

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IF FARROUPILHA

Relatos de Estudos e Experiências

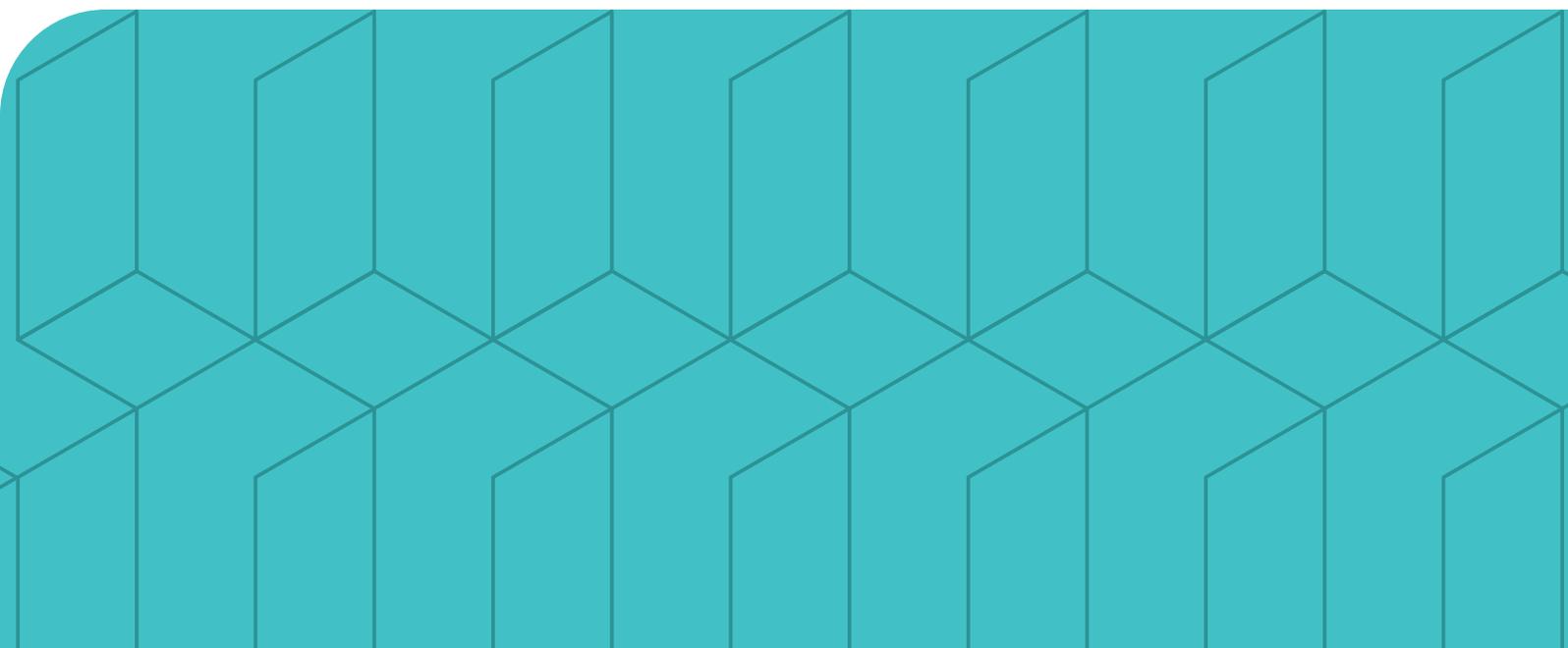
ORGANIZADORES

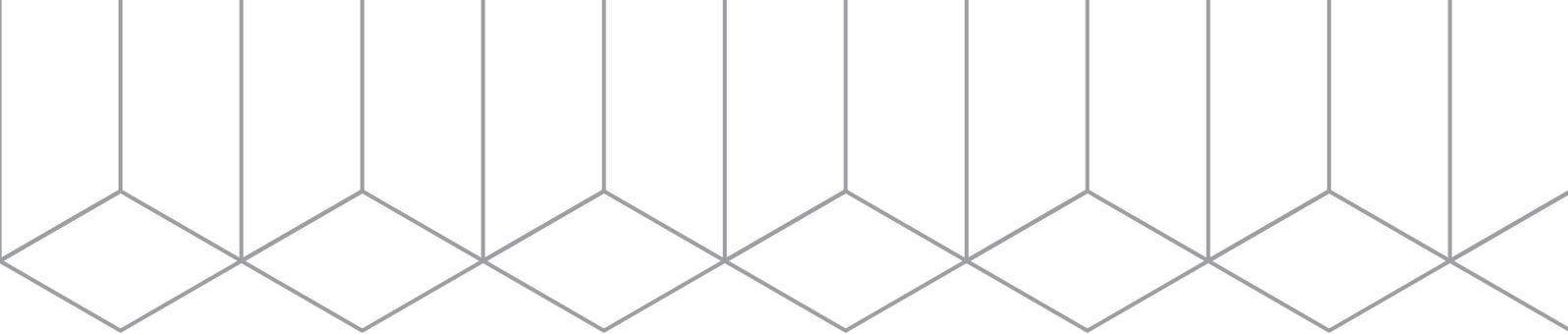
Andrea da Silva

Édison Gonzague Brito da Silva

Hermes Gilber Uberti

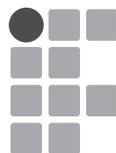
Sidinei Cruz Sobrinho





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IF FARROUPILHA

Relatos de Estudos e Experiências



**INSTITUTO
FEDERAL**
Farroupilha

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

REITORA
Carla Comerlato Jardim

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Arthur Pereira Frantz

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Édison Gonzague Brito da Silva

