

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

uma década em diálogo com
Águas Lindas (2014-2024)

Rafael de Melo Monteiro
Abilio de Jesus Carrascal
Alice de Barros Gabriel
Aline da Costa Luz
Carla Adriana Oliveira Silva
Dirceu Luiz Hermann
Fábio Teixeira Kuhn
Maraisa Bezerra Lessa
(Orgs.)



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

uma década em diálogo com
Águas Lindas **(2014-2024)**

Rafael de Melo Monteiro
Abilio de Jesus Carrascal
Alice de Barros Gabriel
Aline da Costa Luz
Carla Adriana Oliveira Silva
Dirceu Luiz Hermann
Fábio Teixeira Kuhn
Maraisa Bezerra Lessa
(Orgs.)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

**©2026 Rafael de Melo Monteiro; Abilio de Jesus Carrascal;
Alice de Barros Gabriel; Aline da Costa Luz; Carla Adriana Oliveira Silva;
Dirceu Luiz Hermann; Fábio Teixeira Kuhn; Maraisa Bezerra Lessa**

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M779i

Instituto Federal de Goiás: uma década em diálogo com Águas Lindas (2014-2024) / Organização de Rafael de Melo Monteiro, Abilio de Jesus Carrascal, Alice de Barros Gabriel, Aline da Costa Luz, Carla Adriana Oliveira Silva, Dirceu Luiz Hermann, Fábio Teixeira Kuhn, Maraisa Bezerra Lessa. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2026.
252 p. ; 16x23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-3185-0

1. Instituto Federal de Goiás - História. 2. Professores - Formação - História - Águas Lindas de Goiás (GO). I. Título.

26-105464.0

CDD: 370.71098173
CDU: 37.026(817.3)

Bibliotecaria Meri Gleice Rodrigues de Souza - CRB-7/6439

 **PACO EDITORIAL**

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
	<i>Os organizadores</i>
PREFÁCIO	9
	<i>Dra. Jaqueline Moll</i>
Capítulo 1. O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: POLÍTICA EDUCACIONAL, EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E ESTRUTURAS ECONÔMICAS DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF	13
	<i>Geraldo Coelho de Oliveira Júnior</i>
Capítulo 2. O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA	31
	<i>Fábio Teixeira Kuhn</i>
Capítulo 3. A OCUPAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> ÁGUAS LINDAS EM 2016 À LUZ DO MOVIMENTO ESTUDANTIL	43
	<i>Maraisa Bezerra Lessa</i>
Capítulo 4. A ATUAÇÃO E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO COLETIVO LGBTQIA+ DANDARA DOS SANTOS NO IFG/<i>CAMPUS</i> ÁGUAS LINDAS	69
	<i>Carla Adriana Oliveira Silva</i> <i>Rafael Machado Dias da Silva</i> <i>Rafael de Melo Monteiro</i>
Capítulo 5. A PRODUÇÃO DISCURSIVA EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: A DIFERENÇA DA ESPERANÇA	81
	<i>Aline Christine Ferreira da Silva</i> <i>Ana Flávia de Moura Carvalho</i> <i>Daiane Raiane de Souza de Jesus</i> <i>Thiago André Rodrigues Leite</i>

**Capítulo 6. PROMOTORAS LEGAIS POPULARES EM ÁGUAS
LINDAS: CONSTRUINDO UMA EXTENSÃO POPULAR
FEMINISTA NO IFG**

93

*Aline da Costa Luz
Alice de Barros Gabriel*

**Capítulo 7. MIGRAÇÕES PENDULARES: UMA ANÁLISE
SOBRE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS (GO)**

107

*Flávia Aparecida Vieira de Araújo
Aline da Costa Luz
Vitória da Silva de Araújo
Sara Carolina Fernandes dos Santos*

**Capítulo 8. A EXTENSÃO EXECUTADA POR ORIENTAÇÃO
REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

125

*Zilka dos Santos de Freitas Ribeiro
Patrícia Carvalho de Oliveira
Thatiane Marques Torquato
William Stefano Silva*

**Capítulo 9. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA COVID-19 EM ÁGUAS
LINDAS DE GOIÁS/GO A PARTIR DE ALGUNS ASPECTOS
DEMOGRÁFICOS E SOCIAIS DA CIDADE**

139

*Flávia Aparecida Vieira de Araújo
Karolina Gonçalves de Oliveira
Maria Fernanda Nascimento de Jesus
Patrícia Soares Rezende*

**Capítulo 10. UMA DÉCADA DE IFG E CINCO ANOS DE
NAPNE EM ÁGUAS LINDAS: E A ACESSIBILIDADE
ATITUDINAL COMO VAI?**

153

*Marciria Castellani Rocha Oliveira
Alia Maria Barrios González*

**Capítulo 11. DESAFIOS DOCENTES PARA A GARANTIA
DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

169

*Maraisa Bezerra Lessa
Ademar Diego Souza de Barros
Paulo Gustavo Moreira
Kamilly Victória da Silva Fonseca*

Capítulo 12. A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE UM AUDIODRAMA NO IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS	183
<i>Abilio de Jesus Carrascal</i>	
Capítulo 13. CULTURA E TERRITORIALIDADE DA CULINÁRIA GOIANA: AS PAMONHARIAS EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS (GO)	199
<i>Victória Ingrid Dias de Souza</i>	
<i>Mara Vanessa Dias de Souza</i>	
<i>Maria Gabriela Teixeira de Freitas Pereira</i>	
<i>Rafael de Melo Monteiro</i>	
Capítulo 14. PROMOTORAS LEGAIS POPULARES COMO EXTENSÃO NO IFG: DESAFIOS PARA A EXPANSÃO	209
<i>Alice de Barros Gabriel</i>	
<i>Aline da Costa Luz</i>	
<i>Carla Adriana Oliveira Silva</i>	
Capítulo 15. ANÁLISE DA BIOSSEGURANÇA FÍSICA E MENTAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO	223
<i>Jacqueline Rebeca Batista Pereira</i>	
<i>Fábio Teixeira Kuhn</i>	
Capítulo 16. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFG ÁGUAS LINDAS	235
<i>Maraisa Bezerra Lessa</i>	
<i>Filliph Lucena da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES	245

APRESENTAÇÃO

A ideia desta publicação surgiu, em 2023, entre os pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território (Nepp-CulT), grupo de pesquisa instituído no *Campus* Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás (IFG) no ano de 2021. Inicialmente, sob a justificativa de comemorar os dez anos do respectivo *campus* (completados em 2024), o trabalho se desdobrou em uma reflexão crítica acerca dos desafios, contradições, avanços e limites da atuação, em Águas Lindas, do IFG.

Um *passeio* pelo Sumário e por cada um dos capítulos aponta uma diversidade de temas que, todavia, interligam-se com a preocupação de evidenciar, por meio de distintos ângulos, recortes e abordagens, a relação estabelecida entre o IFG e a comunidade/território local. A partir destes textos ora publicizados, é possível ampliar os conhecimentos a respeito do contexto macropolítico de criação do *Campus* Águas Lindas e aprofundar saberes quanto aos princípios da educação profissional e tecnológica (a exemplo da politécnica e da biossegurança).

Um agrupamento de outros capítulos relaciona-se à apresentação de resultados de projetos de iniciação científica feitos por estudantes e servidores. Essa produção de conhecimentos aparece sintonizada com atributos da identidade de Águas Lindas (por meio da linguagem, da arte, da culinária, das migrações pendulares), com os desafios da formação de professores e com as situações de saúde do município, em especial frente a recentes eventos de escala mundial, mas com reverberações nas escalas locais, como a pandemia de Covid-19 (iniciada, no Brasil, em 2020).

O leitor notará, ainda, uma reunião de escritos que destacam o papel institucional do IFG frente a projetos de extensão, cujo propósito é estabelecer uma comunicação direta com a comunidade territorializada. Com isso, surgem registros importantes do desenvolvimento das Promotoras Legais Populares (PLPs) e da mobilização de discentes e servidores na confecção de máscaras para a comunidade, novamente no contexto da pandemia de Covid-19.

Por fim, alguns autores debruçaram-se sobre demais fatos significativos da história do *Campus* Águas

Lindas, como a pioneira ocupação secundarista de 2016 e o surgimento, derivado dela, inclusive, de coletivos dedicados a pautas identitárias, como o Coletivo LGBT Dandara dos Santos; e sobre desafios institucionais contemporâneos, como a estruturação e o funcionamento adequado do Núcleo

de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), cujo horizonte é garantir uma educação mais inclusiva.

Desejamos que este livro seja capaz de mostrar, ao menos um pouco, a relevância e a potência da implantação do IFG em Águas Lindas, como política pública de oferta de educação gratuita e de qualidade, ancorada em ensino, pesquisa e extensão e atendida aos anseios e necessidades do território e sua *gente*. Que sirva como registro histórico e referência a estudiosos da educação profissional, científica e tecnológica e ao público em geral. Que aponte caminhos para novas pesquisas, novas ações de extensão e novas perspectivas de ensino. Vida longa e digna ao IFG, sobretudo ao *Campus Águas Lindas de Goiás*.

Os organizadores

PREFÁCIO

*A função da educação é ensinar a pensar intensamente e pensar criticamente.
Inteligência mais caráter: esse é o objetivo da verdadeira educação.*

Martin Luther King Jr.

Aceitei a tarefa de prefaciar este belo livro pela certeza, que se confirmou ao longo da leitura de suas páginas: trata-se de uma obra que recupera e eterniza memórias, ao mesmo tempo em que afirma e reafirma temas e questões relevantes e imprescindíveis para a consolidação de uma educação que consolide, no Brasil, o preceito constitucional do *pleno desenvolvimento humano*, em diálogo com desenvolvimento social, cultural, ético, estético, econômico, político do território.

Sob o título “*Instituto Federal de Goiás: uma década em diálogo com Águas Lindas (2014-2024)*”, professoras/es e servidores/as técnicos do “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território” (NeppCulT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, constroem um livro interdisciplinar, que reúne trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, apontando, como diz sua chamada, para a *transformação da vida e das trajetórias profissionais nos 10 anos de sua história*, na cidade goiana.

Vale uma pequena nota, apesar das referências que estão presentes nos diferentes textos, sobre este lugar do Brasil que, apesar do bonito nome *Águas Lindas* revela, na dureza da vida cotidiana de sua população, a tragédia de um país abissalmente desigual e historicamente marcado por múltiplas violências.

Conhecida, anteriormente, como Parque da Barragem, Águas Lindas de Goiás, fazia parte do município de Santo Antônio do Descoberto - no entorno goiano do Distrito Federal (DF), do qual emancipou-se em 1995, no contexto de uma “explosão” de novos municípios no Brasil.

O fluxo de famílias que foram ocupando o espaço geográfico, em que fica hoje o município, relaciona-se com a rodovia BR-070, corredor de saída do DF, que segue sendo um polo de trabalho e atendimento da população, chegando, no ano de 2022, a 225.693 habitantes, pelos dados do Censo Demográfico.

O espaço tem alta ocupação humana, com uma densidade demográfica de cerca de 1.176,61 habitantes por quilômetro quadrado, segundo o IBGE.

A caracterização sócio-econômica do município demonstra que 42,81% da população vive em situação de pobreza, sendo que 35,4% vivia, em 2023, com meio salário mínimo. Nesse mesmo ano, apenas 23.605 pessoas ocupavam

postos formais de trabalho, sendo o salário médio destes trabalhadores de 2,0 salários-mínimos. Outro dado alarmante é que o esgotamento sanitário por rede geral, rede pluvial ou fossa ligada à rede [2022] só atinge a 49,69% da população.

Os dados sobre a escolaridade da população do município apontam avanços significativos na última década, desde a educação infantil, mas ainda insuficientes para impactar o território e produzir mudanças profundas que incluam uma cidadania ativa, capaz de transformar as condições de vida, no contexto local.

O nome da cidade, em homenagem à nascente Águas Lindas precisa re-verberar, a médio e longo prazo, na lindeza da vida cotidiana de sua gente.

É, justamente, neste sentido e nessa perspectiva, que o *Campus* de Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás, é instalado na cidade, pelo governo federal, no contexto de expansão e reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que teve lugar e propósito, nos governos Lula e Dilma, sobretudo, no período de 2007 a 2015. O objetivo de contribuir para a emancipação da comunidade escolar, tendo como horizonte a construção de cidadania e dignidade humana, presente no ideário da expansão da Rede Federal e, muito especialmente, no IFG Águas Lindas, ganha concretude nos relatos reflexivos, nas análises e nas proposições, presentes nos 16 textos que compõe esta obra coletiva.

Abre o livro um artigo que tematiza o contexto de criação do *Campus* Águas Lindas de Goiás e, a partir dele, encontramos dois grupos de textos: um grupo que coloca a unidade em diálogo com o município, em uma perspectiva alargada da própria concepção de educação, para além dos limites físicos do espaço escolar e outro grupo, igualmente interessante e importante, que dialoga com os temas desenvolvidos e trabalhados no âmbito da vida escolar e acadêmica, tanto em relação a organização curricular, quanto no âmbito da proposta pedagógica mais ampla.

No primeiro grupo identificam-se os textos que debatem, entre outros temas e desde variados pontos de vista, a produção discursiva em Águas Lindas, os movimentos migratórios na formação da cidade, a situação da Covid-19 - analisando aspectos demográficos e sociais da cidade, além da cultura e da territorialidade da culinária goiana, com ênfase nas 'pamonharias' de Águas Lindas de Goiás. Portanto, saberes entretecidos, a partir dos fios da cultura local, explicitados pela sensibilidade de pesquisadores/as, que são professores/as e técnicos/as do Instituto Federal. Neste grupo incluem-se, também, textos preciosos sobre o trabalho de extensão realizado no/pelo *campus*, destacando-se a formação de Promotoras Legais Populares em Águas Lindas, em uma perspectiva de formação feminista.

No segundo grupo, textos que abordam temas centrais para uma formação humana integral, destacando-se os desafios docentes para a garantia

do direito a educação no período da pandemia de Covid-19, o ensino médio profissionalizante na perspectiva da politécnica, a educação em direitos humanos, o trabalho de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas através da acessibilidade atitudinal, a experiência artístico-pedagógica através da construção de audiodrama, a experiência formativa do Coletivo LGBTQIA, e temas, igualmente, necessários como a biossegurança física e mental em instituições de ensino.

Neste grupo inclui-se, também, a análise da ocupação do *campus*, em 2016, à luz do movimento estudantil, que mobilizou estudantes secundaristas do país inteiro, contra a Reforma do ensino médio, estabelecida por medida provisória, no período imediato a ruptura político-institucional daquele mesmo ano.

Portanto, tessituras intelectuais sensíveis, articuladas intimamente ao trabalho pedagógico da Instituição e a vida urbana, com seus desafios, problemas, avanços, possibilidades e esperanças.

Destaca-se, também, a teia humana desta construção, que envolveu professoras/es e técnicos/as de diferentes e variadas áreas de formação, entre elas - artes, saúde, psicologia, direitos humanos, educação inclusiva, filosofia, turismo, publicidade e propaganda, gestão pública, geografia, serviço social, enfermagem, educação de jovens e adultos, artes cênicas, letras, preponderando a formação em Instituições de Ensino Superior na região - UNB, UFG, UFJatá, Universidade do Distrito Federal, Universidade Católica de Brasília, mas também em outras universidades do país afora, demonstrando a importância das instituições da rede federal, como polos de atração de profissionais talentosos/as e muito preparados/as para as funções de educar e pesquisar.

Resta agradecer profundamente ao grupo que se dedicou a pensar, propor, organizar e materializar este livro.

Disponibilizam para a comunidade acadêmica uma obra que informa, faz pensar e ajuda a conceber outras possibilidades e temas para a construção do conhecimento, aprofundamento e qualificação do trabalho realizado nas escolas, institutos e universidades.

Ratificam o pensamento de Martin Luther King Jr. de que o objetivo da verdadeira educação exige o pensar *intensamente* e *criticamente*, implicando inteligência e caráter, portanto, saberes e valores, que afirmem nossa possibilidade de vivermos juntos, convivendo com nossas diferenças, em contextos democráticos e livres de todos os tipos de violência.

Boa leitura!

Profª. Dra. Jaqueline Moll

Dezembro de 2025, no início do verão escaldante do sul do Brasil.

CAPÍTULO 1.

O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CAMPUS ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: POLÍTICA EDUCACIONAL, EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E ESTRUTURAS ECONÔMICAS DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior

Introdução

A formação profissional é fundamental para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, especialmente em meio a processos de transformação e especialização das estruturas produtivas. Isso se manifesta na avaliação do valor das mercadorias, que é determinado pelo tempo e pela complexidade da produção de cada bem (Marx, 2017). À medida que o mercado de trabalho se transforma e se especializa em áreas econômicas específicas, as abordagens de formação também evoluem para se adaptar a essas mudanças. Isso requer uma reorientação da especialização produtiva em um contexto de capitalismo globalizado, marcado por crises cíclicas e sistêmicas.

No período entre 2003 e 2010 (governos Lula), o cenário econômico foi diferente dos anos seguintes, durante os governos de Dilma Rousseff. A partir de 2011, essa gestão teve que lidar com desafios como a queda no valor das commodities, restrições no crédito internacional, medidas protecionistas dos países centrais, aumento de subsídios agrícolas e industriais em nível internacional, além de uma forte contração do mercado externo que afetou as exportações, resultando na desvalorização de produtos agrícolas e mineiros. Além disso, houve uma gradual desvalorização cambial, que elevou os custos dos produtos importados, contribuindo para pressões inflacionárias e impactando no crescimento econômico e na política monetária.

Com a desaceleração da atividade econômica, o modelo econômico proposto enfrentou dificuldades para ser mantido. Apesar da mudança na conjuntura, com a gradativa diminuição dos investimentos públicos e financiamentos, há uma relativa estabilidade nos processos políticos, permitindo a estabilização da economia e uma baixa taxa de desemprego até 2014. No entanto, isso não

foi suficiente para convencer as classes dominantes de que o governo estava cumprindo com seus compromissos junto a estas frações burguesas.

Este trabalho pretende demonstrar que durante os governos de Dilma Rousseff, houve uma pressão considerável por parte dos setores empresariais e financeiros devido aos efeitos da crise internacional e aprofundamento da crise estrutural sistêmica do capitalismo. Essa dinâmica influenciou a priorização da reestruturação do modelo de educação profissional, caracterizado pela flexibilidade nos percursos formativos, rapidez na formação e execução em larga escala. O *Campus Águas Lindas* de Goiás do Instituto Federal de Goiás (IFG) foi constituído sob a égide desse modelo de que se materializa no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) lançado em 2011.

1. Expansão da Rede Federal e o contexto de criação do *Campus Águas Lindas* de Goiás

Nesta seção, examina-se como se deu o processo de expansão da Rede Federal, considerando as questões estruturais que marcaram os Institutos Federais, especialmente em relação ao modelo de gestão adotado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela própria Rede Federal. Esse modelo teve impacto na consolidação da política pública educacional a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais e a ampliação da expansão da Rede Federal.

Após a redução dos investimentos públicos em educação durante os anos 1990, particularmente após a implementação do Decreto n. 2.208/1997, que restringiu os investimentos na educação profissional e superior, houve um afastamento do Estado desses níveis de formação, abrindo espaço para uma maior participação da iniciativa privada na educação profissional. A revogação desse instrumento normativo pelo Decreto n. 5.154/2004 ampliou as oportunidades de oferta e incentivou o aumento do investimento público. No entanto, não conseguiu superar completamente o modelo anterior nem implementar plenamente a educação integrada em tempo integral, que era uma demanda dos movimentos sociais ligados à educação profissional.

A expansão da Rede Federal, com a criação de novas unidades escolares, visava transformar a lógica da formação profissional, vinculando-a diretamente ao setor público e sendo executada por autarquias do MEC. Isso representou uma nova configuração em relação ao modelo dos anos 1990. A iniciativa foi oficialmente lançada em 2004, com o Decreto n. 5.154/2004, que buscava estabelecer um novo processo de regulação para a educação profissional, permitindo a integração entre o ensino médio e essa modalidade, sem eliminar os modelos estabelecidos pelos decretos anteriores.

A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, lançada em 2005, previa a construção de 64 novas unidades de ensino, incluindo escolas técnicas federais, escolas agro-técnicas federais e unidades de ensino descentralizadas. Isso exigiu uma alteração na legislação dos anos 1990, que não permitia a criação de novas unidades federais de ensino técnico e tecnológico. A maioria das novas escolas foi estabelecida a partir de unidades descentralizadas das instituições já existentes, o que acelerou o processo de expansão.

Entretanto, apesar dos esforços, a expansão da Rede Federal enfrentou desafios, como problemas de infraestrutura nas instituições, evasão escolar, dificuldades na contratação de docentes para cursos nas áreas tecnológicas, desafios logísticos e falta de equipamentos e laboratórios adequados. Além disso, a oferta de cursos muitas vezes não atendia às demandas locais e regionais, e a gestão das instituições carecia de transparência e democracia. Esses desafios persistiram ao longo das fases subsequentes de expansão, incluindo os mais recentes como o *Campus* Águas Lindas de Goiás, devendo ser compreendido a partir dessa conjunção de modelos de gestão equivocados e conjuntura econômica impactando seu financiamento.

A expansão da Rede Federal, por vezes, foi influenciada por considerações políticas que antecederam a realização de estudos efetivos para elaborar o Plano de Expansão. Embora o MEC tenha conduzido estudos preliminares para identificar as cidades-polo que poderiam beneficiar o desenvolvimento regional inclusivo, a implantação dessas unidades desde a sua primeira fase enfrentou diversas dificuldades, sobretudo, disputas políticas diversas.

Diante da falta de consolidação da I Fase de Expansão, com algumas instituições operando em prédios alugados e sem a infraestrutura laboratorial, física e de pessoal adequada, foi lançada a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal em 2007. Esta fase foi caracterizada pelo lema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, com um projeto que previa a construção de 146 novas unidades ao longo de três anos.

O Ministério da Educação (MEC) novamente anunciou um programa com critérios técnicos para organizar essa expansão, embora muitos problemas persistissem, semelhantes aos da primeira fase. Entre eles, destacava-se a necessidade de uma distribuição territorial equilibrada das novas unidades, cobrindo o maior número possível de mesorregiões, alinhando-se com os arranjos produtivos locais, aproveitando infraestruturas físicas existentes e identificando potenciais parcerias (Brasil, 2013).

Entretanto, na prática, esses critérios foram pouco observados na expansão da Rede Federal. Os pressupostos definidos pelo MEC eram generalistas e não

exigiam estudos mais detalhados, não promoviam uma participação democrática efetiva da sociedade civil organizada e não estabeleciam uma verificação mais precisa na escolha dos locais para as novas unidades, toma destaque, um projeto chamado Observatório do Mundo do Trabalho da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) que previa a realização de estudos técnicos por parte das próprias instituições que realizariam a expansão, porém não se consolidou como modelo para assegurar uma melhor racionalidade das escolhas.

Além disso, durante a II Fase de Expansão, em 2008, houve uma reorganização administrativa da Rede Federal com a promulgação da Lei n. 11.892. Esta lei, ao unir diversas unidades, criou 38 Institutos Federais, transformando todas as unidades anteriormente vinculadas às instituições federais de educação profissional e tecnológica em *campus*. Apenas uma pequena parte dessas unidades (24) permaneceu vinculada às universidades federais, saindo do âmbito da atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e passando para o âmbito da Secretaria de Educação Superior (Sesu) (Pacheco, 2011).

De modo geral, a II Fase da Expansão se destacou como um projeto mais abrangente em termos quantitativos, enquanto buscava implementar critérios para mitigar os problemas identificados anteriormente e ampliar a presença da Rede Federal em um maior número de municípios. No entanto, os interesses políticos e as contradições de uma política pública de Estado para a expansão da Rede Federal surgiram como obstáculos para alcançar plenamente os objetivos propostos.

A III Fase de Expansão, iniciada em 2011, previa a criação de 208 novos *campi* em duas etapas, com 88 unidades até 2012 e mais 120 até o final de 2014, com previsão de 562 unidades em todo o país. Nesse momento, dado os efeitos do aprofundamento da crise internacional, do ponto de vista do empresariado, a expansão da Rede Federal visava aprimorar a formação dos trabalhadores ligados ao setor privado, preparando uma força de trabalho capaz de incorporar novas tecnologias e aumentar a produtividade nos setores econômicos do país.

Cabe destacar que, a partir de 2003, surgiram os primeiros discursos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, prometendo um projeto neodesenvolvimentista para o país. Esse projeto buscava impulsionar o crescimento econômico demandado pelo empresariado, sem abordar os problemas estruturais da educação profissional. Apesar de incorporar algumas demandas de intelectuais e sindicatos dos trabalhadores em educação, o modelo de formação profissional manteve a lógica flexível neoliberal herdada dos anos 1990.

Diante dessa conjuntura, os Institutos Federais foram concebidos pela sociedade civil ligada ao mundo do trabalho como espaços públicos de formação de trabalhadores, porém, em um contexto de desigualdades da luta

política, o programa de expansão acabou cedendo às demandas imediatas, especialmente das elites empresariais, fortalecidas pela lógica neoliberal. Nesse sentido, a partir de 2011, o Pronatec surgiu como um modelo simplificado de formação da classe trabalhadora, consolidando essa tendência e criando uma contradição em relação à expansão da Rede Federal.

Nesse cenário contraditório, empresários procuraram obter ganhos de produtividade pressionando o Governo Federal a investir em educação profissional, tecnologia e empregabilidade. Por outro lado, trabalhadores organizados em sindicatos, associações ou individualmente viram na expansão da Rede Federal uma oportunidade para melhorar as condições de trabalho, obter salários mais justos e elevar o nível de qualificação profissional.

A análise da Lei n. 11.892, que estabeleceu os Institutos Federais, pode ser interpretada de diversas maneiras quanto ao seu papel e sua função social. A ênfase na articulação do ensino com o desenvolvimento socioeconômico sugere um alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho. O destaque dado ao tripé inovação-ciência-tecnologia indica que o investimento tecnológico na educação é considerado um componente essencial do desenvolvimento capitalista.

A previsão na lei dos Institutos Federais de fortalecer a capacidade empreendedora em seu contexto de atuação pode indicar uma adesão à lógica empresarial do setor produtivo. Além disso, o enfoque na inovação tecnológica, previsto na atuação da Rede Federal, pode ser interpretado como uma tentativa de aumentar a produtividade enquanto se reduz a força de trabalho, fortalecendo assim o estoque de trabalhadores disponíveis. Ademais, a pesquisa aplicada nos Institutos Federais, muitas vezes se direciona para a produção acadêmica voltada para o setor produtivo.

Em uma lógica em que se tem esse espaço em disputa, toma destaque também que, as fases I, II e III da expansão da Rede Federal demonstram a preocupação em atender às pressões da sociedade civil organizada pela melhoria da qualidade da educação. Amplos setores sindicais ligados às instituições de ensino apoiaram os governos dos Presidentes Lula e Dilma, e a resposta a essas demandas passou pelo crescimento da educação profissional e pelo aumento da escolaridade média do trabalhador.

No entanto, essa política também foi impulsionada por setores empresariais que demandavam essa formação qualificada. A Rede Federal carrega as marcas dessas contradições em sua estrutura e funcionamento, pois coexiste a possibilidade de reprodução do capital e o fortalecimento do mundo do trabalho. Por um lado, o aumento no número de *campus*, visando atender a uma crescente demanda dos trabalhadores por qualificação,

também satisfaz a necessidade do mercado por mão de obra capacitada, especialmente nos setores industrial e terciário.

A lógica do processo de expansão da Rede Federal, que deveria prever uma educação integral e integrada para o mundo do trabalho, acabou sendo distorcida pelas demandas estabelecidas pelo momento histórico do mercado de trabalho e pelo desenvolvimento do setor produtivo. Nesse sentido, a Rede Federal também é afetada pelas perspectivas imediatistas na formulação de políticas públicas, com a definição de ciclos curtos de implementação.

Certos setores do Governo Federal estabeleceram a meta de consolidar as etapas de expansão em um período relativamente curto, visando concluir cada fase durante o mandato presidencial correspondente. No entanto, as circunstâncias históricas, as dificuldades na execução do orçamento e diversos problemas de gestão, que deveriam ter sido considerados no planejamento da expansão da Rede Federal, impediram uma implementação eficaz dessa política pública, o que reflete nas estruturas físicas, laboratoriais e de consolidação da força de trabalho no *Campus* Águas Lindas de Goiás, até o presente momento (2024).

2. As políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: o contexto em que ocorreu a expansão da Rede Federal e implantação do *Campus* Águas Lindas de Goiás

Nessa seção analisa-se as políticas educacionais dos governos Lula e Dilma em sua interrelação com as transformações em curso na economia, buscando desvelar o contexto da expansão da Rede Federal e a implantação do *Campus* Águas Lindas de Goiás. Nesse sentido, levanta-se o que estava posto como ações da educação profissional no contexto de aprofundamento da crise estrutural sistêmica do capitalismo e seus rebatimentos no Brasil.

Das bases normativas que orientavam a educação profissional no início do governo Dilma e influenciaram as ações implementadas para essa área, destacam-se várias leis e decretos. O Decreto n. 5.154/2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997, abriu caminho para a integração do ensino médio. A Lei n. 11.494/2007 implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A Lei n. 11.741/2008 institucionalizou e fortaleceu a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei n. 11.738/2008 estabeleceu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A Lei 11.892/2008 criou a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica. A Emenda Constitucional n. 59/2009 aumentou a idade obrigatória de matrícula na escola para a faixa etária entre 4 e 17 anos.

Além dessas leis, outros elementos influenciaram as decisões governamentais em relação à educação profissional e a expansão da Rede Federal. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecido em 2007, pressupunha um modelo de monitoramento, assessoramento técnico e liberação de recursos federais para os sistemas de ensino por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), reestruturado pela Portaria Ministerial n. 931, de 2005, convergiu avaliações nacionais em série para o monitoramento da educação básica. As alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) consolidaram-no como um mecanismo de avaliação do ensino médio e de seleção para as universidades públicas, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007, que se tornou uma referência para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil.

Esta estrutura de política pública educacional já estava em execução no início do governo Dilma, que tinha como perspectiva consolidar o que estava estabelecido e, além disso, avançar em questões pouco abordadas para a educação profissional. Isso refletia expectativas crescentes, uma vez que a melhoria da qualidade da educação não havia ocorrido no ritmo esperado, sendo uma queixa comum do setor produtivo, com problemas históricos de qualidade, infraestrutura, financiamento, formação de professores e organização curricular ainda urgentes para serem resolvidos.

Durante a campanha eleitoral de 2010, os compromissos com o tema da educação foram reafirmados, com a prioridade estabelecida no aprofundamento das pautas educacionais, especialmente quando a avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e o debate em torno do novo Plano começaram a se destacar, culminando na publicação da Lei n. 13.005 (PNE 2014-2024) em junho de 2014, demonstrando a complexidade desse debate.

O PNE deveria ter sido encaminhado e aprovado em 2010 para entrar em vigor a partir de 2011, com o objetivo de orientar e subsidiar o planejamento das políticas educacionais por um período de 10 anos. No entanto, sua aprovação só ocorreu em meados de 2014. O principal debate estava relacionado aos mecanismos de financiamento propostos pelo Plano, em um momento de diversas restrições fiscais, assumir compromissos com metas de investimento em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) foi considerado desafiador para a gestão orçamentária federal, incluindo aí as metas em torno da educação profissional que passava pela expansão da Rede Federal entre outros temas.

Na educação superior, o período entre 2011 e 2014 foi marcado pelo rápido crescimento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

(Fies), impulsionado pelo aumento sistemático de seu orçamento até 2015, quando começou a declinar. O Fies representou, por um lado, a oportunidade para estudantes sem condições financeiras arcarem com os custos das mensalidades e frequentarem instituições privadas, o que significou uma democratização do acesso à educação superior. Por outro lado, a transferência de recursos do fundo público para grandes corporações educacionais cresceu e se concentrou nesse período (Salata, 2018), em detrimento de recursos para a educação básica e profissional.

Na área da educação básica, ao longo de todo o governo Dilma, ocorreram debates sobre os mecanismos de avaliação em larga escala, o Fundeb e as metas do Ideb. No que diz respeito às avaliações, representantes sindicais, associações científicas e movimentos sociais ligados à educação questionavam a abordagem de responsabilização dos profissionais da educação conforme os indicadores avaliados, destacando a necessidade de centrar o debate sobre a melhoria da qualidade da educação nos processos de gestão, currículo e o aumento do financiamento público.

A partir de 2011, às parcerias entre o poder público e entidades paraestatais e privadas ganharam destaque, embora essa lógica já estivesse presente nos governos anteriores, especialmente durante o governo Lula. Em 2006, durante a conferência “Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas da América Latina”, organizada por Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas à educação, empresas e personalidades do mundo empresarial, foi proposto o documento intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, que visava propor políticas públicas para a melhoria da educação. Nesse mesmo período, foi criada a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) “Todos Pela Educação” (TPE).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), com base no documento “Compromisso Todos Pela Educação”, instituiu por meio do Decreto 6.094/2007 o programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse programa tinha como objetivo estabelecer parcerias com os sistemas de ensino para melhorar a educação básica por meio de assistência técnica e financeira, utilizando avaliações em larga escala e o Ideb como ferramentas para definir um padrão de qualidade para as escolas públicas.

O programa envolvia parcerias entre o MEC, os estados, os municípios e ONGs ligadas à educação, propondo um conjunto de ações para melhorar os indicadores educacionais por meio de um instrumento de planejamento chamado Plano de Ações Articuladas (PAR). No entanto, esses encaminhamentos muitas vezes eram feitos por consultores contratados, que não consideravam as reais condições de assistência técnica e financeira por parte do MEC,

o que resultou em mudanças de políticas públicas sem os meios adequados para sua implementação, levando à pouca efetividade das ações pactuadas.

O Plano de Metas estabelecia parcerias entre o poder público e a iniciativa privada no campo das políticas educacionais, reafirmando compromissos com setores do empresariado representados pelo TPE. Isso transferiu o eixo propositivo das políticas públicas de educação para uma autocracia burguesa representada por essa Oscip, que incluía representantes do setor financeiro e produtivo nacional e internacional, refletindo os interesses das classes dominantes na educação, tanto na básica como um todo, como na profissional.

Nesse contexto, os governos de Lula e Dilma estiveram envolvidos com os movimentos sociais de forma contraditória. Representantes tanto do mundo do trabalho quanto das frações do capital participaram desses governos. Enquanto algumas conquistas dos setores empresariais da educação foram implementadas na gestão do Ministério da Educação (MEC) por meio dessas articulações, como a expansão da educação superior através da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o fortalecimento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além do aumento da educação básica privada, também demandas do mundo do trabalho foram atendidas. Isso inclui a criação do Fundeb (2007), do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público (2008) e a Emenda Constitucional n. 59/2009, que previa a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e a expansão da Rede Federal.

Dessa forma, a Rede Federal tornou-se um espaço de disputa entre as ofertas públicas de educação com foco na elevação de escolaridade e qualidade social, defendida por amplos setores de representações dos trabalhadores, e um espaço que atendia cursos voltados para demandas específicas das classes dominantes, materializadas pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) e na própria Rede Federal, portanto, sua expansão se dava a partir de um processo contraditório de disputas de interesses.

As divergências de amplos setores empresariais com o governo Dilma não estavam diretamente ligadas às políticas educacionais em curso, sobretudo, as de educação profissional, que buscavam atender às demandas do setor produtivo. Liderados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDi) e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), esses setores das classes dominantes tinham divergências principalmente em relação à política de alto custo do crédito ao setor produtivo e à valorização cambial, que dificultava a concorrência com produtos estrangeiros.

Observando as ações do Programa BNDESPar, é possível perceber uma conformação da natureza do processo de desenvolvimento, especialmente

a partir de 2011. Sem uma perspectiva imediata de uma nova dinâmica de crescimento industrial baseada em tecnologia intensiva, o programa priorizou empresas que tinham vantagens comparativas no cenário internacional. Isso fortaleceu também o modelo proposto de formação mais ágil de trabalhadores, que conflitava com a Rede Federal, alinhando-se a essa estratégia.

Nesse mesmo contexto, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) teve como objetivo estabelecer uma base normativa para orientar e respaldar a implementação dessa política pública. Houve uma compreensão da complementaridade entre as diversas dinâmicas de formação profissional, e, portanto, uma estratégia foi elaborada para consolidar a execução das políticas públicas de educação profissional a partir desse ato normativo, conforme descrito no artigo 22, inciso V:

V – Organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2012, p. 8).

Essa prática de atuação do MEC desde a redemocratização nos anos 1980, como discutido por Ciavatta e Ramos (2012), consiste em direcionar juridicamente a educação de acordo com os interesses das classes dirigentes e dominantes, disfarçada sob a justificativa de atender às necessidades dos trabalhadores. A expansão da Rede Federal está inserida nesse processo, em que a formação profissional busca conciliar os interesses públicos e privados, adotando um modelo de flexibilidade formativa baseado em cursos flexíveis, amparados por um conjunto de regulamentações que consolidam essas ações em um ambiente contraditório.

Portanto, na prática, a realidade das políticas públicas de educação profissional é moldada por relações sociais e políticas que se entrelaçam em uma base material dinâmica. As transformações no mundo do trabalho, nas tecnologias, nas relações com o meio ambiente, tanto no campo quanto nas cidades, influenciam e alteram a produção, circulação e consumo na sociedade capitalista, sendo que a Rede Federal não está imune a essas transformações em curso, sobretudo, em um momento de sua expansão, é nesse contexto que se insere a expansão da Rede Federal e dentro dessa dinâmica o *Campus Águas Lindas de Goiás*.

3. Governo Dilma Rousseff: o contexto político e econômico como pano de fundo da expansão da Rede Federal e da implantação do *Campus Águas Lindas de Goiás*

Nessa seção analisa-se o contexto político e econômico da expansão da Rede Federal, demonstrando que desde o começo dos governos Lula e persistentemente nos governos Dilma, havia resistências de frações das classes dominantes que se materializaram em um processo de pressão midiática antipetista, atuando junto à opinião pública, em uma avaliação crítica desses governos.

A partir de junho de 2013 com manifestações e grandes mobilizações, inclusive nas ruas, aprofundou-se a oposição por parte dessas frações burguesas à coligação liderada pelo PT, que venceu as eleições em 2014, tendo seu projeto aclamado nas urnas, mas o país saiu das eleições mantendo-se dividido e com uma classe dominante convencida de que mudanças precisavam ser realizadas.

Embora Dilma Rousseff tenha consolidado e aprofundado as conquistas sociais do governo Lula da Silva, fracassou na retomada do crescimento econômico em razão do enfraquecimento das capacidades estatais de intervenção, da ausência de reformas estruturais (tributária, política, etc.), do esgarçamento do presidencialismo de coalizão, da irrupção do escândalo de corrupção da Petrobras e do boicote do empresariado industrial ao investimento produtivo, uma vez que este segmento do capitalismo brasileiro está cada vez mais imiscuído às práticas financeiras, rentistas e não-produtivas (Pinho, 2016, p. 96).

Durante o primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), a economia brasileira enfrentou desafios significativos, incluindo desaceleração e problemas estruturais que se acumularam ao longo do tempo. Uma das críticas frequentes ao modelo econômico adotado foi o foco excessivo no consumo e na renda, em detrimento do investimento e da produtividade. Em 2014, esses problemas se tornaram evidentes e foram tema de intensos debates durante o processo eleitoral. A necessidade de retomada do investimento público e de restringir as transferências orçamentárias, especialmente em relação à dívida pública, tornou-se uma questão central. O desgaste da política econômica adotada foi motivo de questionamento e exigiu compromissos por parte da presidenta reeleita para enfrentar esses desafios.

Além disso, até 2014, as demandas por melhores salários e condições de trabalho estavam em ascensão, impulsionadas por uma taxa de desemprego relativamente baixa, maior formalização do emprego e fortalecimento dos sin-

dicatos. Isso gerava pressões sobre o empresariado e muitas vezes resultava em conflitos com as políticas públicas implementadas pelo governo. Os estrangulamentos na infraestrutura, os subsídios a investimentos privados e as deficiências nas políticas de investimento de longo prazo também eram questões prementes nesse período. Esses desafios estruturais contribuíram para a complexidade do cenário econômico e político durante os anos do governo de Dilma Rousseff.

Assim, desenhava-se no final de 2013 um cenário em que parcelas crescentes do empresariado e das camadas médias se rebelavam contra o ganho de poder econômico e político dos trabalhadores organizados e dos trabalhadores menos qualificados, e contra as políticas distributivas executadas pelos governos petistas para atender à sua base social, sistematicamente majoritária nas eleições presidenciais (Bastos, 2017, p. 44).

No segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016), o governo brasileiro adotou medidas de austeridade fiscal em resposta à crescente pressão de amplos setores empresariais e financeiros, bem como à oposição radical liderada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que havia sido derrotado nas eleições de 2014. Essas medidas refletiram uma guinada em direção a políticas ainda mais alinhadas com o neoliberalismo, em contraste com as expectativas de uma continuação das políticas anticíclicas adotadas anteriormente. Após a reeleição, havia uma perspectiva de que o governo petista adotaria políticas que beneficiassem os setores mais afetados pela restrição orçamentária, especialmente os beneficiários diretos das políticas sociais.

No entanto, isso não se concretizou, e o governo optou por um plano de austeridade que pressionou ainda mais a dívida pública e teve impactos negativos no desempenho econômico do país. Essas medidas incluíram cortes em benefícios sociais, como o Seguro-Desemprego e aumentos de impostos, o que contribuiu para o desgaste do governo junto à opinião pública. A queda na atividade econômica e na arrecadação de impostos agravou ainda mais a situação, criando um ambiente propício para o aumento do apoio à deposição da presidenta. Essa deterioração da popularidade do governo Dilma Rousseff, combinada com o cenário econômico desafiador, acabou por contribuir para o processo de impeachment que culminou na sua destituição em 2016.

A partir de 2015, o governo brasileiro empreendeu esforços para preservar a governabilidade e angariar o apoio das classes dirigentes e dominantes, priorizando a preeminência das transferências de recursos ao rentismo. Este modelo econômico visava conquistar a adesão de frações burguesas rentistas, incluindo aquelas vinculadas ao setor produtivo, mediante a priorização do

superávit primário e a redução dos dispêndios com políticas sociais em todas as esferas da administração federal. Essa estratégia econômica relegou a segundo plano as políticas sociais e de desenvolvimento voltadas para a redução das desigualdades e o fomento ao bem-estar social. Em vez disso, o foco recaiu sobre a contenção dos gastos públicos e a busca pela estabilidade fiscal, mesmo que isso implicasse cortes em áreas essenciais como saúde, educação e assistência social.

Os juros, em particular, representam grande parte do lucro ou da renda do capital especulativo, que abrange não apenas os bancos comerciais, instituições de créditos, corretoras, fundos de pensão, etc., mas também os detentores de grandes quantidades de dinheiro para fins rentistas. Combinado ao fato de se beneficiarem de uma inflação baixa, pois desta forma os rendimentos reais não estariam comprometidos, estes setores pressionam as autoridades para manutenção de elevadas taxas de juros nominais de modo a atender seus interesses (Nader, 2018, p. 559).

No início de 2015, um sinal claro do aprofundamento das contradições enfrentadas pelo governo Dilma foi sua aproximação com o setor bancário-financeiro, simbolizada pela nomeação do ministro da Fazenda, Joaquim Levy. Isso marcou o início de uma política monetarista destinada a ajustar as contas públicas. Um choque fiscal e monetário severo foi implementado, interrompendo o modelo de governança adotado pelos governos petistas desde 2003, que combinava crescimento econômico, políticas sociais e atendimento aos setores produtivos e rentistas das classes dominantes, tanto nacionais quanto internacionais. Este processo representou uma ruptura com a perspectiva medianamente neoliberal da Nova Matriz Econômica, consolidando uma abordagem ortodoxa e restritiva.

Nesse contexto, frações da autocracia burguesa, especialmente aquelas inseridas no maior partido da base aliada, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), apresentaram o documento intitulado “Uma Ponte para o Futuro”. Este documento, apoiado por amplos segmentos empresariais representados por suas confederações (como a Confederação Nacional da Indústria – CNI, a Confederação Nacional do Comércio – CNC e a Confederação Nacional da Agricultura – CNA), propunha uma resposta à crise através do aprofundamento do neoliberalismo, com cortes nos direitos sociais e reformas previdenciárias e trabalhistas. Para muitos setores das classes dominantes e dirigentes, representados no Congresso Nacional, era necessário reorganizar o Estado brasileiro, o que implicava na liberação de fundos públicos vinculados a demandas sociais que não estavam sendo adequadamente atendidas pelo governo Dilma.

O Ministro da Fazenda, dentro dessa matriz econômica ortodoxa e neoliberal de natureza restritiva, tinha como objetivo primordial aumentar o superávit primário para pagar a dívida pública. Para tanto, buscou reduzir os percentuais destinados às desonerações fiscais, diminuir os repasses do Tesouro Nacional para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), restringir a disponibilidade de crédito, aumentar os tributos sobre o consumo e cortar benefícios previdenciários e trabalhistas. Com uma recessão de 3,5% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2015, foram implementados cortes orçamentários que afetaram o setor produtivo e os programas sociais, pilares da Nova Matriz Econômica.

Nesse cenário, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) lançou o slogan “Não vamos pagar o pato!”, rejeitando aumentos de tributos e a diminuição das desonerações fiscais, e enfatizando a necessidade de cortes nos gastos públicos e na diminuição do tamanho do Estado, demandando reformas trabalhistas, previdenciárias e tributárias imediatas. Esse posicionamento refletia a busca pela reconciliação e reagrupamento de diversos interesses empresariais, visando tanto o ajuste da rentabilidade empresarial quanto a redução dos custos tributários e trabalhistas.

O aprofundamento do neoliberalismo com uma matriz restritiva de investimentos públicos e políticas sociais, liderado pelo governo Dilma, foi considerado insuficiente por parte das frações burguesas ligadas ao setor produtivo, as quais passaram a exigir novas reformas, políticas mais restritivas e ajustes econômicos e sociais adicionais. Politicamente, o governo enfrentava um Congresso Nacional articulado em torno de seu afastamento, utilizando justificativas de crime de responsabilidade fiscal, e promovendo uma agenda neoliberal ainda mais rigorosa. Novas reformas (trabalhista, previdenciária, orçamentária, educacional e tributária) eram requeridas, enquanto o cenário político permanecia desafiador e polarizado.

O Estado capitalista neoliberal, sob a liderança de uma autocracia burguesa nacional, é caracterizado por uma estrutura jurídico-política e econômica projetada para servir aos interesses da classe dominante. Neste contexto, houve uma convocação para reorganizar suas funções, deslegitimando o projeto político liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que se posicionou como um agente unificador tanto na reprodução das estruturas econômico-sociais tradicionais do sistema quanto na abordagem de algumas demandas históricas fundamentais que não foram atendidas às classes trabalhadoras.

As mudanças no cenário internacional agravaram o déficit fiscal e comprometeram o balanço de pagamentos, forçando o governo Dilma a adotar uma guinada neoliberal significativa. Isso resultou no afastamento das políticas so-

ciais focadas na compensação e redistribuição que vinham sendo implementadas desde 2003, consolidando assim a subordinação ao capital financeiro nacional e internacional ainda maior e sem precedentes até aquele momento.

Nos treze anos petistas, a hegemonia do capital financeiro nunca esteve ameaçada. Aplicou-se um projeto diferente de FHC, igualmente, burguês e, também, subordinado ao capital internacional. Em 2014, o Banco Itaú foi o único setor burguês que já tinha mudado para o apoio preferencial ao PSDB. Um ano depois o mesmo grupo que sustentou os governos petistas por mais de uma década apoiou o golpe parlamentar. O giro ocorreu em bloco. Alguns foram mais decididos, como a FIESP, outros mantiveram-se discretos, mas a sustentação do golpe foi feita conjuntamente (Trego, 2019, p. 14).

À medida que a crise internacional aprofundava a crise estrutural sistêmica do capitalismo brasileiro, a burguesia interna e suas parceiras internacionais endureceram suas posições em relação à reorganização do fundo público para atender às demandas de reprodução do capital. Apesar de o governo Dilma ter adotado uma política econômica alinhada a um choque monetarista e restritivo de investimentos, seguindo um modelo neoliberal mais enfático, isso não foi suficiente para alcançar uma estabilização política do Estado. Esse processo complexo resultou em uma crise política que culminou no impeachment da presidenta eleita, em meio a acusações juridicamente controversas.

A partir de 2015, houve um dismantelamento do projeto societário neoliberal que incluía políticas sociais focadas na compensação e redistribuição, consolidado durante os governos de Lula e o primeiro mandato de Dilma. Enquanto os estreitos limites impostos pela lógica do capitalismo brasileiro, com sua conformação autocrática jurídico-política, conservadora em sua dimensão social e concentradora em seu aspecto econômico, impediam avanços significativos, a estratégia de recuo revelou-se ineficaz para fortalecer as posições políticas do governo.

A política macroeconômica, especialmente no primeiro mandato, foi baseada em um crescimento econômico médio de 2,1%, fundamentada no tripé de metas de inflação, câmbio flexível e superávit primário, com taxas de juros reais consideráveis e câmbio apreciado. A partir de 2015, com o país mergulhado em recessão e queda no PIB, houve uma flexibilização desse processo, mas os compromissos estruturais com as frações burguesas financeiro-rentistas foram mantidos em detrimento do setor produtivo, resultando em uma contundente diminuição dos investimentos, inclusive na educação.

A implementação de novos *campi* da Rede Federal, incluindo o *Campus Águas Lindas de Goiás* do IFG, ocorreu nesse contexto de baixo crescimento econômico, impactando efetivamente os programas educacionais em curso. Em 2014, diversos programas executados pelo Ministério da Educação (MEC) sofreram cortes, com o orçamento executado, representando apenas 78,2% do planejado na Lei de Orçamento Anual (LOA), em meio a um momento de retração orçamentária em várias áreas da educação e a partir de 2015 esses cortes se aprofundaram.

Considerações finais

O período mencionado neste artigo, especialmente durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e os governos de Dilma Rousseff, foi marcado por uma série de desafios econômicos e sociais no Brasil, influenciados pelas mudanças no cenário global resultantes do aprofundamento da crise estrutural sistêmica do capitalismo a partir de 2008. A política educacional e de formação profissional foi diretamente impactada por essas dinâmicas. Durante o governo Lula, houve um crescimento econômico significativo, impulsionado em grande parte pelo boom das commodities agrícolas e minerais. Isso contribuiu para o aumento da renda, do consumo e dos investimentos em políticas públicas. No entanto, essa expansão econômica não conseguiu promover uma diversificação adequada da base produtiva, levando a uma dependência contínua das exportações de commodities.

Com os reflexos da crise internacional do capitalismo chegando ao país a partir de 2011, o modelo de desenvolvimento baseado nessas exportações mostrou-se insustentável. O governo Dilma Rousseff teve que lidar com a necessidade de buscar alternativas para impulsionar o crescimento econômico e promover uma maior diversificação produtiva. Nesse contexto, a formação profissional desempenhou um papel de destaque. Com a demanda por ganhos de produtividade e redução de custos de produção, houve um aumento na necessidade de mão de obra minimamente qualificada e flexível. O governo buscou alinhar as políticas de educação profissional às demandas do setor produtivo, visando atender às necessidades do mercado de trabalho em constante evolução.

Além disso, o Brasil enfrentou os efeitos da reestruturação da economia americana, que afetou países emergentes como Brasil, China, Rússia e Índia. A estagnação do crescimento mundial e a diminuição das taxas de crescimento interno contribuíram para a retração do crescimento do PIB brasileiro. A depreciação cambial e a pressão inflacionária também foram desafios enfren-

tados pelo governo e que estiveram presentes na expansão da Rede Federal no momento de implantação do *Campus Águas Lindas* de Goiás a partir de 2014.

O período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foi marcado por diferentes abordagens em relação à educação profissional, refletindo prioridades e contextos específicos. Nos governos Lula houve um esforço considerável para fortalecer a oferta de educação profissional, incluindo a elevação da escolaridade por meio de cursos técnicos integrados. Essa abordagem, realizada através da Rede Federal, das redes estaduais de ensino e da expansão universitária pública e privada, foi uma marca significativa desse período.

Sob a gestão de Dilma Rousseff, a educação profissional foi priorizada, sobretudo, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) foram parte importante dessa política, representando uma tentativa de qualificação rápida para atender às demandas do mercado de trabalho. Além disso, houve uma expansão da educação superior privada com financiamento público através do Fies e Prouni. O que demonstra a perda de prioridade da expansão da Rede Federal no período.

Assim, buscou-se demonstrar ao longo desse artigo que a implantação do *Campus Águas Lindas* de Goiás se insere nesse contexto complexo de perda de centralidade da expansão da Rede federal e encaminhamento de outras demandas do capital em relação às políticas educacionais em curso. Além de uma crescente crise econômica que se intensificou no exato momento em que o *campus* precisava ser consolidado, o que influenciou a oferta de cursos, a constituição de laboratórios, as políticas de permanência e êxito, enfim, o cotidiano da vida do *campus* no cumprimento das suas funções sociais mais precípuas.

Referências

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Campinas, v. 21, n. 2, ago. 2017.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo n. 23**: Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: CGU, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: MEC, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, 2012.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

NADER, Giordanno. A economia política da política monetária no primeiro governo Dilma: uma análise sobre taxa de juros, convenção e rentismo no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 2, 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. **Emergência e declínio do governo Dilma Rousseff à luz das capacidades do estado brasileiro (2011-2016).** RBPO, Brasília, v. 6, n. 1, 2016.

SALATA, André. **Ensino superior no Brasil das últimas décadas:** redução nas desigualdades de acesso. Tempo Social, São Paulo, v. 30, n. 2, 2018.

TROGO, Glória. Uma nota sobre a burguesia brasileira. **Blog Esquerda Online**, 30 maio 2019. Disponível em: <http://bit.ly/4o0PI1p>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAPÍTULO 2.

O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA

Fábio Teixeira Kubm

Introdução

Necessidades de sobrevivência e de melhorias na qualidade de vida levaram o homem a adaptar a natureza, transformando-a e modificando-a através do trabalho, e assim os humanos ajustaram e ajustam a natureza às suas demandas, muitas vezes até de forma devastadora e esgotadora dos recursos naturais, diferentemente da dinâmica e organização que ocorre com os animais. Essa distinção também é denotada por outros aspectos como a consciência e pelos ritos religiosos adotados por grande parte da humanidade. Porém, o homem se diferencia dos animais nos seus processos a partir do momento em que passa a produzir seus meios de sobrevivência, e esse sistema pode estar condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974). O trabalho também responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Onde ambas são necessidades e assumem especificidades no tempo e no espaço (Frigotto, 2005). Mas, para Aristóteles, trabalhar e educar são atributos do homem em caráter acidental, considerando como próprio do homem o pensar, o contemplar, ele refuta o ato produtivo, o trabalho como uma atividade não digna de homens livres (Saviani, 2007).

A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, ou seja, há uma relação de dependência e de transferência de conhecimento, em que aquele se mantém com essa e vice-versa, há uma atualização constante nos métodos que ocorre em ambos os processos. Na antiguidade, os homens aprendiam a produzir sua existência durante os procedimentos e meios realizados, o aprendizado, muitas vezes, era através do trabalho. Através da lida com a natureza, relacionando-se uns com os outros e na experiência do outro, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. No desenrolar dessa metodologia, os elementos que não eram úteis foram suprimidos, mas aqueles que eram válidos e a experiência consolidou foram sendo

preservados e transmitidos aos mais jovens, configurando-se nas tecnologias que auxiliam o ser humano na sua sobrevivência, com uma ideia de oferecer uma facilidade no viver (Saviani, 2007).

Nas comunidades primitivas as pessoas apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e nesses meios se dava o aprendizado. Prevalecendo, assim, o modo de produção comunal, também denominado “comunismo primitivo”. Não havia a cisão em classes. Sendo que tudo era feito em comum e na unidade aglutinadora da tribo tendo a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (Marx; Engels, 1974).

Com a evolução dos processos e o desenvolvimento da produção, ocorreu a divisão do trabalho e também se iniciou o processo de apropriação da terra de forma privada, o que provocou uma ruptura do *modus operandi* vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Duas classes sociais fundamentais foram formadas em consequência desse processo: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (Saviani, 2007).

Há uma importante consequência nesse processo que vem com a formação da sociedade moderna através da substituição do direito natural pelo direito impositivo e, por extensão, na noção de liberdade, ou seja, na ideologia do liberalismo. O entendimento de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, indica que cada um é livre para conquistar a sua propriedade, e dessa maneira, as propriedades diferem segundo a condição social dos proprietários. A propriedade dos antigos servos passou a ser, tendo perdido as terras que cultivavam, sua força de trabalho. Dessa forma, como homens livres, mas desprovidos de seus meios de subsistência, para sobreviver, poderiam vender sua força de trabalho.

Com a sociedade moderna houve o surgimento de locais destinados a estudos e ao enriquecimento cultural os quais tiveram início em instituições religiosas, como monastérios e paróquias, mas que eram de acesso restrito àqueles que tivessem posses e assim poderiam dispor de tempo, pois não necessitavam do trabalho para sobreviver, tanto que a denominação escola tem como significado lugar do ócio, em grego. Porém, grande parcela da população, no início desse movimento, ainda permanecia no processo de aprendizagem apenas através do trabalho. Na Idade Média, o acesso às escolas manteve-se apenas à aristocracia, porém houve uma ressignificação desses locais, as escolas passaram a ser reconhecidas como atividades dignas e admiráveis, ou seja, para os cidadãos que não necessitassem do trabalho para manterem-se, esse período era preenchido com atividades nobres (Ferretti, 2009).

Para Saviani (2007) trabalhar e educar são atividades estritamente humanas, e com isso ele traz importantes questionamentos para a análise desse estudo: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?

Há condições que estão presentes durante a vida que permeiam as opções das pessoas, perpassando pela forma histórica como produzem a própria vida. Porém, o acesso à educação de qualidade deveria ser assegurado a todos os cidadãos. Totalidade social, mediação, contradição, tempo e espaço, trabalho e educação são os principais conceitos norteadores da presente análise. Uma educação estruturada em: ensino integrado, politécnica e educação omnilateral, remonta do ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação que está acessível principalmente às elites. Essas três denominações não são sinônimas, mas sim termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e educação profissional. Esse universo é aquele que envolve a qualidade da educação que deveria ser um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos. De acordo com Marx e Engels (1979, p. 14) “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo”, formar cidadãos tornando-os críticos e capazes de influenciar e promover mudanças (Ciavatta, 2014).

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politécnica, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Nessa reflexão sobre o tema, objetiva-se realizar um estudo dos conceitos de politécnica e ações que registram a travessia para mudanças sociais, que alterem a qualidade da educação sob o ideário da politécnica.

1. Desenvolvimento

Durante o desenvolvimento do estudo foram analisadas propostas de educação que estão descritas em Projetos Políticos Pedagógicos de três instituições públicas de ensino médio integrado ao técnico onde objetivou-se fazer um paralelo com a politécnica.

O presente estudo torna-se necessário na medida em que, atualmente, o ensino profissionalizante pode estar sendo desenvolvido de forma direcionada a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo e social.

Politécnica tem como significado, etimologicamente, “muitas técnicas”. A existência de instituições brasileiras de ensino técnico integrado ou não ao ensino médio que possuem termos que remetem ao aqui analisado, como “politécnica”, incorporado em seus nomes, instiga a investigação das suas orientações para o ensino, e que podem ajudar a compreender a sua concepção, inclusive auxiliar na resposta ao questionamento: a quais tipos de desenvolvimento de técnicas refere-se politécnica? No presente estudo, além dos artigos que compõem a revisão bibliográfica, foram selecionadas duas instituições que por oferecerem cursos semelhantes aos ofertados pela instituição em que o autor atua como docente no presente momento (o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *Campus Águas Lindas*), o qual oferta cursos na área de saúde e meio ambiente, tiveram os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) analisados e trechos das suas propostas de educação transcritos.

Os PPPs são importantes documentos norteadores para as instituições de educação, o processo de construção deve ser democrático e ter a participação de todos os atores envolvidos: comunidade externa, comunidade interna, discentes, docentes, gestores, técnicos administrativos e trabalhadores terceirizados. Devendo também sempre observar importantes documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição Brasileira. Através das análises das propostas dos PPPs das instituições que seguem, verifica-se que as orientações são diferentes de uma concepção tecnicista: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM:

[...] a proposta pedagógica do Colégio Politécnico da UFSM sem dúvida faz parte do processo emancipatório, objetivando a participação de todos os envolvidos no processo educacional e nela se busca uma educação comprometida com o homem, com o indivíduo, independente da sua classe social ou cultura, de modo que possa ser dono e senhor de seu destino (UFSM, 2020, p. 55).

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz):

[...] é defensora de uma concepção politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, compreende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação (EPSJV, 2005, p. 7).

E por último, um trecho do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-IFG que destaca:

[...] Para a Instituição a elaboração do PPPI se dá num momento histórico cujos desafios passam, de um lado, por reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias (como, por exemplo, a educação integrada) e, de outro lado, por reafirmar os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade, assim como por estabelecer vínculos com as novas necessidades sociais e culturais de sujeitos plenos de direito, como colocado pela Constituição Brasileira (IFG, 2018, p. 3).

Analisando-se as três propostas, são notáveis o anseio e o objetivo por uma educação emancipatória e humanística, que não apenas forneça um elaborado conteúdo tecnicista da área/curso, mas que propõe uma quebra desse processo, quando citam “[...] de modo que possa ser dono e senhor de seu destino”; “[...] serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação”; “[...] reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias como, por exemplo, a educação integrada”.

Assim, politécnica não se limita àquele significado meramente etimológico citado no início desse texto, mas também e principalmente incorpora o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanística e científica. Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (Gramsci, 1981).

Segundo Ramos (2002), através da escolha adequada dos conteúdos em disciplinas, torna-se possível elaborar um plano pedagógico de educação profissional tendo como referência a totalidade do processo de trabalho e como horizonte de formação as intervenções e mediações que o futuro profissional possa realizar sobre ele e sobre as relações sociais de produção. A diferença deste plano daquele que está centrado apenas na reprodução de atividades de trabalho está, principalmente, na valorização da capacidade dos futuros trabalhadores de visualizar e administrar as questões que surgem no decorrer das diferentes relações de forma a serem partícipes nas decisões a serem tomadas e também cientes das suas escolhas.

