricionistas, 6 psicólogos, 5 médicos, 5 odontólogos, 5 técnicos em enfermagem e 4 assistentes sociais).

O curso foi realizado de julho a dezembro de 2016 e teve carga horária total de 40 horas, sendo 8 horas presenciais e o restante a distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Moodle*, disponibilizado pela Diretoria de Educação a Distância da Instituição.

O primeiro dia de curso foi realizado de forma presencial para apresentar os objetivos, a metodologia, temática que seria abordada no curso e também para habilitar os participantes no uso do *Moodle*, uma vez que não foi exigida a experiência com o AVA. Esse procedimento é fundamental, pois deve-se considerar que nem todos os profissionais possuem habilidades para a utilização de ferramentas virtuais, e desse modo se faz necessário o desenvolvimento de competências para a assimilação das novas tecnologias (Idem).

Neste artigo iremos discutir mais especificamente, os dados colhidos no primeiro encontro presencial, onde foi aplicado um questionário semiestruturado para coleta de informações prévias sobre o perfil dos alunos, o uso de ferramentas de tecnologia de informação e comunicação, como a EaD para formação/capacitação e também sobre o nível de conhecimento acerca da temática abordada.

O curso foi composto de 6 módulos e cada módulo abordava uma determinada tecnologia inovadora, que são definidas como metodologias e ferramentas de trabalho já utilizadas em serviços do Sistema Único de Saúde, que possibilitam auxiliar no processo organizacional e na resolução de problemas clínicos e sociais, por meio do estímulo do trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar, a partir da reflexão sobre sua prática assistencial, na perspectiva da abordagem integral das situações de saúde, e também do desenvolvimento de habilidades de planejamento e gerência local em saúde. Assim, foram abordadas as seguintes ferramentas, o Apoio Matricial³, a Clínica Ampliada⁴, o Projeto Terapêutico Singular⁵ e o Projeto de Saúde no Território⁶.

Vale ressaltar que essas ferramentas foram adaptadas para utilização na instituição de ensino. O primeiro módulo era composto de informações básicas para a realização do curso e o último, de uma revisão de todas as tecnologias inovadoras em saúde trabalhadas, para encerramento do curso.

A temática do curso foi selecionada pensando em articular teoria e prática para possibilitar a sua aplicação no ambiente de trabalho, pois, no processo de aprendizagem, o aluno precisa ter interesse no que está fazendo e que este lhe desperte motivação (HOLANDA *et al.*, 2013).

Para análise dos dados, foi utilizada proposta de Minayo (2010), acerca da obtenção de informações adquiridas através do questionário semiestruturado aplicado no primeiro encontro, abordando tópicos estabelecidos de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, convém ressaltar a importância da consideração de todos os fenômenos que circunscrevem os sujeitos, suas manifestações

³ Apoio Matricial apresenta as dimensões de suporte assistencial e técnico-pedagógico, prioriza a construção de objetivos comuns em uma equipe com um público bem definido.

⁴ Clínica Ampliada direciona-se a todos os profissionais que fazem clínica, pois toda profissão faz um recorte, um destaque de sintomas e informações, cada uma de acordo com seu núcleo profissional.

⁵ Projeto Terapêutico Singular é um conjunto de condutas terapêuticas articuladas, para um sujeito individual ou coletivo, dedicado a situações mais complexas, resultando na discussão coletiva da equipe interdisciplinar.

⁶ Projeto de Saúde no Território é uma estratégia das equipes para desenvolver ações efetivas na produção da saúde em um território específico, com foco na articulação dos serviços de saúde entre instituição e rede de saúde local.

e ocasionalidades (Idem, 2012). Assim, foi utilizada como referência a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2008). A análise de conteúdo temática é aquela que tem o tema como conceito central, buscando desvelar as unidades ou núcleos de sentido que compõem a comunicação (Idem). A análise estatística quantitativa foi realizada a partir da análise descritiva, apresentando frequências absolutas e relativas dos itens abordados nos questionários aplicados.

Os preceitos éticos foram respeitados, conforme a Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012). Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras e teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), sob parecer número 1.557.238 e CAAE 54647816.7.0000.5345, tendo como copartícipe o IFFar.