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
Nidia Heringer

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO
Raquel Lunardi

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Vanderlei José Pettenon

ORGANIZAÇÃO
Andrea da Silva
Édison Gonzague Brito da Silva
Hermes Gilber Uberti
Sidinei Cruz Sobrinho

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Andrea da Silva
Fernanda Lopes Silva Ziegler
Hermes Gilber Uberti
Tairon Beck Martins

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Bruna Martins Bulegon
Leandro Felipe Aguilar Freitas
Luma Minikel de Oliveira

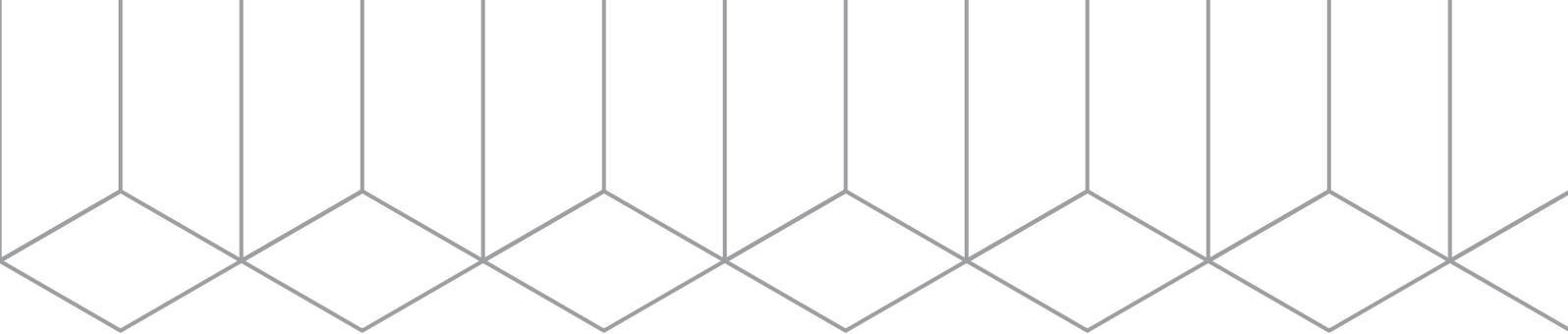
Ficha catalográfica: Diego Borba CRB 10/1970