Na perspectiva marxista, o conceito de politécnica contempla a união entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Porém, após aprofundados estudos da obra de Marx, Manacorda (1991, p. 30) conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a

concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Mostrando a contemporaneidade entre o texto das Instruções aos delegados do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, escrito em 1866, e em “O Capital”, o autor constata que, em ambos os textos, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de “tecnológico” tanto nas Instruções como em “O Capital”, aparecendo o termo “politécnico” apenas nas Instruções (Manacorda, 1991, p. 30). Mas, além da questão terminológica, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do Manifesto, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas Instruções, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e em O Capital, como “instrução tecnológica, teórica e prática” (Saviani, 2003).

Segundo Ciavatta (2014), o conceito de politecnia é originado na educação socialista que se apresenta no sentido omnilateral de formação do ser humano, ou seja, na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Através disso, iniciou-se o grande desejo por uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. O problema de uma formação completa para os produtores foi levantado, de modo especial, por Saint-Simon, Robert Owen. Para finalizar, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Ciavatta, 2014).

Marx produzirá, na perspectiva do materialismo histórico, não apenas sua análise do desenvolvimento do capitalismo, mas também das propostas burguesas da união escolar, criticando-as em face das condições objetivas de escolarização e trabalho determinadas pela estrutura da produção fabril de então, que atingiam duramente as famílias dos operários e seus filhos. Em função disso, suas discussões sobre a educação terão sempre por referência as condições políticas, econômicas e sociais em que se dá o trabalho fabril em sua época, as quais vão propiciar o crescimento do processo de acumulação capitalista e, contraditoriamente, intensos movimentos trabalhistas de recusa a tais condições, o que torna o período particularmente violento, dando margem às revoluções e embates que o marcam, configurando o que Gramsci denominará de “guerra de movimento” (Ferretti, 2009, p. 111).

A classe operária não atua livremente, e muitas vezes, devido à baixa escolarização e formação, torna-se difícil o entendimento desses cidadãos da necessidade de uma educação para os seus filhos voltada para o desenvolvimento humano, e não a uma perpetuação do ensino tecnicista, direcionado ao proletariado, como uma forma de adestramento ao trabalho manual.

E por educação para o desenvolvimento humano entende-se três coisas fundamentais:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, artes, dança e música;
- 3) Educação tecnológica, referindo-se aos princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção (Marx, 1983).

Segundo Pizzi (2002), foi em um período muito recente da história política, econômica e educacional brasileira que as inquietações e maiores discussões sobre a escola politécnica bem como da escola unitária ganharam força e tiveram oportunidade de serem debatidas, com seu início nos anos 80. Essa etapa ficou marcada como o momento da abertura política, da transição democrática do regime militar para o regime civil, denominado Nova República, marcando a instauração de uma nova etapa política e econômica no Brasil, e o neoliberalismo passa a ser a nova orientação política do País.

A Nova República confere um peso relevante aos problemas sociais, com um estatuto de política social, como um direito à cidadania, principalmente após a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que iniciou seus trabalhos em 1987, contribuindo para o avanço das conquistas sociais.

O ensino básico, ou seja, fundamental e médio, possui uma função estratégica importantíssima e determinante na construção de uma nação soberana e respeitada no seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição *sine qua non* para uma relação construtiva e enriquecedora com as demais nações, e não subalterna e colonizada. Por isso a necessidade de disponibilizar esse meio e assegurar como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Dessa forma, a função fundamental da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é dar a base de conhecimentos, valores e estimular o aprendizado e o pensar. As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição para cumprir esta tarefa, e talvez a única (Frigotto, 2005).

Nos debates gerados pela Assembleia Nacional Constituinte, as leis formuladas durante o regime militar foram questionadas e debatidas intensamente, servindo posteriormente, de subsídios para uma proposta alternativa bem como para uma série de críticas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em formulação. Esse contexto favoreceu muito a introdução da temática da escola “politécnica-unitária”.

Os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo passaram a ser avaliados dentro de suas possibilidades e limites. O grupo que assumiu e formulou a proposta estava decidido a transformá-la em lei nacional. Foi um momento decisivo, através das discussões, foram surgindo as tentativas de dar-lhe um perfil mais nítido. As palavras de Maria Laura Barbosa Franco (1994, p. 151-168) representam o espírito da época:

Apesar das marchas e contramarchas dessa Assembleia e, apesar dos mecanismos conciliatórios de que se valeu para responder aos interesses de diferentes segmentos sociais – o que nem sempre veio ao encontro das expectativas dos educadores comprometidos com os interesses dos grupos sociais majoritários – consideramos importante continuar na luta e aproveitar as brechas de participação que estão se abrindo para a comunidade acadêmica e para as entidades representativas de professores e alunos.

Dermeval Saviani é um autor muito discutido no País, principalmente por suas análises em torno da Politecnia, suas contribuições tornaram mais claro o papel político e social da educação no nosso cenário educacional. Nesse contexto, levanta pontos importantes da relação entre trabalho e educação e resgata as propostas de Gramsci e Marx, como formas alternativas à formação dos trabalhadores. Uma das importantes contribuições trata da crítica à divisão entre o trabalho manual e intelectual na formação escolar, fruto da divisão entre trabalho manual e intelectual no processo produtivo, no ensino médio.

Segundo Saviani (2003), politecnia diz respeito ao entendimento dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Com isso, o trabalhador que estiver dominando esses fundamentos, esses princípios, está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desen-

volver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de oferecer-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Caso contrário, seria o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, havendo uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo (Pizzi, 2002).

Dessa forma, ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma dessas atividades específicas por ter assimilado os seus fundamentos. As atividades específicas que ele venha a desenvolver passam a ser configuradas mais como uma espécie de divisão de tarefas em um processo de trabalho cujo domínio é coletivo. E esta divisão de tarefas não requer uma formação específica, porque, na maior parte dos casos, é adquirida em serviço (Saviani, 2003).

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que provoquem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias, geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (Frigotto, 2005).

De acordo com De Farias (1998), há muito vem se prevendo um desenvolvimento tal da ciência e da tecnologia e que essas libertariam o homem da negatividade do trabalho, como observa Manacorda em estudos realizados:

A universalidade das necessidades, dos prazeres, das forças produtivas, dos indivíduos, gerada no intercâmbio universal, é o pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza; é a absoluta exteriorização das faculdades criativas, sem outras condições que o precedente desenvolvimento histórico (Manacorda, 1991, p. 59).

Nesse sentido, diz ainda Manacorda, Marx constatou a contradição do amadurecer de uma situação onde a produção da riqueza não é mais gerada pela medida do tempo gasto pelo trabalho, mas pela compreensão e pelo domínio da natureza pelo homem, ou seja, pela mediação de sua própria existência, desenvolvendo-se dessa forma o indivíduo social.

A tecnologia foi ampliada de forma espetacular nos grandes centros, mas junto com ela cresceram também grandes bolsões de miséria e subdesenvolvimento nas periferias desses centros. Sabe-se que as causas disso

são várias, porém a justificativa dada por diversos líderes políticos de que o desemprego é causado pela falta de formação técnica não se justifica. A necessidade não é a de um trabalhador especializado com total domínio sobre uma parcela do conhecimento, mas sim a necessidade de um ensino que forme todas as esferas do seu ser social. Para que saiba que em determinados contextos, não há colocação para todos e talvez um “salário” social distribuído a todos que não tenham uma fonte de renda, seja a melhor maneira de sobrevivência de forma saudável e com saúde, naqueles três pilares que determinam a Organização Mundial da Saúde: físico, mental e social.

Considerações finais

Através da presente análise nota-se que desde que o processo de ensino-aprendizagem começou a dar-se em instituições específicas para esse fim, também houve uma certa divisão entre educação intelectual e educação para o trabalho manual. E nesse processo as elites sempre detiveram o acesso privilegiado ao estudo para o trabalho intelectual. O processo de ensino-aprendizagem das comunidades primitivas era realizado através da apropriação dos meios de produção da existência e nesse processo as pessoas educavam-se e educavam os outros, porém com a apropriação privada das terras houve a divisão de classes o que limitou o acesso à educação para o trabalho intelectual, priorizando a aristocracia. Nesse processo as escolas tecnicistas surgem para o proletariado, como uma forma de adestramento ao trabalho manual. A politécnica como proposta de um ensino emancipador, humanístico e omnilateral surge como uma necessidade, já que a escola única parece ser cada vez mais uma utopia. No Brasil, essa discussão é ainda muito recente, iniciou-se com a passagem do período ditatorial para a Nova República, em meados de 1980. Essas propostas contemplam um ensino libertador, de formação cidadã, e estão descritas, de acordo, nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, como pode-se verificar, porém há uma necessidade de reafirmação constante desse processo e de visualização dessa necessidade, assim como de qualificação desse sistema.

O capitalismo tem se mantido há gerações e parece ter uma grande relação com a existência dos privilégios. A mentirosa e descabida justificativa do desemprego pela falta de mão-de-obra qualificada já não é mais tão aceita como antes, o que faltam são realmente oportunidades. A modernidade e as novas tecnologias com seus equipamentos vêm cada vez mais ocupando os espaços dos trabalhos manuais, e é assim que deve ser, a tecnologia vem para facilitar a vida, porém há a necessidade de distribuição de uma renda social para manter todas as pessoas com condições adequadas de sobrevivência. E todos precisam

ter acesso a uma educação no sentido mais amplo da politécnica, que lhes proporcione um ensino humanístico com acesso à literatura, às artes, ao estudo das ciências humanas, enfim que lhes permita o chamado trabalho intelectual, para que haja a promoção da saúde na sua concepção mais completa.

Referências

- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.
- COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico**. Santa Maria: UFSM, 2020.
- DE FARIAS, Itamar M. Diferenças entre polivalência e politécnica: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 23, p. 11-29, 1998.
- ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV). **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.
- FERRETTI, Celso J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Goiás: IFG, 2018.
- MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983, v. 2, p. 79-88.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Navegando Produções, 2011.
- PIZZI, Laura C. V. A politécnica no Brasil: história e trajetória política. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, 16, n. 32, p. 117-147, 2002.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

CAPÍTULO 3.

A OCUPAÇÃO DO CAMPUS ÁGUAS LINDAS EM 2016 À LUZ DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

Maraisa Bezerra Lessa

Introdução

Este trabalho versa sobre um momento peculiar na história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *Campus Águas Lindas*: a ocupação dos secundaristas de 2016. O contexto político nacional e as precárias condições de funcionamento do *campus* levaram a ampla mobilização da comunidade escolar com destaque para o protagonismo do movimento estudantil. No contexto das contrarreformas do governo de Michel Temer, o *Campus Águas Lindas* foi a primeira escola do Centro-Oeste a ser ocupada com o apoio significativo de parte da comunidade escolar, cujos servidores deflagraram greve em favor dos estudantes.

A ocupação ocorreu no contexto da Primavera Secundarista, movimento das ocupações das escolas públicas brasileiras protagonizado por estudantes do Ensino Médio em 2016 como forma de protesto às medidas educacionais em discussão naquele momento histórico (Real, 2018), a saber: a Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que congelou os investimentos em políticas sociais por vinte anos; a Reforma do Ensino Médio decorrente da Medida Provisória n. 746/2016 que aumentava o fosso educacional entre pobres e ricos no Brasil; e o Movimento Escola Sem Partido que buscava institucionalizar, por meio de uma série de projetos de lei, procedimentos de controle e vigilância, a criminalização de materiais e práticas docentes, considerados doutrinadores, de cunho marxista e ferirem valores considerados de ordem familiar relacionados à educação moral, sexual e religiosa. De acordo com a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), no ápice da Primavera Secundarista foram ocupadas mais de mil, cento e vinte e nove escolas em todo o Brasil, entre as quais o *Campus* do IFG em Águas Lindas (Retrospectiva..., 2016).

Esse processo de ocupação não foi isento de conflitos e refletiu as contradições presentes naquele momento, o qual deu origem a tese de doutorado “A Formação de Sujeitos de Direitos a partir das Vozes dos Estudantes do IFG Águas Lindas no Contexto da Ocupação dos Secundaristas de 2016”, defendida em 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisa analisou a ocupação como uma experiência não-formal de educação em direitos humanos capaz de contribuir para a forma-

ção de estudantes como sujeitos de direitos com base em autores da teoria crítica dos direitos humanos, especialmente Carbonari (2007) segundo o qual:

Os direitos, assim como o sujeito de direitos, não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias (Carbonari, 2007, p. 177).

A metodologia da pesquisa, pautada em Minayo (2002) e Lakatos e Marconi (2017), envolveu pesquisa bibliográfica para análise crítica do contexto histórico, pesquisa documental de registros nas redes sociais, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes contrários e favoráveis à ocupação. O universo da pesquisa foi constituído por todos os estudantes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em 2016. Foram identificados 206 estudantes, dos quais *144 responderam o questionário*, representando aproximadamente 70% da população pesquisada. As entrevistas foram realizadas, com base na orientação de Guerra (2014), para garantir escuta e voz à heterogeneidade de estudantes matriculados no *campus* em 2016. Foram entrevistados *16 estudantes*, sendo quatro lideranças da ocupação, três participantes de todo o período da ocupação, três estudantes que participaram inicialmente, mas passaram a se opor à ocupação, dois estudantes que apoiaram, mas nunca estiveram presentes na ocupação e quatro discentes que não apoiaram e não participaram. Entre eles, presenciava-se os mais diferentes perfis socioeconômicos, identitários, religiosos e estudantis. A fim de garantir o anonimato dos discentes, *os sujeitos foram identificados por nomes fictícios*, em alguns casos, escolhidos pelos próprios entrevistados.

O trabalho teve como pano de fundo o avanço do conservadorismo no Brasil que ganhou maior expressividade no golpe de 2016 e trouxe uma série de retrocessos e ameaças aos direitos civis, políticos e sociais conquistados com a Constituição de 1988 (Almeida, 2017). Entre eles, está o direito à educação pública e de qualidade que já era historicamente negado à maioria da população brasileira. Entendido com um direito universal, respaldado por um conjunto de documentos nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da República Federativa Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a educação é vista como uma ferramenta indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, às liberdades individuais, a promoção da tolerância entre os povos e a construção da cultura da paz. Assim, a educação é entendida como um direito humano fundamental que possibilita o acesso a todos os demais direitos.

Como um dos resultados da pesquisa (Lessa, 2021), o capítulo ora proposto terá como recorte a história da ocupação, a partir de entrevistas realizadas com participantes do movimento estudantil, a fim de registrar esse importante momento de diálogo do *campus* com a comunidade de Águas Lindas de Goiás nesses 10 anos de existência.

1. Os antecedentes

O *Campus* Águas Lindas do IFG foi inaugurado em 2014, na terceira fase do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, notadamente marcada pela diminuição dos investimentos na área, de modo que, embora a construção do *campus* tenha sido iniciada anos mais cedo, problemas na gestão impediram a sua consolidação. O *campus*, cujo eixo tecnológico é Meio Ambiente e Saúde, foi inaugurado ainda inacabado. Ofertava os cursos Técnico em Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma estrutura precária construída em meio a um grande terreno cedido pela prefeitura: faltava a construção do bloco administrativo, da biblioteca, do refeitório, de uma quadra, laboratórios e a contratação de servidores, entre eles professores. A Fotografia 1 registra a organização espacial do *campus* quinze dias após a sua inauguração.



Fotografia 1. IFG/Águas Lindas 15 dias após a sua inauguração, em abril de 2014

Fonte: Arquivo pessoal de Dirceu L. Hermann (2014).

Segundo representante do movimento estudantil, a partir de 2015, com a chegada de novos cursos, estudantes e servidores, esta precarização foi se tornando ainda mais visível, destoando da realidade de alguns outros *campi* do IFG. A situação se agravou com a falta de água que assolou o *campus*, causando revolta e indignação entre estudantes e servidores:

[...] assim que a gente entrou a nossa primeira percepção é que o IF é uma coisa fantástica, que é uma coisa gigante né, que é uma coisa bem limpa, uma coisa bem estruturada que é muito diferente da realidade das outras escolas públicas convencionais [...] de acordo com o que a gente foi conhecendo mais a realidade [...] de como que é a rede federal, de como que deveria ser, de como são os campus que já tão mais estruturados, a gente foi percebendo que existia um patamar de desigualdade [...] porque o nosso campus era um campus é de periferia. [...] Então a gente foi começando a se questionar mais e nesse tempo a gente começou a sofrer um problema muito sério que é a questão da falta d'água. [...] Algumas cenas revoltantes mesmo, porque os estudantes com sede ali. [...] Ai diante dessa situação a gente começou a se perguntar, por que que tava acontecendo isso com o campus de Águas Lindas? Por que era tão frequente? Por que não tinha uma estrutura pra receber a gente? Porque a escola estadual ela pode ter milhares de defeitos, mas ela tem água, então esse ponto da água ele se tornou insustentável ao longo do tempo [...] porque não tem como o estudante tá na escola sem como usar a descarga, sem como lavar o rosto, sem como beber água [...] então era uma pauta assim muito, muito forte pra gente e a gente começou a se mobilizar. [...] Então isso foi uma coisa assim que deu um gás e esse embate com o qual a gente saiu entre aspas vitorioso, porque o movimento se mostrou bem forte e se mostrou um movimento com muita potência (Albert, 2021).

Entre os principais desdobramentos da vitória em relação ao problema da água, foi a criação de um movimento denominado União dos Estudantes (UDE) de Águas Lindas de Goiás com o apoio de uma forte liderança estudantil da escola ao lado, à época chamado de Colégio Estadual de Águas Lindas de Goiás (Ceal). De acordo com as informações presentes na página do *Facebook* da ocupação, a UDE realizava panfletagem para reivindicar o passe livre, visitava escolas para sensibilizar os estudantes para a importância da organização estudantil no contexto das contrarreformas neoliberais e possuía um Comitê de Cultura que realizava encontros voltados para o desenvolvimento de apresentações culturais – como poesias, músicas, danças – para serem apresentadas nas atividades do movimento estudantil.

Além da criação da UDE, que mobilizava escolas do município, foi criado também o Comitê de Mobilização Estudantil Che Guevara Vive

com o intuito de facilitar a organização estudantil no interior do *Campus Águas Lindas*, com maior ênfase nas pautas nacionais, e evitar a perseguição de lideranças estudantis. Segundo Albert:

[...] o Comitê se forma desse pensamento de que a burocracia, as promessas desse Estado de Direito, ele não vai garantir nada pra gente. O que vai garantir é a articulação política, é a articulação política dos estudantes e a disposição política que eles têm por brigar por esses direitos. [...] a nossa principal pauta é justamente ficar de olho nessa questão da PEC que hoje a gente vê o efeito é caótico que ela produz no país. [...] A gente começou a tomar o conhecimento dessas mudanças da lei, dessas propostas de retiradas de direito e aí eu falo da Reforma do Ensino Médio, do projeto de lei Escola Sem Partido que é Lei da Mordada. E a partir disso a gente começa a ter uma preocupação assim mais voltada pro âmbito dessas pautas (Albert, 2021).

Albert destaca a importância dos servidores para a formação da consciência crítica dos estudantes em relação aos cortes de direitos na área da educação:

[...] aos poucos a gente conseguiu ir montando um debate sobre esses ataques com o apoio, principalmente, dos servidores. [...] A maioria trazia pra gente [...] as propostas que estavam sendo votadas no âmbito nacional, no Congresso. Então a gente tomava conhecimento dessas mudanças, às vezes, dentro de sala de aula. Rolava ali um debate. Então, assim, muito do que foi feito no movimento estudantil também é resultado de um acúmulo, de uma tentativa dos professores e servidores de forma geral de construir um espaço mais emancipador, uma educação emancipadora, que seja aberta à reflexão, às mudanças sociais e seus impactos (Albert, 2021).

Em um segundo momento, já após a ocupação, esse Comitê passa a se chamar Olga Benário. “Essa mudança de nome simboliza uma mudança de postura, direção, de tudo que a gente conseguiu extrair, [...] foi protagonizada principalmente pelas meninas” (Albert, 2021). Este Comitê de Mobilização Estudantil foi fundamental para o movimento de ocupação, pois a partir dele foi criada uma Comissão de Construção de Ocupação que era basicamente formada pelo Comitê do Che Guevara Vive. Esta Comissão de Ocupação foi criada para pensar e desenvolver estratégias para angariar apoio da comunidade escolar para a ocupação. Entre as atividades preparatórias desenvolvidas por ela, merecem destaque a realização de reuniões secretas no *campus*, a criação de um grupo de *WhatsApp*, a organização de comissões e realização de uma campanha na rua para a arrecadação de alimentos, produtos de limpeza e demais recursos necessários para a escola ocupada:

A gente debateu e criou o grupo [de WhatsApp] que existe até hoje. Naquela época o nomeamos de Missão Revolução. [...] A gente debatia muita coisa nesse grupo. [...] A partir daí a gente começou a se organizar, fazendo reunião no campus mesmo. [...] Pra participar da reunião, o celular tinha que estar guardado na mochila e a mochila teria que estar lá do outro lado do prédio com uma pessoa guardando. Na época o outro prédio ainda não funcionava. Então a gente ia lá pra trás escondido no estacionamento pra fazer essas reuniões. [...] E a gente conversava em códigos pelo grupo. Então quem não ia pra reunião não entendia os códigos. De tanto código pra ocupar a gente não ficava sabendo o dia mesmo que a gente ia ocupar. Só quem sabia o dia certo que a gente ia ocupar era o João e o Albert. [...] O que importava era que a gente ia ocupar. Então a gente tinha que começar a se planejar pra isso. E aí a gente se dividiu em grupos menores pra começar a pensar na logística: o que a gente ia fazer pra comer, dormir, tomar banho, como conseguiríamos os utensílios pra essas coisas, etc. [...] Daí a gente montou grupos pra arrecadar essas comidas. [...] E eu lembro que a gente foi andando até lá perto do shopping, de rua em rua, com sacola, pedindo comidas e a gente conseguiu muita coisa (Groove, 2021).

Além de saírem às ruas para pedir recursos, ao longo da ocupação os estudantes contaram com o apoio financeiro da própria comunidade escolar e de sindicatos parceiros como o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Purificação e Distribuição de Água e em Serviços de Esgotos (Sindágua). Foram realizadas também manifestações, assembleias e reuniões preparatórias ora envolvendo apenas a Comissão, ora todos os estudantes. Com base nos relatos dos discentes, foi possível perceber que a ocupação foi um movimento construído no território de Águas Lindas de Goiás, pelos estudantes do IFG, em articulação com a comunidade externa. Em meio a todos esses acontecimentos, importante destacar instituições e fatos relevantes ocorridos internamente no IFG à época, mas que não cabem ser aprofundados: a existência do grêmio estudantil; a criação de uma seção do Sindicato Nacional de Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); a mudança da direção do *campus* por pressão da comunidade escolar, especialmente do movimento estudantil; greves e paralisações estudantis; o apoio de importantes representações da Educação de Jovens e Adultos, em especial mulheres que durante a ocupação contribuíram sobremaneira para a criação do Coletivo de Mulheres; reunião com as famílias de estudantes a fim de esclarecer sobre o impacto das contrarreformas neoliberais do governo Temer na vida da classe trabalhadora; o atropelamento de uma estudante em frente ao *campus* que

gerou uma série de manifestações reivindicando uma faixa de pedestre na rua;¹ e a suspensão dos contratos dos trabalhadores terceirizados responsáveis pela limpeza, o que, de um lado, tornou a situação mais insustentável em virtude da sujeira acumulada e, de outro, mobilizou os estudantes a se organizarem para limpar, aumentando o sentimento de pertencimento ao território escolar.

Estes acontecimentos, aliados aos já anteriormente citados, demonstram que os meses que antecederam a ocupação foram de intensas disputas político-ideológicas: de um lado, um projeto neoliberal materializado na escassez cada vez maior de recursos financeiros; e, de outro lado, o projeto participativo, construído a partir do chão da escola, por meio da emergência dos estudantes da periferia como sujeitos coletivos vivenciando uma nova cidadania.

2. A ocupação

Inspirada na Revolta dos Pinguins do Chile e nas experiências de São Paulo e Goiânia de 2015, a ocupação do *Campus* Águas Lindas foi idealizada inicialmente por meninas, embora liderada majoritariamente por meninos. Os participantes da pesquisa citaram a importância do documentário “A Revolta dos Pinguins” e de um manual que circula na internet com orientações dos estudantes secundaristas argentinos e chilenos sobre como ocupar uma escola. A experiência chilena foi tão inspiradora que ficou estampada na porta de entrada do IFG:



Fotografia 2. Portaria do IFG Águas Lindas no primeiro dia de ocupação

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus* Águas Lindas” no Facebook (2016).

1. A faixa de pedestres foi colocada em frente ao IFG Águas Lindas, mas, segundo relatos, de má qualidade, o que a torna pouco visível.

De acordo com os estudantes, foi possível perceber que o primeiro dia de ocupação foi muito marcante na memória deles. Entre os fatos mais mencionados vale destacar que os estudantes não sabiam exatamente o dia em que iriam ocupar, pois uma pessoa ficou responsável por disparar um código secreto no grupo do WhatsApp. Segundo relato:

[...] então a gente combinou o seguinte: vamos montar um grupo aqui no WhatsApp e o grupo fala sobre várias coisas aleatórias, na hora que eu mandasse um código lá, [...] uma frase no grupo significava que nós iríamos ocupar no dia seguinte às 5h da manhã. Então a galera já super emocionada. [...] A gente chegou, decidiu que iríamos pular o muro, passar a tranca em todos os portões e já ia chegar um trabalho de alguns estudantes nos seguranças pra explicar pra eles o que que tava acontecendo: “olha, isso aqui é uma ação política. Nós tamo ocupando o campus, agora o campus não pertence mais ao Instituto Federal, o campus tá sobre o comando do nosso movimento. Então não existe mais Diretor aqui dentro. Agora quem diz quem vai entrar, quem vai abrir esse portão é a gente”. [...] A gente conseguiu ocupar, no dia movimentamos bastante as cadeiras [...] lemos a carta de ocupação em conjunto... (Albert, 2021).

No primeiro dia de ocupação, 3 de outubro de 2016, estudantes reunidos na escola leram o Manifesto dos Estudantes que Ocupam o IFG Águas Lindas com os seguintes dizeres:

Nós, estudantes do IFG – do Campus Águas Lindas – decidimos ocupar nossa Instituição, no dia 3 de outubro, para defendê-la. Há muito tempo estamos lutando para garantir a estrutura mínima do Campus, brigamos por uma direção que nos escutasse, por ter água para beber, por ter liberdade de expressão e de criação, por laboratórios, por maior quadro de professores e técnicos e pela completa implantação do Campus (cadê as quadras, auditórios, biblioteca, refeitório e bloco administrativo funcionando?). Tivemos algumas conquistas: hoje temos água (há bebedouro), a direção se reúne conosco e nos escuta, há mais espaços de lazer e mais servidores. No entanto, não queremos só ser escutados pela direção do Campus, queremos nossas reivindicações atendidas. Pois se o governo tem dinheiro para manter regalias de políticos safados, por que não tem para a educação? Se o governo tem dinheiro para dar para Organizações Sociais privatizarem tudo, por que não tem para a escola pública? A paciência acabou! Tivemos que tomar uma atitude mais forte diante das ameaças que estamos sofrendo de corte de verbas e de uma reforma do ensino com a qual não concordamos.

Além disso, ocupamos também para protestar contra aqueles professores que tem tentado nos impedir de nos manifestar! NÃO ACEITAMOS NENHUMA AMARRA! JÁ NOS LIVRAMOS DE MUITAS ALGEMAS! Na última semana fizemos algumas manifestações de rua em Águas Lindas e paralisações no Campus para mostrar para a população que não aceitaremos a PEC 241 (que quer deixar a população sem saúde e sem educação por 20 anos), a medida provisória que destrói o ensino médio e a lei da mordaza. Essas medidas ameaçam a existência de um ensino de qualidade para a população carente de Águas Lindas e de todo o Brasil. Queremos que as escolas no Brasil continuem públicas, repudiamos todas as declarações do governo que dizem que se gasta muito com educação e que defende a terceirização e privatização das escolas. Por isso, ocupamos e conclamamos todos os estudantes do Brasil a ocuparem suas escolas e as ruas e defenderem seu direito de estudar. Vamos seguir o exemplo dos estudantes do Chile, de São Paulo e de Goiânia. Acabou a paz! Isso daqui vai virar o Chile! Estamos com nossos pais e comunidade de Águas Lindas nos apoiando! [...] Aos professores e administrativos do Campus: sempre respeitamos os movimentos de vocês e esperamos que, mesmo se discordarem das nossas táticas de luta, que respeitem nosso movimento! A paciência acabou! Chega de ataques à população! Lutamos por nossos direitos! Não tem arrego! Você tira minha escola e eu tiro o seu sossego! Não vai ter cortes, vai ter luta! Não acabou, tem que acabar, eu quero o fim da reforma já!

O Manifesto dos Estudantes traduz de forma resumida tudo o que foi abordado até aqui: a ocupação teve como principal objetivo a garantia do direito à educação de todos os estudantes da rede pública de ensino brasileira e um olhar especial às necessidades do *campus*. Nesse sentido, foi um movimento local que dialogou com as pautas nacionais impostas pelo contexto global de expansão do projeto político neoliberal. O Manifesto faz referências também às experiências do Chile, de São Paulo e de Goiânia como inspiradoras, registra solidariedade às lutas contra a privatização da educação em decorrência das tentativas de torná-la organizações sociais e exige respeito dos servidores contrários ao movimento, o que corroborou com uma das teses da pesquisa de que a ocupação do *Campus* Águas Lindas refletiu as contradições decorrentes das disputas entre os projetos políticos presentes na sociedade brasileira.

Segundo relatos, durante os primeiros dias de ocupação houve adesão da maioria da comunidade escolar. Os estudantes dividiram-se em comissões para uma melhor organização do trabalho cotidiano. Entre as mais citadas, foram a Comissão Geral, a Comissão de Limpeza, a Comissão de Alimentação e a Comis-

são de Segurança. Mas tiveram relatos também de uma Comissão de Negociação, Comissão de Relações Exteriores, Comissão de Relações Internas, Comissão de Mobilização Externa, Comissão de Comunicação e Comissão Cultural. A composição dessas comissões não era obrigatoriamente fixa, pois havia revezamentos. Conforme as vozes dos estudantes, “basicamente, a gente fazia tudo. Então, quem não limpava o *campus* um dia, limpava no outro; quem não tava na cozinha um dia, tava no outro. A gente sempre revezava” (Afro Power). “E acabava que todo mundo se ajudava um pouco, mesmo não pertencendo àquela comissão” (Luana), o que aponta a solidariedade como valor presente na ocupação.

Importante refletir também que a ocupação, mesmo sendo construída coletivamente no chão da escola, apresenta traços de verticalidade na sua organização interna. Foi possível perceber no discurso dos entrevistados a existência de um grupo menor, formado por lideranças da ocupação, e dentro dele pessoas com maior voz de comando. O que ao tempo que contribuiu para o fortalecimento do movimento estudantil, pode ter levado ao seu desgaste. Além da utilização de termos como *a cúpula da ocupação* ou *os cabeças da ocupação*, esta estrutura organizacional ficou clara na seguinte explicação sobre o funcionamento das comissões:

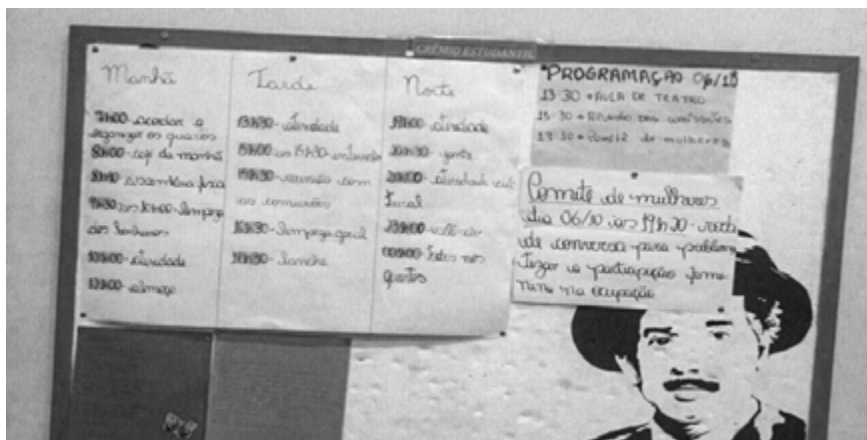
E a gente sempre tinha reuniões dentro da ocupação, então a gente tinha reuniões gerais. A gente sempre chamava as pessoas pra ela, e tinha reunião com os representantes das comissões. E a partir dessas reuniões a gente levantava pautas importantes, tipo, o que tá precisando aqui na ocupação, qual vão ser nossos próximos passos, o que a gente vai fazer em seguida. E essas comissões serviam pra isso, pra cada um ter um trabalho pra que dessa forma o todo funcionasse (José, 2021).

No que se refere ao dia a dia da ocupação, era estabelecida uma rotina para uma melhor organização das atividades. Segundo relato de Groove (2021):

De manhã, quem acordava primeiro fazia o café [...]. O povo ia comprar pão e a limpeza do campus começava logo após o café e antes das atividades. Tinha dia que a gente não fazia nada, tipo quando chovia, a gente ficava assistindo a chuva passar, colocava um filme pra depois debater. Mas a gente tentava ter atividade pelo menos duas vezes por semana. A gente costumava parar a atividade pra fazer o almoço. Geralmente juntava um monte de gente na cozinha pra fazer, conversando, fofocando, ouvindo música. A gente almoçava todo mundo junto, aí depois tinha o famoso cochilo, né? Aí mais pro fim da tarde ou início da noite a gente fazia mais alguma atividade. Aí dependia do grupo, porque o grupo da limpeza se organizava num horário, o grupo da segurança em outro, dependia do tipo de atividade

que cada grupo tava desenvolvendo. Mas, pensando no que era melhor pra todo mundo, era essa a rotina. Aí tinha alguma atividade, roda de conversa.

Entretanto, foi possível perceber que não houve uma rotina fixa em toda a ocupação, pois além de haver atividades externas a ocupação passou por fases com maior ou menor adesão dos estudantes e conflitos internos. O quadro apresentado na Fotografia 3, por exemplo, com atividades previstas para os primeiros dias da ocupação, revela uma rotina muito bem estruturada:



Fotografia 3. Quadro de rotina da ocupação

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – Campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Vale observar no quadro a atividade promovida pelo Comitê de Mulheres para problematizar a participação feminina na ocupação, que nos leva a perceber essa demanda levantada pelas mulheres. A maioria dos relatos se refere às dificuldades de as mulheres serem ouvidas nas reuniões e assembleias. A resposta de Luana, quando questionada como era ser mulher dentro da ocupação, é a mais emblemática:

Ao mesmo tempo que era um espaço aberto pra diversidade, eu sentia que quando algumas meninas falavam a gente era muito cortada, ou seja, o ambiente do machismo não se restringia só ao espaço da sala de aula ou outros lugares, mas até num ambiente que era pra ser diverso, que era a ocupação, a gente também sentia isso. Por diversas vezes foi cortada a minha fala. Eu lembro de duas amigas minhas que saíram do comitê cultural porque elas falavam que dois dos meninos não davam espaço pra elas falarem. [...] Ao mesmo tempo que é o ambiente mais acolhedor que eu já frequentei, de certa forma era mais acolhedor que outros espaços, porque

eles entendem a questão do machismo, mas ao mesmo tempo tem aquilo deles não saberem se policiar. O esquerdomacho é desconstruído, mas até certo ponto... (Luana, 2021).

Interessante observar que até os entrevistados do gênero masculino fizeram essa avaliação numa perspectiva de autocrítica:

Vai fazer reunião de pais, [menino] fazia a maioria, não tinha uma presença, o protagonismo feminino. A ocupação era majoritariamente feminina, mas o protagonismo, a liderança não era, e não existia esse espaço pra ser. [...] Assim a comunidade externa com aqueles papos do 1º ano de: “ah, a menina tá usando short curto é porque quer ser abusada”. E aí a gente indo lá na ocupação fazendo trabalho de formação também, mas, por outro lado, faltou muita formação pra gente... uma posição mais democrática, menos autoritária, menos machista e que talvez pudesse garantir uma segurança maior, que pudesse talvez ter uma participação feminina maior ainda (Albert, 2021).

Foram relatados episódios de assédio contra as mulheres, suspeita de transfobia e caso de homofobia, que escapariam aos objetivos desse trabalho serem detalhados. Entretanto, não foi abordado nenhum episódio de racismo. Ao ser questionado sobre como era ser negro na ocupação, José (2021) responde:

Dentro da ocupação foi super tranquilo. Foi muito bom, porque a gente sempre incentivava esse tipo de debate e também em relação a homofobia e machismo. Teve muita discussão e uma certa desconstrução em relação a isso. E eu sei que a partir da ocupação, do que se desenrolou lá, pessoas se sentiram à vontade pra se assumir enquanto LGBT, por exemplo, então, acho que nesse sentido, acho que a ocupação somou muito mais do que subtraiu.

Esta questão da importância da ocupação para o reconhecimento das sexualidades também foi questionada aos entrevistados LGBTQIA+ e todos eles responderam que a ocupação – e especialmente o Coletivo LGBTQIA+ fundado posteriormente em decorrência de experiências vivenciadas na própria ocupação – foi muito importante para a aceitação da própria sexualidade. A voz de Groove (2021) nos traz luz a essa experiência:

Eu acho que foi mais os debates que a gente fazia, né? Vieram alunos de outros campus explicar o que era sexualidade e gênero. Eu acho que só isso já ajudou muita gente a seguir o rumo da vida, ter a certeza do que

era, do que sentia, do que gostava. Foi na ocupação que a gente pôde experimentar a sexualidade de outras formas, não daquela que a gente tinha em casa. A gente teve contato, pôde experimentar, pôde fazer o que queria sem alguém apontando o dedo, sem julgamentos e punições. A gente teve a liberdade de perguntar, porque uma coisa era eu tá dentro da sala de aula e meu professor falar sobre sexualidade; outra coisa é eu estar numa roda de amigos e meu amigo falar sobre sexualidade. Na roda de amigos eu tenho mais intimidade, então eu vou conseguir debater melhor. Eu acho que isso contribuiu pra que a gente falasse mais abertamente, porque também, a gente passava 24 horas juntos, então a gente pôde falar mais das nossas dores e das nossas alegrias.

As narrativas acerca das questões de gênero e sexualidade apontam para uma contradição: ao tempo em que a ocupação refletiu as violências contra as mulheres e a população LGBTQIA+ presentes na sociedade, contribuiu para a promoção de uma cultura do respeito aos direitos das mulheres e da população LGBTQIA+. Durante a ocupação foi criado um Comitê de Mulheres e após a ocupação, ainda durante a greve estudantil, o Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos, atuante até hoje no IFG Águas Lindas. Segundo Groove:

[...] os coletivos, tirando o coletivo feminista, todos eles surgiram após a ocupação, a partir das vivências que a gente teve na ocupação. [...] A partir de todos esses atos de violência que aconteceram não só comigo, mas com outros LGBTs também... até na nossa visita à FUP, a gente encontrou a [...], que era do coletivo “Vai Lá Gay”, da FUP e aí surgiu a ideia. O Albert falou: “ah, porque que a gente não debate gênero lá no IFG? Acho que vai ser importante”. Aí eu convidei a [...] e a gente marcou uma roda de conversa com ela no IFG pra falar sobre movimento LGBT. E eu lembro que deu 10 pessoas mais ou menos nesse dia. [...] E aí a gente teve essa roda de conversa, a gente pôde falar das nossas vivências enquanto LGBT. Foi mais uma roda de terapia, sabe? E aí, no fim da roda ela falou da importância da gente fundar um coletivo. E aquele mesmo momento, fundamos. E fundamos com o nome inicial de Coletivo LGBT IFG Águas Lindas. Só em janeiro, por conta do que aconteceu com a Dandara que resolvemos homenageá-la. Mas nosso coletivo foi fundado em novembro. [...] O campus tava vazio porque os professores estavam de greve, então a gente pôde conversar de boa. A gente chorou e tudo mais (Groove, 2021).

A seguir, material de divulgação de roda de diálogo sobre a questão LGBT (Figura 1):



Figura 1. Convite à comunidade e estudantes para debate sobre LGBTfobia

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – Campus Águas Lindas” no Facebook (2016).

Quanto à experiência no Comitê de Mulheres, Luana relata:

Foi uma experiência muito boa. A gente debatia sobre muitas questões. A [pessoa da comunidade externa], por exemplo, trazia muitas questões relevantes. [...] Trazia questões não somente ligadas a gênero, mas a raça também. Questões de raça, muitas vezes, são ignoradas nas discussões das mulheres. Muitas mulheres brancas [...] não enxergam homens negros como pessoas. [...] Tinha uma menina, [...], que participou ativamente. Eu lembro que ela era muito antifeminista, ela odiava. Uma coisa é você não ser feminista, eu não me considero mais feminista, mas eu não sou antifeminista. Ela era antifeminista. Antes da ocupação ela se considerava antifeminista e você percebe que ela mudou muito. Ela passou a enxergar a luta de gênero de outra forma, porque ela tinha uma visão muito conservadora [...]. Eu bati de frente com ela uma vez, em relação ao conservadorismo dela, mas ela mudou muito, se tornou outra pessoa depois da ocupação.

Embora este comitê não tenha permanecido ativo após a ocupação, a vivência como professora no *campus* e os relatos nas entrevistas levaram a perceber que o protagonismo das meninas sempre foi muito presente no IFG Águas Lindas. Interessante observar que o próprio Comitê de Mobilização Estudantil, inicialmente chamado de Che Guevara Vive, passa a se chamar Olga Benário em virtude da força feminista. Segundo Luana:

A gente achou interessante mudar o nome primeiro por conta de como o Che Guevara era visto. Era muito controverso, digamos assim, polêmico, o que podia afastar algumas pessoas do movimento, o que por si só era negativo. Segundo, porque a gente não via muito sentido o comitê ter o nome de um homem, sendo que a maior parte dele era composto por mulheres. Por que ter o nome de um homem se a gente tinha outras representações femininas que mudaram tanta coisa ou até mais? Aí veio a ideia da Olga Benário. Depois a gente quis mudar pra Marielle Franco (Luana, 2021).

Além dessas atividades formativas sobre questões identitárias vivenciadas entre pares, os estudantes se dedicavam também ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que desencadeassem processos formativos mais amplos, democráticos, tanto para si como para a comunidade. Segundo João, esta era uma preocupação presente desde o início da ocupação:

“Beleza, ocupamos e agora?!” E aí foi quando começou a surgir, né? Vamos fazer umas rodas de debate. Porque desde o início a gente conversa: “não, a gente não vai ocupar a toa, pra ficar sem fazer nada. A gente vai ocupar porque a gente precisa desse tempo pra gente crescer, pra gente amadurecer politicamente, né? Pra gente trazer o debate, trazer a comunidade, discutir”. [...] Aí beleza, aí começou... a gente fez a série de rodas de conversa. Foi assim um amadurecimento muito rápido (João, 2021).

Foram realizadas atividades formativas de diversas naturezas. Entre elas, aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, atividades de formação política, rodas de conversa com especialistas para discutir questões relacionadas ao direito à educação, ao machismo, à homofobia, ao racismo, atividades esportivas, oficinas, saraus e apresentações culturais, etc. Algumas formações eram divulgadas na página do *Facebook* para convidar a comunidade externa. Entre elas, seguem algumas registradas a seguir, nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6:



Figura 2. Convite à comunidade e estudantes para roda de conversa sobre racismo

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).



Figura 3. Convite à comunidade e estudantes para a participação na roda de conversa com o Comitê de Mulheres

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).



Figura 4. Convite à comunidade e estudantes para a semana “Ocupa Enem”

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).

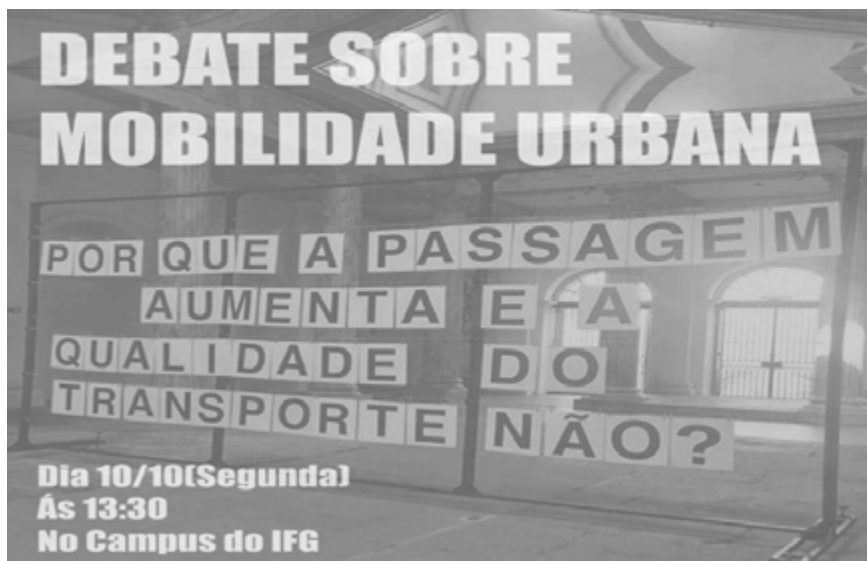


Figura 5. Convite à comunidade externa para participação em debate sobre mobilidade urbana

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).



Figura 6. Convite à comunidade e estudantes para participação no cine-debate sobre veganismo

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).

Importante registrar que essas atividades formativas eram realizadas por iniciativa dos próprios estudantes e organizadas por eles. Para isso, contavam com apoio de servidores, membros da comunidade externa, sindicatos, movimentos sociais e universidades. Entre eles, vale destacar o

Sindágua, o Sinasefe, os integrantes da Ocupação do Mercado Sul e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Conforme relata João:

A gente levou muita oficina bacana, do pessoal da comunidade. Oficinas de bonecas de abayomi, oficinas de break dance, oficinas de rap... vários movimentos populares, né? A gente teve debate do movimento negro... Tem uma galera da UFG que veio, ficou com a gente... Então o pessoal de várias Universidades também tavam com a gente, de outros IFs (João, 2021).

Uma outra ação formativa muito importante, vivenciada por meio da ocupação, foram as trocas de experiências com os estudantes de outras instituições de ensino. Conforme relatos, ao longo da ocupação os estudantes receberam secundaristas de outros estados e visitaram escolas de Goiás e

do DF para falar sobre o movimento estudantil. Foram momentos muito significativos, como é possível perceber nas vozes a seguir:

A gente construiu união, construiu novos movimentos estudantis, novos grêmios. Escolas que não tinham movimentação estudantil passaram a ter. Então, assim, [...] pra mim no início foi muito importante a ocupação. Então a gente ocupou e a gente viaja muito pra ir para outros campus. Falando... indo nas assembleias, falando que a gente tinha ocupado. A gente foi um dos primeiros colégios do Brasil a ocupar. Então, eu ia em outros colégios pra falar sobre qual era a importância e tal... se eles queriam fazer. A intenção não era induzir. Nunca era induzir os outros a fazerem, mas sim tipo... orientar, né? Falar assim: "Olha, isso a gente fez assim e assim, tal. O que é que vocês querem? A gente tem como ajudar?" A gente dava força porque o movimento estudantil é construído disso, de união também. Então, a gente ia dar a nossa assistência e eu achava isso muito importante porque cria laços, né? (Marcelo, 2021).

A gente apoiou e acompanhou outras ocupações, da própria rede de ensino do DF, também o IFB, a ocupação da reitoria da UnB, a ocupação da FUP, que é o campus da UnB em Planaltina. E ainda teve a grande Manifestação Nacional Contra a PEC. Lembra que foi todo mundo lá pra Esplanada, ficou dois dias, né? E nosso campus recebeu um bocado de aluno dos outros estados, alguns alunos vieram até em ônibus providenciados por seus próprios campus [...]. Veio até um pessoal de Roraima e eles ficaram no nosso campus. Lembro até que o Sindágua alugou um daqueles caminhões que tem chuveiro dentro (porque na escola a gente tomava banho de mangueira, né, e quem conseguia voltar em casa e banhar, voltava) (Groove, 2021).

Estas experiências protagonizadas pelos estudantes, embora ainda invisíveis para os estudiosos do tema, contribuíram, em alguma medida, para o crescimento das ocupações e o fortalecimento do movimento secundarista no estado de Goiás e no DF. Contribuíram para a ampliação dos espaços de participação democrática, para o desenvolvimento da autonomia e o exercício da alteridade na relação com os outros, por meio da luta pelo direito social à educação para si e seus pares.

A voz de Luana ainda destaca a indignação propiciada por essas vivências e a importância da arte como recurso pedagógico de sensibilização, para despertar a consciência crítica dos estudantes sobre as condições de vitimização em que estão historicamente inseridos, de modo a abrir novos horizontes com possibilidades de libertação:

[...] das recordações que eu tenho da ocupação que mais me marcaram, foram as visitas a escolas. A gente visitou escolas e a gente fazia uma apresentação cultural. Eu recitava um poema. Daí a gente apresentava o movimento, falava porque a gente tava ocupando as escolas, convidava os alunos pra observarem o processo de ocupação no IF. Era no intuito não só de fazerem eles verem essa possibilidade, mas também verem como é que a gente organizou pra fazer isso acontecer. E eu acho que essa questão do comitê cultural chamou bastante atenção. Porque, a princípio, quando você chega num colégio que você fala sobre movimento estudantil, as pessoas não dão muita bola, né? Infelizmente no Ensino Público tem muito aquela questão da apatia, porque não tem um incentivo à educação de verdade. Eu lembro que um colégio que me marcou muito na visita foi o Emílio. A gente visitou e parece que o prédio não era nem um colégio, mas sim um prédio cedido pela prefeitura pra funcionar como um colégio, mas não era um colégio de verdade. Então tinham uns containers onde os alunos tinham aula e eram super quentes. A biblioteca... eu chorei quando eu vi a biblioteca [...]. “Gente, eles não têm acesso à cultura, nem lazer!” E eu fiquei assim: “Como?” (Luana, 2021).

Conforme foi possível perceber nas entrevistas e na página do *Facebook*, a arte também era muito presente no cotidiano da ocupação, por meio das oficinas ofertadas para toda a comunidade, conforme pode ser visto nas figuras 7, 8 e 9:



Figura 7. Convite à comunidade para a participação na oficina de grafite
Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).

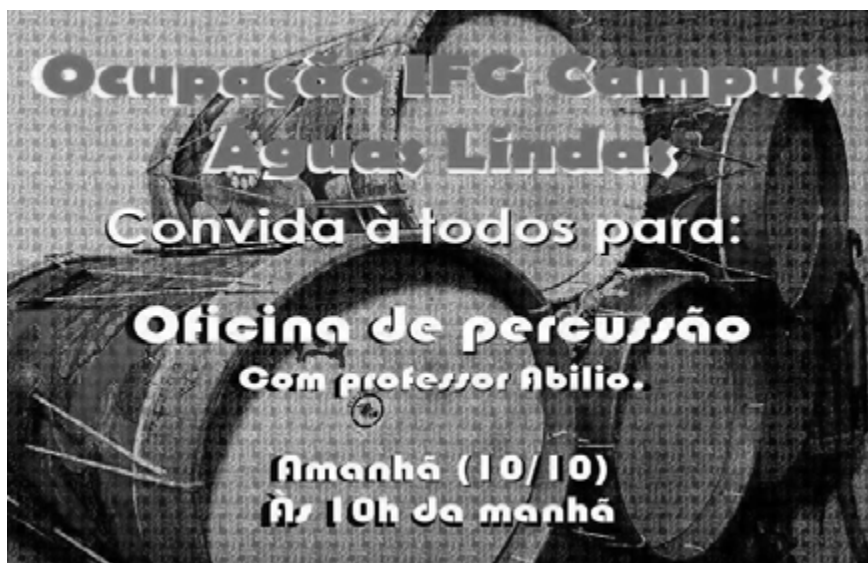


Figura 8. Convite para oficina de percussão
Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – *Campus Águas Lindas*” no Facebook (2016).



Figura 9. Convite à comunidade para participação na apresentação do grupo de capoeira Urupê

Fonte: Página “Ocupação dos Secundaristas IFG – Campus Águas Lindas” no Facebook (2016).

Além dessas atividades formativas, também merecem destaque a realização de manifestações nas ruas realizadas pelos estudantes em Águas Lindas de Goiás. Estas atividades, aliadas à vivência dos conflitos políticos ocorridos em decorrência da ocupação, contribuíram sobremaneira para o processo formativo dos estudantes. A voz de José (2021) também expressa essa constatação:

[...] a gente que tava envolvido de fato percebe que a ocupação foi muito importante pra formar nosso caráter político, porque dentro da ocupação a gente discutia sobre diversos pontos em relação à PEC 155, à própria Reforma Estudantil. A gente também teve algumas aulas pro PAS e pro Enem porque a gente não queria que o pessoal não ficasse prejudicado por causa da ocupação que, querendo ou não, a gente interrompeu as aulas, né? Mas aí a gente convidou professores pra darem essas aulas pra gente. [...] E nossa ideia sempre foi essa, de que o movimento somasse e que a partir do movimento a gente conseguisse trazer novas ideias, discutir novas coisas. Então eu acho que nesse sentido a ocupação foi muito importante pra formar o nosso caráter político-social, pra que a gente visse de dentro como funciona um movimento social, pra ver que não é fácil, que sempre tem divergências de ideias, até entre as pessoas que têm o mesmo direcionamento, vamos dizer assim, mas é isso. [...] Então eu acho que em todo movimento existem

intrigas e controvérsias e a ocupação fez a gente perceber isso melhor e entender que essa intriga não é fácil, mas a intriga é importante pra gente entender o ponto de vista do outro pra gente tentar somar.

Entre os elementos apontados por José três merecem especial destaque: 1) a preocupação dos estudantes com os exames preparatórios para o ingresso na universidade, de modo a garantir o direito à educação superior de todos; 2) a formação política dos participantes e 3) os conflitos internos como experiências formadoras para o respeito às diferenças e exercício da democracia. Estas percepções apontadas por José foram constatadas ao longo da pesquisa (Lessa, 2021), tanto por meio dos questionários respondidos pelos 144 estudantes egressos como por meio das vozes dos 16 estudantes ouvidos nas entrevistas semiestruturadas, o que corroborou com a tese de que a ocupação do IFG Águas Lindas pode ser considerada uma experiência não formal de educação em direitos humanos.

Segundo Gohn (2011), a educação não formal pode ser entendida como um processo educativo que se desenvolve fora do currículo formal da escola, porém dotada de uma intencionalidade que a difere da educação informal, decorrente de processos espontâneos vivenciados na família, na convivência social e no contato com os meios de comunicação de massa. Pode ser desenvolvida nas associações de bairro, nas igrejas, nos sindicatos, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nos espaços culturais, nos territórios escolares e até por meio das tecnologias da informação. Para a autora, a educação não formal:

[...] envolve a aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais (Gohn, 2011, p. 106).

A educação não formal pode contribuir, portanto, para a formação de sujeitos de direitos, incentivando desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos, especialmente no âmbito das organizações sociais da sociedade civil e dos movimentos sociais. Na linha do que foi apresentado sobre educação não formal, de acordo com o PNEDH:

A educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e

a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção de exercícios e práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. [...]. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (Brasil, 2008, p. 43).

A ocupação do *Campus* Águas Lindas constituiu-se, portanto, como uma experiência não formal de educação em direitos humanos constituída no seio dos movimentos sociais de resistência aos ataques ao direito à educação em 2016, dialogando com a realidade do território e contribuindo para a formação política e cidadã de estudantes matriculados em 2016.

Considerações finais

A ocupação dos estudantes secundaristas do *Campus* Águas Lindas em 2016 pode ser considerada como uma genuína experiência de educação em direitos humanos, pois por meio de uma organização dos próprios estudantes, suscitou um amplo debate sobre os direitos sociais da classe trabalhadora, das mulheres, dos negros e das populações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e mais (LGBTQIA+) na escola.

Vale destacar também o papel mobilizador do movimento estudantil e do comando de greve de Águas Lindas junto às outras escolas, entre elas o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a rede pública de ensino do DF. No caso das mobilizações estudantis, foi possível perceber a invisibilidade de Águas Lindas se comparada às outras escolas ocupadas. Embora tenha sido uma das primeiras escolas a ocupar em 2016, ela não apareceu nos meios de comunicação de massa e foi desocupada por decisão dos próprios estudantes em virtude de questões internas da organização estudantil. O que pode ser explicado pelo apoio dado por alguns servidores e membros da gestão do *campus* ao movimento ou pela falta de importância dada à Águas Lindas de Goiás pelo poder público e meios de comunicação de massa, mais centrado no Distrito Federal.

Embora não tenha sido o foco deste capítulo, vale registrar que um pequeno grupo de docentes realizou algumas tentativas de boicotes à greve de

servidores, intimidação e perseguição aos alunos nas manifestações políticas. Estes fatos, aliados aos conflitos internos da organização estudantil e de servidores, geraram uma série de tensões. Enquanto alguns alunos criticaram o movimento estudantil sob a justificativa de que as ocupações feriam os seus direitos individuais, outros viram nas mobilizações uma grande oportunidade de aprendizado sobre participação democrática e desenvolveram uma consciência crítica acerca das diversas formas de violações de direitos pelas quais passam as populações em situação de vulnerabilidade, reconhecendo-se como sujeitos de direitos em luta por melhores condições de acesso à direitos humanos fundamentais para a comunidade de Águas Lindas de Goiás.

Referências

- ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 50, 2017.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2008.
- CARBONARI, Paulo C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa M. G. *et al.* (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.
- LESSA, Maraisa B. **A formação dos sujeitos de direitos a partir das vozes dos estudantes do IFG Águas Lindas no contexto da ocupação dos secundaristas de 2016**. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília.
- GOHN, Maria da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUERRA, Isabel C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípa, 2014.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- REAL, Danielly da C. V. **Primavera secundarista**: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES em 2016. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- RETROSPECTIVA: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. **Ubes**, 22 dez. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/3KNS7hm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAPÍTULO 4.

A ATUAÇÃO E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO COLETIVO LGBTQIA+ DANDARA DOS SANTOS NO IFG/CAMPUS ÁGUAS LINDAS

*Carla Adriana Oliveira Silva
Rafael Machado Dias da Silva
Rafael de Melo Monteiro*

Introdução

Este capítulo discute a experiência formativa e atuação do Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos no Instituto Federal de Goiás – *Campus* Águas Lindas. Fundado em novembro de 2016, até a comemoração dos dez anos do *campus* em 2024 tem promovido ações e debates relacionados a questões que permeiam o universo das pessoas LGBTQIA+, consolidando-se, ao longo destes anos, como um importante espaço de luta e acolhimento, contribuindo para a emancipação e empoderamento dos sujeitos que estão inseridos na comunidade acadêmica do IFG – Águas Lindas.

O *Campus* Águas Lindas foi inaugurado no dia 14 de abril de 2014, seis anos após a assinatura da Lei n. 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação e criou os Institutos Federais (IFs). Estes propõem um modelo de educação pautada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, o que torna a experiência dos discentes na instituição diferenciada e muito próxima à vivenciada nas Universidades, visando a liberdade, o respeito, a igualdade e a dignidade, com ênfase para uma formação cidadã e crítica.

O município de Águas Lindas ainda é considerado conservador, com forte influência pentecostal, além de carregar violências usuais em comunidades periféricas, com um baixo índice educacional, fazendo com que o exercício da cidadania e os direitos humanos e políticos muitas vezes sejam negligenciados. Assim, o IFG Águas Lindas, ao pautar uma educação autônoma e transformadora da sociedade busca fortalecer os movimentos sociais e estudantis, que tiveram importante papel na consolidação dos debates políticos dentro do *campus*, mas que também se refletem na comunidade, ao empoderar esses sujeitos que vivem no município.

Desde sua reestruturação, os IFs buscam ofertar uma educação intimamente conectada aos direitos humanos, preocupada com a formação

integral, que enxerga os sujeitos enquanto cidadãos críticos, assim como explica Carbonari (2006, p. 141):

Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isto porque os processos de educação em direitos humanos tomam cada ser humano desde dentro e por dentro, em relação com os outros. Ora, educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Neste sentido, a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Este é o sentido profundo da educação em direitos humanos.

Os direitos humanos e o respeito a todas as pessoas e todas as formas de existência no mundo são fundamentais e devem ser amplamente debatidos na escola, visto que essa temática deve perpassar os currículos dos cursos, de forma interdisciplinar, no sentido de uma educação libertadora, integral e cidadã, justamente o modelo de educação que os IFs buscam promover, não sendo uma coincidência eles estarem localizados estrategicamente em comunidades e territórios periféricos. Ensinar e lutar pelos direitos humanos em contextos nos quais preponderam os altos índices de desigualdade social, violência e subtração da cidadania constitui uma prática da liberdade (hooks, 2013). Logo, o Coletivo Dandara dos Santos foi pensado e estabelecido dentro do *Campus Águas Lindas* como forma de promover esta educação em direitos humanos libertadora.

Assim, entender a escola como um lugar de liberdade, afeto e de fortalecimento das relações humanas nos faz compreender o quanto tratar gênero, identidade e diversidade sexual, relacionando estas pautas com os direitos humanos dentro das escolas, é fundamental, já que os problemas enfrentados nos ambientes educacionais em relação aos direitos humanos têm crescido significativamente, na mesma medida em que a violência, os discursos de ódio, preconceituosos e discriminatórios contra a comunidade LGBTIQ+ vêm se propagando. Viola (2010, p. 43) ressalta que:

Desenvolver uma educação em direitos humanos imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores de tolerância em relação às diferenças,

na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão, e na pluralidade é urgente, imprescindível e essencial.

O debate sobre a sexualidade nas escolas é necessário, complexo e problematizado por várias pessoas, porém é direito de todos, independente de gênero ou da orientação sexual, ter acesso a uma educação segura, inclusiva e participativa, cabendo à toda comunidade escolar proteger, especialmente, os discentes que vivem fora do padrão heteronormativo. Wagner (1993) afirma que é por meio da heteronormatividade que a homossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, o que acaba por deslegitimar aqueles que fogem desse padrão. Dessa maneira, a escola deve promover o respeito e valorizar a diversidade, sendo sua responsabilidade fornecer informações precisas sobre esses temas.