Resultados e Discussão

Do total de 10 *campi*, um *campus* avançado e Reitoria, apenas 2 *campi* não tiveram representantes no curso. Sendo assim, entre os 64 profissionais elegíveis atuantes nas equipes de saúde da instituição, 38 (59,3%) participaram do estudo, a maioria do sexo feminino (n=31, 81,6%), com idade entre 30 a 40 anos (n=19, 50%). O grau de escolaridade mostrou que 60,5% dos participantes possuíam especialização, 23,7% mestrado e 7,9% nível técnico e superior. A maior parte dos participantes 47,4% (n=18) atuavam a menos de 25 meses na Instituição, como podemos observar na Tabela 1.

TABELA 1 – Dados sociodemográficos dos profissionais de saúde do Instituto Federal Farroupilha participantes do curso Tecnologias Inovadoras em Saúde-2016

	Dados sociodemográficos	n	%
Sexo	Feminino	31	81,6
	Masculino	7	18,4
	Menos que 30 anos	8	21,1
Idade	30 ---- 40 anos	19	50,0
	Mais que 40 anos	11	28,9
(Li*; Ls**; Range) (Média; Desvio padrão)		(24;61;37)	(36,92; 8,38)
Escolaridade	Nível Técnico	3	7,9
	Ens. Superior	3	7,9
	Especialização	23	60,5
	Mestrado	9	23,7
Tempo de Atuação na Instituição	Menos de 25 meses	18	47,4
	25 ---- 48 meses	6	15,8
	Mais de 48 meses	14	36,8
(Li*; Ls**; Range) (Média; Desvio padrão)		(01;257;256)	(53,37; 55,47)
Total		38	100,0

*Li= Limite inferior;** Ls= Limite superior

Fonte: Autora, 2016.

Com relação ao conhecimento da metodologia de ensino adotada, a qual foi a maior parte a distância, conforme apresenta a Tabela 2, 81,6% (n=31) dos participantes relataram já ter utilizado recurso de EaD para a capacitação profissional e 68,4% (n=26) referem ter utilizado como ferramenta o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

Dessa forma, percebemos que esta ferramenta é de conhecimento da maioria dos participantes, como já observado no estudo realizado por Alves *et al.* (2012), no qual todos os alunos informaram que já haviam utilizado o *Moodle* como ferramenta no ensino, e revelaram um significativo grau de satisfação, compromisso e seriedade dos estudantes, sobre a forma como o mesmo foi utilizado.

A utilização da EaD para a realização do curso foi uma forma de viabilizar que um número maior de profissionais pudessem participar e assim conseguir abranger todos os *campi* da Instituição. Na pesquisa realizada por Paião e Paião (2016), os alunos relataram que a modalidade EaD possibilitava, flexibilidade de horário, e comodidade de realizar as atividades em domicílio, não sendo necessário deslocamento.

TABELA 2 – Utilização de recurso de EaD para capacitação profissional no serviço de Saúde. Profissionais de saúde do Instituto Federal Farroupilha participantes do curso Tecnologias Inovadoras em Saúde-2016

Variáveis	Categorias	n	%
Utilização de recursos	Sim	31	81,6
	Não	7	18,4
Ferramenta utilizada*	Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle	26	68,4
	Vídeo-aulas	6	15,8
	Videokonferência	1	2,6
	Bibliotecas Virtuais	1	2,6

*4 entrevistados não responderam

Fonte: Autora, 2016.

Na Tabela 3, estão os relatos dos alunos em relação às vantagens e desvantagens da EaD na realização de cursos de capacitação. Dentre os itens que mais se destacaram como vantagens estão o tempo ou a possibilidade de horário flexível (28,9%), a redução do tempo ou ausência de deslocamento (18,4%), e a flexibilização do horário e o fácil acesso (13,2%). Em relação às desvantagens, a maioria destacou a interação prejudicada, “dependência” da internet (36,8%), também a exigência de organização e disciplina (10,5%), e a não adaptação ao *Moodle* o que às vezes gera desistência do curso (5,3%).

Essas informações nos possibilitaram ter uma visão mais apropriada sobre o que nossos alunos pensavam sobre a utilização da EaD no curso, e isso fez com que nos concentrássemos nesses quesitos apontados como desvantagens.

A EaD, além de proporcionar acesso ao conhecimento e a democratização do saber, também possibilita a utilização de recursos dentro da própria instituição de trabalho (SILVA *et al.*, 2015) e isso está diretamente relacionado à proposta da educação permanente, viabilizar que o local de trabalho seja um ambiente de aprendizagem.