E21 Educação profissional no IF Farroupilha: relato de estudos e experiências / Andrea da Silva [et al.]. – Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2018. -- 192 p. : il.
ISBN: 978-85-65006-27-9

1. Educação. 2. Educação tecnológica. 3. Ensino. I. Silva, Andrea da. II. Brito da Silva, Édison Gonzague. III. Uberti, Hermes Gilber. IV. Sobrinho, Sidinei Cruz. V. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

CDD: 378.013

* As opiniões expressadas nos artigos, assim como a validade e precisão dos dados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não manifestando, necessariamente, a opinião do Instituto Federal Farroupilha.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IF FARROUPILHA

Relatos de Estudos e Experiências

ORGANIZADORES

Andrea da Silva

Édison Gonzague Brito da Silva

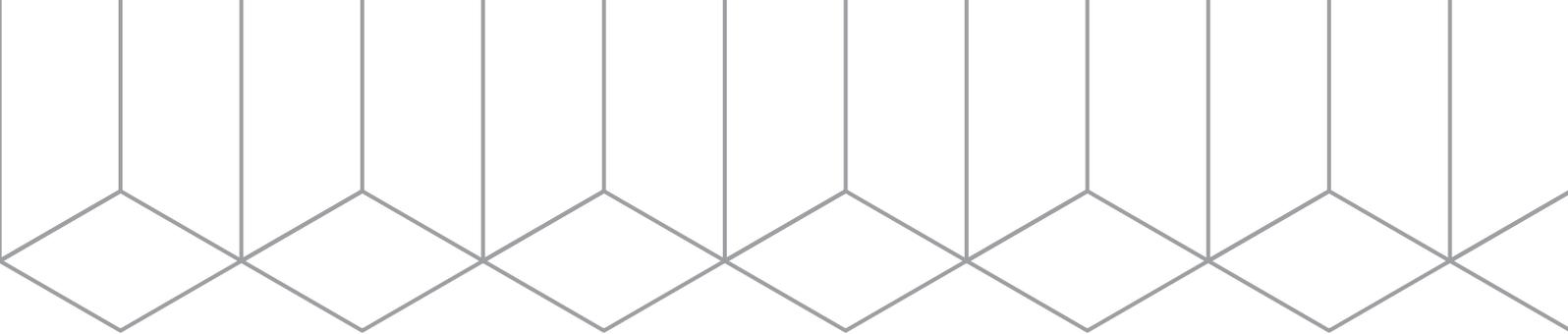
Hermes Gilber Uberti

Sidinei Cruz Sobrinho

Santa Maria - RS

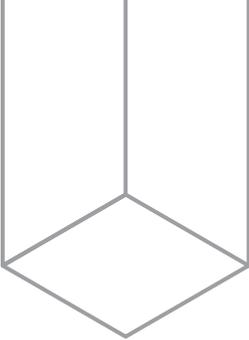
2018

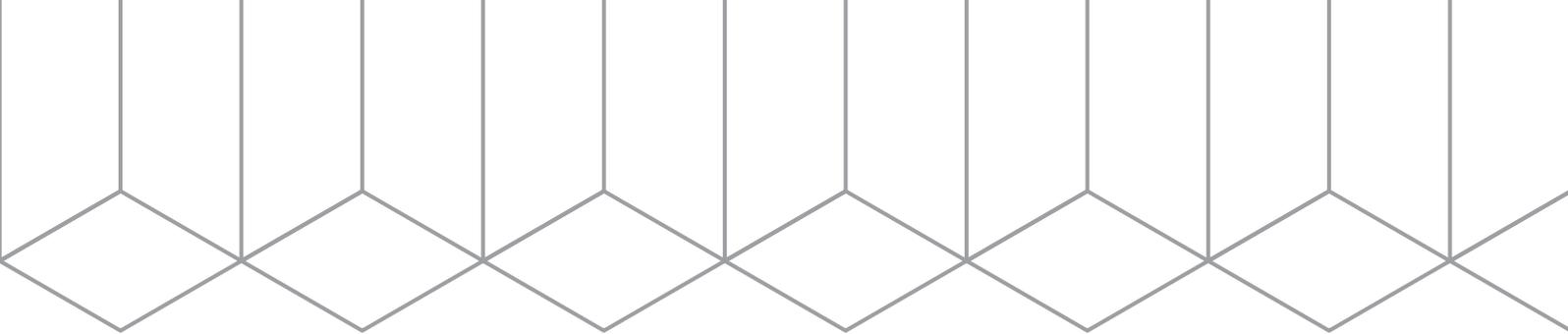




SUMÁRIO

- 7 PARTE 1
APRESENTAÇÃO
- 11 PROEJA FIC NO *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL –
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: UMA PROPOSTA
DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA INTEGRADA AO ENSINO
FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- 23 RELATO DE EXPERIÊNCIA – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- 35 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO PROEJA
- 45 ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS DE PROEJA:
CONSTRUINDO UMA PROPOSTA POSSÍVEL
- 51 PROEJA:
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
- 59 ESTUDO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS, EM TURMA DE PROEJA,
A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE EMBALAGENS COMERCIAIS
- 69 A PRÁTICA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS:
A FUNÇÃO DO ATO PEDAGÓGICO
- 75 COLETIVIDADE E COOPERAÇÃO
NO ESPAÇO-TEMPO DE NOVAS APRENDIZAGENS:
INCLUSÃO DIGITAL NA EJA – AGRICULTURA FAMILIAR

- 
- 
- 87 INTERVENÇÕES ESPECÍFICAS PARA ALUNOS DO PROEJA:
FORMAS DE POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
- 89 PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NA PRODUÇÃO CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS
E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
- 99 PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO PROEJA
DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA SOBRE
AS CAUSAS DE EVASÃO NESTA MODALIDADE DE ENSINO
- 107 PARTE 2
APRESENTAÇÃO
- 111 A FALÁCIA DO CURRÍCULO (DES)INTEGRADO
- 127 RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO
E OS DESAFIOS EM SALA DE AULA
- 135 A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA DO *CAMPUS* ALEGRETE
DO IF FARROUPILHA NO MUNDO DO TRABALHO
- 149 SEXUALIDADE, DSTS, DROGADIÇÃO E EXPECTATIVAS DE VIDA:
PERFIL E IMAGINÁRIO DE ALUNOS DO *CAMPUS*
ALEGRETE DO IF FARROUPILHA
- 165 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO TECNOLOGIA
EM AGROINDÚSTRIA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
- 183 O PERCURSO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS
PARA OS CURSOS TÉCNICOS



PARTE 1

APRESENTAÇÃO

Este livro **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IF FARROUPILHA: RELATOS DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS**, em seu primeiro segmento apresenta textos nos quais a Educação de Jovens e Adultos é *realidade* e *possibilidade* para sujeitos que ao longo de sua vida não tiveram acesso – ou oportunidade de permanência – a um dos bens públicos mais importante em nossa sociedade, a educação, direito humano fundamental necessário para o usufruto dos demais direitos. É *realidade*, por mostrar experiências vividas e práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino. É *possibilidade* por permitir que os sujeitos possam, como diz o educador Carlos Rodrigues Brandão, *olhar o mundo com os próprios olhos e escrever a vida com a própria letra. Aprender a ler-se a si mesmo com toda a dignidade*, revelando o real sentido da educação, resgatando cidadania e transformando mundos e vidas.