De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016), a diversidade humana, embora sabida socialmente, nem sempre é respeitada e valorizada. Isso gera, sobre vários grupos sociais, a incidência de violência. Nas questões que envolvem gênero e sexualidade, a intolerância às diversas maneiras de ser homem ou mulher, em nossa cultura, desemboca na violência que pessoas LGBT, por exemplo, passam no cotidiano. Nesse pacote, incluem-se agressões físicas, verbais, assassinatos, piadas preconceituosas, abandono escolar, ou seja, variadas formas que a sociedade utiliza para, em última instância, negar a possibilidade e o direito de existência digna à população LGBTQIAPN+.

Historicamente a escola tem sido vista como um lugar heteronormativo, machista, misógino, de reprodução de discursos de controle que operam muito da lógica da fábrica, da família e que consequentemente refletem os discursos discriminatórios e muitas vezes de violências da sociedade no geral (Foucault, 1977). O fato de existir um movimento disposto a combater estes discursos, neste espaço, já torna o Coletivo Dandara dos Santos um lugar de resistência e de inclusão.

Reconhecer estas instituições públicas como lugares inclusivos que desenvolvem o ensino, mas que também podem ser vistos como um importante território para a realização da pesquisa e da extensão é necessário, por isso o trabalho realizado pelo Coletivo Dandara, mesmo que de maneira não-formal, transita entre este tripé da educação, entendendo que esta não é uma tarefa exclusiva dos docentes em sala de aula, mas de todos aqueles que atuam na educação. No tópico seguinte, será detalhada a criação do Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos no *Campus Águas Lindas*.

1. O contexto de criação do Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos

No ano de 2016, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foram propostas e publicadas medidas de redução dos investimentos em políticas sociais por 20 anos (Emenda Constitucional n. 95, de 2016) e a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), o que fez com que os estudantes do *Campus* Águas Lindas se mobilizassem e ocupassem a escola. Não apenas, *diga-se de passagem*, por conta desta pauta nacional, mas também em reivindicação por melhorias da infraestrutura e funcionamento do *campus*. De acordo com Lessa (2021), foi a primeira escola do Centro-Oeste a ser ocupada pelos secundaristas, que realizaram, ainda, um intenso trabalho de mobilização para estimular a ocupação de outras instituições escolares no Distrito Federal e Entorno. Contaram com o apoio da maior parte dos servidores do *Campus* Águas Lindas, que deflagraram greve em apoio ao movimento estudantil, que manteve a ocupação por cerca de 38 dias. A ocupação se revelou, portanto, em um momento ímpar de experiências, conflitos e aprendizados aos estudantes.

Nesse processo, foi possível averiguar, entre outros pontos positivos, a politização dos alunos, servidores e da comunidade; a realização, durante a ocupação, de debates sobre temas como a questão racial e de sexualidade; e a criação de coletividades, como o Comitê de Mulheres e o coletivo com temática LGBT (Lessa, 2021).

Isso porque, na vivência cotidiana da ocupação, ocorreram episódios de assédio contra mulheres, suspeita de transfobia e caso de homofobia, o que motivou a discussão destes assuntos entre os discentes. Como destacado anteriormente, durante a ocupação surgiu o Comitê de Mulheres e, após a ocupação, mas ainda no contexto de greve estudantil e de servidores, foi criado o Coletivo LGBT, em novembro de 2016, ainda sem o nome Dandara dos Santos (Lessa, 2021).

A princípio, o Coletivo não tinha um nome específico, mas, em fevereiro de 2017, após o brutal assassinato de Dandara dos Santos (uma mulher transexual que foi torturada até a morte na cidade de Fortaleza, Ceará, sendo toda esta violência filmada e transmitida pela internet), decidiu-se, coletivamente, homenageá-la, para que assim a memória de Dandara permanecesse viva e para que possamos sempre nos lembrar o porquê da nossa luta.

O Coletivo Dandara dos Santos, desde sua formação, realiza um importante trabalho de diálogo e formação com a comunidade do IFG, concentrando uma série de particularidades que o transformam em uma experiência emancipatória interessante para a formação e a promoção dos

direitos humanos, dentro de uma instituição federal, de forma interdisciplinar e interseccional. É notável que desde sua idealização o Coletivo vem pautando assuntos que são conscientemente ignorados, devido à dimensão das problematizações que carregam, principalmente no ambiente escolar.

Logo, o Coletivo, para além de um movimento social, é um espaço de formação e debate sobre as sexualidades LGBTQIA+, sendo também um lugar onde se compartilham experiências e informações que são fundamentais na construção do próprio conhecimento e empoderamento e que causam impactos nas atitudes e comportamentos de todos os envolvidos direta e indiretamente.

Deste modo, o Coletivo pode também estimular o desenvolvimento de políticas públicas para o público LGBTQIA+, assim como a criação e fortalecimento de outros grupos semelhantes em escolas, que saibam valorizar esses movimentos tão fundamentais para o exercício da cidadania e para a compreensão de uma Educação *em e para* os Direitos Humanos que contemple todos na escola.

A presença de um coletivo LGBTQIA+ em uma instituição educacional situada em uma cidade conservadora pode causar impactos tanto no processo de formação da comunidade interna do IFG como também impactar na comunidade externa, já que estas pessoas que participam das ações do Coletivo acabam por repassar estes diálogos para discussões fora do ambiente acadêmico, com familiares e amigos, contribuindo também para a reflexão sobre o respeito na escola, o empoderamento dos sujeitos, fortalecendo o debate sobre gênero, diversidade, sexualidade e homofobia, de forma relevante para a construção de cidadãos críticos e atuantes socialmente.

No item seguinte, serão apresentadas as principais ações desenvolvidas pelo Coletivo ao longo do tempo, desde sua criação aos dias atuais.

2. Histórico de construções coletivas

Desde o surgimento da ideia de criação de um Coletivo LGBTQIA+ no IFG até a realização da primeira atividade, os debates sempre foram pensados e construídos de forma coletiva. A criação de uma seção sindical do Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e o movimento de ocupação estudantil podem ser considerados importantes marcos na história política e de lutas do IFG/*Campus* Águas Lindas. Ambos surgiram no mesmo contexto histórico, marcado por grandes embates políticos no Brasil e que ficou conhecido como Primavera Secundarista, conforme relata Lessa (2021, p. 119):

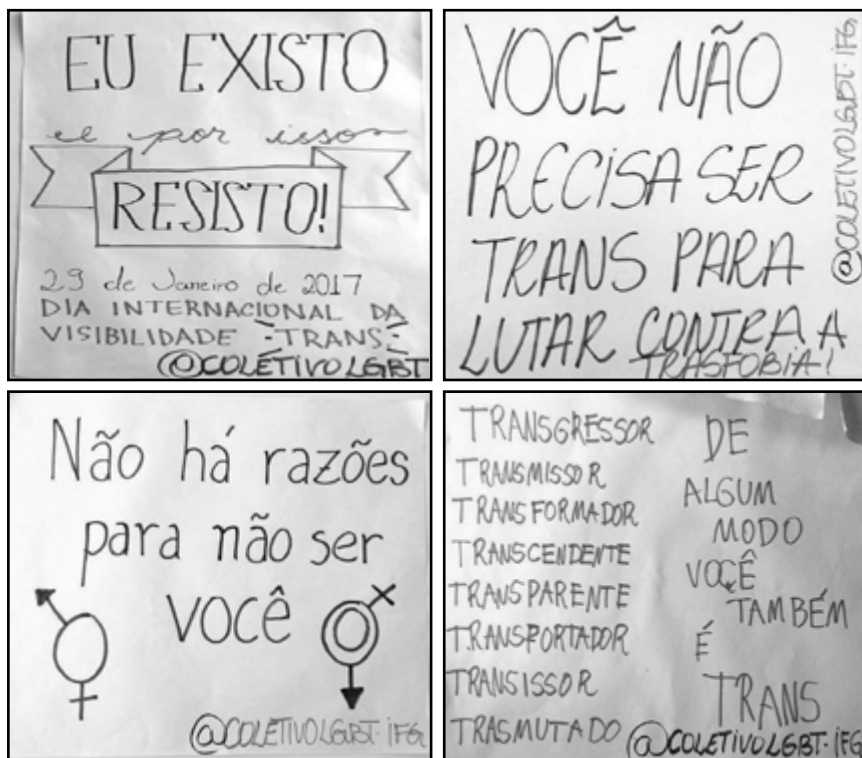
No contexto dos projetos políticos em disputa no período do golpe de 2016, as ocupações dos estudantes secundaristas contrários às medidas governamentais, propostas na gestão de Michel Temer, emergiram como movimentos sociais de resistência ao avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo no Brasil, constituindo um importante momento da história do país, conhecido como Primavera Secundarista.

Assim, juntos, servidores, estudantes e outras pessoas, militantes ou não da comunidade externa, se uniram nesta caminhada, idealizando a construção de um Coletivo que significasse não só um espaço de interação e aprendizagem, mas também de respeito, de luta e empoderamento, para mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros, pessoas queer, intersexo e assexuadas.

No início, havia apenas uma ideia e um sonho: de que todos fossem respeitados, independente do gênero, da raça, da classe, da religião ou da orientação sexual. Para o fortalecimento desta ideia foi promovido um evento em novembro de 2016 para interação com integrantes de outros coletivos já fundados, que dialogaram, no *Campus* Águas Lindas, sobre a experiência, trajetória e dificuldades que enfrentaram em seus processos de criação, sendo esta a primeira atividade do Coletivo, que contou com a participação de menos de 10 pessoas, porém foi um evento significativo para que a semente fosse plantada.

No início de 2017, foi organizada uma reunião onde pensou-se um calendário de atividades para o ano. Logo em seguida, foi realizada a segunda atividade oficial do Coletivo, com a convidada Lene Evangelista, integrante do Coletivo Elos. Ela falou sobre o trabalho que realizavam naquela época sobre prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e a realização de testes de HIV durante as paradas LGBTs de várias regiões administrativas de Brasília e Entorno.

Outro evento importante na trajetória do Coletivo Dandara dos Santos aconteceu no dia 29 de janeiro de 2017, quando foi celebrado o “Dia da Visibilidade Trans”. Neste dia, houve um diálogo com dois homens trans, Bernardo Motta e Leandro de Deus, que trouxeram várias reflexões sobre as dificuldades que essa população enfrenta, debatendo sobre o processo de transição, troca de documentação, medicações, médicos especialistas que devem acompanhar o processo, entre outras discussões. Em seguida, os estudantes foram convidados a participar de uma oficina de cartazes, que posteriormente foram espalhados pelo *Campus* Águas Lindas, com frases reforçando a luta da comunidade transexual e travesti, como mostra a Fotografia 1.



Fotografia 1. Cartazes do “Dia da Visibilidade Trans”

Fonte: Página do Facebook (2025).

Ainda neste ano, foi realizado o Projeto de Ensino Cine Clube no IFG – Águas Lindas, coordenado pelo professor Eduardo Junio F. Santos, que durante uma semana exibiu filmes que tratavam de gênero e sexualidade (Fotografia 2), seguidos de rodas de conversa guiadas por algum servidor, para oportunizar o debate sobre as problemáticas apresentadas nos filmes. As projeções eram abertas à comunidade interna e externa.



Fotografia 2. Programação de filmes com temática de gênero e sexualidade

Fonte: Página do Facebook (2025).

As questões religiosas constantemente estavam presentes nas discussões que atravessavam o Coletivo Dandara dos Santos, somado ao fato do *campus* estar inserido em uma comunidade fortemente religiosa e conservadora. Deste modo, após grande apelo dos discentes, foi pensada e organizada uma reflexão mais aprofundada sobre a temática religiosa, relacionada às questões de sexualidade e identidade de gênero. Neste sentido, foi organizada a Mesa-Redonda “Amar é pecado?”, com foco em discutir liberdade de crença religiosa e discriminação contra pessoas LGBTQIA+, para propiciar a reflexão sobre o direito negado pelas religiões cristãs. Compuseram a mesa um bispo católico, Gelson Antônio Piber, do Mosteiro Domus Mariae, dois pastores evangélicos (Alexandre Rodrigues Feitosa e Jean Charles Rodrigues Machado, da Comunidade Athos) e uma pastora também evangélica, Aline Leão, da Comunidade Cidade de Refúgio. Eles aceitaram vir até o *Campus Águas Lindas* para dialogar com a comunidade acadêmica e foram recepcionados por mais de 200 pessoas, entre estudantes, servidores e pessoas da comunidade externa, que compareceram interessadas em encontrar resposta para a pergunta título do evento. A Fotografia 3 mostra, em partes, o grande público deste evento.



Fotografia 3. Parte do público do evento “Amar é pecado?”

Fonte: Página do Facebook (2025).

Desse modo, nos últimos nove anos, o Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos tem proporcionado vários momentos marcantes para a história do Instituto Federal de Goiás em Águas Lindas. Outro exemplo que pode ser dado foi a comemoração do “Dia da Visibilidade Lésbica”, celebrado no dia 29 de agosto. Nesta ocasião, houve um dia intenso de programações culturais com apresentações musicais, artísticas, declamação de poesias, exibição de vídeos, entre outras ações.

Sempre que possível, pessoas da comunidade externa eram convidadas para contribuir com os debates. A partir de um desses convites, foi realizada a palestra “Cidadania LGBT”, seguida de roda de conversa, com a presença do professor Felipe Areda, um dos fundadores do Instituto Cultural Arte e Memória LGBT de Brasília.

Outro momento significativo na história do Coletivo foi a visita feita ao IFG/*Campus* Uruaçu, em 2018. Na ocasião, membros do Coletivo conduziram uma roda de conversa com os estudantes do *Campus* Uruaçu, que diante dos inúmeros casos de preconceito e discriminação praticados por estudantes e servidores, demandaram uma atividade para a compreensão do processo de criação do Coletivo Dandara dos Santos em Águas Lindas, pensando nisso como uma maneira de promover uma frente ampla de enfrentamento diante dos casos de preconceito.

As participações nas Calouradas do *Campus* Águas Lindas sempre foram momentos importantes e necessários. Desde 2017, o Coletivo Dan-

dara dos Santos tem estado presente na recepção aos novos estudantes de Águas Lindas, buscando com que estes se sintam acolhidos no *campus*, independente de suas identidades, raça ou orientação sexual.

Devido ao sucesso de público e de discussão em 2017 com o evento “Amar é pecado?”, em 2019 foi realizada uma nova edição, com um tema reformulado, que também tratou sobre sexualidade e religião. O título escolhido foi “Amar é proibido?” e trouxe uma discussão sobre os sistemas opressores e a liberdade sexual. O evento também teve um grande público e rendeu boas discussões. A mesa foi composta por um casal homoafetivo de pastores protestantes e um pai de santo umbandista.

Em 2020, já em tempos de pandemia de covid-19, foi realizado o primeiro evento remoto, o “Papo de Manxs”, uma roda virtual de conversa sobre a diversidade LGBTQIA+, que propiciou uma discussão a partir das experiências pessoais dos participantes sobre a necessidade de reconhecimento de todas as formas de *ser no mundo*, destacando a diversidade, tendo sido um diálogo necessário diante do contexto social brasileiro da época, de forte avanço do conservadorismo.

Em 2021, ainda no contexto da pandemia, o Coletivo organizou o encontro “Resistência LGBTQIA+ em tempos de pandemia”, roda de conversa realizada pelo *Google Meet*, cuja ideia surgiu após relatos de diversos estudantes de que estavam passando por momentos de dificuldade, estresse e ansiedade, isolados em casa, muitas vezes com famílias agressivas e preconceituosas, que não os aceitavam. Foi um momento de desabafo, escuta ativa e trocas.

Em outro momento, o Coletivo contou, novamente, com a participação do professor Felipe Areda, quando o mesmo trouxe uma reflexão sobre a memória da comunidade LGBTQIA+ no Brasil e no mundo. Esta atividade também foi realizada de forma virtual e foi muito interessante, especialmente para os estudantes mais jovens, que puderam conhecer personalidades importantes para a construção da mobilização LGBTQIA+.

Em 2022, em parceria com o Coletivo Romper Amarras, projeto financiado pela Embaixada da Alemanha que busca dialogar com adolescentes LGBTQIA+ do DF e Entorno, realizou-se uma roda de conversa a respeito das diversas formas de se reconhecer enquanto adolescente LGBTQIA+, seguida de uma oficina sobre a cultura Vogue,¹ com a artista Thayná Gaioso, também conhecida como “Garnet”.

1. O Vogue é uma cultura que originou uma modalidade de dança. Sua criação está associada à expressão artística de minorias LGBTQIA+, latinas e afrodescendentes, e ainda hoje é ferramenta de empoderamento e liberdade de expressão (Jackson, 2002).

Ter um diálogo aberto com a comunidade de Águas Lindas sempre foi um dos pilares do Coletivo Dandara dos Santos, já que levar para fora do IFG as trocas e os debates que acontecem em seu interior faz parte da formação e do empoderamento dos sujeitos. Foi em uma destas trocas que o grupo conheceu o Luiz Gustavo Amorim Nunes, homem cis, gay, drag queen, umbandista, ceilandense, morador de Águas Lindas de Goiás, que atualmente é atuante na luta da comunidade LGBTQIA+ da cidade. Ele conduziu a roda de conversa “Conheçam os Direitos LGBTQIA+”, que trouxe todo o histórico de lutas, legislações e direitos conquistados pela comunidade nas últimas décadas, desde a Revolta de Stonewall.²

Considerações finais

Durante toda sua existência, desde 2016, o Coletivo Dandara dos Santos deparou-se com uma série de desafios, alguns previsíveis, como o preconceito, devido à sua inserção em uma comunidade majoritariamente cristã e conservadora. Outros desafios foram menos antecipados, como a pandemia de covid-19, que nos obrigou a pensar uma forma de manter a união em meio a um período tão delicado, no qual a solidariedade e o apoio social se tornaram absolutamente essenciais.

Desde sua fundação, este Coletivo busca fazer este trabalho educativo, de forma articulada com a comunidade de Águas Lindas, na promoção de uma educação que entenda sua função social, além da educação formal e conteudista, mas que seja crítica, inclusiva e intercultural no processo formativo, pois, como pontuam Lionço e Diniz (2009), a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania.

Referências

CARBONARI, Paulo C. **Realização dos Direitos Humanos**: coletânea de referências. Passo Fundo: Ifibe, 2006.

CARTER, David. **Stonewall**: the riots that sparked the gay revolution. Nova York: St. Martin's Press, 2005.

2. A Revolta de Stonewall ocorreu nos Estados Unidos em junho de 1969, momento em que as relações consideradas homoafetivas eram ilegais em todos os estados norte-americanos. É considerado um ponto de virada significativo para a comunidade LGBTQIA+, especialmente no que se refere à sua determinação e batalha pelos direitos individuais (Carter, 2005).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

HOOBS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JACKSON, Jonathan D. The social world of voguing. **Journal for the Anthropological Study of Human Movement**, [S.l.], 2002.

LESSA, Maraisa B. **A formação dos sujeitos de direitos a partir das vozes dos estudantes do IFG Águas Lindas no contexto da ocupação dos secundaristas de 2016**. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

VIOLA, Solon Eduardo A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Ada Maria M.; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WAGNER, Michael. **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. Mineápolis: University of Minnesota, 1993.

CAPÍTULO 5.

A PRODUÇÃO DISCURSIVA EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: A DIFERENÇA DA ESPERANÇA

Aline Christine Ferreira da Silva

Ana Flávia de Moura Carvalho

Daiane Raiane de Souza de Jesus

Thiago André Rodrigues Leite

Introdução

Iniciamos este texto com um breve relato acerca do seu surgimento: no início do ano de 2016, tivemos um interesse comum em realizar alguma pesquisa relacionada à cidade goiana de Águas Lindas de Goiás, próxima à capital federal brasileira, Brasília, constituindo-se uma importante cidade do entorno dessa capital. É uma das que a abastece grandemente em termos de fornecimento de mão de obra e, assim como essa capital, sofre efeitos de fluxos migratórios, o que pensamos reverberar em produções languageiras. Logo, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica do Ensino Médio, Pibic-EM, no Instituto Federal de Goiás, IFG, *Campus Águas Lindas*, entre meados de 2016 e meados de 2017, com o financiamento de bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, unimos esforços, concepções e olhares (não) teóricos. Durante todo esse período, fizemos leituras, estudos e discussões bastante profícuos em torno de questões, como: discurso, diferença, sujeito, cidade e migração.

Acerca da migração, observamos que Águas Lindas de Goiás é constituída, majoritariamente, por uma população de migrantes, configurando-se, sob o nosso ponto de vista, como um lugar fértil à produção discursiva diferente, pois há, nessa cidade, uma espécie de (des)encontro populacional, no sentido de haver uma (con)vivência de e entre moradores de várias partes do Brasil, com suas diferentes culturas, o que justifica a importância de olharmos discursivamente para certos dizeres de seus habitantes. Conjecturamos que essa composição de culturas propicia um (outro) modo de ser sujeito (sujeito da e na linguagem) na relação com o lugar onde mora.

No que diz respeito ao que nomeamos de “produção discursiva diferente” ou “diferença discursiva”, concebemos que emerge mediante certos

efeitos de sentido em determinadas condições de produção, sendo permitida pelo fato de que, conforme Orlandi (2015, p. 22), “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente *fechada em si mesma*, sem falhas ou equívocos” (grifo nosso). As palavras são constituídas por “silêncio”, ou melhor, o “silêncio”, no sentido apresentado por Orlandi (2007), constitui a linguagem, tendo materialidade própria, de modo que novos efeitos de sentido são sempre passíveis de problematizações.

Para além da língua, a linguagem não consegue ser e/ou estar “fechada em si mesma”, uma vez que há sujeito movimentando-a o tempo todo, havendo sempre aquilo que resta, dado o silêncio fundador. Assim, segundo Orlandi (2007, p. 23), o silêncio não é simplesmente da linguagem uma espécie de complemento, “ele tem significância própria”, o que garante que os sentidos se movimentem. “Sempre se diz a partir do silêncio”, o que nos permite a construção de (certos) efeitos de sentido e de (certos) efeitos de sentido em detrimento de outros, posto que há a inseparabilidade entre os dizeres (ou qualquer produção de linguagem) e as condições de produção, sendo ambos atravessados pela história (memória discursiva, interdiscurso).

Desse modo, neste texto, trabalhamos a forma material da linguagem, isto é, a historicidade da linguagem, compreendendo que essa historicidade mostra que ninguém fala de qualquer modo, visto que há uma rede de sentidos afetando todo e qualquer sujeito. Um trabalho com a forma material/histórica da linguagem implica sujeito e sentido, os quais são efeitos e estão em relação a outros sujeitos e a outros sentidos. Priorizamos dizeres diferentes em relação à produção de efeitos de sentido, indiciando certa regularidade discursiva nas condições de produção em que esses dizeres emergem. São dizeres diferentes se pensados/comparados àquilo que se configura como significado comum e partilhado por uma ampla parcela da população.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar e compreender em que medida certas produções discursivas diferentes em Águas Lindas de Goiás, em termos de efeitos de sentido, permitem entrever um modo de vida de habitantes dessa cidade. Para tanto, embasamo-nos, sobretudo, na Análise de Discurso desenvolvida por Orlandi (2007, 2012, 2015), para quem o discurso é, minimamente, palavra em movimento, ou seja, o discurso, que tem a língua como principal base para manifestação, muda e renova-se constantemente em condições de produção específicas. Sob essa ótica, os dizeres são constituídos por essas condições, de maneira que as cidades e suas representações afetam o que é dito (sobre elas) por seus (não) moradores.

1. Águas Lindas de Goiás: cidade, representação e migração

Segundo Orlandi (2007, p. 18), “aí está a grande contribuição da análise de discurso: observar os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos”. Em outras palavras, os modos de representação na decorrência dos efeitos de sentido, lembrando que, do nosso ponto de vista teórico, não há uma relação direta entre linguagem e mundo (lidamos sempre com representações). Portanto, partimos do pressuposto de que as cidades possibilitam a produção de diferentes representações, as quais podem se configurar, em poucas palavras, como elogiosas e/ou pejorativas. A cidade de Águas Lindas de Goiás é representada, de maneira geral, conforme tem sido discursivizado em várias cidades do país, como lugar perigoso/violento e de difícil moradia, entre outras representações pejorativas.

Mesmo assim, muitos migrantes que não conseguem se estabilizar em Brasília, que é um lugar de predileção de vários brasileiros que querem uma espécie melhoria de vida por meio do trabalho, estabilizam-se na cidade goiana em questão, uma vez que, além de ser próxima à capital federal, é um lugar de custo de vida acessível em que as casas e os lotes tendem a ser mais baratos se comparados às casas e aos lotes de outras cidades goianas ou mesmo de Brasília. Acreditamos que, pela certa facilidade de acesso à casa própria e pelo certo custo de vida mais razoável, o número de moradores tem se multiplicado. Assim, é imprescindível destacarmos que,

no início da década de 1990, o “povoado” que deu origem a Águas Lindas de Goiás – antigo Parque da Barragem, contava com uma população de três mil habitantes. Na contagem de 2007, realizada pelo IBGE, foi verificado um contingente populacional de 132.203 habitantes. O último censo realizado pelo IBGE, em 2010, registrou uma população de 159.378 habitantes (Mello, 2013, p. 9).

Em 2022, o censo do IBGE registrou uma população de 225.693 habitantes para essa cidade goiana, evidenciando um grande processo migratório, o que, em alguma medida, faz com que haja um crescimento urbano desordenado no local: muitas casas sem grandes acabamentos, com várias ruas de terra ou de asfalto precário e muitas calçadas desniveladas. Muitos de seus habitantes vivem em condições de escassez de recursos materiais, de sorte que é perceptível a precariedade em diversos pontos da cidade, constituindo-se uma espécie de antagonismo estrutural. Por exemplo, por um lado, há a existência

moderna do Águas Lindas Shopping; por outro, há a falta de urbanização que o permeia: ruas de terra e calçadas, por vezes, intransitáveis.

Todavia, Águas Lindas de Goiás tem passado por certas melhorias, como o aumento no número de empregos, levando-se em conta os supermercados de grande porte (atacadistas), as casas de festas, os restaurantes, entre outros, acompanhando o próprio aumento populacional da cidade. Na área da educação pública, tem havido reformas em escolas e distribuição de materiais escolares e de uniformes. Na área da infraestrutura, melhorias em vias públicas por meio da pavimentação de ruas e da construção de ciclovias. A despeito disso, permanece enfrentando desafios em seu desenvolvimento urbano.

Águas Lindas de Goiás, uma cidade periférica, compõe a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), que é uma área de integração econômica e social que envolve vários municípios do entorno da capital federal. De certa forma, tornou-se uma cidade para os migrantes que não “couberam” em Brasília, devido, provavelmente, ao seu alto custo de vida, sendo de lá “expurgados” e se estabilizando nessa cidade, enfrentando, muitas vezes, problemas de infraestrutura.

Desse modo, chamamos a atenção para um dizer comumente empregado em situações discursivas de Águas Lindas de Goiás, qual seja: “Vamo pros **canto**?”. Esse dizer é empregado em circunstâncias em que muitos moradores jovens estão em vias de sair/passear na cidade. Então, “Vamo pros canto?” seria paráfrase de dizeres, como: “Vamos sair?” ou “Vamos passear?”. A palavra “canto” pode remeter a um lugar esquecido, isto é, a um lugar pronto para receber aquilo que está atrapalhando/passando, mas também a “mesma” palavra pode remeter a um lugar especial para receber o que consideramos ser de apreço, como um canto para flores, um canto para orações, um canto para bebidas, etc., ou seja, um canto cheio de afeto, no qual depositamos nossos pertences e sentimentos especiais. Ademais, avançando em nossa compreensão, pode remeter ainda a um lugar onde se fazem “coisas às escondidas”, indiciando conotação sensual/sexual, um lugar “escanteado” em que certas ações, para serem feitas, precisam ser escondidas. Sendo “canto”, aponta um lugar deixado de lado, invisibilizado.

Ao realizarmos toda essa breve análise discursiva acima, procurando alinhar o dizer ao social, endossamos a concepção da Análise de Discurso sobre a inseparabilidade entre linguagem e sociedade, de modo que o que se diz em determinadas circunstâncias evidencia algo do sujeito discursivo na relação com seu lugar de moradia.

2. Análise de Discurso: sujeito discursivo e modo (próprio) de análise discursiva

Em alguma medida, ao dizer, o homem expressa seu modo de (vi)ver o mundo e sua relação com o lugar onde mora. Isso significa que “[...] o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (Orlandi, 2015, p. 33). Embora os dizeres não pertençam aos lugares, mantêm uma relação com eles; então, o que se diz em um lugar indicia certos efeitos de sentido. Consequentemente, segundo Orlandi (2015, p. 13),

a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

O modo como o homem diz, configurando-se como sujeito de discurso(s), ou melhor, sujeito discursivo, (re)vela um modo de ser e de estar em uma determinada sociedade. O jogo com os verbos “velar” e “revelar” – “(re)velar” – permite dizer que a Análise de Discurso parte do pressuposto da opacidade (não transparência) da linguagem. Ao mesmo tempo em que, ao dizer, o sujeito “revela” algo do local em que vive por meio de efeitos de sentido possíveis, também “vela” essa relação, de maneira que, analogamente, não se percebe inteiramente o sujeito discursivo.

Como a Análise de Discurso “[...] permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (Orlandi, 2015, p. 9), procuramos nos desvencilhar dessa ingenuidade tecendo um modo (próprio) de análise discursiva neste texto. Para tanto, tomamos, como uma espécie de “parâmetro”, o grupo de *rappers*, pois sua condição marginalizada produz-lhe uma posição discursiva específica, de sorte que, por exemplo, o termo “vagabundo”, nessa posição, aponta efeitos de sentido diferentes de efeitos com tom pejorativo entrevisto em outras posições discursivas, conforme procuramos discutir logo adiante. No Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010), a palavra “vagabundo” é abordada da seguinte maneira:

va.ga.bun.do adj. s.m infm. **1** que(m) não trabalha; desocupado, vadio
< trabalhador **2** que(m) anda sem destino < sedentário **3** B que(m) age
com desonestidade; canalha ■ adj. B 4 de má qualidade < excelente”.¹

Notamos que a abordagem em 2 tende a produzir outros efeitos de sentido se compararmos às abordagens em 1 e em 3. Compreendemos que alguém que anda sem destino não necessariamente está desocupado e/ou agindo com desonestidade. Pode ser um vendedor ambulante, um artista de rua, alguém de férias, etc. Além disso, percebemos uma contradição entre as definições 1 e 3, visto que alguém desocupado pode, muito bem, ser honesto. Em todo caso, o tom pejorativo prevalece no verbete do termo “vagabundo”, o que, de certa forma, mostra algo (do) social: a possível representação de que quem é considerado vagabundo não prestaria, não valeria nada, ou seja, quem é vagabundo prestaria um desserviço social. Dito de outra maneira, quem é vagabundo seria a escória da sociedade e, como escória, seria irrelevante, devendo ser desprezado, visto que seria um “canalha”, conforme presente na definição 3, ou, em uma leitura possível, “de má qualidade”, presente na definição 4.

Pensando acerca do grupo de *rappers*, entendemos que a abordagem em 2 indicia certa relação com o que é dito no trecho da música “Negro drama”, do grupo de *rap* Racionais (2006): “Se tiver que voltar pra favela / Eu vou voltar de cabeça erguida / Porque assim é que é / *Renascendo das cinzas* / Firme e forte, *guerreiro de fé* / *Vagabundo nato!*” (grifos nossos). O termo “vagabundo”, nesse trecho de música, na relação com os outros termos e na relação com a própria posição discursiva, produz um possível efeito de sentido relacionado a alguém audacioso e/ou aventureiro que vaga, com alguma ocupação marginalizada, mas não a alguém desocupado, posto que, “renascendo das cinzas”, (re)fazendo-se, é “guerreiro de fé”, sendo, pois, um “vagabundo nato!”, porque, para vagar, é preciso ter fé de que a vida melhorará, de que as “coisas darão certo”; alguém que luta para (sobre)viver de um modo talvez não muito aceito por parte da sociedade.

São esses outros efeitos de sentido, efeitos diferentes dos que normalmente circulam em outras posições discursivas, que nos interessam na análise de três verbos que aparecem na produção discursiva de moradores agualindenses, quais sejam, “rebolar”, “romper” e “arrochar”, pensando esses verbos sempre na relação com as condições de produção específicas,

1. Os significados das abreviações presentes nesse verbete de dicionário são: “adj.s.m” (adjetivo e substantivo masculino), “infm.” (linguagem informal), “B” (Brasil, brasileiroismo) e “adj.” (adjetivo). O sinal de menor (<) significa “antônimo”.

o que nos permite construir a ideia da esperança associada à da diferença discursiva, ou melhor, a diferença da esperança.

3. Esperança por dias melhores: rebolar para viver no romper e no arrochar da aurora

É comum que moradores de uma determinada cidade trabalhem em outras cidades, devido ao fato de não haver tantas possibilidades de trabalho onde residem ou de os salários serem talvez baixos. Em Águas Lindas de Goiás, esse fato é acirrado porque não parece haver muitas oportunidades de trabalho, de maneira que, na ausência de um trabalho efetivo e/ou promissor nessa cidade goiana, milhares de moradores viajam, muitas vezes em ônibus lotados, para trabalharem em Brasília. São moradores vindos de diversas partes do Brasil, o que nos permite conjecturar que essa composição de brasileiros, na relação que estabelecem entre si em um mesmo lugar e nas condições de trabalho com a e na capital federal, produz certa regularidade discursiva em seus dizeres.

A princípio, ao nos depararmos com os verbos “rebolar”, “romper” e “arrochar” no contexto imediato das condições de produção de Águas Lindas de Goiás, tivemos a interpretação inicial de associá-los àquilo que se diz, regular e pejorativamente, sobre essa cidade: um lugar de grande violência urbana. Sob essa ótica, os verbos indiciariam somente aspectos negativos da relação que os moradores aguaslindenses possivelmente travariam com o lugar de residência em que é preciso, por exemplo, “romper” pelas ruas, não podendo simplesmente andar/caminhar com tranquilidade, pois a representação dominante, a nosso ver, é a de que essa cidade goiana é violenta.

Entretanto, para além de nosso ímpeto e ingenuidade puramente interpretativistas, pensamos, juntamente a Pêcheux (2008, p. 53), que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. Todo enunciado é passível de vir a ser outro enunciado em termos de efeitos de sentido. Em outras palavras, conforme Orlandi (2012, p. 60), “a análise de discurso, tal como a trabalhamos, acolhe o jogo entre o estabilizado e o sujeito a equívoco, espaço de deslimites e indistinções”, de sorte que procuramos não nos “colar” e não nos “calar” ao regularmente posto por certas representações, mas, sim, problematizarmos a possível regularidade discursiva como produto de análise voltada a efeitos de sentido outros.

Na perspectiva da diferença discursiva, destacamos que, segundo relato de um morador aguaslindense, havia, em um determinado ateliê de costura de Águas Lindas de Goiás, uma mulher esperando para ser atendida pela costu-

reira. A mulher, que se mostrou apressada para ir embora, disse: “Se você não tive em casa, eu **rebolo** a sacola no seu quintal”. Nessa situação discursiva, “rebolar a sacola” – independentemente de que sacola se trata ou do seu conteúdo – não parece produzir o simples efeito de sentido de “jogar por jogar” ou “jogar de qualquer jeito”, mas de lançar ou arremessar de forma ágil e precisa. De acordo com Orlandi (2015, p. 30), “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”, de modo que o verbo “rebolar” rememora o movimento corporal de se (re)mexer o quadril de maneira rápida e ardilosa.

Ademais, rememora a capacidade de quem precisa lidar, de forma criativa, eficaz e esperta, com situações adversas. Em uma sociedade como a de Águas Lindas de Goiás, na qual as condições econômicas de uma certa parcela da população são precárias e/ou imprevisíveis, muitos desenvolvem a habilidade de encontrarem soluções criativas, eficazes e espertas para superarem obstáculos e atenderem às suas necessidades básicas. Assim, “rebolar” pode ser associado ao verbo popular “se virar”, que evidencia a força, a luta e a resistência dos migrantes no enfrentamento dos desafios econômicos e sociais.

O morador que relatou os dizeres acima também narrou que, em outro momento, no mesmo ateliê de costura, uma das clientes que estava deixando esse local despediu-se de outra, a qual ainda ficaria por lá e, por isso, disse: “Pode ir **rompendo** que depois eu vou!”. O verbo “romper” parece ter como sinônimos os seguintes verbos: “quebrar”, “partir”, “destruir”, entre outros. Se é preciso que alguém “quebre”, “parta” e “destrua”, ou, simplesmente, “rompa”, para além de somente andar/caminhar, isso produz o possível efeito de sentido de que é preciso andar drástica e bruscamente, de uma maneira forte e impactante, abrindo caminho(s), o que vai ao encontro da interpretação acerca da criatividade no enfrentamento das adversidades.

Nesse sentido, o verbo “rompendo” parece significar a ideia de “ir de uma vez(ada) só”. Na relação com as condições de produção de Águas Lindas de Goiás, pode significar o possível medo da violência que seus moradores sentem em relação ao lugar de residência, mas também pode significar a esperança por dias melhores nesse mesmo lugar. Afinal, estão sempre “rompendo” (com) dificuldades se pensamos no processo, muitas vezes difícil, da migração, indiciando que “o sujeito, [...] ao dizer, se significa e significa o próprio mundo” (Orlandi, 2012, p. 44).

Em um dado momento, analisamos que “rompendo” poderia apontar apenas para certa pressa de se viver em Águas Lindas de Goiás, devido à constante representação pejorativa de periculosidade que se produz acerca dessa cidade. Porém, analisando de outro modo, refletindo sobre a diferença discursiva em jogo, “rompendo” também pode indiciar certa pressa por me-

lhorias. Então, “rompendo” produz o possível efeito de sentido de “andando com pressa na busca de mudanças”, uma vez que, afinal de contas, há um processo migratório (in)tenso para a cidade goiana em questão que condiz com essa busca, tendo em vista que o “simples” ato migratório já se configura, a nosso ver, como um ato de e para refazimentos.

Aprofundando nossa análise, diríamos que o verbo “romper” representa uma ação que envolve a superação de obstáculos e a transformação. De acordo com Orlandi (2007, p. 13), “o sentido não para; ele muda de caminho”, de sorte que a ideia de “romper” pode ser associada à luta contra as desigualdades e as injustiças. Muitos movimentos sociais são impulsionados pelo desejo de “romper” com certas estruturas e normas sociais existentes. Movimentos pelos direitos civis, movimentos feministas, movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), movimentos ambientalistas e outros movimentos que buscam desafiar barreiras e promover rupturas na sociedade. De maneira geral, muitos migrantes que moram em Águas Lindas de Goiás buscaram “romper” com as desigualdades econômicas e sociais ao deixarem suas cidades natais e irem em busca de novas oportunidades no entorno de Brasília, como na cidade goiana em tela.

Segundo relatos de moradores águaslindenses, é muito comum dizer, em circunstâncias de refeição, para alguém “arrochar”. Em uma residência dessa cidade, conforme relato de um morador, o marido perguntou à esposa se a janta estava pronta, e esta respondeu: “Já pode **arrochar**!”. O verbo “arrochar”, nessa circunstância, sinaliza que alguém pode iniciar algo, não se referindo ao ato de apertar ou comprimir, como pode ser entendido em outras circunstâncias. O verbo “arrochar” ali pode manter relação parafrástica com o verbo “começar”, indicando o início para a ação, a tarefa, o evento ou a atividade.

Além do mais, desenvolvendo nossa análise, o verbo “arrochar” indicia que o ato de comer deve se dar com intensidade, com vigor, com agilidade, com rapidez, entre outras possibilidades de efeitos de sentido. Isso porque é comum o verbo em destaque significar, em uma circunstância que demanda o manuseio de, por exemplo, chave de fenda e parafuso, a ideia de se apertar este com muita força por meio daquela. Em outras palavras, “arrochar” produz, em diferentes situações discursivas, o efeito de sentido de comprimir fortemente, como em “arrochar um parafuso na parede”.

Corroborando a análise realizada anteriormente, em uma determinada noite na cidade de Águas Lindas de Goiás, em uma dada residência, na qual estavam presentes os cônjuges (marido e esposa) e seus filhos, a esposa disse ao marido que a janta estava pronta. Ele, então, afirmou: “Vou **arrochar** arroz com feijão!”. Na circunstância da janta mencionada,

o verbo “arrochar” produz o possível efeito de sentido de se comer muito e com muita pressa. Portanto, não é simplesmente comer arroz com feijão, mas comê-los com voracidade e vivacidade, lembrando que é o alimento imprescindível na mesa do trabalhador brasileiro, alimento esse que dá a força mínima para que se continue a vida de trabalho e esperança.

Os verbos analisados aqui por nós, a saber, “rebolar”, “romper” e “arrochar”, na relação com suas situações discursivas, apontam uma possível relação do sujeito discursivo águaslindense com o próprio modo de vida em Águas Lindas de Goiás, uma vida, a nosso ver, de pressa de dias melhores, uma vida esperançosa. Muitos de seus moradores que têm a oportunidade de saírem da rotina de idas e vindas de ônibus para Brasília a trabalho procuram se estabilizar profissionalmente na própria cidade goiana onde moram. Por isso, “rebolar para viver no romper e no arrochar da aurora” remete-nos à busca de, em cada amanhecer, uma vida melhor, sem ter de acordar mais cedo e dormir mais tarde para que se consiga trabalhar em um lugar distante do lugar de moradia, o que manteria certo fluxo migratório.

Considerações finais

O processo migratório é uma realidade muito comum no cenário brasileiro. Em Brasília, por exemplo, há uma grande concentração de migrantes de diferentes regiões brasileiras, o que também acontece na cidade goiana de Águas Lindas de Goiás. Assim, compreendemos que boa parte da população que foi morar nessa cidade goiana se incomodou com a vida que tinha na cidade e/ou no estado onde morava, de sorte a tentar uma vida melhor, a qual pode ser indiciada discursivamente, conforme construímos neste texto.

Nessa perspectiva, imprimimos nosso olhar discursivo aos verbos analisados e concebemos que há, em Águas Lindas de Goiás, uma espécie de pressa de se viver, configurando-se como uma possível regularidade discursiva, o que ratifica a ideia postulada por Orlandi (2015) de “produtividade”. Para essa autora, “regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem no retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (Orlandi, 2015, p. 35).

Essa variedade aponta uma “mesma” direção de sentidos, uma “mesma” circulação de sentidos, de modo que, pensando na comunidade dessa cidade, uma comunidade repleta de moradores de, talvez, todos os estados brasileiros, essa “mistura de gente” evidencia uma busca em comum, a busca apressada de dias melhores. Assim, vale destacarmos que, conforme consta do site da prefeitura da cidade em tela,

a região de *Águas Lindas de Goiás*, distante 50 km de Brasília, situada no estado de Goiás, anteriormente chamada de Parque da Barragem, pertencia ao Município de Santo Antônio do Descoberto. Segundo moradores pioneiros, *a origem deste nome deve-se a uma homenagem às nascentes*, que deram origem a “Águas Lindas”. Até meados da década de 1980, havia apenas cerrado com algumas fazendas e chácaras (grifos nossos).

Interessante notarmos que o nome “Águas Lindas de Goiás” relaciona-se à quantidade de nascentes que havia (ou há?) nessa cidade. Historicamente pensando, o homem, em seus processos migratórios, desloca-se para onde há água, a qual é sinal de esperança, o que nos rememora a Barragem do Rio Descoberto, que embeleza a vista da cidade, porém abastece Brasília, ou seja, são águas lindas de que os aguaslindenses não podem beber.

Sobre a esperança, ou melhor, a diferença da esperança, o que consideramos como sujeito esperançoso aguaslindense não é o sujeito empírico (indivíduo), mas, sim, o sujeito discursivo, que permite ser vislumbrado por dizeres em condições de produção específicas, mais precisamente por dizeres produzindo efeitos de sentido outros/diferentes, mas indiciando serem regulares nessas condições de produção.

Nessa perspectiva, parece haver um grande cansaço relacionado à migração dos moradores da “cidade dormitório” – como é conhecida a cidade de Águas Lindas de Goiás –, pois milhares deles apenas dormem lá para, no seguinte, irem a Brasília a trabalho. Consequentemente, é preciso “rebolar”, “romper” e “arrochar” para a própria (sobre)vivência, manifestando-se esperança por mudança, o que permite ser entrevistado em possíveis efeitos de sentido produzidos pelos verbos em destaque. A análise que realizamos desses verbos (re)vela uma cidade em constante transformação, expressando luta e resistência, que são, a nosso ver, características marcantes do sujeito que migra.

Por fim, compreendemos que a cidade de Águas Lindas de Goiás é mais do que um espaço geográfico, é um microcosmo da diversidade cultural, social e linguística do Brasil. É uma pequena amostra de como as comunidades periféricas parecem lutar e resistir para superarem desafios complexos. É um exemplo do sujeito discursivo esperançoso, indiciado pelos efeitos de sentido produzidos por seus dizeres diferentes. A diferença discursiva permite-nos a construção discursiva do sujeito esperançoso aguaslindense – associável à música “Dias melhores” (2000), da banda Jota Quest –, um sujeito que, em sua luta e resistência diárias, busca “dias de paz, dias a mais”, “dias melhores / pra sempre”.

Referências

Bibliografia

ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS. Prefeitura Municipal. **Nossa história**. Águas Lindas de Goiás, 2024. Disponível em: <http://bit.ly/47ctAdr>. Acesso: 19 abr. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades. Estimativa populacional de Águas Lindas de Goiás**: 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4e8uwoj>. Acesso: 19 abr. 2024.

MELLO, Marcelo de. Brasília e Águas Lindas de Goiás: consenso e dissenso na produção de corpos. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 213-232, ago. 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

Músicas

JOTA QUEST. **Dias Melhores**. Disco: Oxigênio, 2000.

RACIONAIS. **Negro drama**. Disco: 1000 Trutas. 1000 Tretas, 2006.

CAPÍTULO 6.

PROMOTORAS LEGAIS POPULARES EM ÁGUAS LINDAS: CONSTRUINDO UMA EXTENSÃO POPULAR FEMINISTA NO IFG

Aline da Costa Luz
Alice de Barros Gabriel

Introdução

Escrevemos esse texto como duas entusiastas com a formação de Promotoras Legais e Populares no *Campus* Águas Lindas do IFG, compreendendo essa experiência como transformadora da nossa vivência como mulheres, professoras e cidadãs “pendulares” dessa cidade que nos permitiu vivenciar sua realidade. Também compreendemos essa experiência como algo marcante na relação do *Campus* Águas Lindas com a cidade, permitindo a troca de saberes entre mulheres que se organizam para buscar melhorias para sua vivência nesse espaço e nos ensinam sobre como atuar nele. Trazemos aqui reflexões sobre a implantação do curso de PLPs em Águas Lindas,¹ compreendendo-as como importantes para pensar sobre a forma de se realizar a extensão.

As Promotoras Legais Populares constituem um movimento social iniciado no Brasil dos anos 1990 e tem suas origens relacionada à história do feminismo na América Latina, vinculando-se à experiência de capacitação legal (*legal literacy*) – proposta de democratização da compreensão sobre as leis – e, consequentemente, sua efetivação para as pessoas historicamente excluídas do acesso ao Direito. Incorporada pelo movimento feminista latinoamericano e encampada pelo Comitê Latino-Americano e Caribenho de Defesa dos Direitos das Mulheres (Cladem), a capacitação legal para mulheres foi realizada na Argentina, Peru, Equador, Costa Rica e México, como uma abordagem crítica do Direito. O surgimento das PLPs, no Brasil, está ligado ao movimento de garantias dos direitos das mulheres, em um contexto de redemocratização após as Ditaduras Militares que assolaram o continente. No entanto, os avanços nos direitos das mulheres, alcançados na Constituição de 1988, não significaram a realização plena dos mesmos.

1. A implantação do curso de PLPs em Águas Lindas foi o tema da dissertação de mestrado de Aline, da qual traremos algumas das discussões elaboradas no Capítulo 4. A dissertação completa se encontra em: <http://bit.ly/3J8yccp>. Acesso em: 12 dez. 2025.

A Constituição de 1988 foi significativa nos avanços quanto aos direitos das mulheres, consagrando pautas há muito demandadas pelo movimento feminista, como: licença maternidade e paternidade; igualdade salarial; igualdade entre mulheres e homens, dentre outros. A União de Mulheres de São Paulo (UMSP), criada em 1980, fruto das lutas de mulheres periféricas pelo direito à creche, teve importante papel na causa pela redemocratização do país. De acordo com Fonseca (2012), após a promulgação da Constituição, a UMSP iniciou a campanha *Tem que valer nossos direitos*, mas foi com as PLPs que o movimento conseguiu se ampliar entre as mulheres.

Dessa forma, em maio de 1992, ocorreu em São Paulo o Seminário Latinoamericano e Caribenho sobre os Direitos das Mulheres, organizado pelo Cladem (Comitê Latino-americano e Caribe de Defesa dos Direitos das Mulheres), e neste encontro estavam presentes integrantes de projetos “paralegais” desenvolvidos na Argentina, Peru, Bolívia, Chile e outras regiões. Inspiradas nesses projetos, em 1993, a União de Mulheres de São Paulo (UMSP) e a organização não governamental (ONG) Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero do Rio Grande do Sul, e várias lideranças feministas, se reuniram em um Seminário Nacional que contou com apoio da Escola da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGE/SP). Foi nesse encontro que as entidades presentes definiram as estratégias, metodologias e conteúdos e, dessa maneira, a criação do projeto “Promotoras Legais Populares”. O projeto foi implementado primeiro pela Themis e, logo depois pela UMSP. Neste sentido, a história do projeto de PLPs se mistura com a própria história do movimento feminista brasileiro (Fonseca, 2012, p. 23).

Nesse contexto de redemocratização, em Porto Alegre e São Paulo, foram instauradas as primeiras turmas de PLPs. Em 2024, o projeto completa 30 anos e já se encontra em todas as regiões do país, com suas peculiaridades para atender as demandas locais.

1. Desenvolvimento

1.1 O estabelecimento do curso em Águas Lindas: entre a teoria e a prática

A formação da primeira turma de PLPs em Águas Lindas de Goiás ocorreu entre os meses de abril e dezembro de 2019. Os relatos que agora seguem

são fruto das anotações de um “Diário de Itinerância” que acompanhou Aline em todos os eventos relacionados à realização do curso.

O estabelecimento da formação de PLPs em Águas Lindas é fruto da insistência de Rosa Maria dos Santos. Essa senhora, de mais de 60 anos, migrante maranhense, com dificuldades de locomoção, que se formou PLP em 2011, tentava, há muito tempo, levar o curso para a cidade em que mora. Rosa, desde que se formou PLP, nunca se afastou do movimento, sendo parte ativa do Fórum de PLPs/DF e uma das criadoras e principal articuladora do projeto Vez e Voz, que realiza oficinas para a conscientização sobre o combate ao tráfico de pessoas nas escolas de Águas Lindas, criado a partir das discussões das PLPs, no DF. Desde que o *campus* do IFG se estabeleceu em Águas Lindas, em 2014, tentou criar parcerias para a realização do curso de PLPs, mas essa parceria só deu certo quando Alice Gabriel, professora de Filosofia no *campus*, conheceu a proposta.

Alice assumiu, com financiamento do CNPq, a coordenação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia-Secitec, de 2018, cujo tema foi “periferia dos saberes”. No dia do encerramento do evento, de caráter extensionista, houve uma plenária para o debate sobre a violência contra a mulher na cidade² e além da convidada do MPDFT, Ízis Reis, tivemos a presença de Rosa Maria. Naquele dia, Rosa propôs à Alice a implementação do curso de PLPs no IFG, esta, por sua vez, se animou e discutiu a ideia com Mariana Nóbrega, na época, Gerente de Pesquisa e Extensão, que também ficou muito empolgada.

Como Alice sabia que Aline se interessava pela temática, a convidou para fazer parte do projeto que, em outubro de 2018, era apenas uma ideia. Em fevereiro de 2019, em virtude dos prazos estabelecidos pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex), começamos a elaboração do projeto para que fosse aprovado nas instâncias do IFG. As reuniões de fevereiro e março se deram apenas entre as servidoras (Alice, Mariana, Carla, Flávia e Aline) para a elaboração do projeto e, aos poucos, foi tomando corpo a equipe que faria com que o curso se desenvolvesse em Águas Lindas.

2. Um dos fatores determinantes para a criação do projeto no município de Águas Lindas é o crescente número de vítimas de violência doméstica, aliado à dificuldade de acesso a informações essenciais para o combate a esse e outros tipos de violação aos Direitos Humanos. Águas Lindas é um dos municípios que mais cresce no estado (PNAD), e com o crescimento desordenado e ausência do Estado como garantidor de direitos, vem os problemas sociais como a violência doméstica, que parece ser endêmica no Estado. Goiás consta como o terceiro lugar entre as unidades federativas do país quanto às taxas de homicídio de mulheres. Apesar da forte presença da violência doméstica na vida das cidadãs goianas em geral, apenas em abril de 2010 uma Deam foi instalada no município de Águas Lindas e desde então as denúncias têm aumentado bastante.

Inicialmente, o projeto previa a oferta de 80 vagas, sendo vinte por cento delas destinadas ao público da EJA, visto que o curso Técnico Integrado ao Médio, em Enfermagem, na modalidade EJA, ofertado na instituição, tem um público composto, em sua maioria, por mulheres e, com certa frequência, tínhamos que lidar com situações de violência doméstica as quais estavam submetidas. Com a alta procura, resolvemos ampliar o número de vagas. Essa foi apenas uma das mudanças que tivemos que fazer.

Após a aprovação em todas as instâncias, o trabalho de divulgação iniciou-se, tendo como principais articuladoras Mariana e Rosa Maria. As duas percorreram a cidade e tinham como foco os seguintes locais: Secretaria de Assistência Social; Delegacia da Mulher; Centro de Referência de Assistência Social (Cras) Jardim da Barragem, CEU e Santa Lúcia; Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas); Secretaria de Assistência Social; Ministério Público de Goiás; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); algumas clínicas médicas e escolas da cidade.

Também houve ampla divulgação entre as/os estudantes do IFG para que pudessem convidar mulheres (suas mães, irmãs, amigas, tias) a participar do curso, porém, a principal divulgação na instituição, se deu na EJA, devido às vagas que eram destinadas às estudantes dessa modalidade. Tivemos um total de 102 mulheres inscritas no curso. A inscrição podia ser feita na Gepex do *campus* ou enviando por e-mail o nome completo e número de documentos de identificação.

Optamos por aprovar todas as mulheres inscritas, com exceção daquelas que eram discentes do curso de Licenciatura em Biologia, uma vez que excederíamos a porcentagem destinada às estudantes da instituição, o que configuraria em um projeto de ensino e não de extensão. Assim, aprovamos a inscrição de 98 mulheres. O próximo passo era realizar a matrícula de todas as selecionadas, elemento que nos permitiu fazer uma análise crítica dos nossos mecanismos de comunicação. A lista de mulheres selecionadas foi divulgada pelo site do IFG. A partir disso, todas as servidoras envolvidas passaram a divulgar em suas redes sociais e nas redes sociais do IFG as orientações para a matrícula. Enviamos também um e-mail para todas aquelas que haviam solicitado inscrição por meio dessa ferramenta. No entanto, tivemos um baixo retorno e poucas matrículas.

Percebemos que a comunicação através das redes sociais nem sempre é acessível às mulheres de Águas Lindas. Também percebemos o erro de não ter solicitado um contato telefônico para aquelas que submeteram sua inscrição, assim, poderíamos tentar outra forma de contato com as mesmas. Esse lapso na comunicação fez com que muitas mulheres não participassem do curso, e das 98 selecionadas, apenas 67 compareceram no primeiro encontro do curso.

Antes de iniciarmos, fizemos encontros com as PLPs formadas que se dispuseram a serem facilitadoras em Águas Lindas e as servidoras e estudantes do IFG que se tornariam cursistas facilitadoras. O primeiro aconteceu no dia 12 de abril, na sala da Gepex. Estiveram presentes as PLPs Rosa, Clara e Dani Black; as estudantes Amanda, Adriele, Raíza, Victória e Vitória; e as servidoras Mariana e Aline. Esse encontro foi fundamental para entendermos de maneira mais prática a realização do curso. Até então tínhamos uma dimensão teórica da realização do curso possibilitada através da dissertação de Fonseca (2012).

Nesse encontro, Rosa nos deu uma aula sobre como os aspectos burocráticos podem ser excludentes; sobre a necessidade de mantermos as cursistas interessadas, sentindo-se parte do curso e levantando as temáticas a serem abordadas. Também falou sobre a necessidade da construção de uma ação, ao final, que fosse encabeçada pelas próprias cursistas.

Dessa reunião, estabelecemos que, apesar das limitações de espaço, os encontros seriam no auditório do IFG, com as cadeiras dispostas em roda, para que a privacidade das mulheres fosse mantida. Além disso, foi colocada em pauta, a necessidade de um espaço para acolhimento das crianças, pois se é um curso para mulheres e não se pensa no lugar para as crianças, se exclui as mães. A partir dessa reunião começamos a ter uma dimensão mais real, não só do curso, mas da dinâmica da cidade. Rosa apontou os aspectos coronelistas, a grande presença de igrejas evangélicas (mais de 2500, segundo ela) e a juvenilização da maternidade.

Todos esses aspectos ficaram muito evidentes no decorrer do curso. Por isso, foi muito enfatizado que nós, servidoras que estávamos na organização do curso, precisaríamos conhecer melhor a realidade da cidade para que pudéssemos construir um diálogo com as cursistas, uma vez que nenhuma morava na cidade a mais de 3 anos e outras sequer eram habitantes do município.

Também ficou evidente a necessidade de apreendermos os pressupostos da Educação Popular (EP) e a importância de não nos portarmos como docentes do IFG, mas como facilitadoras para que conseguíssemos que as mulheres se expressassem sem estarem sempre esperando de nós uma resposta.

É muito importante falar sobre as estudantes do Ensino Médio Integrado que se dispuseram a ser monitoras no curso. Na prática, elas eram como nós servidoras que estavam sendo, ao mesmo tempo, cursistas e facilitadoras, mas que, no linguajar institucional, eram conhecidas pelo termo monitoras. Diferentemente das servidoras, elas nasceram e viveram a vida toda em Águas Lindas, ou seja, tinham outra visão da cidade. Vieram para auxiliar na construção do curso por terem sido nossas orientandas de pesquisa (Raíza, Victória, Amanda, Erika e Juliely) ou por se interessarem pelo feminismo (Adriele, Andressa, Maria Clara, Ana Carolina e Vitória).

Quanto às PLPs formadas no DF que se dispuseram a fazer a facilitação em Águas Lindas, tivemos onze mulheres que começaram e seis que permaneceram até o final do curso. A necessidade de colaborarem com a facilitação em Ceilândia e a participação em intercâmbios fora do país foram os motivos que levaram Paula, Renata, Gabriela, Heloísa e Dani Black a não permanecerem até o fim do curso. Clara, Maria Laura, Janaína, Andréa, Talita e Rosa Maria ficaram conosco até o final. Delas, somente Rosa Maria e Andréa moravam em Águas Lindas. As demais vinham com transporte da UnB que saía do *Campus Darcy Ribeiro*, no Plano Piloto, e passava no Núcleo de Práticas Jurídicas, em Ceilândia, para se encaminhar para Águas Lindas.

Com essa equipe, estruturamos nosso curso. Desde o começo ficaram muito evidentes as diferenças com o curso de Ceilândia, e a principal se dava na quantidade de oficinas. Rosa, sempre enfatizava que precisávamos começar com uma oficina mensal, enquanto o curso do DF acontecia todos os sábados. Segundo ela, precisávamos conquistar as mulheres aos poucos e com encontros todos os sábados não conseguiríamos uma continuidade das mesmas. Além disso, tínhamos a dificuldade da distância devido ao deslocamento das facilitadoras, moradoras do DF, ser muito desgastante. A ideia de Rosa era formar mulheres na cidade para que elas fossem facilitadoras nos próximos cursos e, assim, gradualmente aumentar o número de encontros.

Após o primeiro encontro, no dia 27 de abril, conseguimos levantar os temas que seriam abordados nas oficinas. Algumas temáticas foram alteradas à medida que sentíamos a necessidade da discussão dos temas, a partir dos debates feitos nos grupos menores, ao longo das oficinas. Rosa sempre nos levava a olhar para as necessidades das mulheres de Águas Lindas e não às nossas ambições como feministas. Muitas vezes, o que pra nós, acadêmicas, era importante, não condizia com a realidade vivenciada por mulheres.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2016, p. 109).

Não seria possível pensar em um curso que se propunha trazer a Educação Popular sem ouvir e dialogar com quem participaria do processo. A EP estava muito além de uma metodologia voltada para a organização das oficinas. Seria necessário um compromisso de escuta, reflexão crítica e de transformação da

realidade das pessoas ali envolvidas. Há um distanciamento entre as propostas de oficina, feitas no projeto submetido às instâncias do IFG, e as oficinas realizadas ao longo do curso. Isso se deu na construção do próprio curso. Em alguns momentos, víamos que era necessário reforçar algumas temáticas, o que só foi possível através de uma escuta sensível. Podemos dizer, juntamente com Freire (2016, p. 116), que

[a] educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Dessa forma, não seria possível manter um conteúdo programado anteriormente que não fosse significativo para aquela realidade. As principais mudanças se deram a partir do diálogo com Rosa Maria, que é moradora de Águas Lindas, e das respostas das fichas de inscrição do primeiro encontro com as cursistas, o que permitiu que tivéssemos acesso aos temas de interesse das futuras cursistas. Outros ajustes foram feitos a partir da percepção de possíveis falhas no tratamento dos temas das oficinas.

1.2 A potência de estar entre mulheres

O curso de Águas Lindas já se iniciou com uma angústia, seriam poucos os encontros comparado com a formação de Ceilândia, mas esta foi a realidade material que se apresentou para nós. Nossas oficinas precisavam ser muito acolhedoras e transformadoras, pois a construção do curso também era uma demanda da cidade.