Outro assunto questionado para analisarmos o conhecimento prévio dos participantes do curso foi sobre a Política de Educação Permanente em Saúde, 39,5% (n=15) relataram já ter ouvido falar sobre o assunto, mas ter pouco conhecimento, outros 36,8% (n=14) conheciam a Política e 23,7% (n=9) não conheciam.

TABELA 3 – Vantagens e desvantagens dessa modalidade de ensino. Profissionais de saúde do Instituto Federal Farroupilha participantes do curso Tecnologias Inovadoras em Saúde-2016

	Categorias	N	%
Vantagens	Tempo/horário flexível.	11	28,9
	Tempo e ausência de deslocamento.	7	18,4
	Horário flexível e fácil acesso.	5	13,2
	Deslocamento.	3	7,9
	Escolha do melhor horário e dia para o aprendizado; alcance de um número elevado de alunos; possibilidade de maior difusão de conhecimento.	2	5,3
	Prazos, necessidade de leitura e informação; participação geral, obrigatória.	2	5,3
	Ampliar o conhecimento; facilitar o acesso e troca de informações; otimização de tempo; facilidade de não ter que se deslocar; alcance de um número elevado de alunos.	1	2,6
	Alcance a um maior número de pessoas.	1	2,6
	Troca de experiência.	1	2,6
	Conforto e praticidade.	1	2,6
	Dúvidas são respondidas online por e-mail, fica registrado, não são feitas de maneira verbal.	1	2,6
Desvantagens	Interação prejudicada, “dependência” da internet.	14	36,8
	Exigência de organização e disciplina.	4	10,5
	Não adaptação ao Moodle o que às vezes acaba gerando desistência do curso.	2	5,3
	Geralmente os cursos apresentam muita teoria e não facilitam o aprendizado.	1	2,6
	Menor cobrança quanto ao resultado.	1	2,6
	Dificuldade de manter o tempo disponível.	1	2,6

*2 entrevistados não responderam.

Fonte: Autora, 2016.

Para aprofundarmos um pouco mais, solicitamos que os alunos descrevessem as suas percepções quanto a definição de educação permanente. A Tabela 4, mostra que 73,7% têm uma noção sobre esse assunto, destes, 50% relacionaram ao processo de atualização ou formação continuada. Já 18,4% dos alunos não associaram a sua definição de forma condizente ao que realmente propõe a EPS, e 7,9% referiram não

ter conhecimento para responder. Percebemos então que apenas a metade dos participantes do curso sabiam do que se tratava o processo de educação permanente. No estudo realizado por Puggina *et al.* (2015), no qual foram entrevistados enfermeiros, a maioria deles entendiam a educação permanente como um processo a ser adotado de forma contínua no ambiente de trabalho para que o conhecimento pudesse ser aplicado na prática profissional.

Esse entendimento é fundamental para o aprimoramento de serviços de saúde, pois a educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, em que o aprender e o ensinar devem integrar a prática diária dos profissionais de saúde, com o intuito de identificar as situações-problema (STOSCHEIN; ZOCCHÉ, 2012) e buscar a sua resolução de forma multiprofissional, trabalhando sempre a integralidade do atendimento. No entanto, existe uma lacuna entre falar ou saber a importância da educação permanente e efetivamente implementá-la na prática (PUGGINA *et al.*, 2015).

TABELA 4 – Percepção do entrevistado sobre educação permanente. Profissionais de saúde do Instituto Federal Farroupilha participantes do curso Tecnologias Inovadoras em Saúde-2016

Variáveis	Categorias	n	%
Definição correta	Atualização/ qualificação continuada.	19	50,0
	Educação e atualização através das vivências no trabalho (educação em serviço); experiências anteriores; independe da educação tradicional de estar em sala de aula.	5	13,2
	Fundamental para a qualidade do trabalho.	4	10,5
Definição não se relaciona com o conceito	Cursos entre breves períodos de tempo/ Qualificação por um tempo mais longo (3 a 4 meses ou mais).	2	5,3
	Difusa, desfocada, desvalorizada pelos profissionais e criadores/ Nem sempre bem utilizado de maneira ideal ou correta.	2	5,3
	Viés que a Instituição deve se apoderar e expandir.	1	2,6
	Facilita o processo de trabalho.	1	2,6
Refere não ter conhecimento		3	7,9

Fonte: Autora, 2016.