Na primeira parte os textos apresentam produções, relatos e experiências sobre o Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na qual se destaca a importância do mesmo no contexto nacional e especificamente, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Os registros aqui apresentados são frutos de várias atividades realizadas nos *campi* do IF Farroupilha, constituindo-se de memórias e registros sobre as reflexões e práticas em torno da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

O primeiro texto intitulado *Proeja FIC no Campus São Vicente do Sul – Instituto Federal Farroupilha: uma proposta de Formação Inicial e Continuada integrada ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* de Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin apresenta um breve histórico da trajetória do Proeja no IF Farroupilha, com especificidade no Proeja FIC e, também, no contexto dos institutos federais.

O segundo texto *Relato de experiência – Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de*

Educação de Jovens e Adultos de Édison Gonzague Brito da Silva aborda a realização, no *Campus* Alegrete, de uma proposta de formação continuada para atuação na EJA para servidores do IF Farroupilha e professores das redes municipal e estadual.

Concepções de Avaliação no Proeja, dos autores Ana Lúcia Mohr, Alessandro Callai Bazzan e Daniela Alves Oriques é o terceiro texto e, traz à pauta, reflexões sobre a avaliação no Proeja – *Campus* Panambi, apontando alguns pontos sobre as concepções e os tipos de avaliações utilizadas pelos docentes. Também, destaca a necessidade da diferenciação de processos e práticas avaliativas no Proeja, de outras modalidades, considerando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

O texto *Ensino de Inglês para alunos de Proeja: construindo uma proposta possível* de Joseane Amaral e Tânea Maria Nonemacher é a quarta produção, relata a experiência desenvolvida no *Campus* Panambi a qual adota uma metodologia que propõe de forma mais humanizadora e inclusiva, tornar mais prático o aprendizado de Língua Inglesa para os cursos Proeja.

O quinto texto *Proeja: possibilidades para a Educação Profissional* de Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer apresenta algumas referências relativas aos sentimentos dos estudantes e educadores envolvidos no Projeto Integrador “Bazar”, que desenvolve-se nos Cursos Proeja – *Campus* Júlio de Castilhos, o qual promove a autoestima dos sujeitos e a superação de limitações, possibilitando aprendizagens e conhecimentos, além de compartilhamento de vivências.

Estudos dos Sólidos Geométricos, em turma de Proeja, a partir da exploração de embalagem comerciais de Elisângela Fouchy Schons, sexto texto deste livro, apresenta um estudo sobre Geometria Espacial com estudantes do Proeja Técnico em Comércio – *Campus* Júlio de Castilhos, apresentando o propósito de desenvolver o raciocínio lógico, a investigação, a descoberta e a percepção de mundo através do desenvolvimento da metodologia de projetos. Também, coloca como desafio para a escola, além do seu papel formativo, tornar a Matemática mais atraente, relevante e com conhecimentos integrados à questões da atualidade.

No sétimo texto *A prática do educador de jovens e adultos: função do ato pedagógico* de Leonardo Matheus Pagani Benvenuti e Márcia Adriana Rosmann a proposta é refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, no *Campus* Santo Augusto, a partir de questões inquietantes sobre como se constituir docente da EJA, tendo em vista a falta de formação para tal? E que expectativas os estudantes apresentam em relação ao Proeja? O texto aponta, também, a necessidade de reflexão sobre experiências dos estudantes, haja vista a construção de fundamentos teórico-metodológicos que embasem uma prática para reconstrução de saberes docentes.

Coletividade e cooperação no espaço-tempo de novas aprendizagens: inclusão digital na EJA – agricultura familiar de Cleitom José Richter, Leonardo Matheus Pagani Benvenuti, Lilian Baungratz de Oliveira e Marcia Adriana Rosmann, oitavo texto, traz para reflexão as possibilidades de inovações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos para agricultores familiares, a partir da inclusão digital.

O nono texto *Intervenções específicas para alunos do Proeja: formas de potencializar a construção do conhecimento* com autoria de Cláucia Honnef e Pablo Camargo Flores apresenta o relato sobre o desenvolvimento do Projeto “Potencializando a Leitura, a Escrita e a Matemática: formas de descobrir e se redescobrir na Educação Profissional e Tecnológica”, no *Campus São Borja, Curso Cozinha-Proeja*, tem como foco a realização de intervenções que auxiliem a superar as dificuldades dos estudantes nas áreas da leitura, escrita e Matemática, mostrando ser possível a superação das mesmas a partir de projetos específicos.