Ao longo de todo o curso, pudemos sentir a potência revolucionária de se estar entre mulheres, de estabelecer diálogos profundos entre mulheres e ter umas nas outras o espelho necessário para nos entendermos e acolhermos, bem como compreendermos as dinâmicas de gênero atuantes em nossas experiências. No primeiro encontro isso já se materializou como empolgação das inscritas em ocuparem aquele espaço. Várias delas não eram nascidas em Águas Lindas e a maioria se professava cristã. Sentiam gosto por estarem em um espaço educacional. Nesse dia, foi muito recorrente o agradecimento por ser escolhida e o relato de que, no município, somente quem tinha algum envolvimento com os políticos conseguia ocupar esses espaços. Entendemos que o que explica esse comportamento é o coronelismo muito presente no município.

Também ficou muito evidente o interesse pelo tema da violência doméstica, sempre mencionando vivências de pessoas próximas, no intuito de levar o conhecimento para outras mulheres, para suas irmãs de igreja.

Já nos primeiros encontros, percebemos que algumas mulheres não tinham dificuldade de falar em público, muitas vezes, monopolizando a fala, ao passo que outras eram muito tímidas, acabamos decidindo fazer uma divisão em grupos menores para facilitar o diálogo. Assim, as facilitadoras e as cursistas-facilitadoras teriam o papel de motivar o debate e a fala de todas. Para isso, formulamos perguntas norteadoras para auxiliar no desenvolvimento do diálogo, de modo que ninguém monopolizasse a fala. Dessa forma, os debates em grupo nos possibilitariam o exercício da escuta. Concordando com Freire:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvis-sareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 2017, p. 114).

O desafio de construir uma escuta acolhedora e um diálogo significativo acompanhou todo o nosso percurso. No que se segue, apresentaremos quatro oficinas que expressam essa busca por uma escuta que transforme a realidade.

1.3 Quatro oficinas: mulheres em comunhão que buscam saber mais

Uma tecnologia desenvolvida nos cursos de PLPs e que nos parece imprescindível para o bom funcionamento do curso é o pacto de convivência. A confecção coletiva do pacto ocupou a nossa quarta oficina, cujo tema era *Racismo*. As mulheres se dividiram em diferentes grupos deliberativos e cada grupo ficou elencou duas reladoras para exporem ao coletivo suas propostas. Seguidamente, elaboraram dois cartazes pontuando aquilo que queriam e não queriam ao longo do curso.

O que queremos?	O que não queremos?
Conhecimento; Escuta ativa; Coletividade; Respeito à fala da próxima; Transformação; Sair da zona de conforto; Extensão dos encontros no WhatsApp; União; Ouvir as críticas; Promover a empatia; Confiança e afeto; Empoderamento; Acolhimento; Respeito/Atenção; Compromisso com as regras das PLPs; Desconstrução de estereótipos; Interação; Sigilo; Silêncio pedagógico; Compartilhar experiências.	Evitar mensagens políticas e religiosas no grupo de WhatsApp; Rótulos; Extremismos; Monopólio da fala; Levar dúvidas para casa; Preconceito; Intolerância; Desistência; Mau uso do celular; Conversas paralelas; Classicismo; Evitar fotos e filmagens sem autorização; Discriminação; Julgamentos; Críticas destrutivas; Falas agressivas.

Quadro 1. O Pacto de Convivência

Fonte: Luz, 2020, p. 108.

A partir da elaboração dos cartazes, firmamos o compromisso de seguir o pacto para construirmos coletivamente o curso da melhor maneira. Nesse dia, também recebemos nossos crachás do curso, elemento fundamental para conhecermos umas às outras e formarmos vínculos. Depois do intervalo, tivemos a oficina sobre racismo com Josefina Santos, a Jô. A partir da sua história de vida, a oficina falou sobre o quanto o racismo é presente na sociedade brasileira e como ele implica em diversas questões relativas ao mundo do trabalho. Todas ficaram muito encantadas com essa fala, pois, em algumas fases da vida, morou em Águas Lindas, então, conhecia de perto as opressões que as mulheres negras viviam na cidade.

Posteriormente, em nossa avaliação como acadêmicas, achamos que algumas questões sobre raça não foram aprofundadas, porém, para as cursistas, foi tão encantador, que avaliamos como muito positiva. Assim, comprometemo-nos a retomar as questões que para nós precisavam ser mais esmiuçadas, pois compartilhamos do pensamento de Angela Davis que diz:

[P]ara que o movimento de mulheres enfrente os desafios de nosso tempo, os problemas específicos das mulheres racialmente oprimidas de-

vem ter prioridade estratégica. Durante as fases iniciais do movimento de mulheres contemporâneo, as questões relativas à libertação feminina foram tão estreitamente definidas que a maioria das mulheres brancas não aprendeu a importância de defender as mulheres negras das agressões ideológicas e materiais provenientes do governo. As mulheres brancas que na época tinham como foco principal o processo de conscientização política não compreenderam a relação entre o movimento pelos direitos de bem-estar social e a batalha mais ampla pela emancipação das mulheres. Elas também não entenderam a necessidade de contestar a representação propagandística das mulheres negras como “matriarcas castradoras” enquanto uma luta da qual todas as mulheres identificadas com a libertação feminina deveriam participar. *Hoje, não podemos mais pagar o preço de negligenciar as influências racistas que permeiam o movimento de mulheres, nem podemos continuar sucumbindo à crença de que as mulheres brancas serão eternamente incapazes de assimilar a natureza dos laços que as unem às suas irmãs de minorias étnicas* (Davis, 2017, p. 33-34, grifo nosso).

Sendo assim, se nosso objetivo era construir um movimento que realmente libertasse as mulheres das opressões, a perspectiva da opressão de raça deveria estabelecer-se como central em todas as oficinas, assim como as de classe e gênero.

A sexta oficina foi pensada para aprofundar as discussões sobre violência contra as mulheres. Começou com a apresentação de uma música pelas estudantes que estavam como cursistas facilitadoras. A música intitulada P.U.T.A., da artista Mulamba, retrata o medo cotidiano das mulheres de serem estupradas.

Depois, a promotora de justiça responsável pela pasta de Violência Contra Mulheres, Denise Neubauer, conversou com a turma “de promotora para promotoras”, explicando como o conceito de gênero era importante para a compreensão da Lei Maria da Penha. Falou também sobre a preocupação com a construção de uma escuta sensível para as mulheres vítimas de violência e apresentou alguns aspectos práticos sobre como proceder em situação de violência doméstica. Depois do lanche coletivo, o psicólogo Láris³ abordou alguns aspectos sobre a saúde mental das mulheres em forma de bate-papo.

Apesar de não termos feito os debates em grupo dessa vez, foi uma oficina muito descontraída e muitas mulheres conseguiram expor suas questões, tanto

3. Láris é psicólogo, doutor em psicologia e homem trans. É política do curso de PLPs não convidar homens para o desenvolvimento de oficinas, partindo do pressuposto de um espaço segregado de gênero para a produção de diálogos francos e acolhedores entre mulheres. Entretanto, Láris estava em transição quando da sua participação no curso, e seu convite para participar da oficina ignorava esse aspecto de sua biografia, que passamos a ter conhecimento posteriormente. Para reconhecer e celebrar a identidade de gênero do oficinairo redigimos o relato levando em conta não o momento histórico do curso, mas seus desdobramentos futuros.

para Denise, quanto para Láris. No entanto, por conta do tempo, não foi possível que apresentássemos o passo a passo de como proceder em situações de violência e mesmo que já tivéssemos distribuído cartilhas sobre o assunto, achamos importante que isso fosse o tema inicial da próxima oficina. Como o relacionamento das cursistas com o psicólogo foi muito legal, o convidamos novamente para colaborar com a próxima oficina, cujo tema era Saúde Mental e Gênero.

A sétima oficina contou, portanto, com Láris e Talita. A abordagem de Talita – orientações sobre como agir em situação de violência – foi muito interessante, uma vez que ela construiu o diálogo de forma com que as cursistas se compreendessem como multiplicadoras daquele conhecimento. Enfatizou que em briga de marido e mulher devemos meter a colher sim, pois isso pode significar salvar uma vida. Entre as orientações, tínhamos a de criar códigos de ajuda com as vizinhas; pensar em rotas de fuga; se a mulher percebe que o marido pode se tornar um agressor, deixar uma pasta com cópias de seus documentos e dos filhos com alguém de confiança, caso precise fugir.

Talita enfatizou a importância de ter anotado o CPF do cônjuge, pois, caso precise acionar o Disque Denúncia (180), é importante informar. Explicou que, se nenhuma das orientações anteriores puder ser seguida e a mulher for agredida, a recomendação é tentar sair de perto da cozinha, por ser um local da casa onde os agressores podem ter acesso a facas. Informou também que, quando a agressão física se materializa, é fundamental dirigir-se ao hospital mais próximo e solicitar um laudo médico. Se for direto para a Delegacia, é importante solicitar exame de corpo de delito. Talita fez um alerta a respeito da identificação de possíveis negligências no atendimento e como agir diante delas. Se possível, é melhor estar acompanhada por alguém de confiança.

A elaboração desse passo a passo, acalmou nossas angústias sobre o que ficara “faltando” nos encontros anteriores. Depois do lanche coletivo, novamente, pudemos bater um papo com Láris a respeito das construções sociais sobre ser mulher e suas implicações na saúde mental das mesmas. Foi uma conversa bem descontraída, várias cursistas fizeram colocações e desabafos. Mais uma vez ficou evidente o poder terapêutico daquele espaço e, ao mesmo tempo, seu potencial revolucionário na construção coletiva pelo fim das opressões a que estamos submetidas. Foi uma oficina que avaliamos de maneira positiva.

Para a construção da última oficina levamos em consideração os resultados da avaliação feita pelas mulheres, via formulários do *Google*. Apesar de acharmos importante tratar sobre migrações e tráfico de pessoas, optamos por falar sobre a sexualidade feminina. Tanto as respostas da avaliação, como algumas falas sobre estupro marital e a expressão de alguns estereótipos sobre as mulheres lésbicas, fizeram com que mudássemos o tema da última oficina.

Uma dinâmica de boas-vindas seguida de uma fala da família de Milena, a homenageada da turma, deu início à oitava oficina. Sua mãe e sua filha falaram sobre sua vida e a violência de sua morte por não aceitar manter um relacionamento abusivo. Foi um momento muito emocionante.

Depois disso, fizemos a divisão dos grupos, que receberam uma caixinha cheia de temas para discutirem no tempo de um minuto e meio. Cada vez que a música tocasse, a caixinha deveria rodar entre as mulheres do grupo e quando parasse, a mulher que estivesse com a caixinha tiraria um tema para que elas debatessem até que a música voltasse a tocar. Os temas eram: sexualidade, masturbação, orgasmo, sexo, prazer, consentimento, corpo/aparência, orientação sexual, adolescência, pornografia e educação sexual. As discussões versaram muito sobre como o prazer lhes era negado; como a pornografia afetava negativamente a forma que seus parceiros viam o sexo; a necessidade da educação sexual para adolescentes e, infelizmente, vários relatos de estupro marital.

As oficinas Julia e Raila retomaram todos os temas das caixinhas e exploraram a discussão sobre as mulheres lésbicas, em que foram muito cuidadosas no tratamento do tema, pois sabiam que estavam em um ambiente com predomínio de ideias religiosas fortes. No entanto, foi interessante perceber que algumas mulheres mudaram seu olhar sobre o tema, apesar de outras terem ficado explicitamente desconfortáveis.

1.4 Ação de encerramento e formatura da primeira turma

A ação de encerramento foi o momento alto do nosso curso, pois tornou-se algo além de uma oficina formativa para as pessoas do município. Inicialmente, as mulheres se mobilizaram na organização dos absorventes e produtos de higiene pessoal em kits. Foi muito interessante a preocupação delas em fazer uma embalagem bonita para os produtos que seriam distribuídos. Conseguimos arrecadar, além de absorventes, desodorantes, produtos de cabelo, sandálias, hidratantes.

Depois dessa organização, tivemos a abertura da ação com uma fala de Rosa Maria sobre a importância de as PLPs não serem somente um curso, mas um movimento social. Alice falou sobre o papel da extensão e as estudantes Maria Clara e Adrielle sobre a importância de terem participado do projeto como monitoras.

A facilitadora Janaína, que é assistente social no município, discorreu sobre o sistema de proteção social existente no município e a importância de conhecer e reivindicar o uso do Cras e do Creas. Como tínhamos o público para além das cursistas, Talita refez o passo a passo sobre a Lei Maria da Penha.

O mais fantástico foi que, depois das falas, construímos uma assembleia para a elaboração de uma carta para as autoridades do município, apontando as dife-

rentes dificuldades que as mulheres enfrentavam nos setores da saúde, segurança, assistência social e cultura. Ficou acordado que a carta seria encaminhada à Prefeitura, à Câmara de Vereadores e ao Conselho Estadual da Mulher. Montamos também uma comissão para a distribuição dos itens de higiene pessoal arrecadados.

Após o encerramento da ação, a equipe de facilitação estava muito feliz com as construções do dia. Aproveitamos para acertarmos os detalhes da formatura que seria na semana seguinte. Ao longo da semana, Rosa e Aline se reuniram para deixar tudo organizado. Rosa sempre enfatizava a importância desse momento. Para muitas cursistas era a primeira formatura que participariam. Conseguimos o auditório do Fórum da cidade, um espaço que permitia que as cursistas levassem sua família.

A formatura dividiu-se na distribuição das camisetas; uma poesia de abertura; a composição da mesa com as falas de Rosa Maria (representando as PLPs); Talita Rampim (representando a UnB); Carla (representando o IFG); o discurso de Vitória Araújo (oradora da turma); o discurso das representantes da família da Professora Milena (homenageada pela turma); a entrega dos certificados; o discurso da cursista homenageada e o encerramento com a abertura do microfone para quem quisesse falar. Foram 56 PLPs formadas na primeira turma de Águas Lindas, número que dificilmente iremos repetir.



Imagem 1. Formatura da I Turma de PLPs de Águas Lindas, que leva o nome de “Professora Milena”

Fonte: Site IFG/Comunicação Social do *campus*.

Considerações finais

Um dos frutos do curso foi a retomada e recomposição do Conselho Municipal da Mulher de Águas Lindas. Mencionamos anteriormente a construção coletiva de uma carta de demandas ao final do curso. Tal carta foi editada e entregue aos candidatos à prefeitura do município, na eleição de 2020. Dentre as reivindicações incluímos a recomposição do Conselho Municipal da Mulher, que ficou desativado por anos. Na atual gestão do município, não apenas o Conselho voltou a existir, como fomos convidadas a compor o conselho, representando a sociedade civil, com uma cadeira ocupada por titular e suplente PLPs. Esperamos a manutenção dessa cadeira e a ampliação da atuação das PLPs no controle social das políticas públicas para mulheres no âmbito do município – uma vez que reconhecemos que são tamanhos os desafios tanto no enfrentamento a violência contra mulheres quanto no âmbito de garantia de direitos fundamentais às mulheres no município de Águas Lindas.

Outro desdobramento foi a proposta do curso de PLP como Programa de Extensão do IFG – englobando um curso virtual e duas ofertas em *campus* distintos, Jataí e Águas Lindas e objetivando uma maior capilarização futura. Esse segundo desdobramento é objeto de outro artigo presente neste livro.

Referências

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **A luta pela liberdade em casa e na rua**: a construção do Direito das mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LUZ, Aline da Costa. **Intersecção entre feminismo e educação popular na formação de Promotoras Legais Populares**. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

CAPÍTULO 7.

MIGRAÇÕES PENDULARES: UMA ANÁLISE SOBRE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS (GO)¹

Flávia Aparecida Vieira de Araújo

Aline da Costa Luz

Vitória da Silva de Araújo

Sara Carolina Fernandes dos Santos

Introdução

Águas Lindas de Goiás é um município goiano e faz limite com o DF. Localiza-se na Bacia Hidrográfica do Rio Descoberto. Esse rio representa, na direção oeste, o limite natural de Águas Lindas de Goiás com as Regiões Administrativas do DF, quais sejam, IX (Ceilândia) e IV (Brazlândia).² A leste, o município faz fronteira com Cocalzinho de Goiás (GO), enquanto ao norte e ao sul os municípios goianos limítrofes são, respectivamente, Padre Bernardo e Santo Antônio do Descoberto (Figura 1).

A interligação de Águas Lindas de Goiás com o DF e com demais municípios goianos se dá pela BR-070 e pela rodovia estadual GO-547, a qual interliga a Região Administrativa IV (Brazlândia) ao município goiano de Santo Antônio do Descoberto.

Araújo Sobrinho (2008) aponta que novas demandas surgidas no entorno do DF por moradia e lazer são decorrentes do processo de crescimento demográfico dessa região. Nesse contexto, foram criados loteamentos e chácaras na área que, atualmente, abarca o município de Águas Lindas de Goiás. O crescimento significativo de tais empreendimentos levou à necessidade de criação de um novo município. Águas Lindas de Goiás foi criada a partir do desmembramento de Santo Antônio do Descoberto.

1. Vale esclarecer que a pesquisa é resultado do Programa de Iniciação Científica (Pibic-EM) do IFG/*Campus* Águas Lindas. A pesquisa foi executada no período de agosto/2018 a agosto/2019 e foi contemplada com bolsa do CNPq, conforme Edital n. 009/2018/PROPPG, de 6 de abril de 2018.

2. Cumpre ressaltar que, em 2024, o DF está organizado em 35 regiões administrativas. Para saber mais sobre cada uma das regiões, consulte: <http://bit.ly/4nRKMvV>.



Figura 1. Águas Lindas de Goiás (GO): localização do município no estado de Goiás (2024)

Fonte: Araújo Sobrinho (2008, p. 322).

A evolução demográfica do município foi significativa entre os anos 2000 a 2022 e pode ser visualizada por meio dos dados da Tabela 1. No primeiro período intercensitário retratado na tabela (2000-2010), a população residente cresceu 50,71%, o que representa um crescimento maior quando comparado ao último período (2010-2022), no qual o percentual de crescimento foi de 41,60%.

Águas Lindas de Goiás, assim como vários municípios brasileiros, viveu um processo de crescimento demográfico muito expressivo e que ocorreu de maneira muito rápida, o que levou à expansão de sua área urbana, fenômeno estudado e reconhecido pela Geografia Urbana como urbanização extensiva. Essa é uma realidade presente no Brasil contemporâneo e já se pode falar que a sociedade brasileira é virtualmente urbana.

	Ano		
	2000	2010	2022
População residente	105.746	159.378	225.693

Tabela 1. Águas Lindas de Goiás (GO): população residente (2000-2022)

Fonte: IBGE – Censos Demográficos (2000, 2010, 2022).

A partir da década de 1970 ocorreu uma extensão, ainda que virtual, da urbanização por todo o território brasileiro. Monte-Mór (2006, p. 16) reconhece que: “De fato, ao final daquela década, as relações capitalistas virtualmente já haviam sido estendidas a todo o espaço nacional”. É essa urbanização que ocorre para além das cidades e áreas urbanizadas, na qual estão embutidos as condições urbano-industriais e o sentido de modernidade e cidadania, que Monte-Mór (2006, p. 16) denomina de urbanização extensiva.

Nos últimos 30 anos, essa urbanização se espalhou praticamente por todo o país, atingindo não apenas as regiões metropolitanas, mas todos os núcleos urbanos. Dadas a amplitude e a importância que o processo de urbanização assumiu nos últimos anos, é possível falar de “urbanização extensiva”, a qual é imposta em todo o território brasileiro para muito além das cidades.

Conforme apontam Ojima, Monteiro e Nascimento (2015), o fenômeno da urbanização extensiva que, em outras palavras, significa a dispersão das cidades, encontra-se intrinsecamente ligado ao uso do automóvel. As vias estão vinculadas ao processo de expansão, na medida em que, ao possibilitarem a acessibilidade aos diferentes lugares do espaço fragmentado, impulsionam o crescimento, a sobrevalorização da terra e o processo de estruturação urbana.

A expansão do espaço urbano e consequente fragmentação dos espaços de vida acabam por impulsionar os deslocamentos pendulares, não apenas em grandes centros urbanos ou regiões metropolitanas, mas também nas cidades médias próximas a metrópoles, como é o caso de Águas Lindas de Goiás, que dista aproximadamente 50 km da capital do país, Brasília, a qual ocupa a posição de metrópole nacional na hierarquia urbana.

A quantidade de pessoas que se deslocam do seu município de residência para trabalhar em outro é expressiva em diversos lugares do país. Nesse contexto, surgiu o interesse pelo estudo dos movimentos pendulares realizados pela população de Águas Lindas de Goiás, que, conforme aponta Araújo Sobrinho (2008, p. 328) “cumpre a função de cidade-dormitório do entorno de Brasília”.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que a população total de Águas Lindas de Goiás contabilizada no Censo Demográfico foi de 159.378 habitantes (IBGE, 2010).³ Desse total, 126.526 correspondia aos moradores com 10 anos ou mais de idade. Entre esses, 70.380 representava a população ocupada em algum tipo de trabalho principal. Dentre 70.380 pessoas ocupadas, 29.442 trabalhavam no município de residência, ou seja, 41,83% e 40.603 pessoas trabalhavam fora do município de residência, o que representa 57,69%. Tal percentual revela-nos, inicialmente, a intensidade de pessoas que se deslocam diariamente para trabalhar fora do município de Águas Lindas de Goiás, possibilitando identificar a intensidade da migração pendular.

Nesse contexto, o objeto geral da pesquisa foi identificar e dimensionar as migrações pendulares estabelecidas a partir do deslocamento diário dos moradores de Águas Lindas de Goiás em direção ao DF. Os objetivos específicos foram: i) despertar nas estudantes (bolsista e voluntária) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic-EM) o interesse pela pesquisa científica, mostrando a importância do conhecimento teórico e de se aliar teoria e prática durante a execução do projeto; ii) identificar a intensidade, os motivos e as condições dos deslocamentos realizados por uma significativa parcela da população de Águas Lindas de Goiás por meio da aplicação de entrevistas em um ponto selecionado do transporte público por ônibus intermunicipal.

No que se refere à relevância social do estudo no contexto da área inserida, acredita-se que a realização desta pesquisa foi importante na medida em que possibilitou compreender a dinâmica de uma cidade média que tem proximidade com uma importante metrópole, qual seja, Brasília. Os resultados obtidos na pesquisa configuram material de apoio a docentes e discentes do *Campus* Águas Lindas de Goiás em estudos que abordem a temática relacionada a migrações do município.

Quanto à relevância científica, possibilitou o entendimento de como a urbanização se expressa e quais são as peculiaridades de tal processo no município selecionado. Reconhecemos que este estudo não conseguiu abarcar todos os aspectos da realidade histórico-geográfica estudada, visto que essa é múltipla e complexa. Há que se reconhecer o desafio de se estudar uma espacialidade densa marcada por singularidades e pluralidades no entorno do DF. A nosso ver, o resultado da pesquisa representa uma contribuição que poderá levar a novas discussões teórico-metodológicas.

3. É importante esclarecer que a referência da pesquisa é o Censo 2010, tendo em vista que foi realizada em 2019. Ainda que a publicação deste capítulo seja em 2024, os dados do Censo 2022 ainda não foram sistematizados por variáveis e indicadores no SIDRAIBGE.

1. Procedimentos metodológicos

Marconi e Lakatos (2002) destacam que a seleção dos métodos e das técnicas constitui uma das fases da pesquisa. Em fase anterior a essa seleção, é necessário escolher o tema, formular o problema, definir os termos e conceitos a serem empregados, construir as hipóteses e definir as variáveis.

Conforme aponta Gil (2014), as fases de formulação do problema, de construção das hipóteses e da identificação das relações entre as variáveis representam o momento no qual se estabelece o marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa. Ao se realizar essas tarefas, a pesquisa torna-se um sistema coerente quanto aos conceitos e às proposições. Estabelecer esse marco teórico ou sistema conceitual constitui tarefa fundamental para que o problema assuma, de fato, um significado científico.

Contudo, essas tarefas não abarcam a verificação empírica do problema. Há a necessidade do confronto entre a visão teórica e os dados da realidade investigada. Gil (2014) destaca que, a partir da definição da pesquisa, as preocupações teóricas da fase anterior deixam de incomodar o pesquisador, o qual passa a se preocupar com os problemas mais práticos de verificação. Definir e delinear a pesquisa consiste em contrastar a teoria e os fatos, sendo, portanto, a etapa na qual o pesquisador procura pela forma de aplicação dos métodos e das técnicas mais adequados para a investigação.

A fase de seleção dos procedimentos que serão empregados na pesquisa científica pode ocorrer ainda na fase de proposição do problema, pois selecionar o instrumental metodológico é uma etapa diretamente relacionada com o problema a ser investigado. Nesse sentido, escolher a metodologia da pesquisa depende de uma série de fatores, tais como: “a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 28).

As autoras afirmam que, de forma geral, nas investigações científicas nunca é utilizado apenas um método ou uma técnica e nem somente aqueles conhecidos e de domínio do pesquisador. Ele precisa escolher tudo aquilo que se mostre adequado e necessário para a situação a ser estudada. É preciso, portanto, haver uma combinação de dois ou mais métodos a serem utilizados de forma concomitante.

Nesse sentido, a pesquisa adotou tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, os quais apresentam diferenças entre si. Conforme apontam Lakatos e Marconi (2011, p. 269), no método quantitativo, “os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas”, enquanto no

qualitativo as amostras são menores e a preocupação principal constitui-se em “[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos [...]”.

Nogueira-Martins e Bógus (2004) esclarecem que o método qualitativo, ao contrário do quantitativo, preocupa-se em compreender as particularidades do objeto estudado, ou seja, não está pautado em generalizações, princípios e estabelecimento de leis. A análise da pesquisa que utiliza o método qualitativo recai sobre aquilo que é específico e peculiar e é, dessa maneira, mais abrangente. A preocupação é muito mais em compreender do que, simplesmente, explicar os fenômenos.

De acordo com Gil (2014), é de suma importância escolher o procedimento a ser adotado na coleta de dados. O autor aponta que, de maneira geral, existem dois tipos de delineamento de pesquisa: os que utilizam fontes de “papel” e aqueles em que os dados são colhidos diretamente em campo e fornecidos por pessoas. O primeiro grupo engloba a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, enquanto que o segundo abarca a pesquisa experimental, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso.

Na pesquisa realizada adotamos procedimentos dos dois grupos apontados pelo autor: pesquisa indireta (que engloba a pesquisa bibliográfica e documental) e direta (que consiste no levantamento de dados no campo). Apresentamos, na sequência, as fases que possibilitaram a execução da pesquisa proposta. As etapas foram realizadas de forma concomitante ou não.

A **primeira etapa** consistiu em um amplo levantamento bibliográfico sobre a temática. Assim, foi importante conhecer o que se tem produzido sobre o assunto, na perspectiva de se ter uma visão mais ampla e profunda do tema. Considera-se, portanto, que essa etapa foi de fundamental importância para a delimitação teórica do trabalho.

Na **segunda etapa**, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG (CEP/IFG),⁴ foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas. No que se refere ao local de realização da pesquisa, baseando em Corrêa (1997), os fluxos e as interações espaciais podem ser identificados de duas maneiras: a primeira consiste em um método caro e moroso, pois é necessário realizar pesquisa por meio da aplicação de questionários que possibilitem a análise do comportamento espacial de empresas, instituições e consumidores quanto à procura por diversos bens e serviços. A segunda leva em consideração a análise dos fluxos, a qual é encarada como sendo suficiente para a sintetização das interações espaciais existentes. Os indicadores selecionados

4. O projeto foi submetido ao CEP/IFG em 10 de outubro de 2018 e o parecer de aprovação foi liberado em 15 de novembro de 2018 (protocolo de pesquisa número 00967018.1.0000.8082).

referem-se à “circulação intermunicipal de ônibus, o fluxo de passageiros nas linhas aéreas e os fluxos telefônicos” (Corrêa, 1997, p. 290). O autor afirma que, em inúmeros casos, utilizar esses indicadores representa uma forma de se obter respostas com maior rapidez, economia de tempo e dinheiro e, de forma mais importante, com maior eficácia. Nesse sentido, a presente pesquisa analisou as interações espaciais com base na circulação intermunicipal de ônibus.

A pesquisa foi executada em um ponto selecionado do transporte público por ônibus intermunicipal, às margens da BR-070. O ponto selecionado foi o mais próximo do *Campus* IFG/Águas Lindas de Goiás e da rotatória que dá acesso ao bairro Jardim Querência e à avenida de acesso ao *campus* (Avenida Dois, portão de entrada de estudantes). Tal escolha justifica-se pelo fato de ser uma forma mais viável do deslocamento das pesquisadoras (orientadora e coorientadora) e das duas estudantes (bolsista e voluntária).

Cumpramos ressaltar que a população que migra diariamente utiliza diferentes modais de transporte além do transporte coletivo por ônibus (como automóvel e motocicleta particular). Todavia, nosso enfoque foi o transporte público por ônibus intermunicipal, pois consideramos uma forma mais rápida de chegar até o usuário, dada a amplitude da pesquisa de iniciação científica voltada para alunos do nível médio de ensino.

A entrevista semiestruturada foi realizada apenas com os passageiros que estavam embarcando em direção às regiões administrativas do Distrito Federal (sentido Águas Lindas de Goiás-Distrito Federal). Foram entrevistadas apenas maiores de idade, de ambos os sexos e de qualquer cor ou raça. Excluindo-se os menores de idade, os participantes foram escolhidos de forma aleatória.

As entrevistas foram realizadas nos dias 7 e 11 de fevereiro de 2019 (quinta e segunda-feira, respectivamente), nos horários de manhã (07h às 12h) e à tarde (13h às 17h). As pesquisadoras se apresentavam aos participantes, explicavam os objetivos da pesquisa e falavam da importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em caso de concordância com a participação, o participante assinava o TCLE, recebia sua via e as próprias pesquisadoras preenchiam o roteiro de entrevista. Tal roteiro abarcava questões fechadas e também perguntas que possibilitaram respostas abertas e pessoais. As questões abordadas foram: a frequência do deslocamento; o motivo da viagem; os fatores positivos e negativos da viagem; a utilização de outro meio de transporte para realizar o deslocamento e a consideração acerca das interações estabelecidas entre Águas Lindas de Goiás e o DF.

Não conseguimos, junto às empresas de ônibus que operam no município, o acesso aos dados com o número exato de usuários do transporte coletivo intermunicipal, o que dificultou a definição da amostra. Assim,

tomamos como base a tabela de Arkin e Colton (1995), que leva em consideração a amplitude da população e a margem de erro correspondente. Se o universo é menor que 1.000 pessoas e adotando-se uma margem de erro de 10%, o número de participantes do estudo é de 83. Portanto, a amostra foi composta por 83 participantes que, excluindo-se os menores de idade, foram escolhidos de forma aleatória.

Vale ressaltar que não desconsideramos a importância do rigor metodológico e de se delimitar a amostra de acordo com o universo pesquisado. Todavia, trabalhamos com os dados com abordagem qualitativa e entendemos que esse número de entrevistas possibilitou um entendimento da realidade estudada. Porém, ressaltamos que reconhecemos as limitações desse recorte e, devido a isso, as reflexões foram realizadas de acordo com o universo pesquisado, uma vez que sabemos do risco de se cometer equívocos a partir de generalizações.

Após a pesquisa de campo, na **terceira etapa**, os dados coletados foram organizados e tabulados em gráficos, com o objetivo de sistematizar informações relevantes sobre a realidade pesquisada. A partir dos resultados obtidos nas entrevistas, por meio da análise qualitativa das respostas dos participantes às questões abertas do formulário, foi possível diagnosticar e compreender os fluxos espaciais que Águas Lindas de Goiás estabelece com o DF.

2. Discussão dos resultados

Em relação ao destino do deslocamento, ou seja, para qual região administrativa o entrevistado estava se deslocando (Gráfico 1), o local apontado de maior representatividade (33,7%) foi Brasília (Plano Piloto), seguido de Taguatinga (25,3%) e Ceilândia (18,1%). Os resultados revelam-nos que as três regiões administrativas são as mais procuradas em função da menor distância (que varia de 27,4km para Ceilândia a 51,7km para Brasília), seguida pela facilidade de deslocamento pelo transporte público por ônibus.

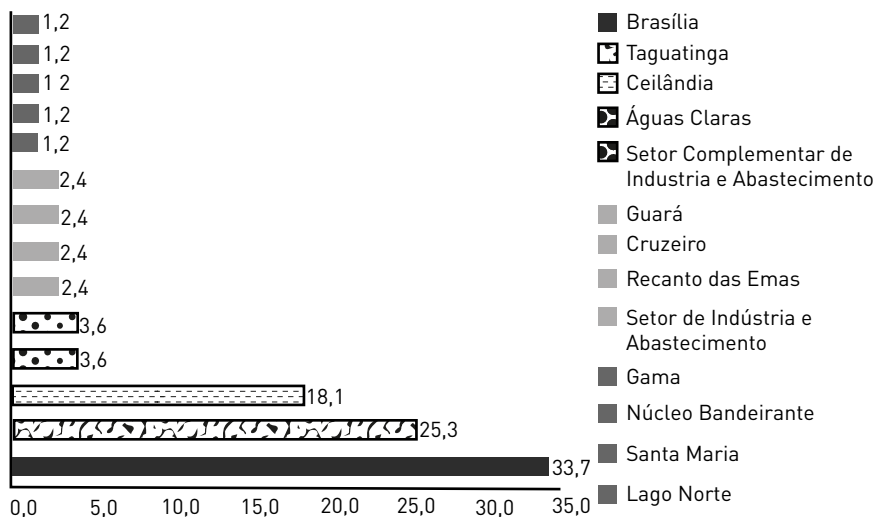


Gráfico 1. Águas Lindas de Goiás (GO): região administrativa do DF para onde se deslocam, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No que se refere à frequência do deslocamento, verifica-se no Gráfico 2 que 57,8% dos entrevistados deslocam-se diariamente. Foi representativa também a frequência de cinco dias da semana (9,6%), o que corresponde aos dias úteis. Esse resultado permite identificar a interação entre Águas Lindas de Goiás e o DF. A frequência pode ser correlacionada com o motivo do deslocamento, conforme é apresentado no Gráfico 3.

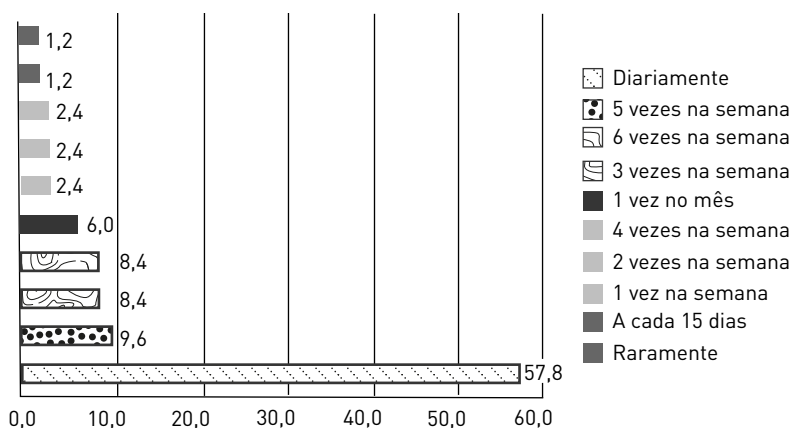


Gráfico 2. Águas Lindas de Goiás (GO): frequência de deslocamento para o DF, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No Gráfico 3 observa-se que o trabalho constitui o principal motivo de deslocamento dos entrevistados (78,3%). O trabalho representa um importante elemento de interação espacial entre Águas Lindas de Goiás e as regiões administrativas do DF. Ao se verificar a frequência e o motivo do deslocamento apontado pelos entrevistados, é importante levar em consideração que os deslocamentos realizados, predominantemente, em dias úteis por motivo de trabalho e em curtas distâncias (até 51,7km) configuram-se em movimentos pendulares. Há um limite de distância a ser percorrido por uma pessoa entre um município e outro, ou seja, uma determinada quilometragem que possibilite que a pessoa saia do município em que reside, desenvolva uma atividade diária em outro município e retorne para sua residência para dormir. Reolon (2007, p. 139) afirma que “[...] os deslocamentos de curta distância, como algo em torno de 50 km, possuem grande possibilidade de configurarem movimentos pendulares”.

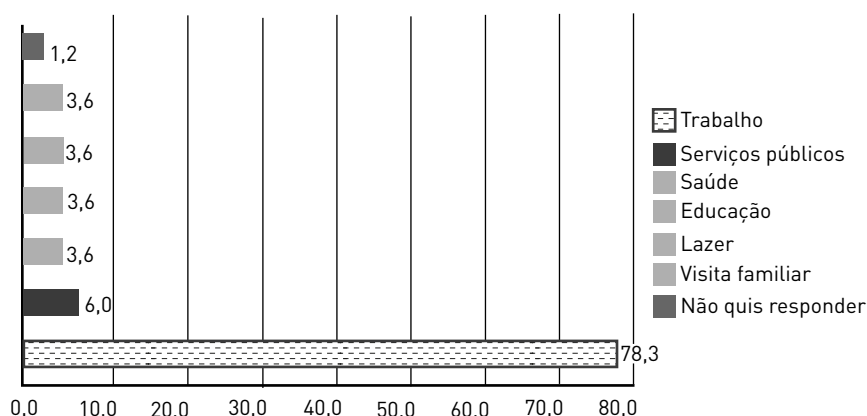


Gráfico 3. Águas Lindas de Goiás (GO): motivo da viagem, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No Gráfico 4 é possível observar os fatores positivos do deslocamento. Conforme apontado pelos entrevistados, 60% considera que não há nenhum fator positivo, ao passo que 30,2% afirma que o deslocamento é importante por possibilitar o acesso ao local de trabalho. Um percentual de 5,5% não soube identificar quais seriam os fatores positivos, enquanto 2,8% acha que o deslocamento é importante por possibilitar o contato com a família que reside no DF. Por fim, 1,5% dos entrevistados considera como positivo no

deslocamento o acesso à educação que podem ter no DF, por essa ser de melhor qualidade em comparação à ofertada em Águas Lindas de Goiás.

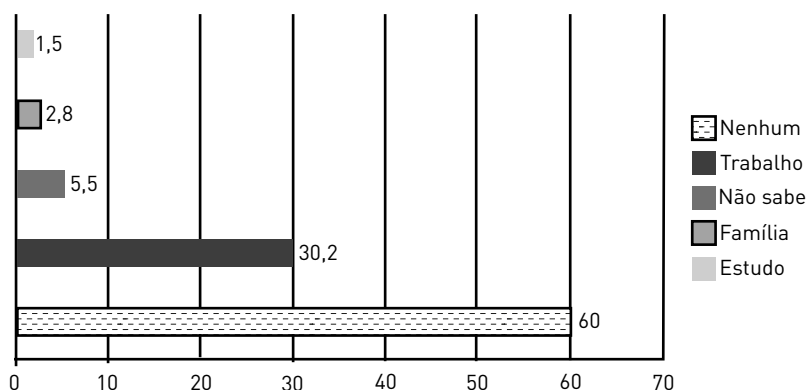


Gráfico 4. Águas Lindas de Goiás (GO): fatores positivos do deslocamento para o DF, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Em relação aos fatores negativos (Gráfico 5), 28,8% afirma que os ônibus demoram ou não cumprem os horários estabelecidos, enquanto 15% aponta que os mesmos não possuem a qualidade satisfatória. Outro fator apontado por 14,9% dos entrevistados foi a superlotação, o que os leva a percorrer todo o deslocamento sem poltronas disponíveis para sentar e de maneira desconfortável. A reduzida quantidade de ônibus foi um aspecto apontado por 11,5% dos entrevistados, ao passo que o cansaço representou 10,3% das respostas. O alto valor da passagem foi apontado por 8% dos entrevistados, enquanto um percentual de 6% disse que o deslocamento é inseguro devido à falta de manutenção dos ônibus e por ter que realizá-lo, muitas vezes, de pé. Por último, 4,6% dos entrevistados aponta a falta de gentileza dos funcionários (motoristas e cobradores), o que acaba por aumentar a insatisfação com o transporte público por ônibus.

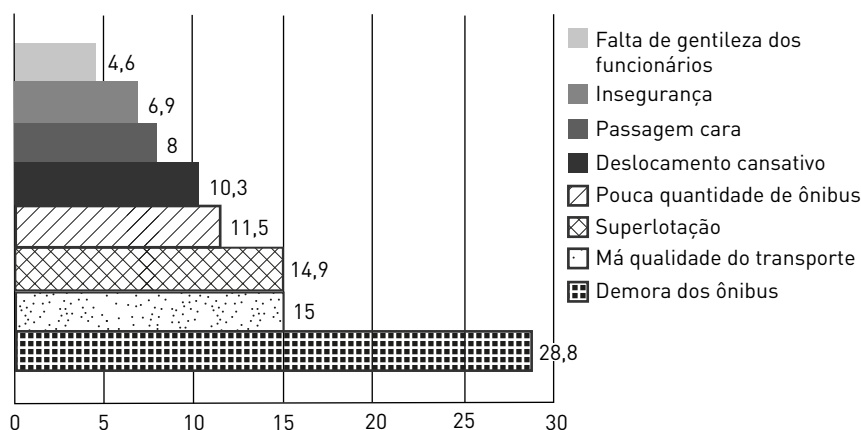


Gráfico 5. Águas Lindas de Goiás (GO): fatores negativos do deslocamento para o DF, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Quanto à importância da cidade de Águas Lindas de Goiás (Gráfico 6), 57,6% dos entrevistados atribui ao fato de ser o local onde puderam obter a tão sonhada e desejada casa própria.

Um percentual de 24,4% afirma que gosta da cidade, ao passo que 9% a considera importante por residir há muito tempo na mesma. O vínculo familiar foi apontado por 7,7% dos entrevistados, enquanto um reduzido percentual (1,7%) a considera como uma cidade-dormitório. Com base nas respostas obtidas, pode-se concluir que a importância de Águas Lindas de Goiás para seus residentes está relacionada, sobretudo, à obtenção da casa própria, que possui menor valor se comparado com imóveis localizados no DF. Muitos entrevistados têm vínculo afetivo com a cidade pelo fato de terem visto o desenvolvimento e acompanhar o crescimento da mesma ao longo do tempo.

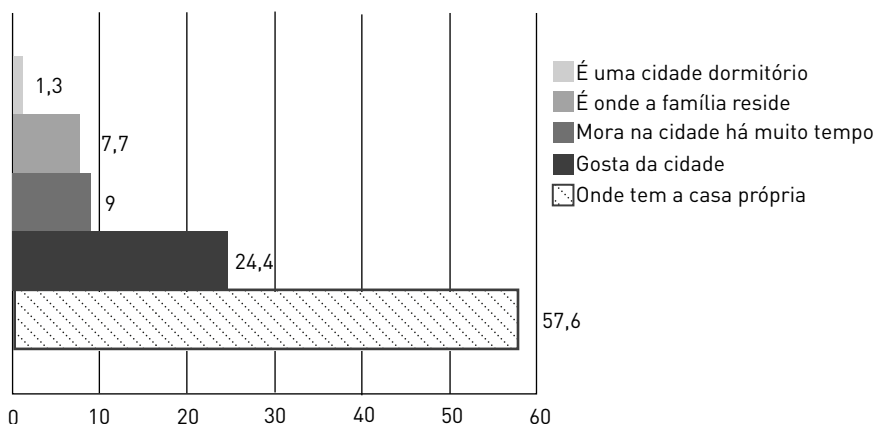


Gráfico 6. Águas Lindas de Goiás (GO): importância da cidade para os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No que se refere à importância do DF (Gráfico 7), 56,2% dos entrevistados aponta as maiores oportunidades de emprego oferecidas, ao passo que 23,8% atribui à oferta de serviços públicos. A qualidade de vida e o acesso à educação de qualidade foram apontados por 7,5% dos participantes. As opções de lazer oferecidas no DF foram apontadas por 5% dos entrevistados. A partir das respostas, pode-se concluir que o DF é importante para a geração de empregos, já que Águas Lindas de Goiás não possui ofertas de emprego que atendam toda a demanda da população. Muitos residentes de Águas Lindas de Goiás procuram serviços públicos no DF por acreditarem que há maiores chances de serem atendidos. O DF parece exercer também uma importância relacionada ao acesso à educação, pois muitos acreditam que o mesmo possui um ensino mais satisfatório e que oferece melhor qualidade de vida. Deve-se ressaltar que no DF, geralmente, são executados programas do governo voltados para a população, como a construção de centros olímpicos, centros culturais e intercolar de línguas.

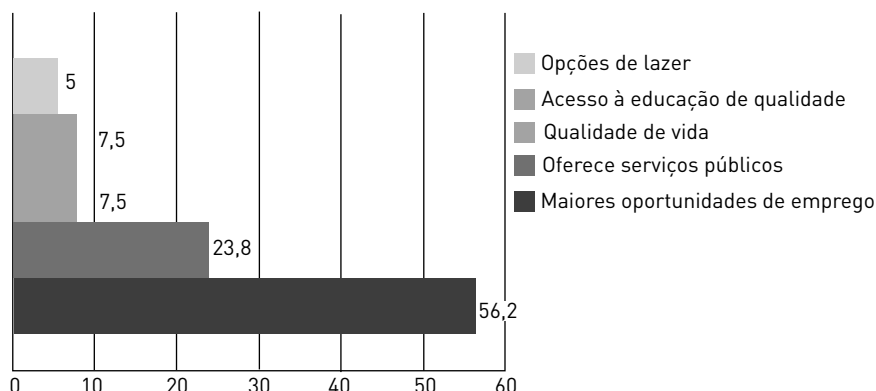


Gráfico 7. Águas Lindas de Goiás (GO): importância do DF para os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Quanto à utilização de outro meio de transporte além do ônibus (Gráfico 8), 55% dos entrevistados utiliza outras modalidades, tais como: carro próprio, moto-táxi, Uber, motocicleta, transporte informal, metrô e carona coletiva.

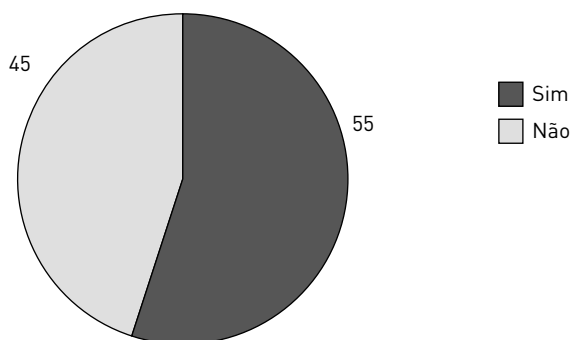


Gráfico 8. Águas Lindas de Goiás (GO): utilização de outro meio de transporte além do ônibus, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ao fazer a correlação entre os gráficos 8 e 9, nota-se que, a despeito da representatividade de 55% identificada no Gráfico 8, é importante considerar o percentual de 45% dos entrevistados que aponta que não utilizam outra modalidade de transporte. Apesar de ser um percentual menor, o transporte público por ônibus representa uma necessidade e não apenas uma alternativa para uma parcela significativa de entrevistados (71%), conforme pode ser visualizado no Gráfico 9.

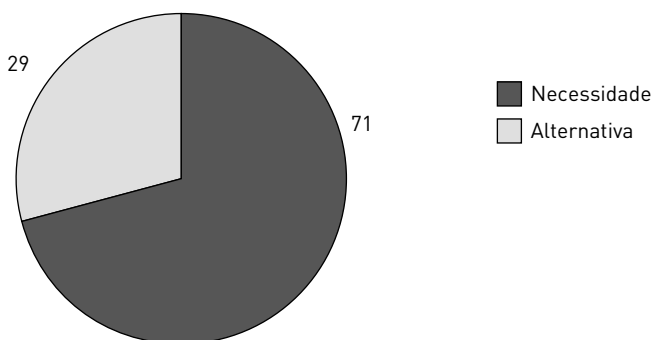


Gráfico 9. Águas Lindas de Goiás (GO): o transporte público representa necessidade ou alternativa, conforme os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Quando interrogados sobre a consideração acerca das interações entre Águas Lindas de Goiás e o DF (Gráfico 10), 65,8% dos participantes aponta a dependência de Águas Lindas de Goiás em relação ao DF, ao passo que 34,2% considera que há uma relação de complementaridade, ou seja, uma interdependência de funções.

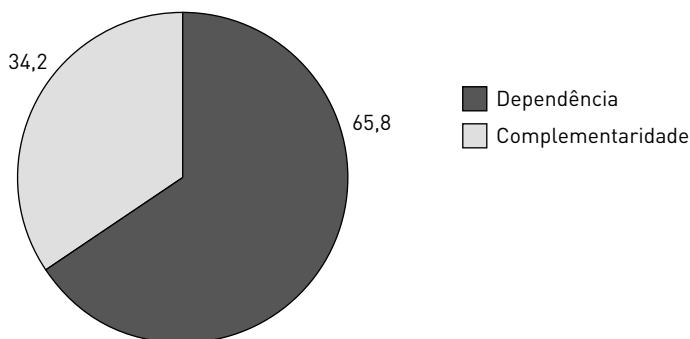


Gráfico 10. Águas Lindas de Goiás (GO): as interações entre Águas Lindas de Goiás e o DF são marcadas por dependência ou complementaridade de funções, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Em uma análise qualitativa dos dados, com a atenção voltada às falas espontâneas dos participantes (questões abertas do roteiro de entrevista), dentre os entrevistados que consideram a relação de dependência de Águas Lindas de Goiás, foi possível identificar nas falas os seguintes elementos: as maiores ofer-

tas de emprego oferecidas no DF pelo fato de Águas Lindas de Goiás não possui recursos suficientes para atender toda a população e a maior quantidade e qualidade de serviços (públicos e particulares) do DF. Dentre os entrevistados que consideram a relação de complementaridade, identificamos os seguintes aspectos nas falas: Águas Lindas de Goiás contribui não apenas com a força de trabalho para o DF, mas também com o pagamento de impostos.

A partir das falas dos participantes, podemos afirmar que Águas Lindas de Goiás possui interdependência de funções com o DF quanto ao trabalho, visto que grande parte dos residentes nessa cidade trabalha no DF. Vale ressaltar que, geralmente, são empregos que não exigem maior qualificação profissional e possui remuneração mais baixa (como empregada doméstica, pedreiro, dentre outros).

O Gráfico 11 retrata a opinião dos entrevistados quanto à opção de se mudar ou não para o DF.

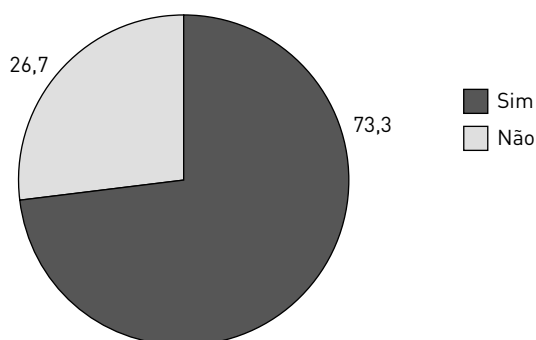


Gráfico 11. Águas Lindas de Goiás (GO): mudaria para o DF, segundo os entrevistados (2019)

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Quando interrogados se mudariam para o DF, 73,3% dos entrevistados respondeu que sim, ao passo que 26,7% disse que não. Dentre os participantes que responderam positivamente, foi possível identificar os seguintes elementos em suas falas: o DF possui melhores condições de vida e maiores oportunidades de emprego. Em contrapartida, os aspectos identificados nas falas daqueles que responderam negativamente foram os seguintes: o DF possui um custo de vida mais elevado e a aquisição da casa própria é mais difícil devido ao valor mais alto. Também foi destacado nas falas o vínculo familiar e afetivo que alguns participantes possuem com Águas Lindas de Goiás.

Considerações finais

A partir dos dados obtidos na pesquisa, foi possível identificar que a região administrativa mais procurada é Brasília, ou seja, o Plano Piloto, pelo fato de possuir uma infraestrutura melhor equipada em comparação às demais regiões administrativas e, sobretudo, em comparação a Águas Lindas de Goiás. A frequência do deslocamento é diária e o principal motivo do deslocamento é o trabalho, o que confirma um movimento pendular e revela a intensidade do mesmo.

Os participantes relataram insatisfação no que se refere ao transporte público oferecido e, em sua maioria, não conseguiram identificar fatores positivos no deslocamento. Ao contrário, apontaram diversos aspectos negativos, como por exemplo, o atraso dos ônibus. Os usuários não são informados pelas empresas prestadoras do serviço quais são os horários disponíveis e não há regularidade, o que acaba causando transtorno para aqueles que dependem prioritariamente do transporte público para se deslocar para o trabalho.

Foi possível perceber que Águas Lindas de Goiás possui valor e significado para os moradores que participaram da pesquisa pelo fato de ser o local em que conseguiram a tão sonhada e desejada casa própria. Reconhecem que o DF oferece maiores oportunidades de emprego, mas é em Águas Lindas de Goiás que conseguem morar, revelando a característica de cidade-dormitório.

Os participantes reconhecem a dependência de funções urbanas de Águas Lindas de Goiás em relação ao DF, porém, conseguem identificar uma relativa complementaridade, pois os moradores de Águas Lindas de Goiás contribuem com sua força de trabalho para o DF, ainda que sejam em atividades de menor qualificação profissional e, conseqüente, menor remuneração.

Cumprе ressaltar que, frente aos resultados obtidos, foi possível identificar a insatisfação dos moradores de Águas Lindas de Goiás quanto ao abandono do poder público municipal. Sem a oferta de serviços públicos de qualidade (educação, saúde, lazer etc.) e sem novas ofertas de emprego, os residentes acabam tendo que buscar tais serviços no DF. Portanto, isso acaba por aumentar a dependência de Águas Lindas de Goiás e sua condição de cidade-dormitório e de subordinação na rede urbana, que é polarizada por Brasília.

Em suma, reconhecemos que as análises feitas neste trabalho representam o ponto de partida para futuras pesquisas. Tendo em vista que a realidade é dinâmica e que os elementos estão em constante movimento, é necessária a realização de novas pesquisas, de forma a garantir a continuidade de reflexões sobre a realidade investigada.

Referências

- ARAÚJO SOBRINHO, Fernando Luiz. **Turismo e dinâmica territorial no eixo Brasília-Goiânia**. 2008. 447f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <http://bit.ly/4h7uQ5Q>. Acesso em: 20 set. 2024.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra). **Censos demográficos**: 2000, 2010, 2022. Disponível em: <http://bit.ly/3Jdr7Hx>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MONTE-MÓR, Roberto Luís. O que é o urbano, no mundo contemporâneo. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 111, p. 9-18, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/42FEZRu>. Acesso em: 20 set. 2024.
- NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, set./dez. 2004. Disponível em: <http://bit.ly/4nbhaIB>. Acesso em: 20 set. 2024.
- OJIMA, Ricardo; MONTEIRO, Felipe Ferreira; NASCIMENTO, Tiago Carlos Lima do. Deslocamentos pendulares e o consumo do espaço: explorando o tempo de deslocamento casa-trabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 36, n. 128, p. 133-147, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3KNrPvz>. Acesso em: 20 set. 2024.
- REOLON, Cleverson Alexsander. **A aglomeração urbana da soja**: Cascavel e Toledo no contexto da metropolização na mesorregião oeste paranaense. 2007. 244f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo. Disponível em: <http://bit.ly/43kVxyh>. Acesso em: 20 set. 2024.
- SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Regiões administrativas que compõem o Distrito Federal**. Distrito Federal [s.d.] Disponível em: <http://bit.ly/4qbZqPQ>. Acesso em: 20 set. 2024.

CAPÍTULO 8.

A EXTENSÃO EXECUTADA POR ORIENTAÇÃO REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Zilka dos Santos de Freitas Ribeiro

Patrícia Carvalho de Oliveira

Thatiane Marques Torquato

William Stefano Silva

1. Apresentação

Este capítulo apresenta a experiência e os resultados obtidos a partir de um projeto de extensão, desenvolvido por orientação remota, para a confecção de máscaras de tecido, pelo Instituto Federal de Goiás, *Campus Águas Lindas*. O projeto foi concebido durante a pandemia de covid-19, quando o mundo enfrentava uma pandemia viral, com altos índices de mortalidade, e uma escassez de Equipamentos de Proteção Individual – EPI.

Nesse Relato de Experiência, docentes do Instituto Federal de Goiás – *Campus Águas Lindas* descrevem como foi o acompanhamento das atividades do projeto em um contexto pandêmico no período de julho a setembro de 2020. A proposta de relatar a experiência da orientação remota para discentes, costureiras da comunidade externa e voluntários, justifica-se pela importância do trabalho docente na identificação de estratégias adotadas para reduzir as lacunas entre o distanciamento social e a manutenção da qualidade da atividade de extensão desenvolvida em tempos de pandemia.

1.1 A extensão como componente indissociável ao ensino e a pesquisa

A Portaria Normativa n. 516, de 22 de março de 2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), estabelece as normas, os conceitos e as orientações administrativas para o desenvolvimento das Ações de Extensão no âmbito do IFG. O art. 2º da portaria estabelece:

A Extensão no IFG é entendida como processo educativo, cultural, social, político, artístico, esportivo, científico e/ou tecnológico, desenvolvido mediante ações sistematizadas voltadas às questões sociais relevantes, construídas com base na interação dialógica entre a instituição e a sociedade, com a finalidade de promover o desenvolvimento local e regional, bem como possibilitar a dinamização de saberes (IFG, 2017).

Conforme o artigo 3º da Portaria n. 516, a extensão desenvolvida dentro do IFG deve contemplar, entre outras características, a promoção do desenvolvimento de tecnologias em cooperação com a comunidade externa. Assim, na atividade de extensão, ocorre a aproximação, a integração e a parceria da instituição com a comunidade.

A ação de extensão deve estar sempre presente, sobretudo em tempos difíceis, como a pandemia de covid-19, que requereu uma atuação ética, célere e solidária. Dessa maneira, as ações extensionistas podem atender às demandas da comunidade que tanto espera da instituição (Ribeiro; Milhomem, 2020).

A conexão entre extensão, ensino e pesquisa se manifesta de forma integrada e sinérgica, impulsionada pela necessidade de mitigar os impactos da pandemia de covid-19 na comunidade interna e externa do Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Águas Lindas*. A iniciativa de confeccionar máscaras de tecido, descrita no relato, não se limitou a uma ação isolada, mas sim a um processo educativo que envolveu docentes, discentes, técnicos administrativos, costureiras da comunidade e voluntários, demonstrando a indissociabilidade entre os três pilares.

A pesquisa, nesse contexto, se fez presente na busca por informações e evidências científicas sobre a eficácia das máscaras de tecido como barreira de proteção contra o vírus, conforme mencionado no texto ao citar pesquisas que demonstram a efetividade do uso de máscaras caseiras de algodão, tricoline, TNT ou outros tecidos, desde que confeccionadas e higienizadas corretamente. Essa pesquisa prévia embasou a decisão de produzir máscaras de tecido como medida de proteção individual e coletiva, alinhada às recomendações do Ministério da Saúde, que priorizava o uso de máscaras cirúrgicas e N95/PFF2 para os profissionais de saúde, devido à escassez desses equipamentos.

O ensino, por sua vez, se materializou na transmissão de conhecimentos e habilidades para os participantes do projeto, tanto na comunidade interna quanto externa do IFG. Os docentes da área de enfermagem, por exemplo, foram responsáveis por orientar remotamente as costureiras sobre os cuidados com o manuseio do material, as técnicas de costura e as medidas de prevenção de contaminação, utilizando ferramentas tecnológicas como o WhatsApp®, vídeos tutoriais e arquivos em PDF. Essa ação educativa não se restringiu à transmissão de informações técnicas, mas também promoveu a conscientização sobre a importância da higiene e do uso correto das máscaras como forma de proteger a si e aos outros, reforçando o papel do IFG como agente de transformação social.

A extensão, nesse cenário, atuou como o elo que uniu a pesquisa e o ensino, transformando o conhecimento científico em ação concreta para atender às demandas da comunidade. O projeto de confecção de máscaras não apenas produziu um quantitativo significativo de EPIs (7.945 máscaras), mas tam-

bém promoveu a integração entre a instituição e a sociedade, o desenvolvimento de habilidades e competências nos participantes, o fortalecimento do vínculo entre o IFG e a comunidade e a conscientização sobre a importância da prevenção da saúde. Além disso, a experiência do projeto gerou dados e insights valiosos para futuras pesquisas sobre a produção e distribuição de EPIs em situações de emergência, a eficácia das ações de extensão no enfrentamento de crises e o impacto das tecnologias de comunicação na educação a distância.

Em suma, o projeto de extensão demonstra como a pesquisa, o ensino e a extensão podem se complementar e se fortalecer mutuamente, gerando impacto positivo na vida das pessoas e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região. A iniciativa de confeccionar máscaras de tecido não se limitou a uma ação assistencialista, mas sim a um processo educativo que envolveu a comunidade, promoveu a conscientização e gerou conhecimento, reforçando o papel do IFG como instituição engajada e transformadora.

1.2 O contexto: a pandemia de covid-19

No final de 2019, um surto de pneumonia, provocado pelo coronavírus recém-descoberto, chamado covid-19, foi identificado na cidade de Wuhan, na China. Milhares de casos de covid-19 foram confirmados em apenas dois meses, resultando em diversos óbitos. Em poucos meses o vírus disseminou-se para outros países, continuando a causar doença respiratória e óbitos, inclusive no Brasil (Brasil, 2020a).

Como acontece com outros tipos de vírus, devem ser tomadas medidas básicas para prevenir a doença e sua disseminação. Essas medidas incluem lavar as mãos, usar álcool em gel, cobrir o nariz e boca ao tossir/espirrar e evitar contato com pessoas doentes (Middle East..., 2019).

Para assegurar a segurança de todos diante da emergência em saúde pública, as instituições de ensino foram autorizadas a realizar atividades educacionais por meio de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, como aplicativos de mensagens e e-mail, que permitiram o ensino remoto (Brasil, 2020a).

Desta forma, inúmeras instituições escolares públicas e privadas por todo o Brasil, atendendo a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 e a Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, substituíram as aulas presenciais pelo ensino remoto.