No estudo de Puggina *et al.* (2015), os profissionais de saúde relatam que as maiores dificuldades para a realização de educação permanente é a falta de tempo para reunir a equipe e a falta de organização e planejamento para que as ações sejam realizadas.

A motivação dos profissionais para o planejamento e realização da educação permanente é um ponto fundamental, pois devem ser ativos tanto para o levantamento dos temas mais relevantes, quanto para a tomada de decisão da forma mais adequada de desenvolvimento das atividades de educação (Idem).

Para que a educação permanente possa se desenvolver como uma prática consistente dentro dos serviços de saúde é preciso, após o reconhecimento das dificuldades, procurar alternativas de planejamento e implementação (Ibidem). Stahlschmidt (2012), também salienta que para ocorrer o desenvolvimento de EPS, é necessário que as atividades que envolvem essa proposta sejam priorizadas e viabilizadas pelos gestores.

Proporcionar processos de formação e atualização aos profissionais de saúde é uma das formas de viabilizar e incentivar o desenvolvimento de educação permanente no ambiente de trabalho. No entanto, é muito importante que o assunto abordado tenha um significado, que desenvolva motivação para aprender (HOLANDA *et al.*, 2013). É por esse motivo que as Tecnologias Inovadoras em Saúde (Apoio Matricial, Clínica Ampliada, Projeto Terapêutico Singular e Projeto de Saúde no Território) foram o foco do curso, porque elas oferecem metodologias e ferramentas de trabalho que buscam guiar os profissionais de saúde para a resolução de problemas enfrentados no cotidiano.

A Tabela 5, nos mostra que 50,0% dos participantes do curso relataram conhecer o Apoio Matricial, 42,1% a Clínica Ampliada, 42,1% também o Projeto Terapêutico Singular, 31,6% o Projeto de Saúde no Território, e 42,1% referem não conhecer nenhuma das tecnologias. Porém, quando questionados sobre o que cada tecnologia poderia contribuir no processo de trabalho, apenas 26,3% dos participantes responderam de acordo com a definição e objetivos do Apoio Matricial, 15,8% na Clínica Ampliada, 21,1% no Projeto Terapêutico Singular, e 7,9% no Projeto de Saúde no Território. Ou

seja, dos 50,0% que referiram conhecer o Apoio Matricial, 26,3% sabia falar sobre essa ferramenta, 42,1% dos que referiam conhecer a Clínica Ampliada 15,8% sabia falar, dos 42,1% que conheciam o Projeto de Saúde no Território 21,1% sabia falar sobre, e dos 31,6% que relataram conhecer o Projeto de Saúde no Território, apenas 7,9% sabia falar a respeito.

TABELA 5 – Tecnologias inovadoras utilizadas na saúde que conhece, ou já ouviu falar. Profissionais de saúde do Instituto Federal Farroupilha participantes do curso Tecnologias Inovadoras em Saúde-2016

Variáveis	Categorias	N	%
Tecnologias	Apoio Matricial	19	50,0
	Clínica Ampliada	16	42,1
	Projeto Terapêutico Singular	16	42,1
	Projeto de Saúde no Território	12	31,6
	Nenhuma das opções	16	42,1
Apoio Matricial*	Definição correta	10	26,3
	Definição não se relaciona com o conceito	8	21,1
	Não tem conhecimento	19	50,0
Clínica Ampliada*	Definição correta	6	15,8
	Definição não se relaciona com o conceito	9	23,7
	Não tem conhecimento	22	57,9
Projeto Terapêutico Singular	Definição correta	8	21,1
	Definição não se relaciona com o conceito	8	21,1
	Não tem conhecimento	22	57,9
Projeto de Saúde no Território**	Definição correta	3	7,9
	Definição não se relaciona com o conceito	7	18,4
	Não tem conhecimento	26	68,4

*Um entrevistado tinha conhecimento, mas não respondeu

**Dois entrevistados tinham conhecimento, mas não responderam

Fonte: Autora, 2016.

A partir dessa análise podemos perceber que a grande maioria desconhecia os conceitos e a real aplicação das ferramentas disponibilizadas pelas Tecnologias Inovadoras em Saúde no processo de trabalho. Esse fato nos mostra a importância de abordar

assuntos como esse em capacitações e formações, estimulando sempre o aprimoramento dos serviços e a qualidade da assistência prestada.