No décimo texto, *Práticas articulatórias na produção curricular da Educação Profissional para jovens e adultos e a organização do trabalho docente* de Letícia Ramalho Brittes, as discussões pautam-se sobre currículo integrado e sobre as proposições de formação docente para o Proeja, abordando a prática discursiva no currículo.

Finalmente, *Percepção de alunos do Proeja do IF Farroupilha sobre as causas de evasão* nessa modalidade de ensino de Édison Gonzague Brito da Silva e Daiele Zuquetto Rosa, décimo primeiro texto, refere-se ao relato da pesquisa realizada com estudantes do Proeja sobre as causas da evasão, enfocando as percepções e expectativas dos estudantes sobre o curso, no que diz respeito às questões como: estudo, trabalho e família, e, com objetivo de subsidiar o Grupo de Trabalho dos Cursos Técnicos para a definição das diretrizes institucionais para esta modalidade de ensino.

A primeira parte deste livro mostra histórias, trajetórias e experiências pedagógicas vividas no Proeja do Instituto Federal Farroupilha, as quais revelam que ações se efetivaram, mas que há um longo caminho a ser percorrido na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. Ao parafrasear Moacir Gadotti em *A Boniteza de Um Sonho*, quando diz que *agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... é um projeto de esperança*, reafirmo a convicção de que este é o projeto de luta e desafios da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos Institutos Federais.

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin
PROEN – ACESSORIA PEDAGÓGICA/PROEJA



PROEJA FIC NO CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL – INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin¹

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa desenvolvida no *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, no estado do Rio Grande do Sul, intitulada “*Proeja-FIC, Acompanhando e refletindo sobre os processos de gestão e formação continuada dos sujeitos envolvidos, no Campus de São Vicente do Sul – IF Farroupilha*” que se realizou, entre os anos de 2011 a 2015, com o objetivo de acompanhar a implementação do Proeja-FIC – Formação Inicial e Continuada integrada ao Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, em quatro municípios parceiros: Cacequi, Jari, Jaguarí, São Pedro do Sul e no sistema penitenciário de Jaguarí. Buscou-se compreender como se deu o processo de gestão compartilhada e a formação continuada dos sujeitos envolvidos nesta proposta, ou seja, os estudantes trabalhadores, docentes e gestores. Analisou-se, também, como o projeto pedagógico elaborado a partir de uma ação conjunta entre as instituições, atendeu aos princípios político-pedagógicos do Proeja-FIC propostos no Documento Base (BRASIL, 2007). Essa investigação permitiu o aprofundamento aos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, gestão compartilhada e colaborativa, projeto político pedagógico e currículo integrado.

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, por apontar a necessidade de aprofundamento em temas ou “fenômenos” de forma mais compreensiva, levando em conta a sua complexidade e singularidade, pois, segundo CHIZZOTTI (2003) a pesquisa qualitativa adota diferentes métodos para estudar um fenômeno em um determinado local, procurando encontrar os sentidos do mesmo, bem como interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

Desta forma, buscou-se analisar os processos de implementação em cada município, a partir de entrevistas, questionários, observações e análise de documentos como a proposta do Proeja-FIC, os Projetos Políticos Pedagógicos dos municípios, atas de reuniões, registros das aulas, dossiês, produções, fotos, falas, relatos orais e escritos, propostas de trabalho individual e coletivo.

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significados e contextos são tarefas sempre presentes na produção do conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõe contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

¹ Pedagoga. Mestre em Educação. Docente do Instituto Federal Farroupilha | e-mail: cleia.tonin@iffarroupilha.edu.br

O desafio da pesquisa pautou-se em acompanhar e analisar os contextos e produzir conhecimentos a partir das realidades, buscando a compreensão dos fenômenos na sua totalidade, considerando as suas complexidades.