No âmbito do Instituto Federal de Goiás, a retomada de atividades de ensino, pesquisa e extensão foi regulamentada por meio da Resolução n. 20/2020 – REI/Consup/Reitoria/IFG, publicada no dia 30 de junho, estabelecendo procedimen-

tos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das ações do ensino emergencial remoto, mediados ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação.

Apesar disso, o isolamento social tornou-se um grande obstáculo para realização das ações de extensão em conjunto com a comunidade. Contudo, ao longo da pandemia, diversas ações institucionais de enfrentamento à covid-19 foram realizadas, fruto de esforços coletivos no planejamento e desenvolvimento de projetos, ações de pesquisa, extensão, ensino e comunicação, voltadas para servidores, discentes e para a sociedade em geral. Ajustadas ao novo paradigma, as ações foram desenvolvidas com orientações à distância, mantendo a segurança sanitária.

A pandemia de covid-19 exigiu a rápida adaptação ao ensino remoto, fomentando a adoção de um novo modelo de educação digital *online*. Este paradigma busca integrar experiências presenciais e virtuais de forma flexível, atendendo às necessidades dos estudantes (Moreira; Schlemmer, 2020). Paralelamente, a extensão universitária reinventou-se, reformulando suas ações para manter o diálogo com a comunidade por meio de tecnologias de informação e comunicação, superando as restrições impostas pelo distanciamento social (Ribeiro *et al.*, 2023).

O distanciamento social impulsionado pela covid-19 acelerou a adoção do ensino remoto, demandando o uso de tecnologias para sustentar o engajamento. A experiência de Cruz *et al.* (2012) com webconferências em Pernambuco ressalta o potencial das ferramentas digitais na educação em saúde, evidenciando a importância de abordagens interativas, participativas e personalizadas para garantir a eficácia e o envolvimento dos participantes na educação à distância.

2. Desenvolvimento: processo, resultados e produtos gerados pela Ação de Extensão

2.1 Processo: caracterização da Ação de Extensão e Etapas do projeto e desenvolvimento

No sentido de contribuir com a proteção e segurança da comunidade interna e externa do Instituto Federal de Goiás, a proposta da ação de extensão “Construção de EPIs – máscaras de tecido contra propagação do covid-19” foi desenvolvida no contexto pandêmico e surgiu como proposta básica, o incentivo de voluntários para a produção de máscaras de tecido lavável para apoiar a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Goiás, bem como a comunidade agasalindense, na proteção contra a covid-19. A ação contou com a parceria estabelecida entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e envolveu os *campi* de Goiânia (unidade sede), Aparecida de Goiânia, Águas Lindas, Itumbia-

ra, Senador Canedo, Anápolis, Valparaíso, Formosa, Inhumas, Jataí, Luziânia, Uruaçu. Em ocasião do contexto emergente em escala global da pandemia que assolou o país com covid-19, por meio de Termo de Execução Descentralizada (TED), como recurso para produção dos EPIs, somente no *Campus Águas Lindas*, foram produzidas mais de 7 mil máscaras de proteção individual.

O projeto de extensão para produção das máscaras em tecido desenvolvido no *Campus Águas Lindas* de Goiás, intitulado “Confecção de EPIs – construção de máscaras de proteção contra propagação da covid-19”, foi direcionado à comunidade interna do IFG e à comunidade externa da cidade de Águas Lindas de Goiás, como o objetivo de possibilitar o acesso dessas comunidades aos EPIs – máscaras de proteção em tecido, no sentido de promover a promoção e proteção à saúde contra o covid-19. O projeto foi desenvolvido de julho a setembro de 2020 com uma carga horária de 160 horas.

Toda a interação em tempos de distanciamento social foi possível por meio da utilização de ferramentas tecnológicas, como o aplicativo de WhatsApp®, e foram disponibilizados materiais em formato PDF, vídeos e tutoriais, contendo orientações sobre higienização das mãos, uso de equipamentos de proteção e técnicas assépticas que deveriam ser seguidas durante todo o processo de manipulação do material, para evitar a contaminação das máscaras faciais por estes fabricados, sabendo-se que estas seriam doadas a outros usuários.

Para Rodrigues e Peres (2008), os recursos disponibilizados na educação *on-line*, como áudio, vídeo e hipertextos podem ser utilizados para recriar a realidade, oferecendo oportunidades de experimentação prática por parte do orientando, destacando também para a formação de conhecimento, permitindo reunir e integrar diversas mídias com finalidades diferentes, o que possibilita a criação de atividades variadas e multifacetadas.

A experiência extensionista pode ser ressignificada e reelaborada dentro do possível em tempos de isolamento social, devendo a utilização do trabalho *on-line* continuado, no entanto, não deve substituir o trabalho *in loco*, tão importante para estabelecer e alimentar as relações entre espaço, instituição e comunidade (Fortes *et al.*, 2024).

Tendo em vista o momento vivenciado, onde uma pandemia seguia assolando nosso país; levando em consideração que existia um aumento da demanda e a falta no mercado de máscaras de proteção facial para os profissionais de saúde que estavam na linha de frente ao combate do coronavírus; e devido aos decretos que colocavam em caráter obrigatório seu uso a depender do local/cidade em que as pessoas se encontravam, tornava-se extremamente importante lançar mão de uma força-tarefa como forma de auxiliar nas medidas protetivas individuais, tais quais como a máscara facial reutilizável em tecido, que funcionasse como uma barreira às gotículas.

Na época da pandemia o Ministério da Saúde tinha recomendado a utilização de máscaras de tecido lavável, de fabricação caseira e de uso comunitário individual, uma vez que existia no momento a escassez de EPIs em diversos países, em especial das máscaras cirúrgicas e N95/PFF2, que deveriam ser priorizadas para os profissionais nos serviços de saúde garantindo a manutenção desses serviços (Brasil, 2020b).

Pesquisas têm demonstrado que a utilização de máscaras caseiras em tecido de algodão, tricoline, TNT, ou outros tecidos, podem assegurar uma boa efetividade se forem feitas na medida correta, cobrindo totalmente a boca e, o nariz e higienizadas de forma correta, impedem a disseminação de gotículas expelidas do nariz ou da boca do usuário no ambiente, garantindo uma barreira física, minimizando o aumento de casos de covid-19 na população (Brasil, 2020c).

Portanto, estar envolvido na elaboração de um Equipamento de Proteção Individual, cujo resultado contribuiria diretamente para a prevenção da doença, somando-se ainda o caráter social envolvido na proposta, a participação na proposta de extensão tornou-se uma atividade ainda mais prazerosa e de relevância social e pessoal para todos os envolvidos.

A ação no *Campus Águas Lindas de Goiás* envolveu a participação de servidores técnicos administrativos, docentes, discentes, costureiras, voluntárias e do motorista do *campus*.

A função desempenhada por cada participante do projeto é descrita no Quadro 1, a seguir:

PARTICIPANTE DO PROJETO	QUANTIDADE	ATIVIDADE EXECUTADA
Docentes	5	Organização, separação de material, orientação remota.
Técnico-Administrativos	2	Organização e separação de material
Costureiras discentes	6	Organização, costura das máscaras
Costureiras comunidade externa	4	Organização, costura das máscaras
Discentes Voluntárias	3	Organização, embalagem e rotulagem das máscaras
Motorista	1	Busca de material em Aparecida de Goiânia e entrega/busca de material nas residências das costureiras.

Quadro 1. Quantitativo de participantes do projeto e atividades executadas

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.2 Resultados e produtos gerados

A execução das atividades do projeto de extensão seguiu as seguintes etapas:

Etapas 1. Seleção das costureiras bolsistas: ocorreu por meio de chamada pública com oferta de 6 (seis) vagas para discentes do IFG e 4 (quatro) para comunidade externa, totalizando 10 costureiras bolsistas. Para participar da seleção, os candidatos precisavam ter 18 anos completos, experiência de no mínimo seis meses em produção e facção de peças do vestuário; experiência com costura de tecido plano e/ou malha e ter máquina reta em casa.

Etapas 2. Busca do material para confecção das máscaras em tecido no Campus Aparecida de Goiânia: A etapa contou com o apoio do carro institucional e motorista do *Campus Águas Lindas*, que periodicamente, realizava a busca dos kits para confecção das máscaras. Os kits consistiam em moldes cortados, linhas, elásticos, embalagens para serem armazenadas as máscaras pelas costureiras.

Etapas 3. Separação e entrega dos materiais nas residências das costureiras: esta etapa contou com a participação dos servidores e docentes. Os mesmos, realizavam a separação do material no *campus* em formatos de kits contendo o tecido, elástico, embalagens, linhas e outros materiais e o motorista do *campus* realizava a entrega semanalmente nas residências das costureiras. Como proponentes da ação no *campus*, estivemos orientando diariamente as costureiras em todas as etapas do processo de confecção, desde as orientações sobre prevenção de contaminação do material até mesmo como realizar a entrega de forma segura para o motorista do *campus*, mantendo assim a segurança de todos. O servidor responsável pela separação do material utilizou medidas para prevenção da covid-19 como manter distanciamento, utilização de máscaras em tecido, higiene constante das mãos e utilização de álcool em gel.

Etapas 4. Orientação remota para confecção das máscaras em tecido: A etapa de orientação ocorreu totalmente em formato remoto por meio dos aplicativos Google Meet para videochamada e WhatsApp para envio de vídeos (tutoriais), arquivos em PDF, que também foram disponibilizados em uma pasta no drive e compartilhado com todos os integrantes, o que facilitou o acesso e a organização das informações das orientações, facilitando o passo a passo para montagem e confecção das máscaras (como costurar, como colocar o elástico, como inserir as etiquetas nas máscaras).

Etapas 5. Separação e embalagem do material para distribuição final: após finalizada a produção, as máscaras eram recolhidas pelo motorista do *campus* na residência das costureiras e posteriormente, no *campus* eram em-

baladas e rotuladas por discentes voluntárias, posteriormente foram entregues à comunidade interna e externa do IFG. O projeto de extensão produziu entre os meses de julho/2020 a setembro/2020 um quantitativo de 7.945 máscaras, sendo que 2.520 com destinação para comunidade interna do IFG, 4.200 para comunidade externa e 1.225 unidades devolvidos ao final do projeto para o *Campus* de Aparecida de Goiânia e com destinação aos *campi* do IFG que não estavam participando da produção das máscaras. Cada costureira recebeu uma bolsa mensal no valor de 400,00 (trezentos reais) por 3 (três) meses, financiada pelo IFG.

Etapas 6. Distribuição do material: A distribuição das máscaras para comunidade interna contou com a participação da Coordenação de Recursos Humanos e Assistência ao Servidor. Cada servidor e discente assinou o recebimento e recebeu um pacote contendo 4 máscaras de tecido. As máscaras destinadas à comunidade externa foram entregues pelos docentes envolvidos no projeto em parceria com a Coordenação do Serviço de Interação Escola-Empresa (Cosie-E) em pontos estratégicos no município, a saber, escolas, hospitais, unidades básicas de saúde e supermercados.



Figura 1. Imagem dos kits para produção das máscaras no *Campus* Águas Lindas de Goiás

Fonte: Autor.

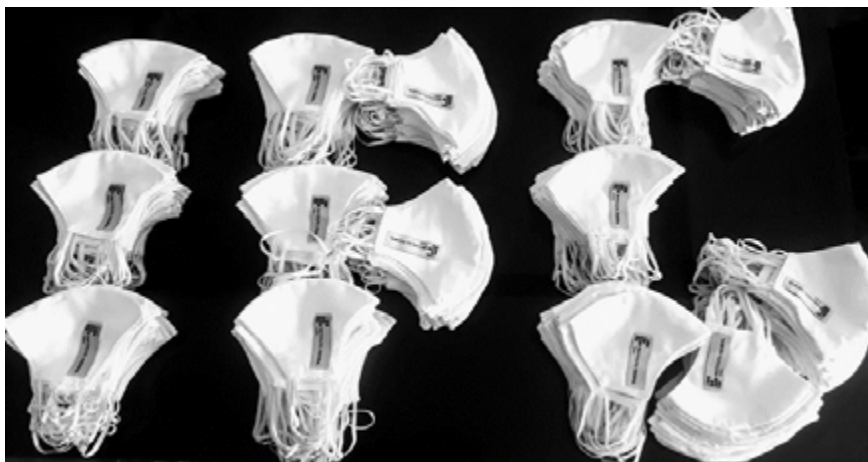


Figura 2. Imagem das máscaras produzidas pelas costureiras do *Campus Águas Lindas de Goiás*

Fonte: Autor.

O acompanhamento das etapas de produção era realizado diariamente por meio de um grupo criado no aplicativo de mensagens WhatsApp® e todas as dúvidas eram reportadas a esse sendo elucidadas pelos docentes de diversas áreas envolvidos na proposta, sendo 3 docentes da área de enfermagem, que eram responsáveis pela separação dos kits de costura e pela orientação remota sobre os cuidados com o manuseio com o material, 1 docente da área de Ciência Biológicas e o diretor do *campus* que é docente de História, todos integrantes do projeto desde o início da composição da equipe.

As máscaras prontas eram recolhidas semanalmente e entregues novos kits para confecção, sempre com o cuidado de não acumular material nos domicílios das participantes.



Figura 3. Imagem de docentes realizando a separação dos kits de costura

Fonte: Autor.

Para maior segurança do material, após o recolhimento semanalmente das máscaras nas residências das costureiras, este material permanecia intocável pelo período de 5 dias e após esse prazo, poderia ser manipulado para rotulagem e embalagem, uma vez que, segundo a Fundação Oswaldo Cruz, a partícula da covid-19 é viável por até 72 horas em plásticos e aço inoxidável, 24 horas em papelão e quatro horas em cobre e a quantidade de vírus existentes nas superfícies vai diminuindo com o passar das horas, reduzindo o risco de contaminação.

Além da função social atrelada à produção de material para proteção da covid-19, as participantes do projeto relataram outros aspectos importantes dessa ação de extensão, descritos nos relatos a seguir:

Eu me senti muito honrada em fazer parte deste projeto tão importante na pandemia de covid-19. Eu considero minha atuação como um trabalho de formiguinha, cada um fazia uma parte, e no final conseguimos entregar um número muito importante de máscaras que serviu para que muitas pessoas pudessem se proteger contra o vírus que estava tirando a vida de várias pessoas (S. A. D).

Participar do projeto de confecção de máscaras foi muito gratificante por vários aspectos, primeiro que foi uma ajuda financeira muito boa, eu e meu esposo somos autônomos, então naquele momento a ajuda veio em um bom momento e também assim, a gente não podia sair de casa então o trabalho ocupava a mente e saber que as máscaras que eu ajudei a fazer ia proteger outras pessoas, fez eu me senti útil (R.S.A).

Eu já fazia trabalhos de costura, na pandemia as pessoas não saíam de casa e meu trabalho ficou bem pouco, então a bolsa ajudou minha família naquele momento e eu fiquei feliz depois em ver as pessoas usando as máscaras que eu tinha ajudado a fazer (M. S. S).



Figura 4. Imagem das etiquetas

Fonte: Autor.



Figura 5. Máscara com etiqueta

Fonte: Autor.

2.3 Dificuldades enfrentadas

A pandemia de covid-19 ocasionou muitas dificuldades, no projeto de extensão, as principais dificuldades identificadas foram com relação à preocupação com a saúde dos participantes da proposta. Em meados do projeto, entre os meses de agosto a setembro de 2020, cerca de 80% das costureiras contraíram covid-19. Quando um participante contraiu o vírus, havia sempre um grande temor da equipe pelo bem-estar do membro da equipe adoecido, bem como de seus familiares. Assim, era realizado o afastamento do participante até a sua recuperação. Quando isso acontecia, seguíamos as orientações para que as costureiras guardassem todo o material e aguardasse os resultados do teste negativo para covid-19. Assim, a produção ficava incompleta, delongando a sua finalização.

Estes contratempos traziam preocupação principalmente com a saúde e bem-estar das participantes. Felizmente, todas as participantes e seus familiares desenvolveram apenas formas brandas da doença.

Outro desafio para a equipe foi orientar remotamente as atividades de prevenção de contaminação do material, uma vez que todas necessitavam utilizar máscaras e higienizar constantemente as mãos, com água e sabão/álcool 70%, para iniciar a produção das máscaras. Essa ação envolveu uma grande limitação, pois

mesmo com as orientações remotas, a atividade exige comprometimento e responsabilidade das participantes para o cumprimento dos cuidados a serem seguidos.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de extensão para produção das máscaras em tecido desenvolvido no *Campus* Águas Lindas de Goiás possibilitou o acesso da comunidade interna e externa do IFG às máscaras para proteção da covid-19, uma vez que este produto se encontrava escasso no mercado devido à necessidade de uso pelas equipes de saúde que estavam na linha de frente de combate ao vírus, atingindo desta forma o seu principal objetivo.

As 10 (dez) costureiras integrantes do projeto confeccionaram entre os meses de julho/2020 a setembro/2020, um quantitativo de 7.945 máscaras, sendo que 2.520 foram destinadas para comunidade interna do IFG, 4.200 para comunidade externa e 1.225 unidades foram devolvidas ao final do projeto para o *Campus* de Aparecida de Goiânia. As unidades excedentes devolvidas, foram destinadas para os *campi* que não realizaram confecção das máscaras, bem como para a Reitoria.

Ao longo da proposta de extensão, não houve desistências entre os participantes, o que demonstrou o compromisso, resiliência e esforços de todos para contribuição à proteção da saúde coletiva.

A função social atrelada à proposta de desenvolvimento da ação de extensão, vinculada ao *Campus* Águas Lindas de Goiás, mesmo realizada de forma remota, propiciou a formação de indivíduos atuantes no processo de promoção e prevenção da saúde, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre instituição e comunidade. No mais, a bolsa recebida pelas costureiras contribuiu de forma significativa para a qualidade de vida das participantes, uma vez que muitas delas permaneceram afastadas de suas atividades laborais por conta das medidas impostas pelo distanciamento social visando a redução da contaminação do covid-19.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://bit.ly/3KODVVM>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota técnica: Orientações gerais - Máscaras caseiras**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/4cwHSrV>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de manejo clínico da covid-19 na Atenção Especializada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <http://bit.ly/4oaDyDr>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CRUZ, Elisabeth Lima Dias da *et al.* Caracterização dos seminários por webconferência sobre saúde do adolescente e jovem da rede de núcleos de telessaúde de Pernambuco. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 12, p. 83-90, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S151938292012000100009>.

FORTES, Karen *et al.* Relato de experiência de uma extensão universitária em tempos de pandemia. **Revista Sociedade Científica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4190–4204, 2024. DOI: 10.61411/rsc202441417. Disponível em: <https://bit.ly/4epjGtX>. Acesso em: 4 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Portaria n. 516, de 22 de março de 2017**. Goiás, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/4ojbNrJ>. Acesso em: 6 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Resolução n. 20/2020 – Rei Consup/Reitoria/IFG, de 30 de junho de 2020**. Aprova a retomada do Calendário Acadêmico 2020 e das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do IFG. Goiás, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/4qcUJFs>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MIDDLE EAST respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV). **WHO**, 11 mar. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/4oeBF86>. Acesso em: 9 set. 2023.

MOREIRA, Antônio José; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <http://bit.ly/4ojToLk>. Acesso em: 27 set. 2023.

RIBEIRO, Glória Maria Ferreira *et al.* Interlocuções entre saberes: reconstrução do programa de extensão em tempos de pandemia. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 6-16, jan./abr. 2023. ISSN 2358-8195. Disponível em: <http://bit.ly/4h9ivy5>. Acesso em: 27 set. 2023.

RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa; MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. A extensão universitária em tempos de pandemia: a proex/uft no enfrentamento da covid-19. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 3, n. 2, p. 22-29, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/43eVbcx>. Acesso em: 27 set. 2023.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 298-304, jun. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3WFUCoo>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAPÍTULO 9.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA COVID-19 EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS/GO A PARTIR DE ALGUNS ASPECTOS DEMOGRÁFICOS E SOCIAIS DA CIDADE¹

Flávia Aparecida Vieira de Araújo

Karolina Gonçalves de Oliveira

Maria Fernanda Nascimento de Jesus

Patrícia Soares Rezende

Introdução

A pandemia da covid-19, causada pela contaminação do novo coronavírus, representou uma ameaça para diversos países do mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a doença como pandemia em 11 de março de 2020 e, desde então, a mesma se espalhou de forma assustadoramente rápida.

Devido ao aumento significativo do número de infecções e óbitos, concluiu-se que a doença representava não apenas uma ameaça à saúde pública, mas também às relações sociais e econômicas. Isso porque, conforme apontam Sposito e Guimarães (2020), somos uma sociedade urbana e vivemos mais concentrados, com maior necessidade de mobilidade espacial. Portanto, o vírus da covid-19 se distribuiu espacialmente de forma muito mais rápida do que há um século atrás, se formos comparar com a pandemia da gripe espanhola (1918), que matou 50 milhões de pessoas.

Nessa perspectiva e tomando como base a leitura da pesquisa realizada por Nunes, Leite e Carvalho (2020) na cidade de Uberlândia/MG, surgiu a problematização que impulsionou o interesse desta pesquisa. Apresentamos, portanto, em forma de questionamentos: i) como é a situação da covid-19 na cidade de Águas Lindas de Goiás? ii) Tal situação pode ser

1. Cumpre destacar que a pesquisa é resultado do Programa de Iniciação Científica (Pibic-EM) do IFG/*Campus* Águas Lindas. A mesma foi executada no período de 6 de agosto de 2021 a 30 de setembro de 2022 e foi contemplada com bolsa do CNPq PIBIC-EM, conforme Edital n. 17/2021-PROPPG, de 12 de maio de 2021.

relacionada a fatores demográficos (número total de habitantes, idade e sexo) das pessoas contaminadas pela doença?

O objetivo geral da presente pesquisa consistiu em compreender a situação da covid-19, de forma a analisar a relação com os fatores demográficos da população infectada na cidade de Águas Lindas de Goiás. Especificamente, pretendeu-se identificar o perfil dos infectados pela covid-19 a partir da idade e sexo, de forma a verificar se a contaminação é maior na faixa etária que compreende a População Economicamente Ativa – PEA (20 a 59 anos), sobretudo aqueles que precisam trabalhar e não puderam realizar o *homeoffice*.

Cumpre ressaltar que a pesquisa foi realizada em parceria com a Profa. Dra. Patrícia Soares Rezende, docente da área de Geografia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), unidade Ituiutaba/MG. A referida docente auxiliou nas análises estatísticas dos dados. Assim, entendemos que essa parceria é de suma importância para estreitar os laços interinstitucionais do IFG. De forma mais ampla, poderá contribuir com a cultura de pesquisa e produção científica do *Campus* Águas Lindas, com vistas a fortalecer, de forma mais ampla, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere à localização geográfica de Águas Lindas de Goiás, o município está localizado na Mesorregião Leste Goiano e na Microrregião Entorno de Brasília (Figura 1). Limita-se com o Distrito Federal (DF) e se localiza na Bacia Hidrográfica do Rio Descoberto. Esse rio representa, na direção oeste, o limite natural de Águas Lindas de Goiás com as Regiões Administrativas do DF, quais sejam, IX (Ceilândia) e IV (Brazlândia).² A leste, o município faz fronteira com Cocalzinho de Goiás (GO), enquanto ao norte e ao sul os municípios goianos limítrofes são, respectivamente, Padre Bernardo e Santo Antônio do Descoberto. A interligação de Águas Lindas de Goiás com o DF e com demais municípios goianos se dá pela BR-070 e pela rodovia estadual GO-547, a qual interliga a Região Administrativa IV (Brazlândia) ao município goiano de Santo Antônio do Descoberto.

Araújo Sobrinho (2008) aponta que novas demandas surgidas no entorno do DF por moradia e lazer são decorrentes do processo de crescimento demográfico dessa região. Assim, foram criados loteamentos e chácaras na área que, atualmente, correspondem ao município de Águas Lindas de Goiás. O crescimento significativo de tais empreendimentos levou à necessidade de criação de um novo município. Águas Lindas de Goiás foi criada a partir do desmembramento de Santo Antônio do Descoberto.

2. Cumpre ressaltar que o DF está organizado em 35 regiões administrativas. Para saber mais sobre cada uma das regiões, consulte: <http://bit.ly/4nRHnx6>. Acesso em: 18 fev. 2025.

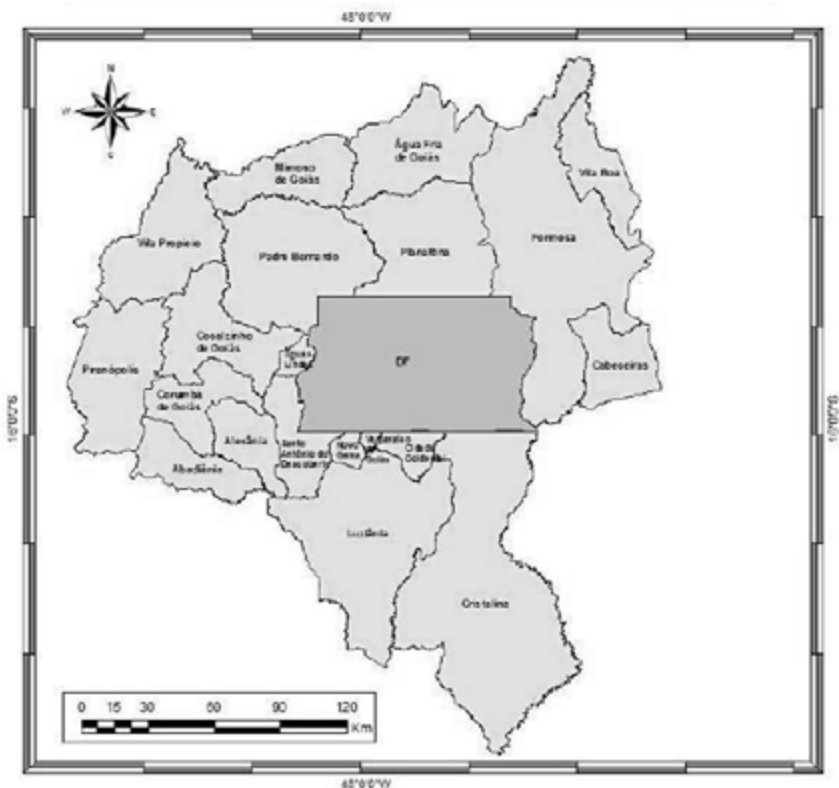


Figura 1. Águas Lindas de Goiás (GO): localização do município na Microrregião Entorno de Brasília (2023)

Fonte: IFG (2013, p. 10).

A evolução demográfica de Águas Lindas de Goiás foi significativa entre os anos 2000 e 2022. No último período intercensitário (2010-2022), a população residente cresceu 41,59% (passando de 159.378 para 225.671 habitantes), o que representa um crescimento significativo (IBGE, 2010, 2022).

Águas Lindas de Goiás, assim como vários municípios brasileiros, vivenciou um processo de urbanização muito expressivo e que ocorreu de maneira muito rápida, o que levou à expansão de sua área urbana.

A partir da década de 1970 ocorreu uma extensão da urbanização por todo o território brasileiro. Essa urbanização que ocorre para além das cidades e áreas urbanizadas, na qual estão embutidos as condições urbano-industriais e o sentido de modernidade e cidadania, foi denominada por Monte-Mór (2006, p. 16) de urbanização extensiva:

Nos últimos 30 anos, essa urbanização se espalhou praticamente por todo o país, atingindo não apenas as regiões metropolitanas, mas todos os núcleos urbanos. Dadas a amplitude e a importância que o processo de urbanização assumiu nos últimos anos, é possível falar de “urbanização extensiva”, a qual é imposta em todo o território brasileiro para muito além das cidades.

Conforme apontam Ojima, Monteiro e Nascimento (2015), o fenômeno da urbanização extensiva que, em outras palavras, significa a dispersão das cidades, encontra-se intrinsecamente ligado ao uso do automóvel. As vias estão vinculadas ao processo de expansão, na medida em que, ao possibilitarem a acessibilidade aos diferentes lugares do espaço fragmentado, impulsionam o crescimento, a sobrevalorização da terra e o processo de estruturação urbana.

Quanto à relevância científica da presente pesquisa acredita-se que os resultados poderão contribuir para os estudos na área de Geografia e Saúde Coletiva, tendo como foco a compreensão mais ampla de não apenas estudar a doença em si, mas sim identificar os riscos e vulnerabilidades sociais aos quais a população está submetida. A seguir, discutem-se os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica e os resultados.

1. Procedimentos metodológicos

Marconi e Lakatos (2002) destacam que a seleção dos métodos e das técnicas constitui uma das fases da pesquisa. A escolha da metodologia da pesquisa depende de uma série de fatores, tais como: “a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 28).

As autoras afirmam que, de forma geral, nas investigações científicas nunca é utilizado apenas um método ou uma técnica e nem somente aqueles conhecidos e de domínio do pesquisador. Ele precisa escolher tudo aquilo que se mostre adequado e necessário para a situação a ser estudada. É preciso, portanto, haver uma combinação de dois ou mais métodos a serem utilizados de forma concomitante. Apresentamos, na sequência, as fases que possibilitaram a execução da pesquisa proposta.

A **primeira etapa** foi a realização de um amplo levantamento bibliográfico sobre a temática. Conforme apontam Marconi e Lakatos (2002, p. 183), a pesquisa bibliográfica representa “toda a bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema em estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determi-

nado assunto”. Assim, reconhecemos a importância de se conhecer o que se tem produzido sobre o assunto, na perspectiva de se ter uma visão mais ampla e profunda do tema. Considera-se, portanto, que essa etapa foi de fundamental importância para a delimitação teórica do trabalho.

A **segunda etapa** da pesquisa consistiu no levantamento dos dados. O objetivo inicial era analisar dados secundários, tais como: número de casos da covid-19; faixa etária e sexo das pessoas contaminadas (disponíveis no OpenDataSUS do Ministério da Saúde – Brasil, 2010). Pretendia-se ainda identificar o bairro de residência das pessoas contaminadas, de forma a relacionar com a renda per capita de cada bairro de residência (disponíveis no Sistema IBGE de Recuperação Automática – IBGE, 2010). Todavia, destaca-se a limitação encontrada pelas pesquisadoras, ao não terem acesso aos dados relacionados ao bairro de residência das pessoas contaminadas. A Vigilância Sanitária, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Águas Lindas, não concedeu os dados e houve uma redefinição do objetivo e da metodologia da pesquisa.

Foram considerados apenas os casos com teste confirmado para a doença, com recorte temporal que compreende o período de março/2020 a março/2021, de forma a verificar o panorama da doença na cidade desde o início da pandemia até março/2021, quando teve um aumento significativo do número de casos e de mortes em todo o país.

Por se tratar de dados secundários, de domínio e acesso públicos, a pesquisa dispensou a análise do Comitê de Ética em Pesquisa do IFG. Os dados que foram utilizados não possibilitam a identificação dos indivíduos, pois o nome, endereço e número de telefone não aparecem na planilha de dados disponíveis no site OpenDataSUS. Assim, as análises que foram realizadas nesta pesquisa não ferem os princípios éticos regulamentados pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/2012 e 510/2016.

A **terceira etapa** da pesquisa consistiu na tabulação, de forma a embasar a discussão acerca dos resultados obtidos na pesquisa e compreender a situação da covid-19 em Águas Lindas. Os dados foram tabulados no *Microsoft® Office Excel 2010* e essa etapa foi realizada tanto pela orientadora quanto pelas estudantes participantes do projeto.

A **quarta etapa** da pesquisa compreendeu a fase de análise dos dados tabulados em gráficos.

2. Fundamentação teórica

O expressivo crescimento demográfico de Águas Lindas de Goiás foi identificado no “Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional da Microrregião Entorno de Brasília, do Município de Águas Lindas de Goiás e sua região limítrofe” (IFG, 2013).

O referido documento aponta que a expansão demográfica da referida microrregião acabou por gerar uma demanda por emprego muito maior do que a oferta, além de um desequilíbrio entre a necessidade de equipamentos urbanos e políticas sociais e a efetiva disponibilidade. Assim, ressalta que:

O crescimento acelerado e, em certa medida, desordenado da população do Município de Águas Lindas de Goiás, a exemplo dos demais municípios a oeste da Microrregião do Entorno de Brasília, tem corrido para uma grande pressão sobre os serviços sociais básicos oferecidos por parte do governo municipal para a população, em especial segurança, saúde e educação. O quadro social é agravado por meio do desemprego e do subemprego da população jovem e da precarização das moradias das camadas sociais de baixa renda (IFG, 2013, p. 49).

Dessa maneira, essa pesquisa, que objetiva compreender a distribuição espacial da covid-19, de forma a analisar a relação com os fatores socioeconômicos e demográficos da população infectada na cidade de Águas Lindas de Goiás, se preocupa também em identificar os riscos e vulnerabilidade social relacionados às carências do meio de vida. Dentre essas carências poderíamos citar como exemplo a falta de rede de água tratada, de esgoto sanitário, de emprego, de cultura, de políticas sociais direcionadas para os diferentes segmentos da população, dentre outras.

A falta de acesso à água e ao esgoto sanitário foi um problema apontado por IFG (2013, p. 50):

[...] Águas Lindas de Goiás é uma cidade extremamente carente e dependente do DF. Outros dados sociais atestam essa afirmação, tais como [...] o baixo número de moradores urbanos com acesso a água e ao esgoto sanitário adequado, entre outros.

Em 2010, apenas 19% da população de Águas Lindas de Goiás tinha acesso ao esgotamento sanitário adequado (IBGE, 2010). Aliados aos problemas de saúde decorrentes da falta de saneamento básico adequado,

observa-se também uma desarticulação dos serviços de saúde, o que foi apontado no referido Relatório de 2013.

Considera-se que Águas Lindas de Goiás não pode se tornar uma vítima de sua própria história e de sua expressiva densidade populacional. Esse fator, aliado às supracitadas carências do meio de vida, aumentam os riscos crescentes de contaminação diante do rápido avanço da pandemia em contexto nacional e mundial e ameaça a saúde dos habitantes, dada a vulnerabilidade social aos quais os habitantes da cidade estão expostos.

Ressalta-se que a saúde não é aqui interpretada apenas em seu sentido estrito, ou seja, a questão orgânica/biológica de determinada doença. Mas, sim, em seu contexto mais amplo, que envolve também a qualidade de vida e os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos presentes no lugar de vivência.

É preciso esclarecer os dois conceitos utilizados na pesquisa, quais sejam, de risco e vulnerabilidade social. Conforme aponta Samuel Lima (2016), há uma confusão entre os termos, que são interpretados como semelhantes, sendo necessário diferenciá-los.

Filipe Lima (2016) esclarece que o risco corresponde a uma possibilidade, ao passo que o conceito de vulnerabilidade social relaciona-se à maior ou menor exposição de grupos populacionais a fatores de exclusão social, os quais revelam desigualdade social e negação de direitos sociais.

Enquanto o risco pode ser entendido como a probabilidade de ocorrência de um fenômeno que fragiliza algum indivíduo, a vulnerabilidade representa uma condição que não atua sobre um único indivíduo de forma isolada, mas sim sobre o grupo social ou comunidade, considerado o contexto territorial em que se insere.

Assim, Filipe Lima (2016) ressalta que os programas de assistência social devem atuar a partir da adoção de estratégias territoriais, considerando não o risco individual, mas sim em uma visão mais ampla em considerar a saúde coletiva e o contexto de vida dos sujeitos que vivem em determinado território.

A partir dessas colocações, surgem os seguintes questionamentos: os moradores dos bairros de menor renda per capita, ao estarem inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social, não tendo direitos básicos atendidos (relacionados à infraestrutura urbana e saúde), possuem maior risco de contaminação pelo novo coronavírus? Os maiores índices de contaminação estão presentes em bairros nos quais as populações estão mais expostas, tendo em vista a necessidade de sair de casa para trabalhar?

Um mapeamento realizado por Marino *et al.* (2021), pesquisadores do Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade da Universidade de São Paulo (LabCidade, USP), identificou que priorizar a vacinação para covid-19

por idade no Brasil reafirmou o racismo e as desigualdades sociais na cidade de São Paulo. De acordo com os pesquisadores, a campanha de vacinação na cidade e em diversos municípios brasileiros priorizou os indivíduos mais idosos, por estarem mais sujeitos ao agravamento da doença e morte. Porém,

a opção de vacinar os mais velhos primeiro [...] resultou num percentual desproporcionalmente maior de vacinados no chamado eixo sudoeste da cidade, onde se concentra uma população branca com maior média etária e mais renda (Marino *et. al.*, 2021, p. 4).

Os pesquisadores ressaltam a necessidade de se analisar também a condição de moradia das pessoas e, mais do que isso, a rotina dos deslocamentos para o trabalho, tendo em vista que a maior exposição torna o sujeito mais vulnerável à doença. Assim, seria importante ações governamentais dos municípios brasileiros que organizassem o sistema de transporte e as rotinas dos trabalhadores que não puderam realizar suas atividades à distância, ações que não foram tomadas durante a pandemia.

A pesquisa realizada em Águas Lindas, dadas algumas particularidades e diferenças em relação ao estudo realizado por pesquisadores da USP, pôde revelar que a maior incidência da covid-19 ocorreu entre as pessoas na faixa etária de 20 a 59 anos que compõem a PEA e que, inicialmente, não foram inseridas nos primeiros grupos prioritários de vacinação, conforme será apresentado na idade das pessoas infectadas, discussão apresentada a seguir sobre os resultados da pesquisa.

3. Discussão dos resultados

Em relação à evolução do número de casos notificados de covid-19 em Águas Lindas de Goiás no recorte temporal selecionado para a pesquisa (março/2020 a março/2021) pode-se identificar no Gráfico 1 que julho e agosto de 2020 foram os meses com maior número de casos notificados na cidade. Ao analisar o número de casos em fevereiro/2021, a situação parecia estar controlada, mas no mês de março, seguindo uma tendência nacional, ocorreu um aumento significativo no número de casos.

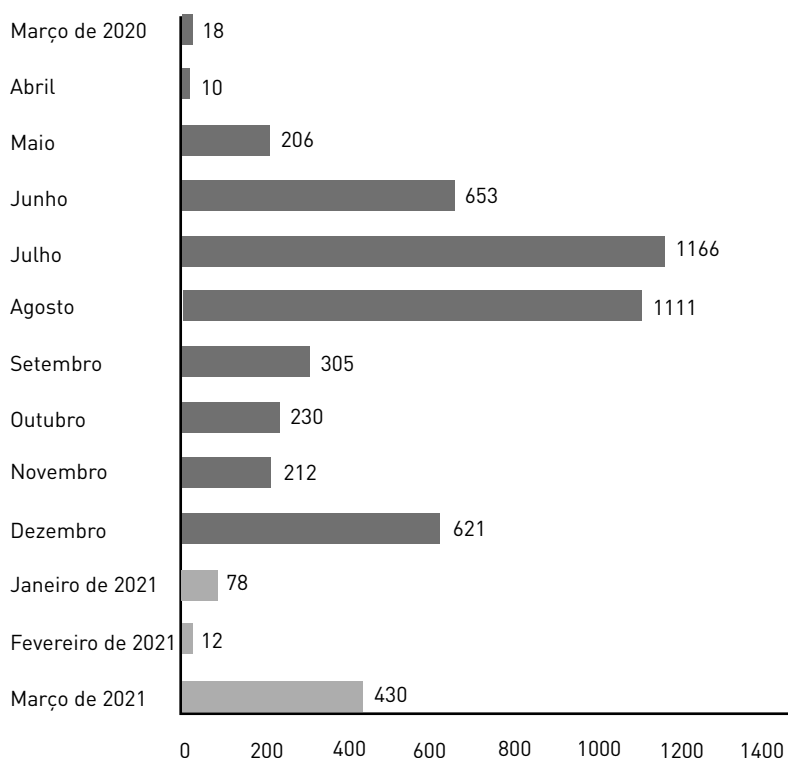


Gráfico 1. Águas Lindas de Goiás (GO): número de casos notificados de covid-19 (março/2020 a março/2021)

Fonte: OpenDataSUS (2022).

No que se refere à idade das pessoas com covid-19 (março/2020 a março/2021) percebe-se, conforme Gráfico 2, que 49,13% dos casos notificados no período correspondem a pessoas com idade entre 21 e 40 anos, seguido da faixa etária de 41 a 60 anos (31,99% do total de casos). Isso nos leva a concluir que a faixa etária mais expressiva é de pessoas que fazem parte da População Economicamente Ativa (PEA). Essa parcela da população não pode realizar o *homeoffice* e por isso estiveram mais expostos à doença, o que pode explicar o maior percentual do número de casos.

Entende-se que esta pesquisa pode cumprir sua função social, no sentido de que seus resultados sejam conhecidos pelo poder público municipal para que adotem políticas para os grupos mais vulneráveis que não foram incluídos nas prioridades da vacinação em âmbito nacional.

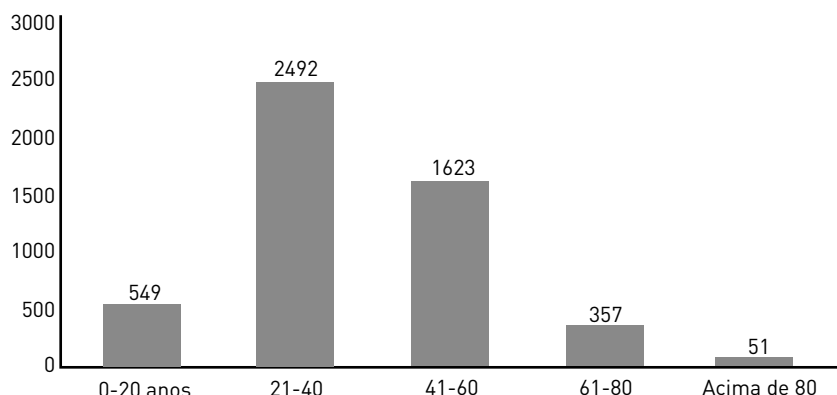


Gráfico 2. Águas Lindas de Goiás (GO): idade das pessoas com covid-19 (março/2020 a março/2021)

Fonte: OpenDataSUS (2022).

Quanto ao sexo das pessoas com covid-19 (março/2020 a março/2021) percebe-se, conforme mostra o Gráfico 3, que o maior percentual corresponde a mulheres (55,15%), seguido de homens (44,85%). As mulheres que são chefes de família não puderam realizar o *homeoffice* e estiveram mais expostas à doença e, de certa forma, em situação mais vulnerável.

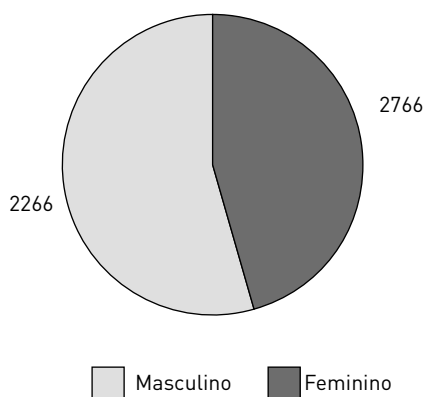


Gráfico 3. Águas Lindas de Goiás (GO): sexo das pessoas com covid-19 (março/2020 a março/2021)

Fonte: OpenDataSUS (2022).

Vale ressaltar aqui o problema da subnotificação de covid-19 no Brasil, o que não foi diferente na cidade de Águas Lindas de Goiás. De acordo com

a pesquisa de Prado *et al.* (2020) intitulada “Análise da subnotificação de covid-19 no Brasil”, estima-se que o real número de notificação seja onze vezes maior que os registrados em todas as unidades federativas do país.

Nesse sentido, vale ressaltar a fala dos autores:

A subnotificação observada no Brasil pode estar relacionada a alguns fatores, como dificuldades operacionais para realização de testes na população, o que leva a um aumento da demora entre a realização e os resultados dos exames, falta de novos exames e as orientações para só realizar testes em casos mais graves. Também a capacidade de obter os resultados dos exames varia entre os hospitais e instituições (Prado *et al.*, 2020, p. 226).

Acredita-se que Águas Lindas de Goiás não foge à realidade brasileira, ou seja, o número de casos notificados pode ser maior do que o número de casos levantados para a presente pesquisa no site OpenDataSUS do Ministério de Saúde (2020, 2021).

A seguir, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Considerações finais

Os resultados encontrados nesta pesquisa poderão servir de subsídio para o planejamento de políticas públicas de vigilância e controle da disseminação da doença na cidade de Águas Lindas. Acredita-se ainda que os resultados representam um importante auxílio na decisão de políticas públicas de saúde, identificando os grupos populacionais que necessitam de maior atenção do poder público.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir no processo de construção de conhecimentos sobre o eixo norteador do *Campus* IFG/Águas Lindas, qual seja, Meio Ambiente e Saúde. O envolvimento das estudantes com a execução do projeto de pesquisa pôde despertar o espírito crítico acerca da realidade em que vivem, de forma estimulá-las a reivindicarem direitos como cidadãs águas lindense e buscar por uma cidade com maior qualidade de vida.

Há que se reconhecer o desafio de se estudar uma espacialidade densa marcada por singularidades e pluralidades no entorno do DF. O resultado da pesquisa realizada representa uma contribuição que poderá levar a novas discussões teórico-metodológicas acerca da temática, tanto com enfoque geográfico quanto também epidemiológico.

Referências

ARAÚJO SOBRINHO, Fernando Luiz. **Turismo e dinâmica territorial no eixo Brasília-Goiânia**. 2008. 447f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/4hcjugV>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/4hfDS0T>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. OpenDataSUS. **Dados do coronavírus**: notificações de síndrome gripal e Campanha Nacional de Vacinação contra covid-19 por unidade federativa do Brasil. Brasília, 2021. Disponível em: <http://bit.ly/4qatCLL>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/478MPEm>. Acesso em: 18 fev. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos demográficos**: 2000, 2010, 2022. Disponível em: <http://bit.ly/48wUqPB>. Acesso em: 18 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Observatório do Mundo do Trabalho. **Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional da Microrregião Entorno de Brasília, do Município de Águas Lindas de Goiás e sua região limítrofe**. Goiânia: IFG, 2013. 142p. Disponível em: <http://bit.ly/4qcJwoA>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LIMA, Filipe Antunes. **Territórios de vulnerabilidade social**: construção metodológica e aplicação em Uberlândia-MG. 2016. 152p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <http://bit.ly/4qcEoAI>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LIMA, Samuel do Carmo. Riscos, vulnerabilidade social na saúde. *In*: LIMA, Samuel do Carmo. **Território e promoção da saúde**: perspectivas para a atenção primária à saúde. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 95-106.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINO, Aluizio *et al.* Prioridade na vacinação negligencia a geografia da covid-19 em São Paulo. **Lab-Cidade**, 26 maio 2021. Disponível em: <http://bit.ly/3J9QmdM>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MONTE-MÓR, Roberto Luís. O que é o urbano, no mundo contemporâneo. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 111, p. 9-18, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3IOoYlz>. Acesso em: 18 fev. 2025.

NUNES, Eduardo de Paula; LEITE, Eduardo Soares; CARVALHO, Wellington Roberto Gomes de. Rastreamento Geográfico da covid-19 Segundo Fatores Socioeconômicos e Demográficos no Município de Uberlândia, Minas Gerais. **JHBS: Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3ILQgcl>. Acesso em: 18 fev. 2025.

OJIMA, Ricardo; MONTEIRO, Felipe Ferreira; NASCIMENTO, Tiago Carlos Lima do. Deslocamentos pendulares e o consumo do espaço: explorando o tempo de deslocamento casatrabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 36, n. 128, p. 133-147, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3JehFDN>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PRADO, Marcelo Freitas do *et al.* Análise da subnotificação de covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 224-228, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/46UKKNC>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Regiões administrativas que compõem o Distrito Federal**. Distrito Federal, [s.d.]. Disponível em: <http://bit.ly/43n0N11>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; GUIMARÃES, Raul Borges. Por que a circulação de pessoas tem peso na difusão da pandemia. **Notícias Unesp**, 26 mar. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/4hbFXe0>. Acesso em: 18 fev. 2025.

WORLDOMETER. COVID19 Coronavirus Pandemic. **Worldometer**, 2021. Disponível em: <http://bit.ly/4nQHdWy>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CAPÍTULO 10.

UMA DÉCADA DE IFG E CINCO ANOS DE NAPNE EM ÁGUAS LINDAS: E A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL COMO VAI?

Marciria Castellani Rocha Oliveira

Alia Maria Barrios González

Introdução

O presente capítulo objetiva apresentar e refletir sobre as conquistas e desafios da Educação Inclusiva no IFG, *Campus* Águas Lindas, com base no trabalho realizado pelo Napne e em uma pesquisa realizada em 2022. Especificamente, aborda-se um tema fundamental para a inclusão: as barreiras atitudinais que se manifestam em nossas relações sociais interferindo na efetivação da inclusão tanto no contexto educativo quanto em outros contextos sociais além do espaço do IFG.

O Napne tem trabalhado e continuará trabalhando para minimizar essas barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no processo educativo e na vida dos estudantes do Instituto, acreditando na relação dialética e sistêmica entre os contextos onde a vida se desenvolve. As mudanças que aos poucos surgem no contexto educativo têm potencialidades para alcançar a comunidade externa do território em que o IFG se encontra, na direção de uma efetiva inclusão e do bem estar de todos.

A segunda seção deste capítulo, apresenta de forma sucinta algumas considerações sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sua implementação no IFG, bem como alguns dos documentos legislativos nacionais e das resoluções do IFG.

A terceira seção do capítulo explicita o conceito de barreiras atitudinais e apresenta a pesquisa realizada no IFG *Campus* Águas Lindas intitulada “Barreiras Atitudinais no processo de Inclusão no Ensino Médio: Um estudo de caso em Campus do Instituto Federal de Goiás”. A pesquisa foi realizada pela primeira autora deste texto sob orientação da segunda, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). O estudo forneceu informações relevantes sobre os impactos das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência do *Campus* Águas Lindas. Além disso, abriu o espaço para pensar em sugestões que possam minimizar esses impactos, considerando as vivências e necessidades dos atores desse contexto educativo específico.

Na quarta e última seção, apresenta-se conclusões com vistas ao futuro, evidenciando algumas ações que podem ser pensadas e realizadas no contexto do IFG com o objetivo de potencializar o trabalho que tem sido desenvolvido na direção da inclusão e da acessibilidade atitudinal. As vivências e depoimentos dos participantes do estudo direcionam essas conclusões. Assim, espera-se que o presente capítulo contribua, também, para o protagonismo de todos os atores da comunidade escolar na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. Breves considerações sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sua implantação no IFG

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a educação profissional brasileira se constituíram de forma entrelaçada ao longo da história. A Educação Profissional voltada para as classes menos favorecidas, foi uma característica do cenário de sua origem. Existem elementos de convergência que perpassam a efetivação destas duas modalidades de ensino. De forma controversa, um desses elementos diz respeito ao modelo médico de compreensão da deficiência,¹ ao considerar que a pessoa não é capaz de alcançar níveis acadêmicos mais elevados e a ela (entenda-se um reduzido número de pessoas com deficiência) cabe a profissionalização como forma de inserção no mercado de trabalho² (como mão de obra ainda mais “barata”), atendendo às necessidades do mercado e tornando-se potenciais consumidores. Outro elemento é que a educação profissional é direcionada à classe social mais desfavorecida da sociedade, incluindo-se nesse estrato um grande número de pessoas com deficiência. Vilaronga, (2022, p. 9) afirma que a formação para o trabalho tem o objetivo de ensinar uma profissão aos que eram considerados incapazes de uma formação intelectual, seja pela condição social ou pela deficiência.

1. Para Sassaki, o modelo médico de compreensão da deficiência, considera as pessoas com deficiência como “inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência” (Sassaki, 1997, p. 30).

2. Essa ideia se sustenta nas palavras de Henry Ford, que declarou: “Todas [as minhas fábricas] possuem uma grande quantidade de deficientes para executar aquelas operações consideradas como de alto risco. Olhem a vantagem deste engenho. Colabora-se com a redução desta peste social, que é a mendicância, e ainda se contrata o trabalhador a um preço muito abaixo do que aquele que pagaríamos para um homem sadio. E os deficientes não têm o porquê reclamar. De expulsos, a empregados com baixos salários é um avanço significativo. Ajudamos a sociedade e nos ajudamos. Pena que eu não tenha percebido isto antes, teria feito mais lucro e dado menos dinheiro nas portas das igrejas e nas esquinas das ruas”. Ford, Henry, 1924. O aproveitamento dos inválidos. *In*: Os princípios da prosperidade (Padilha, Anna Maria. Informação verbal, 2023).

Nessa direção, convém destacar que o projeto que está por trás da criação das escolas profissionalizantes no Brasil tem a dupla finalidade de “atender às demandas das indústrias locais e promover controle social”, legitimando a “separação entre trabalho manual e intelectual”, evidenciando que o ensino superior era exclusivo das elites (Vilaronga, 2022, p. 10).

Considerando o contexto brasileiro de criação da Educação Profissional, na primeira década do século XX, motivada pelas demandas por trabalhadores qualificados para atender à estrutura econômica emergente nesse período, Vilaronga destaca que:

Nilo Peçanha, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras, consideradas como a origem da Rede EPCT³ (Brasil, 1909; Mendes, 2017) (Vilaronga, 2022, p. 10).

Ao longo dos anos vários documentos legislativos regulamentaram a educação profissional brasileira. Em julho de 2008, o Decreto n. 5.154 foi incorporado pela Lei n. 11.741, com vistas a reinserir o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, recomendando “articular conhecimento, cultura e trabalho” (Ciavatta; Frigotto, 2011, p. 626).

Apresentando densa reflexão crítica sobre as disputas de concepções e projetos societários predominantemente neoliberais, a respeito da dicotomia entre a educação geral e a formação profissional, os autores destacam o surgimento da ideia de integração das duas modalidades:

Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica (Marx, 1980), que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia (Ciavatta; Frigotto, 2011, p. 626).

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n. 11.892, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos

3. Educação Profissional Científica e Tecnológica

Federais, no âmbito do sistema federal de ensino, vinculado ao Ministério da Educação (Brasil, 2008).

A partir das reflexões sobre o Parecer n. 05/2011 e o Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 5 de maio de 2011, os autores sinalizam que

não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória, assumida pelo Estado, como um projeto de educação para toda a população (Ciavatta; Frigotto, 2011 p. 628).

Em consonância com os autores, Ramos considera que o sentido de integração proposto entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional deve se manifestar na “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Ramos, 2014, p. 84).

Ao longo dos anos, as vagas nos IFs passaram a ser muito concorridas e entre as várias reestruturações o processo seletivo por meio de provas escritas passou a constituir a forma de ingresso nas instituições. Esses, entre outros fatores, constituíram-se como barreiras ao acesso de estudantes com deficiência.

Dessa forma, Vilaronga (2022, p. 13) aponta que, no âmbito de toda a Rede Federal, foi a partir do início dos anos 2000 que se abriu espaço para as discussões a respeito da educação inclusiva, levando em conta o acesso, a permanência e o atendimento ao público-alvo da educação especial, ou seja, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e aos estudantes com necessidades educacionais específicas ou com tempos de aprendizagem diferentes.

Diante do que se apresenta, convém considerar os avanços referentes à produção científica sobre a inclusão escolar e seus marcos legais. Compreende-se que a Legislação Brasileira sobre a Educação estabelece balizas para o desenvolvimento das atividades escolares. Tais orientações legais sustentam-se em um recorte teórico metodológico estabelecendo o firme compromisso com um determinado projeto de sociedade que se deseja construir.

A trajetória de luta das pessoas com deficiência revela os aspectos de exclusão, segregação ou mesmo eliminação a que foram submetidos. Os termos pelos quais foram tratados revelam traços dessa preconceituosa forma de reconhecê-las. Termos como inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, entre outros, foram largamente utilizados até chegarmos ao termo pessoa com deficiência, que “faz

parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência” (Sassaki, 2003, p. 1-5).

Para as pessoas com deficiência, um marco legal relevante em âmbito internacional é a Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU em 1948, que declara que as pessoas são livres e iguais, prevê o respeito à dignidade e à eliminação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Igualmente importante, o autor destaca a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1971, que é ratificada na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975, destacando em seu artigo 6º, entre outros, o direito à Educação (Silva, 2012, p. 145-146).

No Brasil, o reconhecimento de todas as pessoas como cidadãs, inclusive as pessoas com deficiência, é garantido pela Constituição da República Federal de 1988, como um dos princípios fundamentais, em seu artigo 1º, inciso “III – a dignidade da pessoa humana”. Entre seus objetivos fundamentais, prevê no artigo 3º inciso “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 1).

No que se refere à Educação, o artigo 205 da Constituição Federal define que a Educação é direito de todos e deverá garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 113). O artigo 206 inciso I estabelece a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e o artigo 208 garante o, “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 114).

A Lei n. 8069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, corrobora a garantia do direito à Educação junto à família, determinando em seu artigo 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990 p. 18).

Para Sassaki (2003) a Declaração de Salamanca promulgada em junho de 1994, prioriza a educação inclusiva para todos com ou sem deficiência foi um grande marco na luta pela inclusão e na definição do termo “pessoa com deficiência” utilizado até os dias atuais.

Em 1996, a Educação brasileira passa a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei n. 9394/96. O capítulo V desta lei é reservado à Educação Especial, que ampara o direito à pessoa com deficiência à Educação. O artigo 58 define:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 24).

A Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra portadores de deficiência (1999) ou Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3956/2001 resguardando o direito da pessoa de não ser discriminada em função da deficiência, à luz da dignidade e igualdade entre os seres humanos (Silva, 2012, p. 168).

Com relação à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n. 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelece em seu artigo 2º Inciso II que a formação do professor deve prepará-lo para o “acolhimento e o trato da diversidade” e no parágrafo 3º, item II, discorrendo sobre os conhecimentos necessários para a formação docente, estão os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002, p. 1-3).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada ao Ministério da Educação em 2008, se constitui em um documento sustentado nos debates, lutas e ideais mundiais de promoção de uma educação capaz de garantir o direito de todas as pessoas serem incluídas na escola, conviver e aprender sem discriminação.

Dessa forma, essa política representa um marco na história da educação brasileira pois evidencia a perspectiva de rompimento com a exclusão a que são submetidos os estudantes com deficiência, conforme descreve:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 5).

Em 2015 é promulgada no Brasil a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), objetivando assegurar e promover, em condições de igualdade, a inclusão social e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Destaca-se que o conceito de pessoa com deficiência apresentado no seu artigo 2º revela-se sustentado no modelo social de compreensão da deficiência e das diversas barreiras vivenciadas nos ambientes como fator limitante à sua plena participação na sociedade. Assim,

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Ao percorrer, brevemente, a trajetória desses principais marcos legais no país, é possível observar passos largos na perspectiva da inclusão, no entanto, o caminho é longo e depende de um esforço coletivo e colaborativo para pavimentá-lo.

Vilaronga (2022, p. 13-14) discorre que a partir da ampliação das garantias de acesso e acessibilidade previstas na LBI, houve um considerável aumento de matrículas de estudantes com deficiência nos Institutos Federais. No ano seguinte, foi promulgada a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Esta lei trata sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, nos seguintes termos:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016).

Como já dito anteriormente, Vilaronga (2022, p. 13) considera que a partir dos anos 2000, impulsionado pelo acesso de estudantes com deficiência nos institutos federais, amparado pelas legislações acima citadas, suscitou-se discussões referentes à “garantia de acesso, permanência e êxito desse grupo de estudantes”, através da criação dos “núcleos de acessibilidade, atualmente existentes em quase a totalidade das unidades da atual Rede EPCT” (Vilaronga, 2022, p. 13).

Desta forma, no âmbito do Instituto Federal de Goiás, o primeiro registro em termos legais que tratam do ingresso de pessoas com deficiência foi

a Resolução Consup/IFG⁴ n. 002, de 20 de fevereiro de 2017, que aprovou o Regulamento para Ações Afirmativas de inclusão e permanência da população negra (preta e parda), indígena e pessoas com deficiência no corpo discente dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do IFG.

Posteriormente, abrangendo a totalidade dos cursos oferecidos pelos 14 *campi* do IFG no estado de Goiás, a Resolução Consup/IFG n. 30, de 2 de outubro de 2017, aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, revisada no ano seguinte pela Resolução Consup/IFG n. 01, de 4 de janeiro de 2018, conforme registros da página eletrônica do IFG (IFG, 2016).

O Napne é definido pelo parágrafo único da Resolução Consup/IFG n. 30, como

um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações inclusivas, instituído em cada campus, designado por meio de Portaria, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas.

E sua finalidade está descrita em seu artigo 2º:

O Napne tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas (Resolução Consup/IFG n. 30).

O público alvo das ações inclusivas desenvolvidas pelo Napne é definido por esta Resolução como:

Consideram-se pessoas com necessidades específicas, para fins deste regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem (Resolução Consup/IFG n. 30).

Vale ressaltar que o termo pessoa com deficiência foi estabelecido através do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015. Em consonância com docu-

4. Consup/IFG – Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

mentos normativos referentes ao atendimento de estudantes com deficiência no IFG, este estudo manteve o termo estudantes com necessidades específicas.

Neste sentido, posteriormente, a Resolução Consup/IFG n. 98 de 31 de agosto de 2021, estabelece os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos, utiliza o termo estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, para designar seu público-alvo conforme seu art. 5º:

Considera-se como estudante com NEE tanto o público-alvo da educação especial quanto estudantes que apresentem condições específicas temporárias ou permanentes relacionadas à saúde ou à cultura, que impactem na permanência e êxito estudantil (IFG, 2021, p. 2).

No *Campus* Águas Lindas, os primeiros registros de composição da equipe para atuar no Napne se deu pela Portaria no 817, de 26 de abril de 2019, que designou, de forma voluntária e sem carga horária específica ou gratificação, servidores para comporem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne do *Campus* Águas Lindas de Goiás do IFG. Sua primeira composição contou com os seguintes profissionais:

Assistente Social, Psicóloga, Técnico de Laboratório, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagoga, Jornalista, Técnico em Enfermagem, Assistente em Administração, Professor EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) (Portaria n. 1.268, de 27 de junho de 2019).

As leis estão postas, entretanto, isso não significa que a luta chegou ao fim. Há uma grande distância entre os direitos assentados nos marcos legais e regulamentos referentes à Educação Inclusiva e sua efetividade na prática do cotidiano.