Os profissionais de saúde expressaram a relevância de continuar realizando cursos de educação permanente para atualização constante, abordando temáticas que envolvam a promoção e a prevenção da saúde. Também destacaram que a sua implementação na prática poderá contribuir para a qualificação do trabalho em saúde, além de promover a valorização profissional.

Considerações finais

A Educação Permanente dos profissionais de saúde é uma estratégia para a implementação da gestão focada na qualidade dos serviços prestados através da melhoria do processo de trabalho. Além disso, favorece mudanças na prática do trabalho em saúde com motivação organizacional, melhoria das competências e avaliação contínua, intermediadas pelas reflexões e ações das relações dos sujeitos com suas crenças, valores e vivências em que se materializam mediante os conteúdos abordados e frente as condições do próprio serviço.

Ao analisarmos os dados obtidos na pesquisa, percebemos que a maioria dos participantes do curso não conheciam ou tinham pouco conhecimento sobre a Política de Educação Permanente, fato que dificultava a adesão para a implementação no serviço. Porém, a maioria dos participantes reconhecem a importância da realização de treinamentos/capacitações para a melhora das condições de trabalho.

Em relação à temática abordada, a maioria dos alunos relatou não conhecer e alguns que já conheciam não sabiam das suas possibilidades de aplicação no ambiente de trabalho das ferramentas de trabalho abordadas no curso com o Apoio Matricial; a Clínica Ampliada; o Projeto Terapêutico Singular; e o Projeto de Saúde no Território. Esse fato, ressalta a importância do desenvolvimento do curso a esses profissionais.

A aprendizagem colocada através das Tecnologias Inovadoras em Saúde proporciona reflexões em torno das ideias de aprendizagem significativa, vista mais do que uma forma de trabalho em equipe, ela pretende desenvolver habilidades e atitudes na busca de um objetivo comum, a integralidade do atendimento e a humanização das práticas.

Porém, devido a ser um tema inovador principalmente no âmbito de uma instituição de ensino onde são realizadas ações de atenção à saúde, são necessários mais estudos para comprovar a real efetividade da utilização das Tecnologias Inovadoras em saúde na prática diária.

Referências

- ALVES, E. D. *et al.* Moodle-fólio para o ensino em saúde e enfermagem: avaliação do processo educacional. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet], v. 14, n.3, p. 473-82, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v14i3.19109>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Ed. 70. 2008.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Congresso Nacional, Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 16 dez. 2019.
- CARDOSO, I. M. Rodas de Educação Permanente” na Atenção Básica de Saúde: analisando contribuições. **Revista Saúde Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 18-28, 2012.
- CARNEIRO, V. F.; BRANT, L. C. Telessaúde: Dispositivo de Educação Permanente em Saúde no âmbito da gestão de serviços. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v.04, n.02, p. 2365-2387, 2013.
- HOLANDA, V.R. et al. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 406-411, 2013.
- MARQUES, A. J. S. et al. O programa via saúde na capacitação de profissionais de saúde em Minas Gerais. **Revista Pretexto** (Revista online), v.13, n.2, p.91-96, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21714/pretexto.v13i2.1169>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. Abrasco. São Paulo Hucitec/ Rio de Janeiro, 2010.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012, p. 9-29.
- PAIÃO, A. L. F.; PAIÃO, I. C. F. Educação a Distância e a Concepção de seus Alunos. **Revista EAD em Foco**, v.6, n.3, p.16-25, 2016.

PUGGINA, C. C. *et al.* Educação permanente em saúde: instrumento de transformação do trabalho de enfermeiros. **Revista Espaço para a Saúde**, v. 16, n. 4, p. 87-97, 2015.

SILVA, A. N. *et al.* Limites e possibilidades do ensino à distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.20, n.4, p.1099-1107, 2015.

STAHLSCHEIDT, A. P. M. Integralidade, construção e socialização de conhecimentos no contexto da educação permanente e atuação de profissionais da área da saúde. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v.16, n.42, p.819-27, 2012.

STROSCHEIN, K. A.; ZOCHE, D. A. A. Educação Permanente nos Serviços de Saúde: um estudo sobre as experiências realizadas no Brasil. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 9 n. 3, p. 505-519, 2012.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Farroupilha

ISBN 978-65-990723-9-0



9 786599 072390