Como recorte para este texto optou-se por apresentar um breve referencial sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, algumas referências sobre o Proeja, aspectos relevantes sobre a história do Proeja no IF Farroupilha e a trajetória do Proeja FIC no *Campus* São Vicente do Sul destacando a organização, gestão, implementação, formação e a identidade dos sujeitos do Proeja FIC. Por último um breve relato sobre o Proeja no Sistema Prisional.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

É fundamental associar a elevação de escolaridade a uma formação profissional ainda que básica em seu primeiro momento, pois, para os sujeitos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na faixa etária denominada “regular”, a formação colabora de modo mais imediato e direto para a qualificação profissional. Esses cidadãos, em geral, não têm nem a escolarização mínima nem qualquer tipo de formação profissional, exigidas até mesmo para as tarefas mais simples do mundo do trabalho contemporâneo.

O mundo no qual vivemos impulsiona a educação a movimentos de transformação humana e social, de pensar intensamente sobre o contexto que revela a cada dia os reflexos de uma sociedade diversa e plural, no que se refere aos processos fundamentais do modo de vida e do mundo do trabalho.

O Proeja, neste cenário constituiu-se como uma proposta a pessoas que tiveram seu direito a educação negado por razões diversas da vida e da história social, pois, reconhece, ainda, a possibilidade de profissionalização, por meio do ensino técnico e profissional. Então, após tantas rupturas e descontinuidades a Educação de Jovens e Adultos apresenta um diferencial,

pois, trata-se de um programa de inclusão social.

A Educação de Jovens e Adultos, possibilita legitimar a constituição de saberes e fazeres voltados para a consolidação de uma educação justa e democrática, também, para as pessoas que lutam pelo resgate de sua legitimidade enquanto sujeito humano e social.

A necessidade de políticas como o Proeja, se origina no fato de se existir uma parcela da sociedade que não teve acesso à educação básica em tempo hábil. Existem determinações legais que orientam e dão suporte a essas ações, fundamentais na busca da formação para o exercício da cidadania, para o ingresso no mundo do trabalho e para a possibilidade de estudos posteriores.

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) salienta que a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Portanto, é fundamental que uma política pública estável voltada para EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração socio-laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

PROEJA: ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICO-LEGAIS

O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, instituído pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, foi instituído para o oferecimento da elevação da escolaridade e qualificação profissional a jovens e adultos que, por alguma razão, tiveram as suas trajetórias de

formação descontinuadas ou interrompidas e, tem como propósito a formação humana com acesso aos saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e profissionalização de qualidade, bem como, o resgate da identidade por meio de uma proposta de formação cidadã.

O Documento Base (Idem) indica que o Proeja deveria contribuir para a superação da realidade da educação brasileira apontada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD divulgados, em 2003, na qual 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 (quinze) anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 (seis) milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto foi criado o primeiro Decreto do Proeja nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Em seguida substituído, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes e amplia a abrangência do primeiro, com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

A legislação que sustenta a criação do Proeja surge em um momento de retomada do crescimento econômico, da necessidade de qualificação dos trabalhadores advinda das pressões dos movimentos sindicais e sociais que, dentre outros, reivindicam a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Uma das principais funções do Programa, ao ser criado, foi de amenizar a problemática da baixa escolaridade dos sujeitos excluídos socialmente sob o efeito da globalização econômica. Então, a concepção do Proeja traçada no documento base, está inscrita no marco da construção de um projeto de sociedade possível, mais igualitária e inclusiva e de uma educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão. Formação esta, que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, o trabalho, a ciência e a cultura, papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social.

Esta concepção de educação integral e integrada precisa ser proporcionada de forma pública, gratuita e com qualidade, para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por vários motivos sociais e econômicos, dentre eles, a busca pela sobrevivência.