2. As barreiras atitudinais no IFG *Campus* Águas Lindas segundo sua comunidade acadêmica

O art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei no. 13146/2015 define as barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social da pessoa, assim como o exercício de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, e circulação com segurança, dentre outros (Brasil, 2015). Nessa mesma direção, Lima e Silva (2008) descrevem as barreiras atitudinais como entraves sociais produzidos ao longo da história da humanidade, que

se mantêm e fortalecem através de ações, omissões e da linguagem. Na sua essência, as barreiras atitudinais não são concretas, materializam-se nas atitudes de cada pessoa, envolvendo cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas. Os autores, especificam que as barreiras atitudinais podem manifestar-se em diferentes contextos e de várias formas: desconhecer as potencialidades e recusar as interações sociais com a pessoa com deficiência; e considerar a pessoa com deficiência como “especial” ou “extraordinária” por superar a deficiência e realizar determinadas tarefas; dentre outras. No caso específico dos contextos educativos, as barreiras atitudinais impedem que os alunos com deficiência explorem suas próprias estratégias de aprendizagem, de acordo com o seu desenvolvimento.

Assim, para Lima e Silva (2008), é necessário identificar essas barreiras atitudinais no cotidiano, tomando consciência das mesmas e de suas implicações, sendo esse um passo fundamental para erradicá-las na perspectiva de minimizar o processo de exclusão social. Essa identificação foi um dos objetivos da pesquisa realizada no IFG *Campus* Águas Lindas durante o ano de 2022.

A pesquisa teve como foco conhecer a forma em que as barreiras atitudinais se apresentam no *campus* e seus possíveis efeitos para a convivência, a permanência, o aprendizado e o êxito dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne, na percepção dos diferentes atores do contexto. Assim, participaram do estudo nove (9) estudantes (três (3) deles atendidos no Napne), dois (2) professores, dois (2) técnicos administrativos e dois (2) gestores, totalizando 15 participantes. É importante ressaltar que a pesquisa foi apresentada e bem acolhida pela comunidade escolar, que se engajou em todas as etapas de realização evidenciando a importância do tema, assim como a necessidade de dialogar sobre as barreiras atitudinais no cotidiano.

O estudo foi avaliado e autorizado por dois Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), o CEP do IFG, e o CEP em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB). Seguindo as orientações de cada CEP, foram disponibilizados aos participantes todos os documentos estabelecidos para a implementação de pesquisas envolvendo seres humanos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), e o Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa.

A pesquisa teve como fundamentação teórico-metodológica o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner (1996), que salienta o papel central das relações e interações sociais para o desenvolvimento, a aprendizagem e a constituição humana. Além disso, o Modelo Bioecológico também sinaliza o papel fundamental das vivências da pessoa em

desenvolvimento. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o que importa para o comportamento e desenvolvimento humano é a maneira como a pessoa vivencia e percebe o ambiente, e não a forma como ele existe na realidade objetiva.

Assim, com base no Modelo Bioecológico, compreender o possível impacto das barreiras atitudinais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento implica estudar e entender como a pessoa vivencia e percebe suas relações e interações sociais nos contextos específicos, sem deixar de lado aspectos culturais e a legislação vigente para a Educação Inclusiva.

Tendo como ponto de partida as considerações teórico-metodológicas expostas, todas as pessoas envolvidas na pesquisa participaram voluntariamente de uma entrevista semiestruturada a partir de roteiros específicos construídos para o estudo, que abriram o espaço para dialogar sobre as barreiras atitudinais no cotidiano do *Campus Águas Lindas*. As informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas foram alvo de uma Análise Temática (AT) que, segundo Braun e Clarke (2006), é um método de análise de dados qualitativos usado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, que serão organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, a AT realizada permitiu descrever e compreender as barreiras atitudinais, seus possíveis efeitos no contexto estudado, e as ações conjuntas e significativas para minimizar esses aspectos no *Campus Águas Lindas*.

Os resultados da pesquisa apontaram para a presença de barreiras atitudinais que ainda se manifestam através de situações de piadas, exclusão dos grupos, olhar preconceituoso, considerar a pessoa incapaz (capacitismo), e sentimento de piedade. Considerando as narrativas de todos os entrevistados, essas situações podem se apresentar como forças limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne. Entretanto, os grupos entrevistados vivenciam e percebem essas situações e seus possíveis efeitos de maneira diferenciada.

De acordo com os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, as barreiras atitudinais têm maior impacto no aprendizado, uma vez que geram sentimentos de incapacidade e/ou a sensação de ser considerado incapaz pelos outros, além do sentimento de exclusão por parte dos colegas e vivências de constrangimento. Os estudantes sem deficiência percebem como as barreiras atitudinais se apresentam no cotidiano e, de certa forma, sentem-se incomodados e constrangidos com a situação. Para eles, o maior impacto das barreiras atitudinais está na convivência dos colegas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas nos grupos em que estão inseridos. Para os professores, técnico administrativos e gestores, os efeitos das barreiras atitudinais

se apresentam na aprendizagem, na permanência e na convivência dos estudantes, sendo o último aspecto o mais sinalizado por esse grupo de participantes.

De maneira geral, as percepções e falas dos entrevistados apontaram a necessidade de fortalecer as ações grupais e individuais com foco na qualidade das interações sociais da comunidade escolar e, especificamente, dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne.

Porém, sinaliza-se a importância das percepções e sentimentos dos participantes diante dessas situações, pois são alicerces fundamentais para o trabalho do Napne, assim como indicadores de que as ações realizadas até o momento têm sido importantes e efetivas. Na atualidade, a comunidade educativa não só observa e analisa as formas como as barreiras atitudinais se manifestam, mas também tem ciência de seus possíveis efeitos, e das ações conjuntas que podem ser significativas para minimizá-las no *Campus Águas Lindas*. Essas ações apareceram nas entrevistas como sugestões para o trabalho do Napne e envolvem: a) realização de rodas de conversa para propiciar acolhida e entrosamento dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas; b) formação em Libras; c) Eventos sobre acessibilidade comunicacional e para conscientização das barreiras atitudinais, valendo horas para os estudantes; d) apresentações do Napne para a comunidade escolar no intuito de ampliar o conhecimento sobre o trabalho realizado pelo núcleo; e) projetos que abram espaço para debates sobre inclusão por parte da comunidade acadêmica; f) calendário anual, com suporte da Reitoria, de ações voltadas para a qualificação e educação permanente na área da Educação Inclusiva, para professores, técnicos administrativos, e gestores, incluindo aqueles lotados no Napne; g) incrementar o investimento institucional no que diz respeito: à estruturação do Napne, cuidando de aspectos como possível sobrecarga de trabalho; ao incentivo da pesquisa e dos projetos de extensão sobre a temática; ao suporte técnico para qualificação e capacitação dos servidores; e à aquisição de materiais de acessibilidade e tecnologias assistivas.

Entende-se que essas ações sugeridas pelos participantes parecem exequíveis, abrangendo todos os atores da comunidade acadêmica. Para complementar, sinaliza-se que seria interessante pensar na possibilidade de estender algumas dessas ações para os familiares e/ou responsáveis legais pelos estudantes e para líderes comunitários, com o objetivo de estreitar a relação do Instituto com a comunidade de Águas Lindas, e de fortalecer os processos inclusivos da comunidade.

Destaca-se um elo entre os resultados já apresentados e a fundamentação teórico metodológica da pesquisa. Com base no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, potencializa-se a relevância de ações voltadas para o fortalecimento e construção de relações e interações sociais que estejam, cada vez mais, permeadas pela reciprocidade, pela simetria, pelo equilíbrio

de poder e pela afetividade. De acordo com Bronfenbrenner (1996), esses aspectos aumentam a probabilidade de existir processos de desenvolvimento fundamentais para todos os atores do contexto.

Conclusões para o futuro: sugestões para a acessibilidade atitudinal no IFG *Campus Águas Lindas*

Conforme descrito nas seções anteriores, as relações sociais das pessoas com deficiência estão, muitas vezes, permeadas por situações de preconceito. Alguns exemplos disso foram evidenciados pelos atores da pesquisa, que corroboraram as barreiras atitudinais como entraves para a participação plena da pessoa com deficiência nos espaços que ela frequenta. Por outro lado, os participantes também corroboram a possibilidade de construir coletivamente as condições objetivas para a inclusão, pois entende-se que as sugestões dos entrevistados para o trabalho do Napne são passíveis de implementação.

Das diversas sugestões apontadas, destaca-se a formação de professores e demais servidores para o atendimento adequado das pessoas com deficiência, ultrapassando o acolhimento afetivo para um atendimento profissional qualificado. Outra ação fundamental abrange desenvolver diferentes tipos de eventos junto à comunidade acadêmica com o objetivo de promover discussões de conscientização e sensibilização, para a construção coletiva de uma escola mais acessível e inclusiva. Em relação a essa possibilidade, destaca-se a dificuldade de horário para sua implementação, relatada amplamente pelos estudantes. A extensa carga horária dos cursos incide na possibilidade de participar em outras atividades não acadêmicas que são importantes para a comunidade escolar. Assim sendo, seria interessante pensar em contrapartidas, como carga horária complementar, créditos e certificados, para aumentar o engajamento da comunidade discente. Outra possibilidade seria inserir uma disciplina no currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal, considerando a formação global desses estudantes para a inserção no mercado de trabalho. Obviamente, são possibilidades que devem ser amplamente discutidas com todas as instâncias acadêmicas.

Com relação às sugestões para o Napne, destaca-se as que apontam a necessidade de sua estruturação material e humana, profissional especializado e equipe específica para o atendimento no *campus*, com apoio da reitoria. Também serão cruciais as ações com o objetivo de promover e dar maior visibilidade ao núcleo junto à comunidade acadêmica.

Em coerência com a política institucional do IFG, considera-se essencial pensar em conjunto sobre as providências necessárias para sanar as fragilidades

apontadas pelos atores participantes da pesquisa, e eliminar possíveis lacunas entre o discurso institucional e a vivência cotidiana no *campus*. Devem continuar os esforços para a aquisição de equipamentos e materiais de tecnologias assistivas, a realização de concursos públicos com vistas à contratação de professores habilitados para salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de libras, entre tantas outras providências.

Além disso, faz-se necessário o mapeamento de redes de apoio dentro e fora do próprio IFG para trocas de experiências positivas de atendimentos a pessoas com deficiência, tanto para os estudantes com deficiência, professores e familiares. Identificar outros serviços de apoio no município de Águas Lindas, e como citado na seção anterior, verificar a possibilidade de estender algumas ações para líderes comunitários, com o objetivo de estreitar a relação com a comunidade externa, e de fortalecer seus processos inclusivos, através, por exemplo, de projetos de extensão, ampliando o alcance da temática junto à comunidade externa ao IFG.

Considera-se também a importância de pesquisas futuras em torno dessa e de outras temáticas vinculadas à inclusão escolar e acessibilidade de forma a mobilizar novas situações não tratadas no estudo apresentado.

A fim de divulgar amplamente os resultados da pesquisa, o produto técnico e a dissertação: “Barreiras Atitudinais no processo de Inclusão no Ensino Médio: Um estudo de caso em Campus do Instituto Federal de Goiás” foram entregues ao diretor do *campus*, no formato impresso.

Fruto de um trabalho em grupo realizado em uma disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, *Campus Brasília*, foi gravada uma entrevista, no formato de podcast, pela página eletrônica do Spotify, PodEPT IFB Reflexões contemporâneas, denominado “PodINCLUSÃO: Barreiras Atitudinais no Processo de Inclusão no Ensino Médio”, episódio intitulado “Barreiras Atitudinais: Uma Abordagem Geral” que aborda as barreiras atitudinais presentes no contexto do ensino médio.

A pesquisa foi apresentada no II Seminário Formativo do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) do IFG que foi realizado presencialmente, na Reitoria do instituto e transmitida pelo canal da EaD IFG, no YouTube, nos dias 21 e 22 de setembro de 2023. A pesquisa foi apresentada através de um vídeo gravado pela pesquisadora. O leitor pode acessar pelo canal do Youtube EaD IFG oficial.

O Produto Técnico impresso foi disponibilizado aos participantes do Seminário e posteriormente enviado por e-mail aos coordenadores Napnes de todos os *Campi* do IFG. A realização da pesquisa e as reflexões que emergiram dela, nos encoraja a acreditar nas potencialidades de todas as ações sugeridas,

pois as mesmas surgiram das necessidades da comunidade acadêmica, ou seja, são ações significativas para os participantes do contexto. São sugestões que sinalizam que é possível mobilizar a comunidade escolar para uma vivência sem exclusão de colegas, sem piadas e brincadeiras constrangedoras, presumindo que o outro é capaz, que não precisa de piedade, mas de adequações para aprender e se desenvolver como todas as outras pessoas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://bit.ly/4nZK8MY>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/4mtjBHG>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/4h8l5nY>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3IVUmi1>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://bit.ly/4qcWZwB>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/46UkSBD>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/42E51EO>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S.l.], v. 3(, n. 2), p.7-101, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/4332fcr>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Inclusão/Acessibilidade**. IFG, 16 ago. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/4nVj2Xc>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Resolução Consup/IFG n. 98, de 31 de agosto de 2021. Goiás: IFG, 2021**. Disponível em: <http://bit.ly/4nKuIvI>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In*: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: Ulbra, 2008.

EAD IFG. **2º Seminário Formativo do NAE e NAPNES do IFG. 21/09/23, Matutino**. YouTube, 21 set. 2023. Disponível em: <http://bit.ly/3J6LLcc>. Acesso em: 12 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. *In*: SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 597f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

VILARONGA, Carla Ariela Rios *et al.* **Inclusão escolar nos Institutos Federais Brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: Editora de Castro; Eduspufscar, 2022.

CAPÍTULO 11.

DESAFIOS DOCENTES PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maraisa Bezerra Lessa

Ademar Diego Souza de Barros

Paulo Gustavo Moreira

Kamilly Victória da Silva Fonseca

Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Não demorou muito para que a tal variante chegasse ao Brasil, visto que o primeiro caso confirmado de pessoa com o novo coronavírus no país ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Desde então, devido à rápida disseminação do vírus da covid-19 pelo território nacional, vários setores sociais como a educação, economia e, principalmente, a saúde sentiram o grande e repentino impacto que a pandemia trouxe. O isolamento social foi uma das medidas que tiveram de ser tomadas para evitar a disseminação do vírus pelo território nacional, o que afetou diretamente o setor da educação.

Neste novo contexto, o ensino presencial teve que ser suspenso e as metodologias de ensino-aprendizagem modificadas. O ensino remoto se apresentou como a mais importante alternativa para o cumprimento das medidas de isolamento social nas redes de ensino. É muito comum associar a pandemia à educação à distância (EaD), especialmente no senso comum. Entretanto, a EaD é uma modalidade de ensino anterior ao contexto pandêmico que pressupõe um conjunto de conhecimentos e metodologia de ensino-aprendizado para serem desenvolvidos com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação para a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. O ensino remoto foi uma alternativa emergencial para tentar garantir o direito à educação no contexto pandêmico.

Conforme destaca Paludo (2020, p. 45), esta situação desmascarou a desigualdade educacional presente no Brasil. As escolas particulares e as famílias com

maior poder aquisitivo em pouco tempo se organizaram com o uso das tecnologias e transformaram suas casas em salas de aulas. Nas escolas públicas, alunos sem computador, internet, espaço adequado para estudo; famílias sem escolaridade o suficiente para acompanhar e orientar seus filhos no aprendizado; estudantes obrigados a trabalhar para ajudar famílias desempregadas; evasão escolar. Esta disparidade escancara o fosso da desigualdade educacional existente no Brasil.

Apesar das condições adversas, observou-se também um grande esforço por parte dos profissionais de escolas públicas para a garantia do direito à educação dos estudantes. Em pouco tempo, professores foram obrigados a se reinventar: aprender a utilizar as tecnologias de informação, desenvolver novas metodologias de ensino-aprendizagem, transformar suas casas em salas de aula e ainda arcar com os custos dessas mudanças.

Em Águas Lindas de Goiás, cidade do entorno do Distrito Federal com muitas famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, esta realidade não foi diferente. O fechamento das escolas ao tempo que contribuiu para a garantia do direito à vida trouxe inúmeros desafios para a garantia do direito à educação no município.

1. Metodologia

Considerando os desafios enfrentados para a garantia do direito à educação na pandemia, o trabalho, de natureza qualitativa, teve como objetivos específicos investigar as estratégias, as dificuldades e possíveis avanços identificados por docentes nas escolas públicas de Águas Lindas de Goiás no período de fechamento das escolas no contexto pandêmico. Para tanto, teve como metodologia pesquisa bibliográfica e trabalho de campo.

A pesquisa bibliográfica consistiu em revisitar trabalhos científicos, discussões e posicionamentos de outros autores sobre os desafios docentes para a garantia do direito à educação na pandemia. Teve como foco os estudos sobre escolas públicas de ensino fundamental, para observar o atual estado da arte das pesquisas científicas sobre o tema no Brasil. A partir de levantamento bibliográfico realizado no *Google Acadêmico*, foram identificados 28 trabalhos científicos utilizados como referência para este trabalho. Estes foram selecionados a partir de um filtro que buscou correlacionar os fatores: educação, ensino aprendizagem no contexto pandêmico, empecilhos educacionais docentes e discentes e dados produzidos durante e relativos à pandemia de covid-19. Em um segundo momento, foram selecionados dentro deste universo apenas aqueles que estivessem relacionados à educação pública de ensino fundamental, foco deste traba-

lho. Além disso, priorizou-se os materiais cuja discussão estivesse focada no período mais próximo do fenômeno ocorrido, isto é, de 2020 a 2022, sendo um artigo de 2007 sobre a questão do letramento digital.

Durante o trabalho de campo, foram aplicados questionários a professores de três escolas dispostas a participarem da pesquisa e realizada uma reunião presencial com os profissionais da educação de uma escola analisada. Os critérios para a escolha das instituições de ensino foram três: indicação da Secretaria Municipal de Educação como escolas públicas de referência no desenvolvimento das atividades pedagógicas na pandemia; localização territorial diferenciada; e abertura da equipe pedagógica para constituir-se como lócus da pesquisa.

O questionário, formado por questões fechadas e abertas, buscou identificar as estratégias, as dificuldades e possíveis avanços identificados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na pandemia. Para tanto, apresentou as seguintes questões: em qual a turma ou função o profissional da educação atuava no período de fechamento das escolas; quais foram as principais dificuldades encontradas; quais foram as principais estratégias utilizadas; se foi possível identificar avanços no processo de ensino-aprendizagem e, se sim, quais. Além dessas, uma indagação buscava conhecer a experiência e as alegrias docentes durante o período pandêmico. Estas questões foram transformadas em sete perguntas, sendo cinco de múltipla escolha, na qual foi possível escolher mais de uma alternativa e duas abertas para que o docente ou seu auxiliar escrevesse livremente.

Quanto aos participantes da pesquisa, houveram no total 41 respondentes de três escolas públicas situadas em regiões diferentes de Águas Lindas de Goiás – sendo 13 da escola I, 18 da escola II e 10 da escola III – que atenderam aos critérios de escolha supracitados. Nas escolas I e II foram aplicados questionários via *Google Forms*. Na escola III foram aplicados questionários impressos durante uma reunião presencial com o coletivo de professores. Esta reunião foi um momento importante da pesquisa, pois foi possível apresentar o trabalho e ouvir os docentes sobre os desafios vivenciados na pandemia. Todos os respondentes aceitaram livremente participar da pesquisa e autorizaram a utilização das informações na pesquisa com a garantia de anonimato, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As questões fechadas foram tabuladas quantitativamente para identificar o maior número de respostas e as abertas analisadas por meio da metodologia de análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos a partir do método dialético de análise dos fenômenos sociais, considerando as contradições presentes na totalidade capitalista em que o objeto está inserido.

2. Breve revisão da literatura à época

Na revisão bibliográfica foram analisados 28 (vinte e oito) materiais de referência, com enfoque no ensino-aprendizagem durante o contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus. Em relação à caracterização dos estudos, quanto ao ano de publicação, os anos de lançamento mais incidentes foram 2020, com dez artigos publicados e 2021, com seis artigos. É importante ressaltar que os estudos desenvolvidos em cenário anterior à pandemia apresentam problemáticas que podem ser observadas no contexto pandêmico.

Em primeira análise, pôde-se observar que as metodologias de ensino-aprendizagem necessitaram ser modificadas para que o direito à educação continuasse sendo garantido no contexto de isolamento social. Nesse aspecto, professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação. Frente às medidas de isolamento social, como alternativas coletivas possíveis de enfrentamento à doença enquanto a vacina não foi descoberta, para muitos trabalhadores, o ato de operar em seus tradicionais postos de trabalho tornou-se uma atividade impossível. Conforme afirma Souza *et al.* (2021, p. 5):

O processo de ensino por plataformas processa-se tanto por aulas em tempo real (síncronas), diretamente entre professor e aluno, quanto por aulas gravadas (assíncronas), com a exibição do material para a turma, disponibilizado por meio de plataformas tecnológicas. Ademais, deve-se mencionar a modalidade de atendimento personalizado à distância, com atenção individual aos alunos, uma espécie de trabalho tutorial.

Esse processo resultou no surgimento de diversos desafios para os docentes no que diz respeito à manutenção e adaptação do ensino para os meios virtuais. Nesse sentido, foi emergente a necessidade de inovação da educação de acordo com os termos possíveis do ensino remoto, foi essencial a utilização do desespero e o despreparo dos professores frente à pandemia como ferramentas orientadoras para o aprimoramento da educação. Portanto, o mecanismo necessário nessa situação não pôde ser outro senão o inédito viável, que se utiliza do contexto e da criatividade como ferramenta para criar novos métodos de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, Freitas (2005, p. 6) afirma que o inédito viável é:

A materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Para que se conheça as possibilidades e os limites necessários para chegar ao inédito viável é preciso que haja uma imersão na realidade crua dos discentes e professores, indo para além da sala ou da escola. Nesse sentido, segundo Liberali *et al.* (2020, p. 15), o conceito de inédito viável está ancorado na noção de patrimônio vivencial, o qual pode ser compreendido como o repertório obtido por um indivíduo a partir de eventos dramáticos vivenciados um com o outro, ou seja, experiências e conhecimentos. Ao reunir os patrimônios vivenciais de diversos profissionais da educação, aliado aos avanços tecnológicos, surgiram novos recursos e metodologias de ensino-aprendizagem para a viabilização das aulas remotas no contexto pandêmico.

Segundo o levantamento, entre os recursos e metodologias mais utilizadas pelos professores, estão: 1) as ferramentas virtuais de web chamadas coletivas como o *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom* para a realização de aulas síncronas; 2) jogos didáticos virtuais; 3) gravação de vídeo-aulas; 4) criação de grupos na plataforma *WhatsApp* com estudantes, famílias e professores; 5) utilização de ambientes virtuais de aprendizagem – tais como o *Google Classroom* e o *Moodle* – onde eram disponibilizados materiais de estudos para que os alunos tivessem acesso de seus domicílios, como: atividades, vídeos e textos para leitura; e 6) materiais impressos para alunos que não possuíam acesso à internet.

A aplicação desses novos recursos e metodologias de ensino-aprendizagem corroboram com o inédito viável na educação e com a afirmação de Pasolini (1990, p. 132), segundo o qual “não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende”, pois, ao passo que os educadores ensinam os discentes, aprendem com o repertório de outros profissionais da área.

Em outra perspectiva, pode-se citar a definição de necroeducação. Essa noção se ampara no conceito de necropolítica, proposto por Achille Mbembe, um filósofo, teórico político e professor universitário camaronês. De forma resumida, necropolítica se refere ao poder dos governos de decidir quem viverá e quem morrerá, por meio da promoção de políticas que restringem o acesso de certas populações a condições mínimas de sobrevivência. Já a ne-

croeducação, de acordo com Liberali *et al.* (2020, p. 14-15), é uma vertente que se refere ao poder do Estado de decidir quem terá o direito à educação, ou, aplicando à atual realidade, o controle dos meios digitais. Dessa forma, por meio da necroeducação, o governo negligencia as condições de vida dos estudantes e reforça as desigualdades na educação. Portanto, evidencia-se o caráter contrastante entre o *modus operandi* da necroeducação e do inédito viável na realidade educacional brasileira durante a pandemia.

Conforme aponta Paludo (2020, p. 46), embora no contexto anterior à crise de saúde mundial as condições de trabalho dos professores de escolas públicas já fossem precarizadas neste país, durante a pandemia a situação se agravou. Observou-se uma maior desvalorização, precarização das condições de trabalho, aumento da demanda laboral e necessidade de complementação de renda. Além disso, não foi oferecida infraestrutura para a realização do trabalho em casa. Estudos recentes sobre acesso a aparelhos digitais e internet, afirmam que 25,3% dos brasileiros não possuem acesso à internet, incluindo espaços urbanos e rurais, e no caso específico da população rural, 53,5% das pessoas não possuem acesso (Tokarnia, 2020). Este último se configura como empecilho tanto para os profissionais, quanto para os alunos, o que impede os estudantes de terem uma educação de qualidade e dificulta o exercício da profissão por parte dos professores, fazendo com que os mesmos reflitam constantemente se o que estão oferecendo é o suficiente para a formação de seus alunos.

Simultaneamente a este acontecimento, foi possível identificar a falta de formação dos professores de educação básica para a utilização das ferramentas utilizadas no ensino remoto e educação à distância (EaD). Fato esse que é explicitado pela pesquisa de Gestrado (2020, p. 9), a qual afirma que 53% dos professores participantes da pesquisa – o que condiz a cerca de 15 mil profissionais de todas as regiões do território nacional das redes municipais, estaduais e federal – não tiveram nenhuma espécie de formação prévia para o uso de mídias digitais no exercício da docência.

De acordo com a *International Labour Organization* (2018 *apud* Paludo, 2020, p. 45), além das desigualdades educacionais, o contexto pandêmico afetou diretamente a vida privada dos professores tanto na estrutura econômica quanto nas relações de gênero, especialmente as relações domésticas na qual as mulheres são responsáveis por mais de 75% do trabalho não remunerado no mundo. A transformação do domicílio em local de trabalho dificultou a separação entre esfera privada e profissional e sobrecarregou os profissionais da educação, trazendo adoecimentos físicos e psicológicos. Segundo Pinho (2021, p. 3): “As mudanças nas demandas do trabalho docente são agudas e profundas, produzindo elementos que sugerem potenciais efeitos negativos na saúde”.

No que se refere aos problemas físicos de saúde, vale destacar os problemas ergonômicos e oculares, ambos diretamente relacionados com o longo período sentados em frente a computadores, televisões, tablets e/ou celulares. Quanto à saúde mental, conforme afirma Abrucio (2021, p. 39): “a angústia de ter de ensinar de uma forma completamente diferente da que foram formados, sem o contato direto com o alunado, foi enorme”. As mudanças de metodologias de ensino-aprendizagem ocasionaram um sentimento de desconsolo e frustração. A partir desse discurso, é possível traçar um paralelo com um problema anteriormente apontado: a falta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuarem com as mídias digitais.

No que se refere às relações sociais no contexto pandêmico, foi realizada uma pesquisa pela Fundação Carlos Chagas, no ano de 2020, sobre a educação escolar em tempos de pandemia, na qual foram entrevistados 14.285 professoras e professores de todos os estados brasileiros, tanto da rede pública como privada. Nela foi possível concluir, a partir da percepção dos profissionais da educação, uma melhoria na relação escola-família e estudante-família. A ausência de um professor presencial para as crianças tornou necessária a ajuda das famílias no processo de letramento dos estudantes. Entretanto, esta demanda não pode ser sanada em muitas famílias, pois, devido às disparidades socioeconômicas, muitas famílias não conseguiram auxiliar no processo de aprendizado de seus filhos, pois tiveram que destinar seu tempo ao trabalho remunerado para garantir o sustento da casa. Além disso, o baixo nível de escolaridade das famílias também dificultou o apoio ao letramento das crianças.

Vale destacar também, os casos de trabalho infantil ou que as crianças se viam obrigadas a acompanhar seus responsáveis no trabalho e o fenômeno de subnotificação das situações de violência contra crianças e adolescentes, já que a escola constitui um importante órgão do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente para a identificação e encaminhamento dos casos para a rede de proteção social. Os transtornos de saúde mental também foram dificultadores dos processos de ensino-aprendizagem das crianças durante a pandemia, pois foram acometidas pelo estresse, ansiedade e sentimentos negativos, como ideias suicidas e tristeza.

Apesar das dificuldades, o ensino remoto deixou seu legado de aprendizado para os profissionais da educação, por meio da possibilidade do uso das novas metodologias de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas e/ou inseridas no trabalho docente, como *games*, animações, *sites* interativos e novas formas de avaliação. Em alguns casos, essas tecnologias foram reaproveitadas e repensadas para o ambiente escolar com o retorno das atividades presenciais. Embora ainda esbarre na dificuldade de acesso à tecnologia, reforça a tendência ao ensino híbrido. A

valorização da relação professor-aluno e do ambiente escolar também são aspectos favoráveis dessa experiência, pois com a pandemia esses elementos se mostraram importantes e insubstituíveis. Conforme afirma (Abrucio, 2021, p. 37):

O vínculo com os educadores e com os estudantes é essencial para o aprendizado de conteúdos disciplinares, para o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas e, principalmente, para a socialização necessária à construção da personalidade no plano socioemocional.

Em síntese, a partir da revisão da literatura realizada, foi possível identificar que o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia foi comprometido nas escolas públicas brasileiras em virtude da 1) dificuldade de acesso de qualidade à internet e aparelhos tecnológicos; 2) dificuldade de interação professor-aluno; 3) trabalho infantil e outras formas de violência doméstica subnotificadas; 4) falta de formação; 5) sobrecarga de trabalho por parte dos profissionais da educação; e 6) dificuldade de separação entre vida familiar e profissional, pois a casa tornou-se espaço de trabalho. Observa-se com o exposto um abandono do Estado em relação ao processo de escolarização das crianças e adolescentes de escolas públicas municipais e estaduais, configurando aquilo que Liberali *et al.* (2020, p. 14) chamou de fenômeno da necroeducação no contexto pandêmico. Em contrapartida, os profissionais da educação se viram repentinamente obrigados a aprenderem a utilizar recursos tecnológicos e audiovisuais, bem como criar novas metodologias de ensino-aprendizagem em busca do inédito viável na educação.

3. Resultados do trabalho de campo

O questionário aplicado nas três escolas municipais de Águas Lindas de Goiás, no que diz respeito a suas características, buscou entender quais foram as funções executadas pelos profissionais durante o período pandêmico, quais foram as principais dificuldades encontradas por eles, as estratégias utilizadas para a manutenção do ensino-aprendizagem, quais as atividades desenvolvidas, os possíveis avanços que o ensino remoto trouxe, além de buscar saber a experiência e as alegrias durante o referido período. Essas variáveis de interesse estão depositadas em sete perguntas, sendo quatro de múltipla escolha (podendo escolher mais de uma alternativa) e duas à livre resposta.

Quanto ao número de participantes que responderam ao questionário, houveram 41 contribuições de três escolas de bairros diferentes de Águas Lin-

das de Goiás – sendo 13 da escola I, 18 da escola II e 10 da escola III – que atenderam aos critérios de escolha dispostos na metodologia deste artigo.

Área de atuação	Escola I	Escola II	Escola III	Total	%
1º ano do ensino fundamental	3	1	4	8	19,51
2º ano do ensino fundamental	2	6	1	9	21,95
3º ano do ensino fundamental	4	2	3	9	21,95
4º ano do ensino fundamental	1	4	2	7	17,07
5º ano do ensino fundamental	1	3	1	5	12,20
Gestão/diretoria, coordenação e/ou acompanhamento das atividades docentes	2	1	1	4	9,76
Outro	2	3	4	9	21,95
Total	15	20	16	51	-

Tabela 1. Área de atuação no período da pandemia

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Mediante os questionários, no que tange ao cargo que os profissionais da educação ocupavam nas escolas municipais durante a pandemia, foi constatado que, dos 41 participantes da pesquisa, oito atuavam no 1º ano do ensino fundamental, nove atuavam no 2º ano do ensino fundamental, nove no 3º ano do ensino fundamental, sete no 4º ano do ensino fundamental, cinco no 5º do ensino fundamental e quatro na gestão ou diretoria, coordenação e/ou acompanhamento das atividades docentes.

É importante citar que a pergunta acerca da atuação dos profissionais no período pandêmico é de múltipla escolha e com uma seção aberta para adicionar opções não listadas. Dessa forma, observa-se que houve participantes que atuaram em mais de uma série, trabalhando também com a educação infantil nas etapas I e III e na modalidade sala de recursos.

Principais dificuldades	Escola I	Escola II	Escola III	Total	%
Falta de equipamentos eletrônicos por parte dos educadores	1	2	2	5	12,20
Falta de equipamentos eletrônicos por parte dos alunos	10	16	9	35	85,37
Dificuldades de acesso à internet por parte dos educadores	0	2	1	3	7,32
Dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos	10	14	10	34	82,93
Dificuldades dos educadores para usar as tecnologias como ferramenta de ensino	0	4	3	7	17,07
Dificuldades dos alunos para usar as tecnologias como ferramenta de ensino	0	12	9	21	51,22
Os alunos não realizavam as atividades propostas	6	11	6	23	56,10
Aumento da evasão escolar	1	3	2	6	14,63
Falta de disponibilidade das famílias para acompanhar os estudos das crianças	10	15	10	35	85,37
Falta de escolarização das famílias para ajudar as crianças nas atividades escolares	0	11	7	18	43,90
Aumento da violência doméstica	1	2	1	4	9,76
Extrapolação da carga horária de trabalho docente	4	8	8	20	48,78
Ausência de contato/socialização professor-aluno	3	10	8	21	51,22
Incidência de trabalho infantil	0	0	1	1	2,44
As questões financeiras das famílias atrapalhavam a aprendizagem das crianças	0	9	7	16	39,02
Problemas na saúde mental, física e/ou social dos docentes	2	4	3	9	21,95
Outro	0	1	0	1	2,44
Total	48	124	87	259	-

Tabela 2. Principais dificuldades identificadas para a garantia do direito à educação no período da pandemia

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Ao se analisar as dificuldades identificadas pelos 41 participantes da pesquisa, foi constatado que 85,37% dos docentes apontaram a falta de equipamentos eletrônicos pelos discentes e a falta de disponibilidade das famílias para acompa-

nhar o processo de aprendizagem da criança como desafios à educação durante a pandemia. Cerca de 82,93% dos participantes descreveram as dificuldades de acesso à internet pelos alunos como obstáculos ao ensino virtual. Ademais, 56,10% dos docentes assinalou a falta de devolução das atividades propostas pelos estudantes e 51,22% destacou as dificuldades discentes na utilização das tecnologias virtuais de ensino-aprendizagem e a ausência de socialização do professor com o aluno como dificuldades do ensino em um contexto pandêmico. Outras problemáticas relevantes identificadas no exercício docente foram a extrapolação da carga horária docente (48,78%) e a falta de escolarização das famílias para auxiliar as crianças em suas atividades escolares (43,90%).

Principais estratégias	Escola I	Escola II	Escola III	Total	%
Disponibilização de dispositivos tecnológicos (celular, tablet, computador, etc.) para as crianças	0	0	1	1	2,44
Disponibilização de dispositivos tecnológicos (celular, tablet, computador, etc.) para professores	5	6	5	16	39,02
Uso do <i>WhatsApp</i> para o envio e recebimento de materiais didáticos aos estudantes	9	15	9	33	80,49
Uso da plataforma <i>Google Classroom</i> ou <i>Google Meet</i> (ou recursos virtuais semelhantes).	10	16	9	35	85,37
Encontros virtuais síncronos	4	8	9	21	51,22
Atividades assíncronas	2	4	5	11	26,83
Disponibilização de materiais impressos	11	17	9	37	90,24
Cursos de formação de professores para a atuação no ensino remoto	0	4	1	5	12,20
Outro	0	0	0	0	0,00
Total	41	70	48	159	-

Tabela 3. Principais estratégias desenvolvidas por parte da sua escola para a garantia do direito à educação no período da pandemia

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Em relação às estratégias desenvolvidas pelas escolas durante a experiência de ensino remoto, grande parte dos professores, cerca de 90,24%, recorreram à disponibilização de materiais impressos aos estudantes. A utilização das plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, assim como do *WhatsApp* para

disponibilização e recebimento de materiais didáticos aos estudantes também foi expressiva, sendo utilizadas, respectivamente, por 85,37% e 80,49% dos docentes. Outras estratégias adotadas por parte da escola durante o ensino emergencial foram a realização de encontros virtuais síncronos (51,22%) e a disponibilização de dispositivos tecnológicos aos professores (39,02%).

Ao serem questionados sobre quais atividades pedagógicas foram propostas para incentivar a aprendizagem das crianças, os educadores apresentaram diversas alternativas para adaptar a educação no período de crise. Analisando-se as respostas nos moldes do pedagogo Paulo Freire, é possível classificar essas atuações como inéditos viáveis.

Ainda nesse prisma, observa-se que dos inéditos viáveis mais utilizados pelas escolas, um dos mais citados foi a utilização de vídeos retirados da internet e/ou gravados pelos docentes. Sendo esta última modalidade, um desafio para os educadores, pelo fato de grande parte desse grupo ter tido o primeiro contato com gravação de vídeos durante a pandemia, necessitando de ajuda de pessoas mais experientes para conseguir cumprir esse objetivo específico.

Ao tratar-se de encontros síncronos, conclui-se que foi uma modalidade com adesão de aproximadamente metade dos participantes. As videochamadas foram usadas para sanar dúvidas dos alunos, explanar conteúdos e resolver atividades em conjunto.

Outra alternativa pedagógica foi a utilização de atividades lúdicas, tanto on-line como materiais, fora do universo digital. Tratando-se das atividades digitais, os jogos foram as ferramentas mais recorrentes para incentivar a aprendizagem infantil. Já no âmbito não digital, brinquedos educativos e atividades em família foram propostas, sendo que a produção de brinquedos também foi um recurso utilizado.

Dentre os profissionais, uma pequena porcentagem (aproximadamente 4 participantes) citaram medidas de incentivo direto aos discentes, através de ligações, vídeo chamadas e mensagens, incentivando os alunos a não desistirem dos estudos.

Avanços	Escola I	Escola II	Escola III	Total	%
Não houve nenhum avanço	1	0	2	3	7,32
Sim, em alguns estudantes, especialmente aqueles com as famílias mais presentes	12	16	8	36	87,80
Sim, muitos	0	2	0	2	4,88
Total	13	18	10	41	100

Tabela 4. Avanços no processo educativo de seus estudantes

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Ao analisar a avaliação dos professores sobre os avanços da educação das crianças na pandemia, na Tabela 4, pôde-se observar que a maior parte dos docentes concordaram que houve avanço, correspondendo a 92,68% de 41 participantes. Contudo, desses profissionais, 87,80% enxergam avanço principalmente em estudantes que tiveram a família presente no processo, mostrando que a ausência parental na educação afeta negativamente os alunos e docentes. Em contrapartida, observa-se que 7,32% (3) não observaram avanço no processo educativo dos estudantes durante a pandemia.

No que diz respeito aos avanços identificados pelos docentes, averiguou-se que o desenvolvimento na leitura e escrita teve maior relevância. Em sequência pontuou-se que o desenvolvimento cognitivo dos discentes obteve grande evolução. Além disso, é essencial citar que o desenvolvimento da coordenação motora e a melhora na produção e interpretação de texto foram sugeridos por alguns professores.

Considerações finais

Em face de todas as informações coletadas e analisadas do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo, percebe-se que as conclusões dialogaram entre si em relação às dificuldades e às estratégias encontradas. Contudo, em relação aos avanços identificados, houveram divergências entre os materiais bibliográficos analisados, que realçaram os aspectos negativos do ensino remoto, e o trabalho de campo, que enfatizou uma perspectiva mais otimista – principalmente no caso de estudantes que mantiveram o contato e receberam auxílio de seus familiares.

Outro tópico a se refletir diz respeito à negligência do Estado frente à educação do contexto pandêmico, afinal, muitos discentes não tiveram a oportunidade de estudar por falta de infraestrutura, por exemplo, o que se configura claramente como uma política de necroeducação por parte do Estado. Em contraponto, ao se observar os esforços docentes, que se concentravam na garantia do direito de estudar às crianças, percebe-se a aplicação do inédito viável, de modo a tentar remediar as consequências da necroeducação na realidade das diversas famílias brasileiras, principalmente aquelas mais vulneráveis socialmente. Desse modo, é evidente que a atuação docente foi substancial no combate às desigualdades na educação durante a pandemia.

Em relação às diferenças de dados entre o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, podem ser justificadas pela diferença dos contextos de procedimentos das duas metodologias, afinal o levantamento ocorreu durante e o trabalho de campo ocorreu após a pandemia. O fato de ter ocorrido interações presenciais entre as crianças e os docentes que responderam às pesquisas

pode ter direcionado a avaliação dos mesmos quanto às dificuldades e estratégias encontradas durante a pandemia, afinal, puderam verificar e avaliar as competências que seus alunos adquiriram no ensino remoto.

A partir dessa constatação, uma proposta futura de estudo seria uma pesquisa identificando a efetividade do ensino remoto no primeiro ciclo do ensino fundamental. Desse modo, seria possível entender como se deu o processo de aprendizado durante a pandemia, podendo ampliar os conhecimentos sobre o tema no município.

Referências

ABRUCIO, Fernando L. Por um novo sistema educacional: a reconstrução das redes de ensino e das escolas brasileiras no pós-pandemia. *In*: CENPEC. **Educação Pública no Brasil**: contexto atual e perspectivas para os próximos anos. Cenpec: 2021, p. 37-39. Disponível em: <http://bit.ly/47pcYjE>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. *In*: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2005, p. 6.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Educação escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: FCC, 10 maio 2020.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: relatório técnico. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/4ojWH5c>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LIBERALI, Fernanda *et al.* Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. **Projeto Brincadas**, Campinas, p. 14-210, 1 jul. 2020.

PALUDO, Elias F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 45-53, 23 ago. 2020.

PASOLINI, Pier P. **Os jovens Infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PINHO, Paloma S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00325157, p. 3-10, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

SOUZA, Katia R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, p. 5-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência IBGE de Notícias**, 29 abr. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3KQF6ni>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CAPÍTULO 12.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE UM AUDIODRAMA NO IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS

Abilio de Jesus Carrascal

Introdução

Este texto descreve a experiência da construção de um audiodrama como proposta de ensino de arte, com discentes do Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás – *Campus Águas Lindas* de Goiás, que foi parte da pesquisa “Audiodrama na escola: uma experiência artística com jovens do ensino médio no IFG – *Campus Águas Lindas*” no processo de titulação de Mestre em Artes no Programa de Pós-Graduação ProfArtes do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus Aparecida de Goiânia*. Esta construção se deu entre outubro do ano de 2022 e janeiro de 2023 no formato de projeto de ensino (IFG, 2018, p. 1).

Durante o período de ensino remoto emergencial, como docente de Artes do IFG – *Campus Águas Lindas*, utilizando como ferramentas pedagógicas videoaulas, videoconferências, plataformas digitais, podcasts, redes sociais (*WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook*), constatei que a maioria dos jovens já tinha contato e familiaridade com esses meios e suas linguagens. As redes sociais digitais, em especial, fazem parte da dinâmica das suas vidas. Essa peculiaridade contemporânea do uso dessas ferramentas é muitas vezes colocada pelo próprio corpo docente como um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem e para a relação que as alunas e os alunos estabelecem com o conhecimento. A experiência aqui relatada pode ser, de alguma maneira, uma possibilidade de aproximar as tecnologias franqueadas pelos celulares, muitas vezes “diabolizadas” no contexto escolar, e torná-las elemento integrante do contexto pedagógico.

Ademais, uma vez consideradas as peculiaridades do período de desenvolvimento psíquico humano denominado “adolescência” sob a luz da teoria histórico-cultural, foi possível oferecer a esses discentes a vivência de elementos técnicos de teatralidade e de comunicação que pudessem apontar pistas e caminhos para exercitarem “sua voz” nos contextos sociais em que convivem: a escola, a comunidade, a cidade, a nação. Um meio

pelo qual possam compartilhar, técnica e esteticamente, suas angústias, suas reivindicações, suas alegrias, sua(s) identidade(s).

Vale aqui determinar a conceituação que atribuímos ao termo “audio-drama”. O meio de comunicação radiofônico teve seu auge no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Com o aprimoramento e a popularização da tecnologia da teledifusão, o rádio teve progressivamente seu espaço ressignificado na vida do brasileiro como meio de comunicação em massa, mesmo presente em algumas localidades de maneira relevante até os dias de hoje. Desde os anos 2010 é possível perceber a popularização crescente de elaborações informativas e de entretenimento com formato exclusivamente sonoro e distribuídas por meio da internet. Os chamados “podcasts” são conteúdos livres sobre diversos temas, com duração e estética que, de certa maneira, ampliaram as possibilidades do formato radiofônico, tanto em sua linguagem como em sua tecnologia de difusão (Podcast, 2023).

No *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis, uma importante referência sobre conceitos teatrais, o autor afirma que, “num sentido geral, o drama é o poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa” (2008, p. 109).

Como é possível verificar, “drama” é um termo que, para além de todo o sentido histórico que o relaciona à arte dramática, também pode se referir a uma situação que envolve sofrimento, angústia ou aflição. Já o termo “áudio” é amplamente utilizado, muitas vezes em forma de prefixo, para designar a natureza sonora de um objeto, situação ou fenômeno. Desta forma, “audiodrama” tem a intenção de abarcar a obra dramática produzida e apreciada em formato sonoro.

O principal objetivo da experiência foi investigar a contribuição desse processo na compreensão, por parte das alunas e dos alunos, das peculiaridades dessa linguagem (dramaturgia, composição de personagens, edição e difusão) para a formação de seus conceitos estéticos, mas também: revisar metodologias de ensino de teatro, analisando sua aplicabilidade no contexto de interpretação em áudio; ampliar o universo de linguagens artísticas dos participantes e, da mesma forma, tornar pública a obra artística concebida.

Ancorando a compreensão ontogênica humana na perspectiva histórico-cultural, Marilda Facci, em seu estudo sobre desenvolvimento psicológico individual e seus períodos, comenta que:

Segundo Vygotski (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por

conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos (Facci, 2004, n.p.).

Destarte, entendo o fazer artístico como uma maneira de empoderar o/a adolescente com uma ferramenta que lhe possibilitará elaborar a consciência de sua existência social e sua formação de pensamento e concepção de mundo.

1. Desenvolvimento da experiência estética-artística-educativa

Foi estipulado o número de 21 participantes discentes, selecionados por sorteio entre os interessados, na faixa etária de 15 a 18 anos. Os encontros realizados durante o projeto podem ser divididos em quatro momentos na construção do trabalho: dramaturgia, exercícios de técnica teatral e saúde vocal, gravação e edição, apresentação e divulgação.

Estes elementos podem ser distinguidos e separados em funções dentro dessa estrutura de criação artística, porém elas não ocorreram de maneira consecutiva. Durante o relato, ficará claro que esses elementos – e suas assimilações por parte do coletivo – estiveram presentes durante todo o processo. Isto é, não passamos aos exercícios de interpretação apenas ao se encerrarem as discussões sobre a dramaturgia, pois essas decisões, exercícios e gravações muitas vezes ocorreram simultaneamente no decorrer da construção.

Como elementos de registro e análise de toda a experiência, foram utilizados diários de bordo, nos quais os participantes, no fim de cada encontro, registravam suas impressões, sensações, sentimentos – foram solicitadas descrições a respeito de tudo que vivenciaram naquele processo.

Busquei construir junto às alunas e alunos a “estratégia dramatúrgica” para compormos nosso texto: utilizaríamos um texto clássico, criaríamos algum texto autoral coletivo ou de algum dos estudantes? Pretendí responder a essa pergunta coletivamente. Para tanto, nesse início, experimentamos vivências que pudessem levar o alunado a pensar sua realidade para que, a partir disso, pudéssemos decidir acerca da origem do texto que mais contemplasse todos para ser dramatizado. O debate com a turma e a descoberta do “que

queríamos dizer” levaram à seguinte indagação: quais questionamentos e/ou celebrações queremos realizar no nosso contexto social? Tendo a resposta a essa pergunta refletida, discutida, passamos ao exercício de pensar “qual texto nos ajudaria a dizer o que queremos dizer?”, ou seja, a partir de qual conteúdo dramático dialogaríamos com a comunidade, entre as possibilidades de um texto já existente, sua adaptação ou a criação de um novo texto.

Fizemos, então, uma conversa na qual debatemos o tema a ser trabalhado a partir de uma pergunta: “Se lhe fosse dado o direito de ter 30 segundos de fala na TV aberta em todo o Brasil, em horário nobre, você usaria seus 30 segundos para falar o quê?” Esse questionamento configura uma dinâmica estratégica para provocar o sujeito a pensar “o que tenho para dizer ao mundo”, que eu já havia utilizado em salas de aula em outros momentos e que surtiram boas temáticas para situações anteriores. Respostas interessantes surgiram, que foram registradas nos respectivos diários de bordo de cada participante. Listo aqui alguns comentários e seus autores, utilizando nomes fictícios:

[...] disse que queria que as pessoas desenvolvessem mais o pensamento crítico e racional para que a sociedade evolua (Joana Lima, 16 anos).

[...] nos meus 30 segundos eu falaria um poema do filme elena [sic]: “Será que minha raiz vai conseguir arrebentar asfalto, carro e prédio para sobreviver e gerar fruto?” (Lara Cruz, 16 anos).

[...] eu falaria que faria piadas como: em uma briga de saci qualquer chute é voadora (Ingrid Lara, 15 anos).

[...] falar como nossa sociedade é muito FDP [sic] (Mariana, 16 anos).

[...] eu falaria sobre críticas sociais... o mundo está destruído, mas ninguém o conserta (Daniela, 15 anos).

No encontro subsequente, foi pedido a uma das integrantes que lesse um trabalho de sua própria autoria, que muitos dos colegas já conheciam. A história tinha me chamado a atenção, pois, criada por uma jovem da comunidade, baseada em acontecimentos reais, abordava temas do cotidiano deles, suas inseguranças afetivas, problemas familiares, existenciais, com uma coerência dramática muito interessante no roteiro e que, pude observar, emocionou muitos dos presentes. Imaginei, naquele momento, ter identificado, pela aclamação evidente, que nossa “estratégia dramática” estava definida.

Mesmo assim, expus ainda outras possibilidades para a escolha do nosso texto. Fiz sugestões de obras que dialogavam com as manifestações deles durante a aula, como os textos *O Rinoceronte*,¹ de Eugène Ionesco, e *Seis Personagens à Procura de um Autor*,² de Luigi Pirandello argumentando que poderíamos utilizar um roteiro com características metalinguísticas. Também as ideias de realizarmos vários pequenos episódios com textos de temáticas variadas foi discutida.

Para minha surpresa, o texto autoral não foi escolhido. Houve um consenso em não o utilizar. No debate coletivo, as alunas e os alunos, com muita parcimônia – a meu ver, por respeito à autora presente –, argumentaram se tratar de um texto muito denso, forte, de muita dor. Conforme relatado nos diários de bordo:

A história da Rafa é muito legal, porém tão dramática. Acho que adicionaria um romance na história, tipo a menina queria se matar, mas conhece o amor da vida dele [sic] e eles superam tudo (Ludmila, 17 anos).

A história da Rafaela foi a que mais me marcou, pois me trouxe lembranças familiares, negativas, relacionadas a suicídio e assassinato, mas também tirei proveito porque me senti bem (Ivan, 16 anos).

Achei a história da Rafaela bastante depressiva, porém boa (Marina Dias, 16 anos).

Todos foram unânimes em decidir, inclusive a autora da história em questão, que prefeririam trabalhar textos curtos e jocosos, que pudessem propiciar o contato com os fundamentos da linguagem da interpretação para o audiodrama.

Este acontecimento me fez pensar sobre a maneira que nós, condutores em um processo de criação, seja como artistas, seja como professores, por vezes enxergamos nossas alunas e alunos, em especial os de comunidades periféricas, apenas como atores de seu próprio drama, como se aquela comunidade só existisse e fosse autorizada a produzir arte se seu conteúdo estético versasse sobre seu próprio sofrimento social, sendo-lhe negado o direito a ter suas demandas estéticas e culturais ouvidas e a lidar com produções que ampliem seus

1. Texto teatral publicado em 1959. Conta a história de uma cidade pacata que, depois da passagem misteriosa de um rinoceronte, vê seus habitantes serem, gradualmente, transformados em rinocerontes.

2. Texto teatral publicado em 1921. Relata um ensaio de teatro invadido por seis personagens que começam a contar suas histórias, ansiosos por alguém que as interprete, enquanto diretor e elenco se interessam cada vez mais pelo enredo narrado.

repertórios artísticos. No nosso caso, isso ficou evidente no debate em que a turma do projeto demonstrou interesse de apreender técnicas muito mais para aprender a fazer e se divertir com o “como fazer” ao construir essas obras.

Sendo assim, entre vários textos trazidos por mim, definimos quais seriam priorizados para gravação, edição e distribuição. Foram eles: a crônica *Paciência* (Soares, 1995), os contos *Conversinha Mineira* (Sabino, 1962) e *O Gato Sou Eu* (Sabino, 1986), a crônica *Faraós* (Verissimo, 1989), a esquete³ teatral *Fofocas* (Machado, 1992) e, por fim, o texto teatral *A Claudinha Está Lá Fora* (Jablonsky, 1992). Dois desses textos passaram por pequenas adaptações, feitas por mim, que tiveram o intuito de ajustar personagens aos gêneros dos alunos/atores e um deles para diminuir sua duração.

No decorrer dessa construção os elementos referentes ao uso estético e técnico vocal e à composição de personagens, no que diz respeito à voz, se fundamentaram na obra de Stanislavski (2000); já no que se relaciona ao método de experimentação expressiva, basearam-se nas referências de Spolin (2006). Além disso, o trabalho foi ancorado também na experiência de peças radiofônicas registrada por Mirna Spritzer (2005), para que pudéssemos, coletivamente, compreender como se dá a adaptação desses conhecimentos nos exercícios de interpretação teatral para as especificidades do audiodrama.

Antes de qualquer elaboração ativa, propus escutarmos dois trabalhos em áudio e os ouvimos reproduzidos por aparelho de amplificação sonora da própria escola. O primeiro foi a história *Zé Prequeté* (Pinsky, 1982), da coleção Taba. Esta coleção foi uma publicação brasileira lançada em 1982 pela Editora Abril Cultural que trazia, a cada fascículo, uma história infantil em disco vinil e um livro ilustrado, reunindo contos escritos por Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Luis Camargo, entre outros. O outro trabalho ouvido pelo grupo foi o episódio piloto da “Podserie” *Aventuras Bizarras: Joe e Guido vão a Nibiru*. Este último é um trabalho de 2019 de dois irmãos de Caxias do Sul (RS), Joe e Guido Guidini, que assinam a dramaturgia, dramatização e produção. O intuito era o de colocar os alunos em contato com produções de épocas diferentes, com linguagens diferentes.

Identifico, pelos relatos e pelo debate subsequente, que ocorreu essa percepção de diferenciação de estilos dos dois trabalhos. Conforme relatos nos diários de bordo:

3. Segundo Pavis (2008, p. 143), esquete é “[...] uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada”.

Vimos um audiodrama de histórias bizarras que era legal, mas não entendi direito porque o áudio era ruim. E teve o segundo, foi a coleção Taba, que o áudio era melhor, mas muito infantil, teve uma piada engraçada. Ancioso [sic] para o próximo dia (Enzo Ferreira, 16 anos).

[...] foi engraçado e louco, porém adorei os efeitos sonoros, muito loko [sic] e fácil de imaginar. O segundo não entendi muito, pois era muito difícil de imaginar o cenário (Marina Dias, 16 anos).

Foram abordados também os assuntos sobre práticas em saúde vocal e técnicas de preparação vocal, alicerçados, sobretudo, nos escritos de Constantin Stanislavski (1863-1938), por se mostrarem conteúdo basilar para a construção de um conceito em técnicas teatrais do qual se apropria fortemente o audiodrama. Uma rotina de aquecimento vocal foi estabelecida para todos os encontros, considerando exercícios de respiração, aquecimento, articulação e projeção vocais. Stanislavski é um teatrólogo que traz para o teatro ocidental da modernidade uma sistematização importante a ser visitada. Como explica Stanislavski:

Estar bem de voz é uma bênção não só para a primadona, mas também para o artista dramático. Sentir que temos o poder de dirigir nossos sons, comandar sua obediência, saber que eles forçosamente transmitirão os menores detalhes, modulações, matizes de nossa criatividade! (2000, p. 111, grifo do autor)

Stanislavski representa também a utilização de um sistema que direciona o ator a uma honestidade cênica, privilegiando o sentir e o fazer sentir, em detrimento de exagero na forma, como era praticado no início do século XX. A esse respeito, Mirna Spritzer, que investigou em sua tese de doutorado o trabalho de atores de teatro em montagens de rádio-teatro, descreve: “Atores e atrizes construíam seu trabalho de forma exagerada, pouco verdadeira e exteriorizada” (2005, p. 59). Stanislavski buscava a verdade da cena, a “sinceridade de emoções, sentimentos que pareçam verdadeiros em dadas circunstâncias” (1979, p. 77).

Como o trabalho foi realizado com estudantes/atores que não tinham experiência teatral anterior, este projeto foi, ao mesmo tempo, a investigação de uma linguagem audiodramática e uma iniciação em interpretação. Além disso, como afirma Spritzer, “o exercício do rádio prepara os atores para o rádio, mas também para o teatro” (2005, p. 52). No exercício de

contar apenas com a voz para o desenvolvimento integral da personagem, “o ator educa-se para a fala criativa, para a respiração expressiva, para o silêncio que preenche a cena” (Spritzer, 2005, p. 52-53).

Nessa perspectiva, no contato inicial com os textos de teatro, optei por utilizar a abordagem de Viola Spolin (2006) em seu trabalho de improvisação teatral nos encontros preparatórios para as gravações. A maneira de determinar os elementos formadores do acontecimento dramático trazido por Spolin, como “que”, “quando”, “onde”, “quem”, nos guia para o entendimento de “ação”, “tempo, época”, “espaço, lugar” e “personagem” no texto teatral. Propus alguns exercícios nos quais foram experimentadas, a partir de diálogos improvisados, adequações que levassem os alunos a adaptarem o corpo e a voz para uma nova situação, modificando o “que”, o “quando”, o “onde”. Um exemplo: cada dupla de alunos, após apresentar à turma, de maneira dramatizada, o diálogo acordado, deveria apresentá-lo novamente em novas situações – em um velório, em um jogo de futebol, como se fossem velhinhos num asilo, como se fossem crianças. Isso fazia o corpo e, conseqüentemente, a voz, o texto e a utilização do espaço cênico se adaptarem às novas demandas, descobrindo, assim, as possibilidades expressivas de seu corpo e voz. Registros fotográficos e filmagens desses exercícios podem ser vistos no *Catálogo Audiodrama na Escola* produzido para esta pesquisa (Carrascal, 2023).

Passamos para a fase de gravações e edições, que trata especificamente da materialização do audiodrama propriamente dito, em que construímos, a partir do estudo da dramatização vocal, as personagens e revisitamos metodologias de ensino de teatro relativamente à interpretação em áudio. Isso ocorreu juntamente com o pensar coletivo sobre as escolhas de todos os outros elementos sonoros que estariam presentes em nossa obra, como músicas de fundo, efeitos, vinhetas, etc.

Minha vivência com o público adolescente revela o interesse característico dessa fase da vida por novas tecnologias e processos digitais. Muitos dos procedimentos técnicos para gravação e edição de som já eram dominados e foram facilmente aprimorados pelos estudantes. Mesmo assim, foram abordados conceitos básicos e introdutórios sobre captação de som, utilização de microfones, isolamento e engenharia acústica de espaços. Nessa perspectiva, utilizamos os apontamentos técnicos de Miguel Rattón (2008) para apreender e inserir no processo tanto os elementos de gravação e posicionamento de microfones quanto a preparação do espaço. Rattón esclarece que, “ao se projetar um estúdio [...] é importante estimar

o comportamento do som no seu interior, avaliando-se a energia que será absorvida e refletida pelas superfícies do ambiente [...]” (2007, p. 16).

Era previsto, desde o início do projeto, utilizar tecnologias de fácil acesso ao estudante do Ensino Médio de Águas Lindas. A maioria deles possui dispositivos eletrônicos como aparelho celular, tablets, laptops. Dessa forma, o celular passa de famigerado “empecilho” para “ferramenta”. Paulo Freire explica que “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (2015, p. 35).

Nessa perspectiva, foi conduzido um laboratório no qual a proposta era realizar um texto dramático em forma de áudio, utilizando apenas os recursos que estivesse em mãos para a realização da obra. Consistia-se em fazer a gravação em “*take* único”, sem a necessidade de posterior edição. Realizada a atividade, apreciamos juntos os trabalhos, ouvimos os relatos de como foram as soluções encontradas para a criação e mixagem dos efeitos, o controle de intensidades dos sons e debatemos sobre pontos fortes e possíveis melhorias. Destaco a solução encontrada por eles em relação à distância entre as fontes sonoras e o aparelho celular que captava os sons: utilizaram outros celulares para produzir ambientações sonoras e as distâncias desses em relação ao celular “gravador” determinavam se era um som de fundo, se o personagem estava próximo ou distante da cena. Além disso, já se desenharam, nesse exercício, interpretações para a caracterização sonora de personagens distintos. Os áudios que foram o resultado desse laboratório podem ser encontrados no *Catálogo Audiodrama na Escola* (Carrascal, 2023, p. 12).

No dia programado, fomos a uma sala com dimensões menores que o espaço de práticas corporais que havíamos utilizado até então. Improvisamos uma câmara de gravação com as placas de EVA ordinariamente utilizadas como piso da sala de práticas corporais. O aplicativo utilizado para as captações foi o *WhatsApp*, fazendo uso do próprio microfone do aparelho celular.

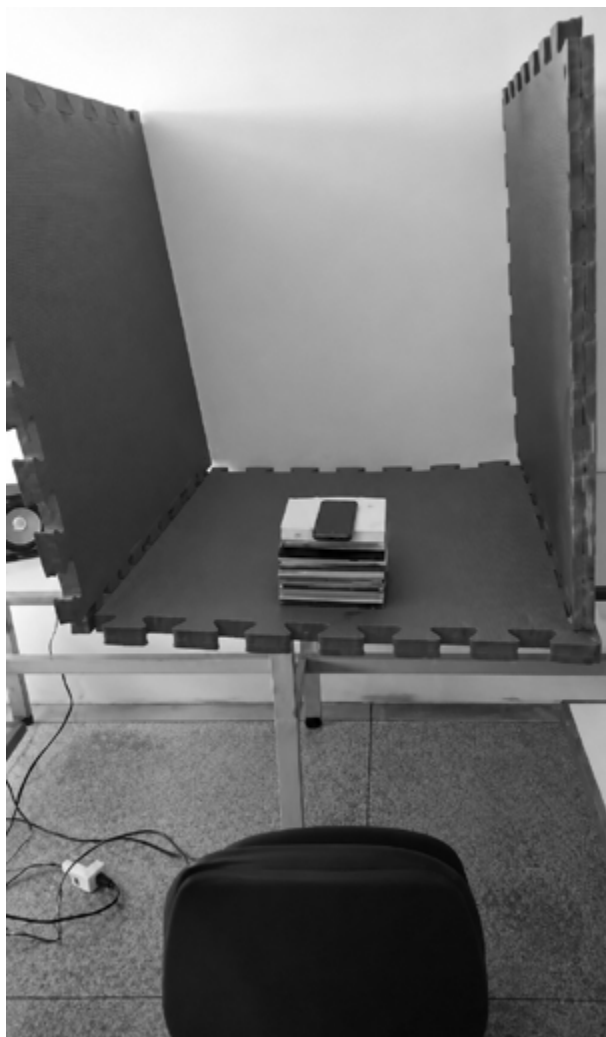


Figura 1. Câmara inicial de gravação

Fonte: Acervo do autor.

Havia problemas de isolamento acústico que passavam do limite aceitável para uma mínima qualidade de gravação. Ruídos de veículos atrapalhavam substancialmente o trabalho. Conseguimos, mesmo assim, realizar algumas captações de vozes nos períodos de silêncio. O episódio intitulado *Fofocas* foi realizado todo com as captações realizadas no aplicativo, o qual, apesar de não ser dedicado a esse tipo de produção, demonstrou ser uma ferramenta de fácil acesso e de qualidade satisfatória na captação do som.

Após isso um momento no qual trabalharíamos um reencontro com o corpo, a fim de que essa vivência pudesse contribuir para que a expressividade fluísse de maneira menos racional, ligada não tão diretamente ao texto, mas que se permitisse liberar mais os conteúdos sensoriais e emocionais para as gravações. De olhos fechados, éramos conduzidos, um por vez,

a fim de desbravarmos o espaço experimentando posições, sensações, até que essa movimentação se tornasse uma dinâmica espontânea do corpo, em livre composição de movimento. Tanto o conduzido quanto os condutores da vez se viram num estado permanente de criação, propondo, permitindo e organizando situações corporais uma após a outra.

As impressões foram registradas por muitos nos diários de bordo:

A gente fez um exercício sobre confiança onde tínhamos que confiar nos nossos colegas e amigos, e aí confiamos (Lorrane, 16 anos).

[...] embora fosse um exercício simples, foi possível alcançar várias emoções e sentimentos. Ao entregar-se de verdade, foi possível sentir cada toque e sensações transmitidas, todos conseguiram enxergar e imaginar-se em cada situação (Bruna, 16 anos).

Essa “pausa nas gravações” serviu também para repensarmos o local e as condições para continuar a captação dos sons. Para melhorar o isolamento acústico, procuramos uma sala do setor de administração, que se assemelha ao conceito de isolamento acústico *box in box*, ou seja, uma sala dentro de outra sala. Mesmo não havendo preenchimento de materiais específicos de anulação das ondas sonoras nas paredes da referida sala, dentro da arquitetura usual, foi o que mais se assemelhou às condições específicas para trabalhos acústicos. Outro fator positivo do novo espaço é que a sala conta com bastante mobiliário, o que diminui consideravelmente a reverberação. Utilizamos também alguns anteparos para diminuir a reverberação, como tecidos e colchões na sala.

A incorporação do fone de ouvido como um retorno de áudio para o momento de gravação, com o celular sendo utilizado como captador, exigiria uma complexificação do sistema técnico na gravação de que não dispúnhamos no ambiente escolar. A solução experimentada e utilizada foi, no momento da gravação, os alunos/atores interagirem em seus diálogos, porém o microfone captava apenas um deles. Depois refazíamos a cena invertendo os atores. Se em algum momento houvesse transposição das falas pois, mesmo não estando ao microfone, aquele áudio seria minimamente captado, refazíamos os trechos transpostos. Se houvesse

também uma discrepância muito grande nas intenções e entonações, escolhíamos uma opção expressiva e refazíamos os dois com estas intenções sintonizadas.



Figura 2. Câmara de gravação “melhorada”

Fonte: Acervo do autor.

Já com algumas vozes gravadas, alguns estudantes do coletivo se dispuseram a realizar as edições – aqueles que já tinham familiaridade com programas de manipulação de áudio de suas preferências. Nesse quesito, a hipótese imaginada de que esse coletivo de jovens dominaria as ferramentas para este fim se confirmou. Com tranquilidade e rapidez, três dos participantes se responsabilizaram e realizaram as tarefas de sonoplastia e edição do material. Houve, da minha parte, um receio de que, devido à falta de vivência de criação na linguagem teatral ou qualquer outra em que houvesse elementos dramáticos, existiriam impasses de ordem estética e semiótica na elaboração do material. Porém, com poucos direcionamentos dados em breves diálogos a cada edição, não houve nenhum descompasso com as concepções ao se formular os trabalhos. Houve, inclusive, situações em que, sem nenhuma conversa anterior, o trabalho em áudio foi apresentado como proposta e desde a primeira versão se apresentou irretocável, como no caso do audiodrama *Conversinha Mineira*.

Isso nos leva a pensar o momento contemporâneo da educação em arte, no qual, por vezes, professores ainda arraigados em seus saberes e suas verdades não se dão conta de que esta geração atual, a dos chamados “nativos digitais”, já têm o domínio de tecnologias e linguagens alheias ao universo de conhecimento desses educadores. Convém, neste momento histórico, no qual a tecnologia avança a uma velocidade exponencial, admitirmos que temos muito o que aprender com as alunas e alunos em relação às novidades tecnológicas contemporâneas e assim estabelecermos conexões mais fortes com os estudantes e otimizarmos os processos pedagógicos.

Na condição de coordenador, também fiquei responsável pela edição de alguns dos episódios, utilizando o programa *Audacity*. Categorizadas como “softwares livres”, há ferramentas digitais de edição de som disponíveis e acessíveis de forma gratuita para todos. Os softwares livres são programas de computador ou aplicativos de celular que podem ser executados, redistribuídos e até modificados sem que haja a necessidade legal de autorização do criador. Entre eles, programas como *Audacity* e *Kristal Audio Engine*, por exemplo, podem promover fácil acesso para o aprimoramento da nossa produção.

Além disso, toda essa experiência técnica de manipulação e emulação foi capaz de promover a reflexão prática e ativa sobre o som e seus significados. Como afirma Schaffer, que formula o conceito de *paisagem sonora*, “o universo é nossa orquestra. Não deixemos que nada menos seja o território dos nossos estudos” (1991, p. 193). O domínio de softwares como ferramenta tecnológica não é mais importante do que a sensibilização de seu ouvido à “orquestra universal” e aos sons cotidianos, às músicas, às intensidades (volumes), para estimular seus potenciais geradores de significados e sentidos e suas capacidades de criar imagens, ideias e sensações. No fenômeno do teatro dito convencional há vários elementos que formam a obra: cenário, figurino, iluminação, entre outros. Como se dá e como pode ser construída toda esta complexificação de uma obra dramática por meio apenas de sonoridades?

Por fim, com a construção do trabalho concluída com seis episódios de audiodramas, acordamos a estratégia de apresentação do trabalho à comunidade e posterior disponibilização permanente do material produzido. Para isso, foi criado, na plataforma de vídeos YouTube, um canal, o Audiodrama na Escola, que concentra todas as produções e materiais audiovisuais produzidos pelo grupo. Os audiodramas produzidos foram: *Conversinha Mineira* e *A Gata Sou Eu* (este último, uma adaptação para o feminino do texto *O Gato Sou Eu*) de Fernando Sabino; *Faraós*, de Luis Fernando Verissimo; *Paciência*, de Jô Soares; *Fofocas*, de Maria Clara Machado, e *A Claudinha Está Lá Fora*, de Bernardo

Jablonsky. O QR-Code com link de acesso e a ficha técnica de cada um desses episódios se encontra no *Catálogo Audiodrama na Escola* (Carrascal, 2023).

Durante seis semanas consecutivas, às segundas-feiras, do dia 6 de fevereiro até o dia 13 de março, os audiodramas foram divulgados por mim e por todo o coletivo criador em forma de links nos muitos grupos de WhatsApp dos quais se utiliza a comunidade escolar: professores, turmas, administração. Por hora, a disponibilização permanente está no YouTube e os vídeos foram configurados para acesso público à medida que foram divulgados, às segundas-feiras. As obras foram bem recebidas e positivamente comentadas pela comunidade. Alguns professores têm distribuído em espaços virtuais para além do *campus*, para amigos que têm interesse especial na linguagem e para outros *campi* de outras localidades também.

Considerações finais

As novas dinâmicas de comunicação e convivência social que experienciamos, pelo desenvolvimento assombroso das tecnologias e das redes sociais digitais, nos fazem repensar o ser humano, a sociedade e, em especial, a educação. Como já disse John Culkin (1967, p. 71), ao comentar o trabalho de McLuhan, “*We shape our tools and thereafter they shape us*”.⁴ Desse modo, a educação e a arte estão sempre no movimento de entender e abso(r)ver as tecnologias que, a cada dia e cada vez mais rapidamente, reinventam o mundo – quando não é a própria arte ou a educação a propulsora dessa criação de inovações tecnológicas.

Esta vivência artística audiodramática foi ao encontro de necessidades e desejos de aprendizagens dos participantes, como é possível ver em relato de um dos diários de bordo, no qual uma das alunas escreveu, após a conclusão da gravação:

A experiência de gravar esse áudio foi muito boa, quando concluí foi uma sensação de conquista, não sei descrever o quão foi boa (Joana Lima, 16 anos).

Interpreto esse comentário como o início da sensação que surge quando se apreende uma técnica, um conhecimento: a conquista. Mesmo que de maneira primária, é o começo da consolidação de um aprendizado. A meu ver, esse registro contempla também o que Vigotski (*apud* Facci, 2004) aponta como estímulos de desenvolvimento para essa fase específica da vida humana: aprendizagem de técnicas e criação de conceitos. Também colabora para a construção de patrimônio pessoal dos estudantes envolvidos.

4. “Moldamos nossas ferramentas e depois elas nos moldam” (tradução nossa).

Além disso, verifico que a experiência na oficina de teatro (audiodrama) atuou na subjetividade dos participantes, encorajando e levando-os a conhecer e a experimentar novas possibilidades de ser e agir – na arte e fora dela – como agentes sociais críticos e propositores. A participação dos estudantes que fizeram parte desta experiência de criação em outros projetos e organizações artísticas da comunidade escolar é quase unânime. Parte deles criou o “Grupo de Teatro IFG Águas Lindas”, onde continuam a desenvolver e apresentar trabalhos artísticos. Outro exemplo: a presença da linguagem teatral e audiovisual, por opção deles, também se fez mais presente em atividades de outros componentes curriculares no dia a dia escolar, conforme relatos de outros professores.

Por fim, posso, seguramente, dizer que a experiência possibilitou uma construção de conhecimento artístico no ambiente escolar e contribuiu para que o jovem, a partir, literalmente, da sua voz, conhecesse e experimentasse mecanismos que o inseriu, por meio da arte, como agente social, organismo crítico, comentarista e reformulador de sua realidade e possibilitou à toda a comunidade ouvir, literal e metaforicamente, sua voz, suas dores e delícias, seus dramas. O seu audiodrama.

Referências

- CARRASCAL, Abilio de Jesus. **Catálogo audiodrama na escola**: uma experiência artística com jovens do Ensino Médio no IFG – campus Águas Lindas. 2023. 32f. Projeto de Ensino (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia. Disponível em: <http://bit.ly/4nc8fGR>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- CULKIN, John. A schoolman's guide to Marshall McLuhan. **Saturday Review**, [S.L.], p. 51-53, 8 mar. 1967. Disponível em: <http://bit.ly/4h8lMxA>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://bit.ly/4ojWX4a>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GOODBRAINSTORMS. **19. Zé Prequeté – Coleção Taba – Completa**. YouTube, 4 abr. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/4nKvmJE>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- GUIDINI, Joe; GUIDINI, Guido. **Aventuras bizarras**: Joe e Guido vão a Nibiru (Piloto). Caxias do Sul, fev. 2019. Episódio de podcast. Disponível em: <http://bit.ly/42J1Hbr>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Ensino (Proen). **Instrução Normativa Proen n.**

06, de 26 de dezembro de 2018. Goiás: IFG, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/47rupQI>. Acesso em: 1 abr. 2024.

JABLONSKY, Bernardo. A Claudinha está lá fora. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 131, p. 30-35, out./dez. 1992.

MACHADO, Maria Clara. Fofocas. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 131, p. 43- 45, out./dez. 1992.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PINSKY, Mirna. **Zé Prequeté**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Taba – Histórias e Músicas Brasileiras).

PODCAST. *In*: SIGNIFICADOS. [S.l.], 2023. Disponível em: <http://bit.ly/4nKvysm>. Acesso em: 1 abr. 2024.

RATTON, Miguel. **Fundamentos de áudio**. São Paulo: Música e Tecnologia, 2008.

SABINO, Fernando. Conversinha mineira. *In*: SABINO, Fernando. **A mulher do vizinho**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962, p. 144-146.

SABINO, Fernando. O gato sou eu. *In*: SABINO, Fernando. **Os melhores contos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986, p. 173-176.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOARES, João. Paciência. **Veja**, São Paulo, ano 28, ed. 1394, n. 22, p. 39, 31 maio 1995.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPRITZER, Mirna. **O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica**. 2005. 191. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VERISSIMO, Luis Fernando. Faraós. **Veja**, São Paulo, ano 22, ed. 1081, n. 21, p. 37, 31 maio 1989.

CAPÍTULO 13.

CULTURA E TERRITORIALIDADE DA CULINÁRIA GOIANA: AS PAMONHARIAS EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS (GO)

Victória Ingrid Dias de Souza

Mara Vanessa Dias de Souza

Maria Gabriela Teixeira de Freitas Pereira

Rafael de Melo Monteiro

Introdução

Este capítulo é resultado do projeto de iniciação científica intitulado “Cultura e territorialidade da culinária goiana em Águas Lindas de Goiás”, desenvolvido, no âmbito do Instituto Federal de Goiás, entre os anos de 2023 e 2024. A ideia da pesquisa surgiu a partir de um trabalho avaliativo sobre culinária goiana, no Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do *Campus Águas Lindas* do IFG. A partir do conhecimento e da preparação dos pratos típicos goianos, levantou-se a reflexão a respeito do peso da culinária na história do Brasil e também de Goiás, do ponto de vista cultural, e em articulação com a formação do território brasileiro. Optou-se por investigar o município de Águas Lindas de Goiás, sede da instituição supracitada e cidade repleta de culturas diversas, sobretudo em decorrência da migração de pessoas de outras regiões do país, em especial do Nordeste. Com a presença marcante da culinária nordestina, pensou-se o *lugar* da culinária goiana no município. Como ela se (re)produz? Quais suas alterações e adaptações ao local? Quais pratos da ampla culinária goiana mais fazem parte da cultura e territorialidade dos moradores? Quais os pontos do território águas lindense em que é possível encontrar a culinária de Goiás? Espera-se, com isso, contribuir com o debate sobre a temática da proposta, em especial a respeito dos conceitos de cultura, território e territorialidade e sobre a culinária goiana, no espectro da história da alimentação no país.

As noções acerca do termo cultura são amplas e complexas, e variam de acordo com o contexto e com a perspectiva teórica adotada. Para o sociólogo inglês Raymond Williams (1992), cultura é um sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzi-

da, vivenciada e estudada. Tal definição contemplaria três dimensões: a cultura como “modo de vida global”, como “sistema de significações” e como “atividades artísticas e intelectuais”. Enquanto as duas primeiras dimensões comporiam o sentido “antropológico e sociológico” do termo, a terceira e última dimensão, relacionada a atividades artísticas, representaria o seu sentido especializado.

A partir do sentido antropológico e sociológico, a cultura é tomada como modo de vida global que, consoante Stuart Hall, é representado por “práticas vitais ou ideologias práticas que permitem a uma sociedade, a um grupo ou a uma classe, experimentar, definir, interpretar e entender as suas condições de existência” (Hall, 1982 *apud* Eagleton, 2003, p. 52). Como ressalta Barbosa (2014), tais práticas se dão na apropriação e no uso do território e por meio delas significamos nosso ser no mundo. Desta maneira, a alimentação pode ser tomada como uma das diversas práticas vitais de significação de existências, que constituem a cultura, e que se ligam direta e profundamente ao território.

Como destaca Raffestin (2011 [1980]), o território é um trunfo para os grupos sociais que dele se apropriam, de modo (i)material, em diferentes dimensões (economia, política, cultura, natureza) e escalas geográficas (internacional, nacional, regional e local). Para Saquet (2015a), o território é uma construção social, histórica, relacional, vinculado aos processos de apropriação e dominação. É resultado e determinante na reprodução das relações entre a sociedade e a natureza. Envolve relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Nele, há uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas. Na leitura de Turra Neto (2015), o território é um tipo particular de relação com o espaço geográfico, em que se articulam a materialidade e os sujeitos sociais, que estão em relação com esta materialidade, entre si e com os outros. O território existe por causa da coexistência da diversidade em um mesmo lugar, o que demanda negociação, diálogo, conflito, forçando os distintos grupos a se relacionarem pela demarcação de pedaços com a sua identidade e, a partir destes pedaços, estabelecer uma relação com a alteridade, negociar e impor a sua presença e visibilidade diante de uma formação espacial hegemônica que tende a apagar ou invisibilizar sua presença. Do mesmo modo, Santos (2003) argumenta que o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. É a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, entender que se fala em território usado por uma dada população.

As territorialidades, como salienta Raffestin (2011 [1980]), expressam um conjunto de relações que os indivíduos, grupos e classes sociais estabelecem com o território, por meio da multidimensionalidade do vivido territorial. Para Saquet (2015a [2007], 2015b [2011]), as territorialidades envolvem relações de poder, políticas, econômicas, culturais e ambientais. Abrangem as relações sociais, identidades, diferenças, representações. São o acontecer de todas as atividades cotidianas, expressas no trabalho, nas atividades de lazer, na igreja, na família, na escola, na rua, no bairro, nos estabelecimentos comerciais, entre outros espaços.

As territorialidades têm um caráter relacional, histórico, plural e significam cotidianidades nos tempos e nos territórios, no movimento relacional-processual do ser social-natural-espiritual (Saquet, 2015b [2011], p. 120).

A cultura brasileira é, em grande parte, tributária das matrizes indígenas, africanas e portuguesas, que se encontraram, conflitivamente, desde a época da colonização brasileira pelos portugueses, no século XVI. Uma das expressões desse encontro é a culinária. Ao longo do tempo, a chegada, via migração, de pessoas de várias outras nacionalidades, como os italianos, alemães, japoneses, árabes, latino-americanos, também ampliou o escopo da alimentação brasileira e alterou os gostos culinários nacionais, provocando continuidades e rupturas no paladar da população (Pinto e Silva, 2014).

Em razão de sua extensão territorial, sendo o quinto país mais extenso do mundo, o Brasil conta, em suas fronteiras, com diferentes tipos de solo, de clima e de relevo. Também o povoamento ocorreu de modo heterogêneo, mais acelerado no litoral e mais demorado nos interiores, formando as regiões conhecidas, como o Norte, o Nordeste, o Centro-Oeste, o Sudeste e o Sul, e seus pratos característicos. Todavia, conforme explica Botelho (2010, p. 62),

não podemos pensar a cozinha brasileira somente em termos de receitas tradicionais [...] a culinária, como manifestação sociocultural, faz parte de um processo dinâmico que expressa as transformações por que passa uma sociedade.

A alimentação é uma relação entre os grupos humanos e seus meios de vida e de trabalho. Com o passar dos anos, estes grupos aprenderam e/ou desenvolveram a secagem, a defumação, a aplicação de sal, a acidez, a destilação. Tiveram contato com técnicas de preparação de alimentos e

instrumentos, cada vez mais modernos, para a cozinha, como o fogão a carvão, a gás, elétrico e o micro-ondas (Claval, 2014).

De acordo com Almeida (2017), o ato de comer não se refere somente à satisfação de necessidades orgânicas e biológicas. Ele costuma delimitar, também, modos de vida e expressa determinada cultura, que, por sua vez, refere-se à identidade (pessoal, grupal, regional e, mesmo, nacional), à memória, à natureza e ao território. O alimento é diferente da comida. Ele é ingerido a fim de manter uma pessoa viva. A comida é tudo o que se come com prazer, conforme regras sagradas de comunhão e comensalidade. Ela envolve sentidos, significados, percepções e crenças. Com ela, celebram-se relações sociais; está presente em atos festivos. Nos negócios, em relações afetivas, no fortalecimento da autoestima e no reconhecimento, para expressar riqueza, *status*, poder político e como recompensa, em todos esses atos e relações, encontra-se a comida.

A título de curiosidade, por exemplo, as civilizações americanas antigas, como os incas e os maias, sepultavam os mortos com músicas e banquetes e, no dia dos mortos, levavam ao túmulo o prato preferido do ente falecido, como uma oferenda. Na França, ainda na atualidade, é costumeiro, após o sepultamento, os familiares iniciarem o luto com uma refeição, servindo, juntamente à comida, o vinho favorito do ente que se foi (Claval, 2014). Como destaca Cascudo (2011), em referência ao período colonial brasileiro, na casa-grande, ao mesmo tempo em que as negras escravizadas faziam doces de frutas (compotas e cristalizadas), as sinhás, a depender da ocasião, faziam alguns doces finos, que, provavelmente, aprenderam nos conventos lusitanos, como pães de ló, alfenins, baba de moça, bolos e pudins, enfeitados com papéis e formatados como estrelas, cestinha de flores, pombinhos, etc. Uma ocasião comum era, justamente, os funerais.

No que se refere à regionalização atual do Brasil, sob o ponto de vista culinário, temos algumas características que podem ser destacadas. A cozinha nordestina pode ser, de modo geral, dividida entre o litoral e o interior. No primeiro, temos, por exemplo, o acarajé, muito ligado, por sinal, ao candomblé; o bobó de camarão, o vatapá, entre outros pratos. A conexão entre África e Brasil se mostra mais forte no litoral. No interior, são comidas típicas a buchada de bode e a paçoca de carne de sol, uma alimentação associada às condições geográficas e arranjos sociais, como o semiárido e a escassez de rios perenes, a criação bovina e caprina e a pecuária extensiva (Botelho, 2010).

Na Região Sudeste, há uma variada cozinha, dividida entre pratos como: a moqueca capixaba, feita com peixes e frutos do mar, muito famosa no Espírito Santo; a feijoada, no Rio de Janeiro; o feijão tropeiro, em Minas Gerais e São Paulo. O Sul do Brasil tem uma culinária condizente com

o seu povoamento, contando com a presença de portugueses, italianos, alemães, eslavos e com a organização social e produtiva, com a atividade pecuária que se desdobrou no churrasco, o barreado (típico do Paraná), a produção de vinhos, tributária das condições climáticas da região e dos italianos e alemães, dentro de um clima subtropical. Trouxeram, portanto, várias influências europeias para a comida brasileira (Botelho, 2010).

Por fim, no Centro-Oeste, a culinária reflete o fluxo populacional e o encontro de diferentes pessoas, culturas e regionalismos, uma vez que há, na região, a influência de mineiros, paulistas e nordestinos nas comidas recorrentes. O arroz com pequi, o empadão goiano e pratos com peixe compõem as receitas da região. A presença do peixe é importante, também, na Região Norte, em decorrência da sua farta rede hidrográfica e da influência indígena. Além do peixe, a mandioca, o açaí, o tucupi e o tacacá são elementos culinários nortistas associados aos hábitos alimentares indígenas (Botelho, 2010).

O estado de Goiás é parte do Centro-Oeste brasileiro. Sua história está associada ao período da mineração, no século XVIII, quando a descoberta do ouro ampliou a ocupação humana em regiões onde estão, atualmente, os municípios de Goiás, Corumbá de Goiás, Pirenópolis e Luziânia, todos com quase 300 anos de fundação. Com o rápido esgotamento da atividade mineradora, a agricultura e a pecuária passaram a comandar a economia goiana. Seria possível caracterizar o estado de Goiás também a partir da sua culinária, famosa por preparações como a galinhada, o empadão goiano, a pamonha e os alfenins. Além do uso de alimentos típicos do Cerrado, como o pequi, a guariroba e o caju (Kuwae; Monego; Fernandes, 2009).

A formação alimentar tradicional goiana deu-se, conforme Kuwae, Monego e Fernandes (2009), pela fusão da culinária indígena, bandeirante, tropeira e africana. No século XVIII, era comum na alimentação indígena o feijão, o mel, o cará, o catitu e a tartaruga. Os tropeiros comiam, por exemplo, farinha, carne salgada, além de beberem a cachaça. A alimentação dos escravizados era composta por angu de milho, melaço de cana e toucinho. No cotidiano das cozinhas goianas, era hábito o consumo do frango com quiabo e do tutu de feijão. Nas ocasiões festivas, era comum o empadão goiano e a leitoa.

As transformações econômicas no campo e a urbanização provocaram mudanças nos hábitos alimentares goianos, que passaram a corresponder aos de outros lugares do Brasil e do mundo. Assim, tornou-se usual, como ainda é, o consumo de refeições prontas, de *fast foods*, o comer fora de casa, o consumo de refrigerantes, além da falta de tempo e individualização dos momentos de alimentação, sem os rituais, horários e lugares de antigamente (Kuwae; Monego; Fernandes, 2009).

A construção de Goiânia, nos anos 1930, e, principalmente, a de Brasília, nos anos 1960, contribuíram para o aumento populacional e a expansão urbana de Goiás, configurando novos arranjos espaciais. Um destes é a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride), composta por dezenas de municípios goianos e alguns de Minas Gerais. O município de Águas Lindas é um exemplo. Foi criado nos anos 1990 e teve ágil crescimento populacional e crescimento urbano desordenado, por conta da influência de Brasília, local de trabalho de muitos moradores de Águas Lindas, mas não local de moradia dos mesmos. É sabido que as obras da nova capital atraíram milhares de migrantes de distintas regiões do país, sobretudo do Nordeste. Impedidos de arcar com o alto custo de vida brasiliense, passaram a morar nas cidades vizinhas, como é o caso da própria Águas Lindas. Com isso, é salutar destacar que a cidade, com cerca de 206.758 habitantes, tem sua população composta, basicamente, por migrantes, com destaque para os nordestinos (Piauí, Maranhão, Bahia, Ceará, para apontarmos os mais expressivos). Apenas 12,85% (26.564) são naturais do estado de Goiás, incluindo os próprios águas lindenses (PMAD, 2019).

Dessa forma, é possível afirmar que a culinária de Águas Lindas é marcada pela influência nordestina, do Distrito Federal e, mesmo que de modo menos evidente, da tradição culinária goiana. Há cuscuz, tapioca, mas também pamonha. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi compreender a cultura e a territorialidade da culinária goiana em Águas Lindas de Goiás, a partir das pamonharias. Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa teórica, com a seleção e leitura de textos coerentes com o escopo da proposta, ou seja, sobre cultura, territorialidade, culinária goiana, entre outros; b) pesquisa de campo, com o intuito de mapear os estabelecimentos comerciais de Águas Lindas que trabalham com a pamonha, operar registros fotográficos e fazer entrevistas com as pessoas envolvidas na produção e comercialização das pamonhas.

Como apontam Menezes e Almeida (2021), as pamonharias se destacam pela diversidade de sabores, incluindo variações como pamonha com queijo, frango, linguiça e as versões doces. A produção da pamonha preserva práticas tradicionais, como o uso de palhas de milho ferventadas e a divisão de trabalho entre homens e mulheres, o que inclui o corte do milho, a preparação da massa e o cozimento das pamonhas. Essas práticas remetem ao saber-fazer tradicional e à identidade cultural dos produtores. A produção ocorre tanto em estabelecimentos fixos quanto em feiras, que são espaços de encontro social e de comercialização. Nas feiras, muitos consumidores

compram pamonhas para consumir no local ou levar para casa, mantendo tradições alimentares e reconstruindo memórias da vida no campo.

A pamonha também é vendida por vendedores ambulantes que utilizam carros, motocicletas e bicicletas para alcançar bairros e cidades vizinhas. Esse comércio ambulante, muitas vezes inserido na economia informal, é uma resposta à crise e ao desemprego, permitindo que os vendedores mantenham seus laços culturais e familiares enquanto geram renda. A confiança e a relação direta entre produtores e consumidores é fundamental para o sucesso dessa forma de comércio (Menezes; Almeida, 2021).

1. Resultados e discussão

Por meio de consultas na *internet*, verificou-se a existência de cinco estabelecimentos que comercializam a pamonha em Águas Lindas, sendo eles: Pamonharia Uai Sô; Pamonharia Caipira; Pastelaria e Pamonharia do Baiano dos Cocos; D’Casa Pamonharia; Pastelaria e Pamonharia Bom Sabor. Foram feitas entrevistas com os(as) proprietários(as) destes estabelecimentos, exceto no caso da Bom Sabor, pois o proprietário não quis dar entrevista. Dos quatro proprietários ouvidos, três são do gênero masculino (75%), enquanto um é do gênero feminino (25%). As idades variaram entre 35 e 50 anos. As naturalidades são: Bahia, Piauí, Goiás e Minas Gerais. Ao serem questionados sobre a opção em comercializar a pamonha, tivemos as seguintes respostas: um proprietário destacou que assumiu o ponto que já vendia a pamonha; outro que aproveitou que iria vender pastel e incluiu a pamonha; um terceiro pontuou que vendia apenas o milho, mas depois passou a comercializar também a pamonha; por fim, a proprietária argumentou que tinha uma loja de roupas infantis, mas, após engravidar e perder o bebê, não teve interesse em continuar o negócio. Como a produção de pamonha era uma tradição familiar, decidiu mudar de ramo e passou a trabalhar com pamonha, algo que gostava.

Em relação aos principais sabores comercializados, foram destaque: doce com queijo, sal com queijo, temperada e temperada com jiló e linguiça. A respeito da aquisição do milho, dois entrevistados responderam que compram na Feira do Produtor. Outro entrevistado disse que compra a pamonha pronta. O último afirmou que na época da safra ele produz o milho em uma pequena propriedade rural que possui e na entressafra compra de terceiros. Relataram, os que fazem a pamonha, que ela é feita em seus respectivos estabelecimentos, do modo tradicional.

O tempo de funcionamento dos quatro estabelecimentos varia entre dois e 10 anos. Em relação à localização do estabelecimento, um dos entre-

vistados pontuou que assumiu o local que já existia (que já vendia pamonha), enquanto outros três destacaram que mantêm a localização próxima à rodovia 070, pela visibilidade que ela proporciona (é caminho entre Goiânia e Brasília). Questionados sobre a quantidade diária de pamonhas vendidas, as respostas foram: 1) 50 pamonhas por dia; 2) O entrevistado não soube dizer a média; 3) 200 pamonhas por dia; 4) 100 pamonhas por dia.

Considerações finais

Em Águas Lindas, a produção e comercialização das pamonhas, em especial nas pamonharias da cidade, contribuem com a (re)produção da culinária goiana tradicional. Todavia, pode-se notar que, em parte dos casos, o estabelecimento e a atividade são comandados por indivíduos não naturais de Goiás, que assumiram e deram continuidade a um negócio preexistente. Ou seja, a existência das pamonharias reflete também as oportunidades econômicas desenvolvidas pelas pessoas do ramo e na busca pela sobrevivência. Essa territorialidade da culinária goiana reflete a cultura, mas também a economia.

Referências

- ALMEIDA, Maria G. de. Para além das crenças sobre alimentos, comidas e sabores da natureza. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, p. 1-13, 2017.
- BARBOSA, Jorge Luíz. Territorialidades da cultura popular na cidade do Rio de Janeiro. **pragMatizes: Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, set. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/47pJzGa>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BOTELHO, Adriano. Geografia dos sabores: ensaio sobre a dinâmica da cozinha brasileira. **Textos do Brasil**, São Paulo, n. 13, p. 61-69, 2010.
- CASCUDO, Luís da C. **História da alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.
- CLAVAL, Paul. As relações do homem com o meio: a mediação alimentar. In: CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luís Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, p. 261-292.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates — Actividades Editoriais, 2003.

KUWAE, Christiane A.; MONEGO, Estelamaris T.; FERNANDES, Joana A. (Trans)formações de hábitos alimentares dos goianos. **Ceres: Nutrição e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33- 41, 2009.

MENEZES, Sônia de S. M.; ALMEIDA, Maria G. de. Pamonha, alimento identitário e territorialidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 20, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4vvDrpJ>. Acesso em: 17 fev. 2026.

PESQUISA METROPOLITANA POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PMAD). 2017/2018: Águas Lindas de Goiás. Brasília: Codeplan, 2019.

PINTO E SILVA, Paula. **Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 2011 [1980].

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAQUET, Marcos A. **Abordagens e concepções de território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015a [2007].

SAQUET, Marcos A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015b [2011].

TURRA NETO, Nécio. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**, Niterói, v. 5, n. 1, p. 52-59, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 14.

PROMOTORAS LEGAIS POPULARES COMO EXTENSÃO NO IFG: DESAFIOS PARA A EXPANSÃO

Alice de Barros Gabriel

Aline da Costa Luz

Carla Adriana Oliveira Silva

Introdução

As Promotoras Legais Populares (PLPs) são fruto do movimento de mulheres no Brasil, que lidam com a ideia de letramento jurídico usando como ferramenta as metodologias de educação popular. Esse capítulo apresenta desdobramentos do curso de PLPs que aconteceu no IFG *Campus* Águas Lindas em 2019. Um relato sobre a primeira oferta pode ser lido no capítulo anterior, aqui faremos algo distinto: apresentaremos um pouco da proposta e desenvolvimento de um Programa de Extensão do IFG para formação de PLPs. Assim, as primeiras e segunda partes do texto são descritivas e têm como objetivo servir como registro da experiência vivida. Já a terceira parte do texto, dedica-se a refletir sobre os desafios para uma educação popular feminista no IFG.

Nos aproximamos desse tema como extensionista¹ e pesquisadoras, mas também como militantes. Compartilhamos a certeza de que a reflexão teórica não é desinteressada, antes, emerge do chão que a gente pisa e leva consigo as marcas de quem somos e de onde olhamos os fenômenos estudado.² Olhamos para as PLPs com interesse e compromisso com a educação para mulheres que seja transformadora de sua realidade.

1. Partimos da reflexão crítica de Paulo Freire (2015) sobre o uso do termo extensão, concordando que está na base da metáfora desgastada que informa o termo um pressuposto de invasão cultural – de desprezo pela cultura popular (no sentido amplo) e arrogância na sua substituição por um conjunto de saberes a serem depositados nos sujeitos que compõe o objetivo da extensão. Em consonância com a crítica freireana, nosso compromisso é com a educação popular e, portanto, com a construção de uma comunidade de mulheres pautada na troca de saberes e experiências e que objetive o enfrentamento a qualquer tipo de violência contra mulheres. Conforme Danielle Tega e Magali Mendes (2021), o fundamento da educação popular feminista feita pelas PLPs pode ser expresso pelos pilares: (in)formação, afeto e coragem.

2. Para uma fundamentação epistemológica desses pressupostos ver Haraway (2009) e Harding (1993).

1. Lidando com o distanciamento da pandemia: formação da Rede Nacional de PLPs

Durante o ano de 2019, nos organizamos para concorrer ao edital de extensão do IFG, visando promover o curso no ano seguinte com recurso da instituição – o que nos garantiria um melhor apoio às atividades, a presença de bolsistas remuneradas e maior plasticidade para a programação da ação final do curso. Planejávamos um cronograma mais parecido com o curso de PLPs de Ceilândia, que deu origem a nossa primeira experiência com a formação, e preparamos um único panfleto para divulgar as duas turmas. De posse desses panfletos, e orientadas a conversar sobre o curso com cada mulher que recebesse aquele pedaço de papel, fomos para os atos do dia 8 de março em Brasília e Águas Lindas.

Entretanto, poucos dias depois a OMS caracterizou o espalhamento rápido da covid-19 como pandemia e a necessidade do distanciamento social acabou mudando nossos planos. Impossibilitadas de modificarmos a dinâmica do curso, que requer a presença física para a construção de laços afetivos e efetivos, cancelamos a turma.

O mesmo aconteceu Brasil afora: a maioria dos cursos de PLPs fez uma pausa. Por iniciativa do coletivo de Ceilândia, resultante do curso de extensão mantido pela Universidade de Brasília, começamos através de reuniões on-line a planejar um curso à distância para integrar os diferentes coletivos de PLPs atuantes no país. Os objetivos do curso eram: fortalecer o diálogo entre os diferentes coletivos, definir eixos prioritários de atuação para os cursos e criar uma rede nacional de PLPs que tivesse um alinhamento político mínimo. Aproveitamos o momento em que vivíamos para estreitar laços que a distância geográfica costumava embarrear. A pandemia nos familiarizou com ferramentas digitais, por um lado, e nos deu um respiro das atividades presenciais intensas a que nos dedicamos quando os cursos presenciais de formação de PLPs acontecem e, portanto, tivemos o momento ideal para essa construção em rede. Na equipe de facilitação desse curso virtual estavam facilitadoras que compunham as equipes de Ceilândia e de Águas Lindas.

O curso foi composto por dez módulos temáticos semanais. Cada módulo comportou duas atividades virtuais: uma *live* de uma hora, transmitida pelo *Youtube* às terças-feiras e um encontro síncrono através da plataforma *Zoom* aos sábados pela manhã. Os temas dos encontros podem ser vistos no quadro abaixo:

Módulos	Ementa
Módulo 1: O que é ser PLP? Como está o movimento hoje?	Apresentação das experiências locais. Verificação sobre como tem se dado a atuação das PLPs nos territórios. Discussão sobre o contexto atual dos projetos e perspectivas de atuação.
Módulo 2: Premissas básicas do pensamento político das PLPs: centralidade de raça, gênero e classe	Compreensão dos conceitos de raça, classe e gênero e a centralidade destes na proposta de atuação das PLPs.
Módulo 3: Democracia e Autoritarismo	Compreensão sobre os sentidos da democracia no Brasil e os aspectos autoritários ainda vigentes. As implicações das estruturas racistas e patriarcais na consolidação da democracia brasileira e sua face colonial e misógina. A necropolítica como projeto de poder do Estado.
Módulo 4: Participação Política das Mulheres: organização do Estado e eleições	Compreensão da organização e atuação dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Compreensão histórica sobre a participação político-institucional das mulheres. Análise da conjuntura atual. Perspectivas para eleições municipais de 2020.
Módulo 5: Movimentos sociais e Partidos Políticos	História dos partidos políticos e compreensão sobre suas ideologias. Formas de organização e atuação democráticas. Interface de movimentos feministas e de movimentos negros com atuação dos partidos políticos. Compreensão dos movimentos sociais como formas de atuação e engajamento.
Módulo 6: Retrocesso social e agenda reformista	Ataque à democracia como meio de viabilização de agenda neoliberal. Recrudescimento do retrocesso social. Debate sobre os impactos das reformas trabalhista e previdenciária no aprofundamento das desigualdades de classe, gênero e raça.
Módulo 7: Divisão sexual do trabalho e desigualdades de gênero e raça	Debate sobre a imposição às mulheres do papel social do cuidado e do trabalho doméstico – sejam estes remunerados ou não – e a posição ocupada por mulheres negras nesse cenário. As mulheres como protagonistas no enfrentamento da pandemia do Coronavírus.
Módulo 8: Direito à saúde das mulheres no contexto da pandemia	Debate acerca da intensificação da vulnerabilidade da saúde das mulheres. Impacto sobre os direitos sexuais e reprodutivos. Saúde mental das mulheres.

Módulo 9: Violência contra mulheres e cuidado coletivo	Debate sobre as formas de violência contra as mulheres. Instrumentos de enfrentamento à violência pelo Estado. Formas de autocuidado e cuidado coletivo para além da atuação estatal.
Módulo 10: Formação da Rede Nacional das Promotoras Legais Populares	Elaboração de agenda comum e propostas de articulação e atuação da Rede pelos grupos menores. Preparação de relatório para debate no grupo amplo. Construção de documento comum de atuação da Rede.

Quadro 1. Curso de Formação da Rede Nacional de PLPs

Fonte: Produção própria (2024).

Como os encontros síncronos muitas vezes partiam de perguntas motivadoras sobre como a temática aparecia na experiência dos coletivos ou sobre como as PLPs enfrentavam os desafios relacionados às temáticas nos seus territórios, a nossa participação enquanto facilitadoras foi extremamente formativa. Por um lado, ao ouvirmos sobre a realidade de outros coletivos e dos municípios que os abrigam, passamos a pensar mais sobre o nosso próprio território e suas peculiaridades. Não estávamos no curso apenas como representantes do coletivo – várias de nós compunham a equipe de facilitação. Por outro lado, pudemos compreender ainda mais sobre as dinâmicas de educação popular na tentativa coletiva de plasmarmos um curso horizontal à distância. Coisas como o controle do tempo de fala, o planejamento cuidadoso dos diferentes momentos do encontro se mostrava ainda mais crucial com a experiência mediada pela tecnologia.

Ao final das dez semanas, as representantes de cada coletivo se debruçaram através da metodologia de plenária virtual sobre a escrita da *Carta de Princípios da Rede Nacional de PLPs*. A carta define a rede da seguinte forma:

A Rede Nacional se configura como um movimento social feminista e popular de articulação de coletivos de PLPs, dotados de autonomia em suas formas de atuação, mas que mantêm unidade quanto aos princípios e objetivos elencados nessa carta (Rede Nacional de PLPs, 2020, p. 2).

A partir da redação da carta a Rede passou a atuar com duas representantes por coletivo. Hoje, temos duas representantes de Águas Lindas na Rede Nacional. A experiência da construção de um curso virtual em 2020 permitiu que os coletivos vislumbassem uma maneira de tocar formações internas a distância. Para o coletivo de PLPs de Águas Lindas, isso se desdobrou numa formação virtual para facilitadoras, o curso de Educação

Popular Feminista, que compôs um conjunto de ações mais amplo. Falaremos sobre isso na próxima seção.

2. Após a experiência virtual: PLPs como Programa de Extensão

Em 2021, fomos contempladas pelo edital de fomento a extensão do IFG na categoria *Programa de Extensão* com a ideia de capilarizar cursos de PLPs através dos *campi* do Instituto Federal de Goiás. O piloto aconteceu em Águas Lindas e Jataí.

A primeira fase do programa era virtual. Aproveitando a experiência que tivemos no curso de formação da Rede Nacional de Promotoras Legais Populares, fizemos o curso de Educação Popular Feminista, que aconteceu utilizando a plataforma *Zoom* e com uma equipe de facilitação composta por PLPs de Águas Lindas, Ceilândia e Jataí. A divulgação do curso se deu majoritariamente pelas redes sociais e a inscrição foi via *Google Forms*. Foram oito encontros com mulheres de diferentes municípios do estado de Goiás e Distrito Federal. O curso foi desenvolvido e ofertado para mulheres da região Centro Oeste, entretanto, só tivemos concluintes de Goiás e DF. O objetivo do curso era contribuir para a organização e/ou capacitação de coletivos de mulheres nos territórios para a atuação em Educação Popular Feminista. Um objetivo secundário seria contribuir para fortalecer e compor (ou recompor) as equipes de facilitação do curso de PLPs em Águas Lindas e Jataí, mas também no DF – uma vez que o curso foi articulado em diálogo com a equipe de facilitação do curso de PLPs do DF. A formação foi estruturada em oito encontros virtuais, cada um deles com uma temática específica a ser abordada a partir do método de educação popular, por meio da qual o aprendizado é coletivo e é construído a partir das trocas entre as participantes. Os objetivos de cada encontro podem ser vistos no quadro abaixo:

Módulos	Ementa ou objetivos do encontro
1º encontro: Abertura	Apresentação das facilitadoras e das participantes. Apresentação do curso e das PLPs. Pacto de convivência.
2º encontro: Educação Popular e movimentos sociais no Brasil	O que é educação popular. A contribuição da educação popular para os movimentos sociais no Brasil.
3º encontro: Educação Popular e Feminismo	A educação popular e sua utilização no movimento feminista. Conceitos básicos para o feminismo. A centralidade de gênero, raça e classe.
4º encontro: Educação Popular no enfrentamento à violência doméstica	A educação popular como ferramenta para o enfrentamento à violência contra as mulheres. Reconhecer a violência. O ciclo da violência doméstica. As PLPs e outros projetos de educação popular.
5º encontro: Educação Popular no enfrentamento à violência obstétrica	O que é violência obstétrica e como reconhecê-la. As doulas como educadoras populares. O papel da educação popular na busca por justiça reprodutiva.
6º encontro: Educação popular e enfrentamento ao racismo	O que é racismo. Mito da democracia racial. Racismo e Sexismo no Brasil. Qual a contribuição da educação popular para o enfrentamento ao racismo.
7º encontro: Educação popular e enfrentamento a lgbtfobia	Direitos da população LGBTI+. O enfrentamento à LGBTfobia e a educação popular.
8º encontro: Os desafios da educação popular feminista	A educação popular feminista no Brasil. A experiência das PLPs.

Quadro 2. Curso de Educação Popular Feminista

Fonte: Produção própria (2024).

Noventa mulheres de mais de vinte municípios da região centro-oeste foram contempladas com vaga, trinta e cinco concluíram o curso. Dessas, sete passaram a compor as equipes de facilitação dos cursos em Águas Lindas, Jataí e Distrito Federal.

Em 2022, montamos as equipes de facilitação de Jataí e Águas Lindas e, através de reuniões conjuntas, planejamos os cursos, atentas para as diferenças nos territórios. Começamos a planejar o curso em março, através de reuniões semanais aos sábados via *Google Meet*, iniciando dia 5 de março de 2022. Em 17 de abril de 2022, fizemos uma panfletagem nos territórios, conversando com as mulheres – em Jataí o espaço escolhido foi uma praça da cidade, e em Águas Lindas, uma feira permanente.

As duas turmas do curso tiveram início no dia 7 de maio, os encontros foram presenciais e quinzenais aos sábados pela manhã em Águas Lindas e à tarde em Jataí. Como ainda estávamos às voltas com os protocolos de distanciamento social, adquirimos, com parte da verba de Auxílio Extensionista, máscaras PFF2 para oferecer às nossas cursistas, garantindo a proteção entre todas, especialmente aquelas que não tinham condição de comprar máscaras. Também por cautela quanto a contaminação, decidimos manter o curso quinzenal, garantindo que caso houvesse contágio isso não atrapalhasse a dinâmica do curso – uma vez que os sintomas e o estágio de contágio costumam durar até 10 dias.

Depois de iniciado o curso passamos a ter reuniões de organização integradas entre facilitação de Jataí e Águas Lindas a cada quinze dias, pela manhã, via *Google Meet*. O curso teve treze encontros de quatro horas cada – excetuando a Ação, a formatura e o tour pelos equipamentos públicos de enfrentamento a violência que aconteceu em Águas Lindas. As temáticas inicialmente elencadas incluíam diversos elementos que acabaram sendo preteridos no decorrer do curso, isso porque a realidade da turma impôs outro ritmo e outras demandas. É importante salientar que numa proposta de educação popular devemos construir o programa a partir do que Paulo Freire (1975) chamou de *universo temático*, que deve ser descoberto no diálogo entre os sujeitos. Dessa forma, os temas dos encontros acabaram por ser: Gênero, Expectativas de Gênero, Feminismo e História dos Direitos das Mulheres, Racismo, Identidade de Gênero, Enfrentamento a Violência contra Mulheres, Trabalho do Cuidado, Trabalho Doméstico, Direitos Sexuais e Reprodutivos, Violência Obstétrica, Tráfico de Pessoas.

Em Jataí trinta mulheres se inscreveram para o curso presencial e vinte e três concluíram, em Águas Lindas quarenta e sete mulheres se inscreveram para o curso presencial e treze concluíram. Inicialmente a proposta do projeto era a de coordenarmos para que as oficinas nos dois *campi* tivessem a mesma temática na mesma data, entretanto, o *diálogo entre as sujeitas*, como sugerido por Freire, trouxe como resultado que as oficinas de Jataí se organizaram de maneira diferente, ficando com os temas: Educação Popular; Gênero, papéis de gênero, feminismos; Racismo; Racismo, trabalho e trabalho reprodutivo; Orientação sexual e identidade de gênero; Enfrentamento à violência contra as mulheres (duas oficinas); Saúde Mental e gênero; Direitos sexuais e reprodutivos; Política, participação política, democracia e autoritarismo, movimentos sociais e partidos políticos; Violência obstétrica, aborto (justiça reprodutiva) e Trabalho doméstico; Direitos trabalhistas, diferença salarial e assédios. Percebemos que, as temáticas consideradas centrais na formação de PLPs foram abordadas nas duas formações, no entanto, respeitaram-se as dinâmicas próprias de cada cidade.

Ao longo de nossas oficinas editamos coletivamente a *Carta de Reivindicações das PLPs de Águas Lindas* que produzimos originalmente em 2019 incluindo reivindicações nascidas de nossa vivência, mas também das reflexões que surgiram a cada encontro. Também editamos coletivamente a cartilha com informações sobre enfrentamento a violência contra mulheres que produzimos originalmente em 2019 – ampliamos e revimos a linguagem, tornando-a mais acessível e atualizada.

No dia 12 de julho, parte de nossa turma de Águas Lindas se engajou numa Tour pelos equipamentos de enfrentamento a violência contra a mulher e associações de defesa de direitos das mulheres no município – Deam (Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher), Secretaria da Mulher, Instituto ISA. Essa foi uma atividade muito proveitosa, uma vez que a maioria das nossas cursistas não conheciam os equipamentos. O desafio foi coordenar um horário que os equipamentos pudessem nos receber e que nossas cursistas tivessem disponibilidade. Por isso, a tour foi reduzida a cinco mulheres apenas e a três locais de visitas. Ficou o desafio para uma próxima edição do curso em organizar um tour para visitar os Creas, o Capsi, o Conselho Tutelar, etc.

Em novembro, quando o fim do curso se aproximava, as turmas organizaram suas ações. Em Águas Lindas, as cursistas decidiram convidar a Delegada da Deam para uma conversa com a comunidade no sábado dia 19 de novembro. A ação aconteceu na quadra do IFG e contou com oitenta pessoas como público. As mulheres conheceram um pouco mais sobre a história dos direitos das mulheres no Brasil e puderam tirar suas dúvidas sobre a Deam e a Lei Maria da Penha com a Delegada. Ao final da ação o público presente recebeu uma cópia da cartilha produzida pela equipe do curso e houve o sorteio de livros com temática feminista.

Em Jataí, a ação foi feita ao longo do mês de novembro e consistiu em rodas de conversa sobre enfrentamento a violência contra mulheres em escolas públicas do município. No total duzentos e trinta e três estudantes estiveram presentes nas rodas de conversa. As cursistas e as facilitadoras se organizaram em cinco grupos que se dividiram em cinco escolas da cidade.

No dia 26 de novembro as turmas realizaram suas cerimônias de formatura. Na primeira turma de Águas Lindas escolhemos homenagear a professora Milena, uma mulher vitimada por feminicídio. A escolha partiu da preocupação de marcar na memória a existência e a vida de Milena e insistir que infelizmente não estamos todas aqui, faltam aquelas que foram mortas pela violência sexista. Era uma escolha política: lembrar para conscientizar, para que não voltasse a acontecer, para dizer que não aceitaremos mais vidas ceifadas. Na segunda turma de Águas Lindas, escolhemos homenagear Rosa Maria – PLP responsável por iniciarmos os cursos em Águas Lindas em 2019 – porque queríamos nos mirar nesse espelho que ela é para nós. A aposta da turma era que nesse espelhamento

pudesse ter força de nos tornar um pouco como Rosa: fortes, combativas, acolhedoras e empenhadas no desafio de contribuir para um mundo que ainda está por vir. Um mundo sem violência para mulheres e meninas.

A turma de Jataí escolheu como homenageada a escritora e militante jataense Dona Maria Eloá. Professora. A escolha levou em consideração sua importância na história da cidade na resistência à ditadura e sua atuação como professora, militante e escritora. Uma grande defensora da cultura do cerrado, foi alfabetizada pela própria mãe aos cinco anos de idade. Autodidata obstinada, nunca descuidou do compromisso pessoal e indelegável de promover o processo de sua própria autoeducação, consciente de que ninguém “educa sem se auto educar”. A escolha de Maria Eloá para nomear a turma foi um registro histórico de mulheres de resistência na cidade.

Na proposta inicial do curso, constava como objetivo geral “capacitar mulheres em noções de direito e cidadania, para que reconheçam as situações de violência, os seus direitos, e os mecanismos jurídicos de proteção dos mesmos”. Buscamos cumprir o objetivo através de oficinas conduzidas por profissionais da área jurídica e com atuação no movimento de mulheres. Em Águas Lindas e em Jataí, além da discussão sobre a Lei Maria da Penha e o reconhecimento dos equipamentos públicos disponíveis no município, incluímos a questão da violência obstétrica e dos direitos sexuais e reprodutivos. Dessa forma, oferecemos ferramentas para o reconhecimento das situações de violência, contribuindo para a reflexão sobre o que fazer e quem procurar.

Partilhamos o conhecimento adquirido e contribuimos para uma maior conexão entre a população e as instituições públicas com nossa ação de fim de curso em Águas Lindas – que contou com a participação da delegada Thamires da Deam do Município. Registramos parte do conhecimento consolidado numa pequena cartilha que pode ser reimpressa a medida da necessidade do projeto ou do Fórum de PLPs do município. É importante ressaltar que algumas cursistas finalizaram o curso com interesse de compor equipe de facilitação futura e já entraram na Rede Social de Águas Lindas (produto permanente do curso de extensão *Águas Lindas que Protege*, coordenado pela professora Maraísa Lessa em 2016 e que tem contribuído para reflexão intersetorial e articulação da sociedade civil no Município).

Em Jataí, o curso de formação de PLPs teve um papel duplo: o primeiro de formação continuada para o coletivo de PLPs que já atuava no município, garantindo que o coletivo tivesse acesso às diretrizes mínimas para os cursos definidas pela Rede Nacional de Promotoras Legais Populares, formada em 2020. E o segundo de expandir o número de PLPs atuantes no município.

Dessa forma, acreditamos termos cumprido o objetivo de incentivar a atuação das mulheres na comunidade – orientação, encaminhamento, acompanha-

mento, multiplicação de conhecimentos. Quanto à contribuição do curso de extensão para a formação de estudantes, que constava em nossos objetivos específicos, em Águas Lindas tivemos uma participação mais presente – tanto no curso de Educação Popular Feminista em 2021, quanto no curso de PLPs – de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas e do Curso Técnico em Enfermagem. A aproximação das estudantes da teoria e prática da educação popular é muito interessante do ponto de vista formativo, levando-as a compreender a importância de ouvir e ser ouvida, de valorizar a voz e os saberes que emergem nas trocas nos ambientes formativos. De lidar com o conflito que emerge nos embates de ideias e buscar formas de lidar pedagogicamente com as tensões, contribuindo para resolução sem reproduzir violências e opressões.

Foi especialmente formativa para as estudantes – tendo em vista que serão futuramente professoras de Ciências Biológicas ou enfermeiras – as discussões sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos. Uma oportunidade de pensar a sexualidade para além do âmbito biologizante da reprodução – pensando-a enquanto direito humano básico e colocando um conteúdo fundamental de sua disciplina para conversar com outras áreas do saber. Nesse sentido, houve uma articulação interessante entre ensino e extensão. E pudemos perceber o potencial de curricularização de projetos de extensão com a metodologia da educação popular no âmbito do curso de licenciatura.

Ainda sobre a formação das estudantes e a conexão entre ensino e extensão, por termos como objetivo metodológico a horizontalidade na organização das oficinas, as estudantes da licenciatura puderam contribuir com planejamento, avaliação e redesenho das atividades assumindo plenamente o papel de mediadoras, e facilitadoras na relação de construção coletiva dos saberes. O curso também permitiu às estudantes uma visão mais ampla dos desafios da comunidade em que habitam.

O principal problema enfrentado nas duas turmas foi a evasão – sendo muito mais elevada em Águas Lindas. Acreditamos que o fato do curso de Jataí acontecer à tarde pode ter contribuído para uma menor evasão. Entretanto, para compreender melhor o problema, fizemos um formulário no *Google Forms* e enviamos as desistentes. Também buscamos conversar de maneira menos formal com elas, através de mensagens de *WhatsApp*, para compreender o fenômeno da evasão. A maior parte das mulheres que evadiu apontou questões relacionadas ao trabalho como o principal motivo para a desistência. O curso não tem pretensão de oferecer às mulheres alguma recolocação profissional, sendo um curso voltado para a emancipação e ampliação do conhecimento sobre direitos e cidadania, de formação para a atuação no controle social das políticas públicas e/ou referência no enfrentamento à violência doméstica.

Um segundo problema foi a desistência de membros da equipe de facilitação. Durante o curso de Educação Popular Feminista, em 2021, Águas Lindas contava com seis estudantes se capacitando para compor a equipe de facilitação do curso de PLPs. Entretanto, terminamos o curso de PLPs com a metade dessas estudantes integrando a equipe de facilitação. Assim como se deu entre as cursistas, também constaram entre os motivos para desligamento do projeto questões conectadas ao trabalho e à sobrecarga com o trabalho doméstico.

Em Jataí, a desistência de estudantes do Ensino Médio Integrado se deu no início do curso de Educação Popular Feminista. No entanto, outras duas estudantes que se comprometeram com a equipe de facilitação permaneceram engajadas durante todo o curso presencial.

Em 2023 aconteceu a terceira edição do curso em Águas Lindas e neste ano tivemos cinquenta e cinco inscrições, com previsão de formar vinte e duas mulheres. Na equipe de facilitadoras pudemos contar com quatro PLPs recém formadas, na turma de 2022, e duas servidoras recém empossadas no IFG *Campus* Águas Lindas, que exerceram o duplo papel de cursistas/facilitadoras. O curso em 2023 aconteceu concomitantemente com o curso em Ceilândia/DF e o diálogo entre as PLPs dos dois coletivos tem sido constante.

Como em Águas Lindas o curso é quinzenal e em Ceilândia é semanal, duas mulheres de Águas Lindas, egressas do IFG, também têm atuado no curso de Ceilândia, como facilitadoras e bolsistas, já que atualmente são estudantes da Universidade de Brasília. Podemos perceber que esta diferença na periodicidade dos cursos, além das diferenças sociais entre as duas cidades, tem impactos significativos na quantidade de mulheres que se formam, o que foi observado no esvaziamento da turma em Ceilândia.

A parceria entre o IFG e a UnB para a condução de cursos de PLPs, mesmo que não formalizada institucionalmente devido às burocracias do serviço público, tem sido fundamental para fortalecer os dois grupos. Como não houve recursos financeiros advindos do IFG em 2023, a proximidade com o projeto de extensão da UnB garantiu que algumas atividades fossem realizadas com mais qualidade devido ao suporte financeiro. Um desses momentos foi o Encontro do “Fórum de Promotoras Legais Populares DF/GO”, que aconteceu em agosto de 2023 em Águas Lindas e reuniu mulheres das duas turmas, além de outras mulheres formadas nos anos anteriores.

Considerações finais: desafios para a extensão popular feminista

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG aponta que o objetivo da extensão é

promover a democratização e a socialização do conhecimento produzido e/ou acumulado pelo Instituto; ao estabelecer uma relação dialógica com a sociedade, promovendo a troca de saberes que resultará em desenvolvimento da região (IFG, 2018, p. 38).

Materializando a pluralidade de concepções que marca a instituição, os objetivos específicos e as diretrizes que constam no documento oscilam entre uma concepção freireana de extensão e uma visão tradicional de transferência de saberes entre instituição educacional e sociedade.

Nos cursos de PLPs trabalhamos com a ideia de extensão popular, tal como descrita por Diego Nardi, Livia Fonseca e Renata Costa (2015, p. 147):

Um aspecto diferencial da Extensão Popular é sua completa resistência ao modelo corporativista e sua potencialidade para engajar a Universidade na construção de projetos emancipatórios de sociedade. [...] Ao abrir a Universidade para grupos excluídos do campo hegemônico estruturado em torno das relações de consumo, a extensão popular é intrinsecamente improdutiva e não-eficaz quando vista a partir do modelo da universidade--empresa: não há lucro, não há desdobramento de relações de consumo. Há, sobretudo, relações de solidariedade para a produção coletiva de outras realidades que não essa que se insiste em apresentar como o fim da história.

Sendo assim, entendemos que o modelo de extensão que almejamos foge da perspectiva de uma educação bancária, por um lado, e da dinâmica de empreendedorismo que está em jogo nas propostas do tipo instituição de ensino-empresa. Também não nos inscrevemos numa proposta de extensão como projeto assistencialista. Antes disso, nos engajamos na construção de um projeto emancipatório de sociedade e buscamos prefigurar no espaço do curso, a emancipação que queremos ver no futuro.

Dessa forma, o reconhecimento das participantes como protagonistas aprendizes e ensinantes é um fundamento do curso de PLPs: a troca de saberes e a possibilidade de lermos criticamente nossa realidade justamente a partir do diálogo é a aposta principal do curso. Entendemos que a capacidade de nomear violências é algo que desenvolvemos dialogicamente e sabemos que muitas delas foram nomeadas justamente em grupos reflexivos de mulheres que se reuniam para discutir suas experiências e desafios. Portanto, estamos incluídas numa longa linhagem de coletivos feministas que, por insistirem em acreditar na ideia radical de que mulheres são gente, e portanto, sujeitos de direitos, desafiaram os

padrões de gênero vigentes e as instituições sociais retrógradas. Foi através desse pioneirismo que a vida das mulheres no Brasil foi sendo transformada.

Entretanto, enfrentamos alguns desafios para a condução de projetos de extensão popular feminista. O primeiro desafio tem a ver justamente com a mudança de perspectiva apresentada nos parágrafos anteriores: construir cotidianamente uma outra lógica para a extensão que fuja da ideia de transferência ou imposição de saberes, bem como do assistencialismo. Esse é um desafio constante para as equipes de facilitação que devem, portanto, estar em constante formação crítico-reflexiva. As reuniões de avaliação das oficinas devem justamente cumprir esse papel, mas nem sempre essa prática cabe em nosso cronograma apertado.

O segundo desafio é bem óbvio e já foi citado quando apresentamos os motivos para a evasão de cursistas e desligamento de facilitadoras: sobrecarga feminina, normalmente ligada ao trabalho reprodutivo – muitas vezes definido como não trabalho. Cabe lembrar que em Águas Lindas, 55,7% das famílias são chefiadas por mulheres (Codeplan, 2016) – número que fica um pouco acima da média nacional estimada em 50,8% (Dieese, 2023), portanto entre nosso público almejado podemos contar também com a sobrecarga devido a condição de chefe de família. Também é importante lembrar que boa parte da população do município trabalha em Brasília e se desloca através de um transporte coletivo caro, demorado e ineficiente. Como estabelecer um espaço de troca efetivo e transformador frente a uma realidade massacrante de trabalho produtivo / trabalho reprodutivo / deslocamento intermunicipal para o trabalho? Talvez essas especificidades do território possam ajudar a entender os números de evasão tão díspares entre as duas turmas do curso de 2022.

O terceiro desafio tem a ver com a própria cultura local quanto a permeabilidade do espaço do *campus* à comunidade. Entendemos que o *campus* serve à comunidade em seu sentido amplo e, por isso mesmo, seus espaços devem ser permeáveis e acessíveis à comunidade. Nem sempre esse é o entendimento da gestão dos *campi* e testemunhamos uma replicação das barreiras que a comunidade encontra no acesso aos serviços estatais.

Como quarto desafio incluímos uma questão conectada à tentativa de estabelecer cursos futuros inter-campus: a complexidade da articulação entre as coordenações e a necessidade da criação de uma cultura unificada de registro e documentação, bem como aprimorar as formas de comunicação e planejamento coletivo. Adicionalmente, mas ainda ligado aos cursos futuros e articulações entre coletivos, podemos incluir as dificuldades advindas dos acordos de cooperação técnica entre instituições – como no caso do trabalho conjunto com a Universidade de Brasília que seguimos fazendo à margem da burocracia desde

2019. Se quisermos de fato utilizar os *campi* do IFG para uma futura capilarização dos cursos de PLPs tais desafios precisarão ser encarados como prioridade.

Referências

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios – PMAD – 2015**: Águas Lindas de Goiás. Brasília, 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Dieese). **Boletim Especial 8 de março Dia da Mulher**: as dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho. Dieese, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/4n9Ik2u>. Acesso em: 12/12/2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

HARDING, Sandra. Rethinking standpoint epistemology: what is “strong objectivity”? In: ALCOFF, Linda; POTTER, Elizabeth. **Feminist epistemologies**. Nova York; Londres: Routledge, 1993, p. 49-82.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG)**. Goiânia: IFG, 10 de dezembro de 2018.

NARDI, Diego; FONSECA, Livia; COSTA, Renata. Extensão Popular Feminista por uma Universidade Democrática e Emancipatória. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 143-171, 2015.

REDE NACIONAL DE PLPS. **Carta de Princípios da Rede Nacional de Promotoras Legais Populares**. Rede Nacional de PLPS, 2020.

TEGA, Danielle; MENDES, Magali. (In)formação, afeto e coragem: notas sobre educação popular feminista. In: NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato (orgs.). **Paulo Freire e os Direitos Humanos**. Campinas: Editora Fibra, 2021.

CAPÍTULO 15.

ANÁLISE DA BIOSSEGURANÇA FÍSICA E MENTAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Jacqueline Rebeca Batista Pereira

Fábio Teixeira Kuhn

Introdução

Os laboratórios de ensino e pesquisa são locais que estão presentes na grande maioria das instituições de formação de nível técnico e superior, e são frequentados por diversos indivíduos, principalmente docentes, discentes, pesquisadores, funcionários e estagiários (Stehling *et al.*, 2015). Esses espaços físicos, que geralmente estão equipados com inúmeros aparatos para análises de diferentes parâmetros, proporcionam o desenvolvimento de aulas práticas, projetos de pesquisa, elaboração de novas técnicas laboratoriais e outros procedimentos que estão em constante modernização (Vicente *et al.*, 2021). Assim, os laboratórios de ensino possuem um papel fundamental na qualificação dos estudantes, auxiliando no seu processo formativo durante o período frequentado na instituição à qual estão inseridos. Esses laboratórios podem ser das mais diversas áreas, em grande número nas ciências da saúde e nas ciências exatas, e em uma proporção menor nas ciências sociais e humanas. Como há a utilização de diferentes equipamentos e realização das mais diversas técnicas nesses ambientes, todos os frequentadores do local estão sujeitos a riscos de danos, consequentemente para a minimização destes existem normas de boas práticas laboratoriais e de segurança que devem ser seguidas e cumpridas, além do acompanhamento do aprendiz de maneira adequada durante a execução das atividades, conforme as orientações de cada metodologia.

Em termos gerais, um risco é uma probabilidade de um evento ocorrer ou não, sendo ajustado nesse conceito, a possibilidade de se obter ganhos positivos ou negativos na ação a ser realizada. Quando se trata da saúde, o risco pode ser considerado um perigo em potencial, onde pode ocorrer uma reação desfavorável que acomete o estado de saúde das pessoas expostas aos riscos e também da possibilidade de ocorrer danos que comprometam a integridade física, mental e social do indivíduo (Gamba; Santos, 2006). Seguindo essa lógica, existem os riscos ocupacionais, que são classificados em 5 categorias: físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e de acidentes. Dependendo de fatores como a origem, agentes ex-

ternos e o tempo de exposição, as pessoas podem ter o bem-estar comprometido, rompendo o equilíbrio físico, mental e social (Clemente; Oliveira; Leite, 2017).

O risco ergonômico está relacionado a situações rotineiras no trabalho que podem levar algum dano ao trabalhador envolvido, como por exemplo: trabalho noturno, repetitividade, ritmo excessivo, monotonia e o transporte e levantamento de peso. O risco biológico se dá devido a probabilidade da exposição ocupacional a agentes biológicos como os parasitas, bactérias, fungos, protozoários, vírus, entre outros, que podem gerar consequências sérias à saúde do ser humano. O risco químico é referente à exposição a poeiras, fumos, neblinas, névoas, gases ou vapores, provocados por substâncias, compostos ou produtos químicos que podem comprometer a saúde do trabalhador. O risco de acidentes está relacionado à inadequação de área física e de equipamento, iluminação inadequada, incêndio e explosão, eletricidade, equipamentos sem proteção, quedas, animais peçonhentos, entre outros. E por último, o risco físico, representado pelas diversas formas de energias expostas aos trabalhadores, como: ruído, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas, radiações ionizantes,¹ radiações não-ionizantes,² infra-som³ e ultra-som⁴ (Clemente; Oliveira; Leite, 2017; Brasil, 2022).

A biossegurança é constituída por várias medidas que visam a proteção individual e coletiva, para que dessa forma seja garantida uma melhor qualidade de vida das pessoas e das atividades que são desempenhadas por elas. Essas medidas visam diminuir a exposição que os frequentadores estão submetidos em ambientes com a presença de riscos, através de ações que proporcionam a redução de danos e o desenvolvimento de práticas de controle, além de viabilizar a todos a conscientização necessária para facilitar a compreensão no quesito saúde e segurança ocupacional, transformando os espaços físicos em ambientes mais seguros (Vicente *et al.*, 2021).

As instituições de ensino superior no Brasil apresentam uma grande escassez de informações relacionadas ao desenvolvimento de programas na área de segurança no trabalho, embora o risco presente seja elevado. Como consequência, muitos estudantes acabam se acidentando durante a realização de suas atividades na instituição, devido à falta de orientações em biossegurança, havendo um risco maior de ocorrer acidentes envolvendo objetos perfurocortantes, produtos químicos e

1. Radiação ionizante é aquela que tem energia suficiente para remover elétrons dos átomos, criando então os íons.

2. A radiação não ionizante é uma modalidade de radiação de baixa frequência e baixa energia, também denominada de campo eletromagnético.

3. Ondas sonoras com frequência abaixo do limite audível humano, ou seja, abaixo de 20 Hertz.

4. Ondas sonoras cujas frequências são maiores que o limite audível pelo ser humano.

agentes biológicos, por conta da inexperiência na manipulação desses compostos e também da carência de instrução acerca do uso dos Equipamentos de Proteção Individual – EPIs (Stehling *et al.*, 2015). Os EPIs são equipamentos que são utilizados para a proteção do indivíduo que possa vir a manipular agentes e materiais de risco durante a execução de suas atividades. Exemplos de EPIs são: luvas, avental, máscara, óculos protetores, protetor facial, gorros e botas de borracha (Souza *et al.*, 2008). Além dos equipamentos que são utilizados individualmente, é importante destacar a importância dos equipamentos de proteção coletiva (EPC), visando a prevenção de acidentes e a garantia da proteção de profissionais e cidadãos nas áreas de trabalho que executam atividades com exposição a riscos (Hirata *et al.*, 2017). Alguns exemplos de EPCs são exaustores, autoclaves, placas de sinalização, chuveiros de emergência, lava-olhos e extintores de incêndio.

1. Desenvolvimento

Um estudo realizado por Mello (2014), em laboratórios da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) do *Campus* de Chapecó, constatou que nenhum dos técnicos entrevistados havia recebido treinamento para a utilização de EPIs. Além disso, alguns dados apresentados neste estudo demonstraram a falta de alguns desses equipamentos, mesmo com a existência de riscos ocupacionais devido a estrutura inadequada dos laboratórios analisados.

A Norma Regulamentadora n. 5 (NR-5 – Brasil, 2022), aprovada pela Portaria n. 3.214, de 8 de junho de 1978 (atualizada em 2011) e regida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), trata sobre a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (Cipa), definida como uma organização coletiva responsável por praticar atividades preventivas de acidentes e de doenças que tenham ligação com o trabalho desenvolvido, tendo como objetivo a preservação da vida e promoção da saúde do trabalhador. A Cipa é obrigatória para todas as organizações e órgãos públicos que tenham empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Brasil, 2022). Seguindo essa teoria, ambientes como laboratórios de ensino e pesquisa, cuja presença é majoritariamente de estudantes, a implantação da Cipa não é obrigatória, pois os estudantes não são regidos pela CLT. Entretanto, mesmo que não sejam vistos como trabalhadores, a existência da Cipa também é fundamental para ambientes como os laboratórios de ensino e pesquisa que, dependendo da área de estudo e das condições físicas do local de aprendizado, podem haver riscos em um grau elevado, aumentando a possibilidade dos estudantes se acidentarem e sofrerem danos à saúde. Com isso, a Cipa também deveria ser obrigatória nesses espaços e não só em locais com empregados regidos pela CLT.

Cabe ressaltar também que avaliar a presença apenas dos riscos que acarretam em danos físicos não é suficiente, mesmo que sejam apenas estes que costumam ser citados nos referenciais teóricos em geral e nas normas regulamentadoras. Embora reconhecer e ter conhecimento sobre todos os riscos (ergonômicos, físicos, químicos, biológicos e de acidentes) seja fundamental, inclusive como mecanismo de proteção, um risco frequentemente relatado pelos estudantes, que afeta muitos indivíduos nos laboratórios de ensino e também no meio acadêmico em geral, que acaba sendo pouco citado e até negligenciado em boa parte dos estudos sobre a saúde e biossegurança é a saúde mental dos acadêmicos, que tem se mostrado cada vez mais comprometida nos últimos anos (Silveira *et al.*, 2011).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde pode ser definida como o estado completo de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças, como se pensava antigamente (Paho, 2018). Com base nisso, além da exposição à riscos ocupacionais no contexto laboratorial que podem ocasionar doenças e outros diferentes tipos de desconforto, estudos apontam que muitos estudantes podem acabar desenvolvendo transtornos psicológicos como depressão, ansiedade, crise de pânico, distúrbios do sono e tentativa de suicídio (Costa; Nebel, 2018). Isso ocorre, muitas vezes, devido às altas demandas no contexto universitário, além de questões como sobrecarga e dificuldades para conciliar o trabalho e a vida acadêmica, consequências do produtivismo e da atmosfera competitiva que afetam os ambientes de ensino e principalmente de pesquisa, levando a problemas que inserem esses estudantes a um contexto de vulnerabilidade que compromete a sua saúde mental (Pinzon *et al.*, 2020). Este capítulo compreende uma análise de revisão e teve como objetivo verificar o atual panorama da biossegurança nos laboratórios de ensino e pesquisa bem como os cuidados com a saúde mental dos estudantes de universidades e escolas técnicas.

A pergunta norteadora do presente estudo foi: Qual é o atual cenário dos laboratórios de ensino e pesquisa, em instituições de educação técnica e superior, quanto aos cuidados com a biossegurança, e qual é o panorama da saúde mental dos acadêmicos?

Assim, o material composto foi de um total de 30 artigos que foram submetidos à técnica de avaliação e análise de conteúdo, constituído por três etapas: exploração do referencial teórico, compilação e agrupamento de evidências e interpretação dos resultados.

Durante a pesquisa foram selecionados estudos que analisam ambientes laboratoriais e acadêmicos num contexto geral, nas instituições de ensino brasileiras, investigando o panorama da difusão de conhecimentos e normas sobre biossegurança, abordando a presença e utilização de EPIs e EPCs, bem como análises

sobre a saúde mental dos indivíduos. O presente estudo demonstrou que os locais de práticas e habilidades de ensino assim como de pesquisa, onde há presença de riscos ocupacionais, além da ausência de equipamentos de proteção individual e coletiva, que assegurem uma maior proteção na manipulação dos agentes de risco, estes estão muito aquém do necessário para a promoção da segurança. Outrossim, nenhum artigo foi encontrado abordando a saúde mental juntamente com os demais riscos ocupacionais em laboratórios de ensino. Porém, foram encontrados dados em estudos que mostram um grande percentual de problemas psicopatológicos como ansiedade, depressão, distúrbios do sono e crise de pânico, além do risco de suicídio entre estudantes de programas de graduação e principalmente de pós-graduação, segundo aponta estudo de Costa e Nebel (2018).

Nos laboratórios de ensino, por haver a presença de riscos diversos que podem comprometer a saúde dos estudantes, docentes e de frequentadores em geral, estes necessitam de atenção às normas de biossegurança e uso correto dos equipamentos de proteção individual para que a integridade de todos seja garantida. Conforme constatado nos estudos de Ferreira *et al.* (2018), assim como no de Santos *et al.* (2020) foi evidenciado que os conhecimentos sobre biossegurança e a utilização de EPIs, no ambiente de ensino laboratorial, foram insatisfatórios já que boa parte dos entrevistados deste estudo reconheceram não ter conhecimentos sobre as normas de biossegurança e sobre a utilização de EPIs, além disso foi evidenciada a necessidade de se obter um protocolo para o registro de acidentes que podem ocorrer nos laboratórios. Uma importante constatação foi a de que a maioria dos estudantes não conheciam as normas de biossegurança, assim como não assistiram a nenhuma palestra educativa envolvendo essa temática. Como consequência, boa parte dos estudantes não sabiam os cuidados necessários dentro de um laboratório de química e não conheciam as doenças ocupacionais às quais estavam expostos. Nos estudos de Silva e Mastroeni (2009), o resultado do questionário aplicado demonstrou que o conhecimento em biossegurança dos formandos, foco do estudo, se mostrou insuficiente sendo o curso de Enfermagem aquele que apresentou um resultado mais satisfatório, por ter uma carga horária maior envolvendo atividades práticas e disciplinas que abordavam o tema sobre biossegurança. Nos resultados de Figueredo *et al.* (2018), os estudantes consideraram necessária a implementação, durante a graduação, de uma disciplina específica sobre biossegurança para que mais efetivamente esses conhecimentos fossem enraizados em todos os discentes. Já nos trabalhos de Araújo e Vasconcelos (2004) foram observadas algumas deficiências de EPCs nos laboratórios, tais como ausência de extintores de incêndio, de protocolo de acidentes, de chuveiros de emergência e limitada disponibilidade de avisos. Conforme Tallini, Baierle e Schmitt (2020) os re-

sultados em ambos os laboratórios analisados apresentaram diferenças entre si. Enquanto no laboratório de Bioquímica o uso dos EPIs se mostrou satisfatório, no laboratório de Histologia o percentual foi classificado como insatisfatório. Em ambos os laboratórios, notou-se a ausência de alguns equipamentos e presença de estruturas inadequadas podendo interferir na ergonomia. Além do percentual de EPCs apresentado com um resultado insatisfatório.

No artigo de Vicente *et al.* (2021), constatou-se que há necessidade da regularização de medidas de biossegurança, que tenham influência sobre o uso adequado de EPIs. Também foi verificada a ausência de EPIs como óculos de proteção, luvas para determinados procedimentos, toucas e máscaras faciais. Ademais, também houve a ausência de capelas de exaustão química, um EPC de fundamental importância para o manuseio de reagentes e substâncias químicas voláteis. A sinalização dos riscos e também as medidas ergonômicas apresentaram deficiências, pois não estavam regularizadas, denotando com isso que a ocorrência de acidentes poderia estar elevada. Nos estudos de Stehling *et al.* (2015), as maiores ocorrências de acidentes registradas, durante o trabalho desenvolvido, foram relacionadas ao estresse, pressão psicológica, cansaço e também a inexperiência dos indivíduos. Além do mais, esse estudo sugeriu a habilitação de agentes que fossem responsáveis pela segurança do trabalho em cada setor analisado, não permitindo a manipulação de materiais perigosos aos trabalhadores sem treinamento. Foi constatado que a disponibilidade de EPIs e EPCs não se encontrava em quantidade suficiente para a prevenção de acidentes. Já na pesquisa de Ribeiro *et al.* (2012), evidenciou-se a ausência de EPIs como luva, máscara e óculos de acrílico, que fossem disponibilizados pela instituição, dessa forma, os EPIs precisaram ser adquiridos pelos próprios estudantes. A estrutura também se apresentou inadequada, favorecendo a ocorrência de acidentes devido aos deslocamentos em que os estudantes necessitavam realizar para poder descartar materiais perfurocortantes contaminados. Notou-se que os docentes procuravam improvisar para diminuir a exposição dos discentes aos riscos presentes. Nos estudos de Mello (2014), os quatro laboratórios analisados apresentaram vários riscos ambientais, sendo apontado como principal motivo os locais provisórios, com estrutura antiga e falta de espaço. Além de ter sido constatada a ausência de exaustores em todos os laboratórios, de capela de exaustão química em Química Geral, chuveiros de emergência e lava olhos em Biotecnologia e Solos. Para mais, foi constatada a ausência de EPIs como: máscara de proteção, óculos de proteção e luvas de nitrila. Foi apontada também a ausência de saídas de emergência nos laboratórios, entre outros problemas.

Com base nos dados analisados, percebe-se que a biossegurança não tem sido desenvolvida, trabalhada e aplicada com a devida importância e qualidade nas instituições de ensino. Além disso, boa parte dos ambientes laboratoriais analisa-

dos não possuem normas de segurança regularizadas e implantadas. Estas constatações são preocupantes, visto que podem ocasionar consequências à saúde dos usuários destes espaços bem como do meio ambiente, por conta da insalubridade dos mesmos, fazendo-se necessária a regularização das normas de biossegurança, que são utilizadas justamente para proporcionar a todos o acesso às medidas preventivas para preservação da vida. Uma medida de segurança extremamente importante para a manipulação de agentes de risco são os EPIs, que na grande maioria dos estudos, estão ausentes ou não são utilizados da forma adequada, assim como os EPCs, onde também foi verificada a ausência de importantes instrumentos para a segurança coletiva. Com base nisso, tanto os estudantes quanto os demais frequentadores dos laboratórios de ensino e pesquisa, estão vulneráveis a sofrer acidentes e contrair doenças, dependendo dos materiais que são manipulados. Ademais, faz-se necessária a adoção de cursos de aperfeiçoamento e atualização abordando a importância da biossegurança nos ambientes de ensino, assim como a devida atenção e disponibilidade de todos os equipamentos de proteção adequados para evitar ou reduzir o risco de ocorrer acidentes.

Além dos resultados aqui demonstrados, a inclusão de ações de proteção à saúde mental é de suma importância, à qual mostrou-se ausente na maioria dos artigos analisados sobre biossegurança, por outro lado, existem estudos explorando essa temática em diferentes aspectos do contexto universitário, comprovando a necessidade de dar maior atenção a esta área. No artigo de Castro (2017), foi constatada a presença de sintomas de estresse, depressão, ansiedade e síndrome de Burnout entre os estudantes de engenharia civil da Universidade Federal de Itajubá. Já em Costa e Nebel (2018), foi alegado por estudantes de diferentes universidades a ocorrência de problemas como distúrbios do sono, ansiedade, depressão e crise de pânico. Neste mesmo estudo, foi constatada que a existência de diferentes fatores pode interferir na saúde mental dos estudantes, como o produtivismo, a pressão que ocorre no meio acadêmico, a insegurança financeira e as relações interpessoais dos estudantes. No artigo de Pinzon *et al.* (2020), no qual buscou-se analisar os diferentes aspectos que podem comprometer a saúde mental dos estudantes de pós-graduação, os estudantes apresentaram sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Outrossim, esse estudo também apresentou dados que comprovaram uma correlação direta entre o meio acadêmico e a saúde mental em razão dos diferentes fatores que podem inserir os estudantes a um contexto de vulnerabilidade e sofrimento, devido a constante demanda por produção, a sobrecarga de trabalho e de dificuldades com a conciliação entre estudo, lazer e família. Na pesquisa de Silveira *et al.* (2011), o qual observou uma amostra de estudantes em consultas de psiquiatria do Centro Hospitalar São João, evidenciou quadros de depressão, pânico, esquizofrenia, ansiedade generalizada e estresse, onde foi associado pelos estudantes

a elementos como: problemas familiares, financeiros e de relacionamentos, mau rendimento acadêmico, dificuldade de adaptação ao volume de trabalho da faculdade, entre outros. No estudo de Cavestro e Rocha (2006), que utilizou uma população de 342 estudantes de medicina, notou-se uma prevalência significativa de transtornos depressivos e de risco de suicídio.

Todos estes estudos analisados demonstram que psicopatologias podem surgir durante o desenvolvimento dos estudos nas instituições de ensino, assim como pode ocorrer o agravamento de sintomas de distúrbios já diagnosticados anteriormente, por conta das diversas barreiras que cercam o meio universitário e que podem gerar danos mentais aos estudantes. Dessa forma, laboratórios de ensino e pesquisa, ligados a universidades, são ambientes que apresentam riscos para a saúde física assim como para a saúde mental. A relação entre os riscos físicos e mentais entrelaçam-se nestes ambientes, visto que um estudante mentalmente afetado pode estar mais suscetível a cometer erros e sofrer acidentes nos laboratórios e em ambientes acadêmicos em geral. Com base nesses resultados, considera-se válido que, além dos riscos ocupacionais como o risco físico (verde), químico (vermelho), biológico (marrom), ergonômico (amarelo) e de acidentes (azul), que já possuem um padrão para identificação e classificação, uma nova categoria seja inserida como risco ocupacional, podendo ser representada na cor branca como já é muito utilizada em alguns estados brasileiros como Minas Gerais e Sergipe em campanhas pela saúde mental, assentando uma maior atenção a esta problemática e para abranger as diferentes barreiras que ocasionam danos psicológicos tanto para estudantes quanto para a comunidade acadêmica num todo.

Considerações finais

A insuficiência a respeito do conhecimento em biossegurança e a não aplicação correta das normas de prevenção e uso de equipamentos de proteção por parte dos ambientes analisados, juntamente com a prevalência de sintomas de depressão, ansiedade, distúrbios do sono, pânico e estresse, torna evidente como os laboratórios de ensino e pesquisa e o meio universitário podem gerar danos para a saúde física e mental dos estudantes. A ausência, na maioria dos estudos, da associação desses dois campos, revela um cenário carente em ações que abranjem o cuidado com a saúde como um todo. A não obrigatoriedade de uma Cipa em ambientes de ensino para a prevenção de acidentes comprova a precariedade desses cuidados envolvendo o bem-estar dos estudantes. Faz-se necessário a inclusão de disciplinas ou cursos educativos envolvendo o tema da biossegurança nos ambientes laboratoriais de ensino, visando a conscientização dos indivíduos quanto à proteção de sua integridade física e mental, proporcionando seguran-

ça não apenas aos estudantes, mas a todos os frequentadores desses espaços. A adoção de medidas de combate aos distúrbios mentais nos ambientes de ensino, bem como a disponibilidade de profissionais para acompanhamento psicológico, é de extrema necessidade para prevenir o desenvolvimento ou agravamento de psicopatologias nos estudantes. Para a realização de estudos futuros, são necessárias pesquisas frequentes integrando riscos físicos e mentais em laboratórios de ensino, objetivando uma maior relação e notificação dos diferentes aspectos que comprometam a saúde da comunidade acadêmica.

Referências

ARAÚJO, E. Marques VASCONCELOS Simão Dias. Biossegurança em laboratórios universitários: um estudo de caso na Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 29, n. 110, p. 33-40, 2004.

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **NR-05**. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (Cipa). Brasília, 1978. Disponível em: <http://bit.ly/4nUWPsj>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **NR-09**. Programa de Prevenção de Riscos Ambientais. Brasília, 1978. Disponível em: <http://bit.ly/4nNUj6V>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CAMPANHA Janeiro Branco busca alertar para cuidados com a saúde mental. **UFMG**, 10 jan. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/4nTnllO>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco**, Amparo, n. 9, 2017.

CAVESTRO, Julio de Melo; ROCHA, Fabio Lopes. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006.

CLEMENTE, Dino C. S.; OLIVEIRA, Aline de A.; LEITE, João Jaime G. Elaboração e implantação dos mapas de riscos ambientais dos laboratórios dos cursos de Saúde da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (Fametro). **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 6, n. 1, jan./jun. 2017.

COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. E quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, 30 ago. 2018.

DUQUE, Juan Carlos; BRONDANI, Juliana T.; LUNA, Stélio Pacca L. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 134-148, mar. 2005.

FERREIRA, Silvana Alves *et al.* Biossegurança no laboratório: grau de importância na visão dos alunos do curso de licenciatura em Química Uece, Campus Tauá-CE (Cecitec). **Essentia**, Sobral, v. 19, n. 1, p. 103-110, 2018.

FIGUEREDO, Valéria Almeida *et al.* Conhecimento sobre biossegurança dos alunos concluintes da área da saúde de uma instituição de ensino superior privada na cidade de Bacabal-MA. **Interfacehs – Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**, São Paulo, v. 13, n. 2, dez. 2018.

GAMBA, Mônica Antares; SANTOS, Eduarda Ribeiro dos. Risco: repensando conceitos e paradigmas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 4, 2006.

GEPPERT, Marcos *et al.* Estudo das condições de saúde e segurança do e trabalho (SST) em laboratório de pesquisa de tecnologia ambiental. **Produto & Produção**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-24, 2021.

HIRATA, Mario *et al.* **Manual de Biossegurança**. 3. ed. Barueri: Editora Manole, 2017.

MALAGRIS, Lucia Emmanoel N. *et al.* Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 184-203, abr. 2009.

MELLO, Luana Taíze. **Programa de prevenção de riscos ambientais para os laboratórios de ensino e pesquisa da UFFS Campus Chapecó**. 2014. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

MONTEIRO, Miriam da Glória S. F.; RODRIGUES, Denise Celeste G. de A. Percepção de estudantes de uma instituição de ensino superior acerca da Biossegurança. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 11, n. 3, p. 97-118, dez. 2018.

NEVES, Marly Coelho C.; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 237-244, 2007.

PADOVANI, Ricardo da Costa *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2014.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION (Paho). **Health indicators: conceptual and operational considerations**. Washington: Paho, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3W6EhJf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PINZON, Juanita Hincapié *et al.* Barreiras à carreira e saúde mental dos estudantes de pós-graduação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 189-201, jul./dez. 2020.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise Elvira P. de; SCHERER, Magda Duarte dos A. Práticas de biossegurança no ensino de Enfermagem. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, p. 871-888, set./dez. 2016.

SANTOS, Ana Taniely P. *et al.* Análise da elaboração de um protocolo para registros de acidentes em laboratórios de pesquisa e ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 28209-28223, maio 2020.

SILVA, Aline Daiane R. I. da; MASTROENI, Marco Fábio. Biossegurança: o conhecimento dos formandos da área da saúde. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 33, n. 3, p. 476-487, jul./set. 2009.

SILVEIRA, Celeste *et al.* Saúde mental em estudantes do ensino superior. **Acta Médica Portuguesa**, Lisboa, v. 24(S2), p. 247-256, 2011.

SOUZA, Adenícia Custódia S. e *et al.* O uso de equipamentos de proteção individual entre graduandos de cursos da área da saúde e a contribuição das instituições formadoras. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 27-36, 2008.

STEHLING, Mônica Maria C. T. *et al.* Fatores de risco para a ocorrência de acidentes em laboratórios de ensino e pesquisa em uma universidade brasileira. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 19, n. 1, p. 101-106, 2015.

TALLINI, Karin; BAIERLE, Bárbara de Cássia A.; SCHMITT, Dyowanne H. Inspeção de segurança aplicada a laboratórios de ensino e pesquisa. **ScientiaTec**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, edição especial Biotecnologia, p. 163-178, out. 2020.

VICENTE, Juliana Carolina da S. *et al.* Estudo observacional dos riscos ambientais em laboratório de pesquisa em Recife/PE. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L.], v. 13, n. 2, 2021.

CAPÍTULO 16.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFG ÁGUAS LINDAS¹

*Maraisa Bezerra Lessa
Filliph Lucena da Silva*

Introdução

A formação docente apresenta-se como um dos principais desafios para a implementação da educação em direitos humanos (EDH) na escola, pois o espaço escolar constitui um espaço profícuo para a promoção de uma cultura dos direitos humanos. Sabe-se, no entanto, que a escola reflete as contradições presentes na sociedade, de modo que ao tempo em que ela pode reforçar as desigualdades sociais, é capaz de fomentar processos de transformações sociais emancipatórios, por meio da formação de sujeitos(as) de direitos que busquem modificar as bases ideológicas da estrutura social. Para tanto, faz-se necessário formar docentes como sujeitos(as) de direitos comprometidos com um processo contra-hegemônico de transformação social, pois, conforme afirma Freire (2019, p. 37), “educação em direitos humanos, soa de forma diferente, de acordo com a compreensão política, ideológica, do professor”.

A partir do conceito de politicidade da educação em Freire (2019), reitera-se a importância de um processo formativo em que docentes se descubram como seres políticos e não apenas técnicos. É necessária a consciência de que a postura tecnicista não esvazia o caráter político da prática pedagógica, apenas contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Para Freire (2019, p. 35):

A politicidade da educação exige que o professor [...] se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um projeto de sociedade. Por isso, então [...] exige do educador que seja coerente com esta opção.

O problema da politicidade da educação apresenta-se, portanto, como um grande desafio para a formação docente em direitos humanos na educação

1. Publicado originalmente na *Revista Humanidades e Inovação* (v. 10, n. 3, fev. 2023). Disponível em: <http://bit.ly/42IMC9H>.

básica, especialmente no que se refere àqueles(as) das áreas de exatas e biológicas. As temáticas relacionadas aos direitos humanos são comumente delegadas às disciplinas de ciências humanas, como história e sociologia, fazendo-se necessário o envolvimento de toda a escola para a promoção de uma cultura dos direitos humanos. Segundo Carvalho (2007, p. 471), o “foco preferencial da formação continuada deve ser a cultura institucional e não a consciência individual do professor”, tornando o desafio ainda maior, ao requerer a implementação de políticas públicas que mobilizem toda a comunidade escolar.

Em sintonia com Tavares (2007, p. 487), partimos do entendimento que a formação docente é o primeiro passo para a implementação de ações na área de educação em direitos humanos, porém não se encerra nos estágios iniciais, por ser contínua. Esta formação, cujo objetivo é contribuir para a promoção de uma cultura dos direitos humanos, deve passar pelo aprendizado de conteúdos específicos na área dos direitos humanos, mas sobretudo ser coerente com as ações e atitudes do dia a dia. Nesse sentido, Candau (2008) aponta dois desafios para a formação de docentes em educação em direitos humanos: 1) tensão entre conteúdos específicos e o projeto educativo do curso como um todo, pois é importante que os direitos humanos não se reduzam a conteúdos específicos, mas estejam impregnados em todo o processo educativo; e 2) tensão entre práticas individuais e coletivas que apontam para iniciativas específicas que caminham na contramão das práticas habituais da escola.

Estes dois desafios revelam a importância de ações de formação inicial atreladas a uma cultura institucional sintonizada com a proposta teórico-metodológica da educação em direitos humanos, no sentido de garantir uma coerência teórico-prática no processo formativo docente. A experiência da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas² do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Águas Lindas (IFG Águas Lindas), pode contribuir com uma experiência empírica para reflexão sobre estes desafios.

1. Metodologia

O artigo ora apresentado visa refletir sobre a formação de docentes em direitos humanos, a partir da experiência do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas com foco, mais especificamente, na primeira experiência da disciplina Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação em

2. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas foi criado em 2018 e conceituado com nota 5 (máxima) na avaliação do MEC realizada em 2022.

Direitos Humanos, ocorrida no segundo semestre de 2022. Trata-se de um trabalho que tem em vista descrever e analisar a experiência da disciplina inserida no todo do curso, a partir do olhar da docente com base nas percepções discentes.

A metodologia do trabalho envolveu breve pesquisa bibliográfica com o intuito de identificar alguns desafios para a formação em direitos humanos, pesquisa documental sobre educação em direitos humanos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas e observação participante. Os dados encontrados foram problematizados a partir da bibliografia sobre formação de professores em direitos humanos.

2. A EDH na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2008) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013), a educação em direitos humanos deve ser um eixo norteador da educação básica e permear todo o currículo, de forma transversal e dialógica, entre os diversos atores da comunidade escolar, cabendo às universidades constituírem-se como pólos irradiadores da educação em direitos humanos, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conforme consta no PNEDH (Brasil, 2008, p. 38):

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias, optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

No Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) de licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas, a educação em direitos humanos aparece nos objetivos específicos do curso, seja de forma indireta ou direta:

- fomentar princípios éticos baseados na igualdade e na justiça social, almejando o senso crítico a favor do desenvolvimento da sociedade;
- estimular o respeito às diversidades étnico-racial, sociocultural, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e às pessoas com necessidades especiais e seus direitos;
- contribuir para a valorização e a conservação do meio ambiente, em sua constituição, forma e diversidade;
- promover reflexões críticas e ações transformadoras na realidade de Águas Lindas de Goiás, considerando as especificidades do território;

- promover a formação em educação em e para os direitos humanos, de forma transversal nos componentes curriculares do curso, como disciplina optativa voltada para a formação de docentes na área, atividades de pesquisa e extensão em articulação com a comunidade.

No que se refere ao perfil do egresso e sua interface com os direitos humanos, o PPC prevê:

- pautar-se nos princípios de ética democrática, responsabilidade social e ambiental;
- primar pelo respeito à dignidade humana, com base nos direitos humanos, na justiça social, no diálogo, na solidariedade e na valorização da diversidade sociocultural;
- reconhecer e enfrentar formas de discriminação racial, social, de gênero, diversidade sexual etc. que se justificam, inclusive, em antigos pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;
- ser um profissional de educação consciente de seu papel para a formação de cidadania, pautada na garantia dos direitos civis, políticos, sociais e ambientais da coletividade, por meio da participação efetiva da comunidade em que está inserido.

Para atingir os referidos objetivos do curso e do perfil do egresso, são desenvolvidas ações de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a promoção de uma cultura de direitos humanos na escola. No âmbito da pesquisa, são realizados projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso que versam sobre educação, inclusão e diversidade. Na extensão, os projetos Promotoras Legais Populares e Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Direitos Humanos, implementados no IFG Águas Lindas, contam com a participação de licenciandos. No ensino, temáticas relacionadas aos direitos humanos aparecem com frequência nos projetos de Práticas como Componente Curricular (PCC), desenvolvidos todo o semestre sob a supervisão de um(a) docente orientador(a) de qualquer área do conhecimento. Além das PCCs, o curso oferta uma disciplina obrigatória sobre educação para as relações étnico-raciais na escola e Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos como disciplina optativa para a integralização dos créditos do curso.

Com o exposto, é possível perceber que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas prevê educação em direitos humanos

tanto em seu documento normativo que é o PPC como na sua cultura institucional, formada por estudantes, adultos(as) trabalhadores(as) e docentes de diversas áreas do conhecimento. Segundo o coordenador do curso:³

[...] diferentemente das universidades em que há departamentos grandes com vários professores, formados no núcleo duro de pesquisa em biologia em uma época anterior em que não se falava em educação em direitos humanos [...] o desenho dos IFs, onde você tem na maioria das vezes apenas uma licenciatura dialogando com o eixo tecnológico do campus, faz com que a licenciatura seja estruturada de maneira que professores de outras áreas, sobretudo de humanidades, ajudam no cotidiano do curso. [...] A partir daí, se cria uma cultura, mesmo dentre os professores da biologia, de conversarem com as outras áreas o tempo todo. Com isso um dos efeitos é que os direitos humanos aparecem mais nas produções do curso.

Neste contexto, a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos não pode ser considerada uma iniciativa isolada no âmbito do projeto pedagógico do curso e das práticas coletivas vivenciadas na cultura institucional do IFG Águas Lindas, constituindo mais uma possibilidade de aprendizagem acerca do papel da escola e do docente em relação às violações de direitos.

3. Proposta da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da EDH

Consoante o PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas, o componente curricular Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos é uma disciplina de caráter optativo, com 72 horas/aula de carga horária divididas em 36 horas/aulas com atividade presenciais e 36 horas/aula à distância pela plataforma *Moodle*.

A disciplina tem o objetivo de sensibilizar os(as) estudantes para a importância da educação em direitos humanos no currículo escolar, bem como solidificar as bases para uma formação teórica e prática na área. Seus objetivos específicos são:

3. Antônio Cláudio de Araújo Júnior é graduado em Biologia (UnB), Mestre em Ensino de Ciências (UnB) e Doutor em Educação em Ciências (UnB), com tese sobre formação de professores. Atualmente, é professor de Biologia do IFG Águas Lindas e foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, entre 2021 e 2023. A entrevista foi realizada no Campus Águas Lindas em 2023.

- discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva crítica;
- discutir a importância da educação em direitos humanos para os processos democráticos e para o enfrentamento às violências estruturais presentes na sociedade brasileira;
- fomentar o desenvolvimento de ações em educação em direitos humanos nas áreas de ensino, pesquisa ou extensão.

A ementa da disciplina, prevista no PPC, estabelece os seguintes conteúdos a serem trabalhados: fundamentos teóricos e epistemológicos dos direitos humanos; a importância da educação e da cidadania para os direitos humanos; fundamentos teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos; história da educação em direitos humanos no Brasil; documentos nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos; Estatuto da Criança e do Adolescente e educação em direitos humanos; educação em direitos humanos e diversidade na escola; e práticas curriculares, temas transversais, projetos interdisciplinares em educação em direitos humanos.

4. Experiência da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da EDH

A disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos foi ofertada pela primeira vez no IFG Águas Lindas em contexto bastante peculiar da história do Brasil – as eleições presidenciais de 2022 – onde o debate acerca da democracia e dos direitos humanos tornou-se central para a definição dos novos rumos do país. O avanço do conservadorismo no Brasil, institucionalizado com a eleição de Jair Bolsonaro como presidente em 2019, ameaçou e feriu os direitos humanos da população brasileira conquistados com a Constituição de 1988. Em Águas Lindas de Goiás o impacto ficou bem evidente, pois se trata de uma cidade-dormitório, situada no entorno do Distrito Federal, notadamente marcada pela insuficiência de políticas públicas sociais e clientelismo na sua cultura política, de modo que a oferta da disciplina passou a ser ainda mais necessária para refutar concepções distorcidas e reacionárias acerca dos processos democráticos e dos direitos das populações em situação de vulnerabilidade social.

Inserida neste contexto, a Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas é um curso noturno, inaugurado em 2018, constituído em sua maioria por mulheres, adultas e trabalhadoras, avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) com nota 5 em 2022. A disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos, em especial, teve apenas

12 matriculados, dos quais 11 concluíram, 9 eram mulheres e uma delas com mais de 40 anos, empregada doméstica egressa do curso de Educação de Jovens e Adultos do IFG. A aluna levava um bebê para as aulas, o que era sempre muito bem acolhido por toda a turma e motivo de bastante orgulho para a professora.

Em questionário aplicado às cursistas no final do curso, respondido por 6 pessoas, representando 50 por cento dos matriculados, foi possível perceber que todos os respondentes se veem como negros ou pardos, possuem mais de 22 anos e a metade deles está na faixa dos 25, 40 anos. Os motivos que os levaram a se matricular na disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos foram a vontade de entender o que são direitos humanos e o horário da disciplina, apontado por três respondentes. Em segundo, necessidade de integralização dos créditos de disciplinas optativas, respondido por duas pessoas, e, por fim, apenas uma pessoa afirmou que se matriculou na disciplina para compreender o que é educação em direitos humanos, pois sabia o que era direitos humanos, mas não conhecia a sua relação com a educação.

A metodologia de desenvolvimento da disciplina previa atividades presenciais em sala de aula e à distância, na plataforma *Moodle*. Pretendia-se, inicialmente, abordar o que são os direitos humanos, em um segundo momento, os fundamentos da educação em direitos humanos e, por fim, temas específicos como Estatuto da Criança e do Adolescente, relações étnico-raciais, diversidade sexual e de gênero e educação inclusiva. Entretanto, por uma questão de tempo, não foram discutidos todos os conteúdos propostos, apenas o que são os direitos humanos e os fundamentos da educação em direitos humanos. O que se percebeu, logo no início da disciplina, é que a maioria dos estudantes não teria disponibilidade de tempo para a leitura dos textos antes da aula, de modo que se optou pela leitura e discussão coletiva dos textos em sala de aula.

A disciplina buscou propiciar uma experiência prática de educação em direitos humanos entendida, conforme o PNEDH (Brasil, 2008, p. 25) como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão dos conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e so-

ciais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Com base nesta concepção de educação em direitos humanos prevista no PNEDH e na experiência de formação de professores da Novamérica (Candau, 2008), foram adotados como eixos articuladores da proposta metodológica da disciplina: experiência cotidiana; resgate histórico; e prática educativa dialógica. À luz da teoria crítica dos direitos humanos, procurou-se olhar o passado para pensar o presente, valorizando relatos e oportunizando trocas de experiências entre estudantes. Dentre os temas mais abordados da disciplina, destacam-se as ideias difundidas pelo bolsonarismo em contexto de polarização eleitoral, racismo estrutural, direitos sociais da população pobre e os direitos humanos da população carcerária, desmistificando a ideia bastante difundida pelo senso comum de que os “direitos humanos estão a serviço de ‘bandidos’”. Buscou-se realizar uma reflexão coletiva sobre quem é este “bandido”, estigmatizado pelos meios de comunicação de massa: um sujeito, que tem uma família, uma classe social específica e, em sua maioria, negros, cujos direitos básicos foram negligenciados pelo próprio Estado ao longo de seu processo de socialização.

Como produto da disciplina, foi proposto aos estudantes o desenvolvimento de oficinas práticas sobre conteúdos das ciências biológicas em que a educação em direitos humanos fosse trabalhada de forma transversal. A turma se dividiu em grupos para pensar a transversalidade dos direitos humanos no ensino de ciências e de biologia. Cada grupo apresentou um plano de aula e executou a oficina com os colegas. Os direitos das mulheres foram transversalizados em uma oficina sobre educação sexual. O enfrentamento ao racismo foi abordado a partir da desconstrução do termo raça, utilizado por alguns autores antigos da biologia para justificar uma suposta superioridade de grupos sobre outros. O direito ao meio ambiente saudável foi trabalhado em uma oficina sobre saneamento básico. Após uma breve exposição dos planos de ensino e das temáticas abordadas, foram apresentados materiais interativos para que a turma pudesse compreender o conteúdo escolhido a partir da participação em atividades dinâmicas e lúdicas. Foram realizados jogos como bingo, memória e o manuseio de contraceptivos como instrumento pedagógico interativo, adequado à educação básica, para trabalhar a questão dos direitos humanos de forma transversal aos conteúdos de ciências e biologia.

No encerramento da disciplina houve a realização de um encontro de avaliação onde foi possível perceber que as discussões e atividades propostas contribuíram tanto para o processo de formação dos licenciandos como sujeitos de direitos como para despertar sobre a importância da escola e do professor de biologia para a promoção da cultura dos direitos humanos na sociedade. A

disciplina e as oficinas contribuíram para que os futuros professores pudessem adquirir mais consciência dos seus direitos e da importância do seu trabalho para a promoção da cultura dos direitos humanos na escola.

Os momentos de execução das oficinas foram muito ricos, pois os estudantes puderam alinhar o exercício docente da Biologia às teorias já estudadas acerca dos direitos humanos. Demonstraram proatividade, criatividade e dedicação, desde a idealização, discussão, execução e participação das oficinas dos colegas. Na avaliação da disciplina, foi possível perceber que a dinâmica das oficinas foi considerada um aspecto positivo da disciplina, pois puderam articular a questão dos direitos com a prática docente da biologia. Além disso, foi possível constatar que, antes da realização da disciplina, os estudantes não conheciam a importância dos direitos humanos para o trabalho docente e a cidadania. No que se refere às contribuições da disciplina para a formação enquanto cidadão, os estudantes demonstraram se tornarem mais atentos, empáticos e cientes de que os direitos humanos são para todos. Quanto à importância para a formação docente revelaram-se tornarem-se mais humanizados e abertos para levar assuntos polêmicos relacionados aos direitos humanos para a sala de aula.

A partir das percepções dos licenciandos, foi possível perceber que as principais contribuições da disciplina para os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas foi em relação ao próprio processo formativo como sujeito de direitos e ao seu papel como docente de educação básica formador de consciência crítica de estudantes para o enfrentamento às violações de direitos, a partir de metodologias horizontais que valorizem o diálogo, a participação e a troca de experiências entre os estudantes, sem perder a dimensão histórica dos sujeitos coletivos que reforçam e/ou resistem a estas violações.

Considerações finais

A partir da experiência da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFG Águas Lindas foi realizada uma breve reflexão sobre a importância e os desafios da formação de docentes em educação em direitos humanos no âmbito da educação básica.

Embora a disciplina não tenha abordado todos os conteúdos propostos, cumpriu um papel importante na formação docente: contribuiu para a constituição de profissionais como sujeitos de direitos, mais humanizados, abertos ao diálogo, capazes de transversalizar temáticas relacionadas aos direitos humanos nos conteúdos da Biologia. A cultura institucional aliada aos eixos articuladores da proposta metodológica da disciplina – experiência cotidiana, resgate histórico e prática

educativa dialógica – contribuíram para o desenvolvimento das atividades sem tensões, de forma coerente aos pressupostos da educação em direitos humanos.

O desafio que se coloca a partir de então é a continuidade desse processo formativo iniciado na disciplina, mas que ainda carece ser aprofundado em outros espaços de formação de professores. Faz-se necessário também ampliar o número de interessados em cursar a disciplina ou até torná-la obrigatória, conforme sugeriu um respondente no questionário. A obrigatoriedade diminuiria os riscos de trancamento em virtude da quantidade de textos propostos, o que poderia contribuir para aprofundar o debate. Percebeu-se que apesar da relevância das discussões, estas se mostraram, ainda, bastante incipientes em relação ao universo de possibilidades inerentes ao debate acerca dos direitos humanos. Por ser o primeiro semestre de oferta dessa disciplina, a inexperience da docente pode também ter sido um fator dificultador na condução das atividades de forma mais assertiva em relação aos conteúdos propostos. Ainda assim, o percurso formativo propiciado pela disciplina pode ser avaliado como positivo, embora seja possível aperfeiçoá-lo em um próximo semestre.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos Humanos e formação de professores. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP Alí, 2008.

CARVALHO, José Sergio de Fonseca. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. Justificando o novo título: direitos humanos e educação libertadora. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (orgs.). **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Abilio de Jesus Carrascal: Mestre em Artes pelo Instituto Federal de Goiás/*Campus* Aparecida de Goiânia. Graduado em Artes Cênicas (bacharelado) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi professor substituto da Universidade Federal de Goiás entre 2006 e 2007. É integrante da Companhia de Teatro Nu Escuro. Trabalha com sonoplastia e montagem de eventos e conteúdos sonoros. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Interpretação Teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, música – percussão, teatro de rua e circo.

Ademar Diego Souza de Barros: Técnico em Vigilância em Saúde pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – *Campus* Águas Lindas de Goiás. Foi voluntário em pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, é graduando em Odontologia na Universidade de Brasília (UnB).

Alia Maria Barrios González: Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação, no Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). Doutora e mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Havana – UH, Cuba, com diploma revalidado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB, Brasil. Experiência profissional nas áreas de Psicologia Escolar, Psicologia Clínica, Educação a Distância e Ensino Superior. Âmbitos de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Práticas Educativas, Processos de Socialização no Ciclo Vital, Ontogênese e Desenvolvimento Moral e de Valores na Perspectiva da Psicologia Cultural, Educação Inclusiva e Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade, Corporeidade e Educação, Educação e Saúde em contextos de Educação Formal, Dificuldades de Aprendizagem e Queixa Escolar, Processos Educativos e Atuação em Psicologia Escolar. Áreas de atuação: Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Moral, Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Superior, Educação a Distância, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva.

Alice de Barros Gabriel: Doutora em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bacharela em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB), licenciada através do Curso de Licenciatura: Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora de Filosofia no

Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território (NEPPCult/IFG).

Aline Christine Ferreira da Silva: Especialista em Análises Clínicas pela Unileya. Graduada em Farmácia (Faculdade LS). Técnica em Vigilância em Saúde (IFG, Águas Lindas).

Aline da Costa Luz: Graduada em História pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em História Cultural – Imaginários, Identidades e Narrativas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de História no Instituto Federal de Goiás/*Campus* Jataí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território (NeppCult/IFG).

Ana Flávia de Moura Carvalho: Técnica em Vigilância em Saúde (IFG, Águas Lindas). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda (UniProjeção).

Carla Adriana Oliveira Silva: Possui mestrado profissional em Turismo pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Gestão Pública pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e em Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Graduada em Turismo pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Educação (IBEDF). Educadora popular e Assistente em Administração no IFG/*Campus* Águas Lindas. Integrante da Comissão de Políticas para Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR/IFG). Extensionista no Projeto das Promotoras Legais Populares em Águas Lindas.

Daiane Raiane de Souza de Jesus: Graduada em Pedagogia (Iesb). Técnica em Vigilância em Saúde (IFG, Águas Lindas).

Dirceu Luiz Hermann: Mestra profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Especialista em Direito Processual Civil pelo Centro de Ensino Superior de Jataí. Graduada em Filosofia pela Escola Superior de Estudos Sociais. Professor de Filosofia no *Campus* Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Fábio Teixeira Kuhn: Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Águas Lindas. Orientador de iniciação científica pelo programa Pibic-EM do CNPq. Possui doutorado e mestrado em Farmacologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e é graduado em Farmácia pela mesma instituição.

Filliph Lucena da Silva: Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Realizou Iniciação Científica na área de Saúde Coletiva. Atuou como bolsista pela Capes no Programa de

Residência Pedagógica. Possui interesse em: Ensino de Ciências; Formação Docente; Sociedade, Cultura e Território; Filosofia e História da Ciência.

Flávia Aparecida Vieira de Araújo: Professora efetiva de Geografia no Instituto Federal de Goiás (IFG/*Campus* Águas Lindas), atuando em cursos do eixo Meio Ambiente e Saúde: Análises Clínicas, Meio Ambiente e Vigilância em Saúde (Integrados ao Ensino Médio em tempo integral); Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Instituto de Geografia). Mestra em Geografia também pela UFU. Foi bolsista CNPq (2008-2010). Graduada em Geografia pela UFU. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial. Foi Coordenadora Acadêmica no IFG/*Campus* Águas Lindas, entre 2021 e 2023. Tem interesse nos seguintes temas: meio ambiente e saúde; cidade média; aglomeração urbana descontínua; relação cidade-campo e migrações pendulares.

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior: Servidor do Ministério da Educação – MEC. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas – Ética e Política Emancipatória do IFG. Doutor em Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

Jacqueline Rebeca Batista Pereira: Técnica em Análises Clínicas pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Águas Lindas. Atuou como bolsista de iniciação científica e pesquisadora no projeto intitulado “Há biossegurança física e mental em ambientes acadêmicos?”, durante o ensino médio. Atualmente cursando graduação em Educação Física na Universidade Católica de Brasília (UCB).

Kamilly Victória da Silva Fonseca: Técnica em Vigilância em Saúde pelo Instituto Federal de Goiás – *Campus* Águas Lindas. Bolsista em pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Graduanda em Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília (UnB).

Karolina Gonçalves de Oliveira: Técnica em Vigilância em Saúde pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Águas Lindas.

Mara Vanessa Dias de Souza: Estudante do Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Graduanda em Ciências Biológicas na Uniasselvi.

Maraissa Bezerra Lessa: Professora de Sociologia no Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho (Unesp)/*Campus* Araraquara. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território (NeppCulT/IFG).

Marciria Castellani Rocha Oliveira: Possui mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM), complementação em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – Facel e especialização em Docência do Ensino Superior com ênfase em Gestão Educacional. Assistente Social do *Campus* Águas Lindas do IFG. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Caratinga

Maria Fernanda Nascimento de Jesus: Graduanda em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB). Técnica em Vigilância em Saúde pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Águas Lindas.

Maria Gabriela Teixeira de Freitas Pereira: Professora efetiva de Artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Docência no Ensino de Teatro pela UniBF. Graduada em Produção Cultural pela UFF. Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Etep em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo. Possui formação técnica em Arte Dramática pelo Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro de Rio das Ostras. Em 2022 e 2023 foi professora substituta de Artes do Instituto Federal de Goiás (IFG)/*Campus* Águas Lindas).

Patrícia Carvalho de Oliveira: Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás (PPGCS/UFG). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da UFG. Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (FEN/UFG). Graduada em Enfermagem pela UFG. Entre 2013 e 2017, atuou como enfermeira na Secretaria Municipal de Saúde de Aparecida de Goiânia (SMS – Aparecida de Goiânia), exercendo os cargos de Coordenadora de Saúde do Adolescente e do Homem (2014-2016) e, posteriormente, Gerente de Saúde da Mulher, Criança e Adolescente na Superintendência de Políticas de Atenção Integral à Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SPAIS-SES-GO) em 2017. No ensino superior, foi docente na Faculdade Fibra entre 2013 e 2015. Atualmente, é membro do Núcleo de Estudos Qualitativos em Saúde e Enfermagem (Nequase) da Faculdade de Enfermagem da UFG e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Vida (NEPCV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *Campus* Águas Lindas. Nesse último, ocupou o cargo de Coordenadora do Curso Técnico em Enfermagem entre 2018 e 2020, além de atuar como docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica desde 2017. Atualmente, coordena o projeto intitulado Prevalência e fatores associados às feridas de difícil cicatrização:

aplicação de um plano de cuidados fundamentado na Ferramenta Timers, financiado pelo CNPq/MS, Chamada 29/2024.

Patrícia Soares Rezende: Possui doutorado, mestrado e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *Campus* de Uberlândia. Especialista em Geomática pela Faculdade Católica de Uberlândia. Graduada em Geografia pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom). Professora no curso de Graduação em Engenharia Agrônômica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Acadêmica de Ituiutaba. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Agricultura de Precisão do Pontal (APP). Atua nas áreas de Geotecnologias.

Paulo Gustavo Moreira: Graduando em Medicina na Universidade de Brasília (UnB). Técnico em Vigilância em Saúde pelo Instituto Federal de Goiás (IFG)/*Campus* Águas Lindas.

Rafael de Melo Monteiro: Professor de Geografia no Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/*Campus* Presidente Prudente. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG)/*Campus* Catalão. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Unidade de Pires do Rio e em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal Goiano/*Campus* Urutaí. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Cultura e Território (NeppCulT/IFG).

Rafael Machado Dias da Silva: Graduação em andamento em Medicina na Universidade de Brasília (UnB), onde atua em pesquisa e extensão nas áreas de saúde, sexualidade e educação. Técnico em Análises Clínicas pelo Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas.

Sara Carolina Fernandes dos Santos: Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas.

Thatiane Marques Torquato: Mestra em Enfermagem pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Urgência e Emergência pela Universidade Católica de Goiás (PUC). Graduada em Enfermagem pela Faculdade Objetivo de Rio Verde – GO. Licenciada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Vida (NEPCV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *Campus* Águas Lindas, no qual é docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica desde o ano de 2014.

Thiago André Rodrigues Leite: Doutor em Estudos Linguísticos (UFU, Uberlândia). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no IFG (*Campus* Jataí). Pesquisador em Análise de Discurso, investigando diferentes materialidades de linguagem.

Victória Ingrid Dias de Souza: Estudante do Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas.

Vitória da Silva de Araújo: Graduanda em Enfermagem na Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Fisioterapia na Universidade de Brasília (UnB). Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Goiás/*Campus* Águas Lindas. Participou da Laensp – Liga Acadêmica de Enfermagem em Segurança do Paciente de 2022 a 2024.

William Stefano Silva: Tecnólogo em Secretariado pelo Centro Universitário Uninter. Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue pela Faculdade Projeção. Tecnólogo em Gestão Pública pelo Centro Universitário Uninter e Bacharel em Administração pela Faculdade Claretiano. Possui especializações em Direito Administrativo pela Faculdade Internacional Signorelli, Administração Pública e Gestão de Pessoas pelo Instituto Facuminas EaD, Assessoria Executiva pelo Instituto Facuminas EaD, Docência para a EaD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Tutoria em EaD e Novas Tecnologias Educacionais pelo Centro Universitário Faep, Docência para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Faep. Possui Licenciatura no Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios pela Faculdade de Educação Paulistana. No serviço público, atuou no cargo de Auxiliar em Administração nas seguintes áreas: contratos, licitações, execução financeira e orçamentária, e planejamento, ambas no Instituto Federal de Brasília. Atualmente é Secretário Executivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *Campus* Águas Lindas, lotado na Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares, também foi Diretor-Geral Substituto de março de 2017 a março de 2022 e Chefe de Gabinete de agosto de 2015 a junho de 2022.

Zilka dos Santos de Freitas Ribeiro: Mestra em Enfermagem pela Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Enfermagem pela Universidade Paulista (Unip). Especialista em Enfermagem em Clínica Cirúrgica pelo Programa de Residência de Enfermagem em Clínica Cirúrgica da Escola Superior de Ciências da Saúde – ESCS e em Enfermagem em Centro Cirúrgico pelo Programa de Residência da ESCS. Licenciada em Enfermagem pelo Instituto Federal de Goiás – IFG. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Vida vinculado ao Instituto Federal de Goiás – IFG cadastrado no CNPQ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (D.E. 40 horas/semanais) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, *Campus* Águas Lindas.

Título	Instituto Federal de Goiás: uma década em diálogo com Águas Lindas (2014-2024)
Organizadores	Rafael de Melo Monteiro Abilio de Jesus Carrascal Alice de Barros Gabriel Aline da Costa Luz Carla Adriana Oliveira Silva Dirceu Luiz Hermann Fábio Teixeira Kuhn Maraisa Bezerra Lessa
Assistência Editorial	Sarita M. de Moraes Batista
Capa	Gabriel da Ribeira Ballador
Projeto Gráfico	Vanessa Menegatti Fonseca
Preparação	Andressa Marques
Revisão	Giovana Bueno
Formato	16x23
Número de Páginas	252
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Junho de 2026

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

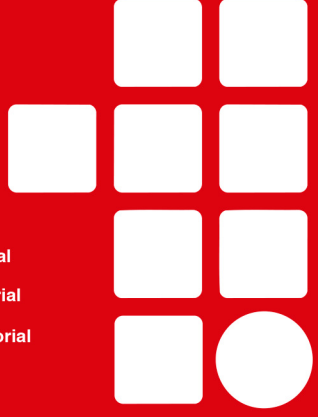
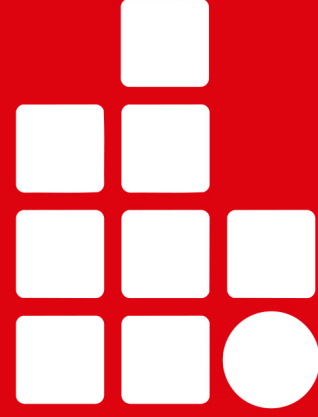
Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100



Esta coletânea de textos objetiva promover uma reflexão crítica acerca dos desafios, contradições, avanços e limites dos dez anos de existência do *Campus* Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás (IFG). Com a contribuição intelectual de servidores que atuam ou atuaram na referida unidade e de pesquisadores da expansão da rede federal de educação científica, profissional e tecnológica, foi possível organizar o presente livro, que aborda diversos temas, como a criação do *Campus*; princípios relevantes da educação profissional, como politécnica e biossegurança; reflexões resultantes de projetos de iniciação científica, articulados ao território local, com foco em linguagem, arte, culinária e migrações pendulares; projetos de extensão, como as Promotoras Legais Populares e a fabricação de máscaras no contexto da pandemia de covid-19; os desafios da formação de professores e da situação de saúde do município de Águas Lindas; fatos históricos, como a ocupação secundarista de 2016 e a formação do Coletivo LGBT Dandara dos Santos; e desafios institucionais, como a estruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne).



ISBN 978-85-462-3185-0



9 788546 231850



/PacoEditorial



@PacoEditorial



@Paco_Editorial