Os inúmeros desafios e complexidades, constantes no Proeja como ação voltada para a formação de jovens e adultos, vítimas de processos históricos que os cercearam do direito à conclusão da educação básica e de uma formação profissional de qualidade tornou imprescindível à consolidação do mesmo. Assim, ponderou-se que a Rede Federal devesse assumir o Proeja como vanguarda na implantação dessa política pública nas instituições de educação tecnológica do país.

A partir deste contexto, o Proeja, exposto no Documento Base (BRASIL, 2007), tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. E com a criação dos Institutos Federais pela Lei 11.892/2008 e coloca os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos dentro do percentual geral dos cursos médios técnicos a serem oferecidos pelas instituições, ou seja, 50% das vagas. Desta forma, o Proeja fica diluído em tais ofertas o que impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.

HISTÓRICO DO PROEJA NO IF FARROUPILHA

A trajetória do Proeja, teve início com a instituição do Decreto 5.478/2005, onde os então Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) iniciam a mobilização para implantação de cursos na modalidade Proeja, visto que a partir de então as instituições federais de ensino

profissional precisavam obrigatoriamente oferecer matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Neste ano, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, hoje *Campus* Alegrete do IF Farroupilha, inicia a formação de professores e implanta, após um estudo de demanda, os cursos de Agroindústria e de Informática, os quais tiveram suas atividades iniciadas em março de 2006.

Com a instituição do Decreto nº 5.840 de 2006, que revogou o Decreto 5478/2015, o, então, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul/CEFET-SVS, atual *Campus* São Vicente do Sul, passou a se organizar e estruturar-se para atender as demandas de implantação da proposta de educação de jovens e adultos. Tal organização iniciou ao final do ano de 2006, com reuniões entre direção da instituição e os professores com intuito de socializar o texto do Decreto, abordando sobre os objetivos e intenções da proposta. A primeira questão decidida pelo grupo foi à necessidade de desenvolver formação continuada com os docentes, processo este que se efetivou, mediante assessoria da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

No ano de 2007 inicia, no CEFET de São Vicente do Sul, o curso Técnico de Informática e em 2008, na então, Unidade de Ensino Descentralizada de Educação Tecnológica (UNED) de Júlio de Castilhos, hoje *Campus* Júlio de Castilhos, também o curso técnico em Informática. No mesmo ano, inicia-se na UNED de Santo Augusto (ainda pertencente ao Instituto de Bento Gonçalves), o Curso Técnico em Comércio.

Em 2008 com a criação dos institutos federais pela Lei 11.892/2008 foi instituído o Instituto Federal Farroupilha e seus *Campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Santo Augusto e São Vicente do Sul já com cursos Proeja em seu rol de cursos técnicos, sendo que no *Campus* São Vicente do Sul em 2010 foi criado o Curso Técnico em Vendas e em, 2013, o Curso Técnico em Agroindústria.

O Ofício Convite nº 40 SETEC/MEC/2009 abriu a possibilidade para os *campi*, em parcerias com os municípios e os sistemas prisionais, oferecerem cursos Proeja integrados ao Ensino

Fundamental. O Instituto aprovou cursos em todos os seus *campi*. E passou a ter parceria com os municípios de Alegrete, Manoel Viana, São Borja, Cachoeira do Sul, Jari, Jaguari, São Pedro do Sul, Cacequi, Júlio de Castilhos, Tupanciretã, Três Passos, Coronel Bicaco e Tenente Portela.

No ano de 2010, iniciaram as atividades nos *Campi* de Santa Rosa, São Borja e Panambi. Todos com abertura de cursos Proeja de nível médio e Santa Rosa com implantação do Proeja FIC prisional. Ainda no mesmo ano foi lançado o edital para adesão à Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, à qual IF Farroupilha aderiu, implantando o programa nos *Campi* de Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, São Borja e São Vicente do Sul.

O IF Farroupilha foi parceiro na realização do Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em Proeja, ocorrido entre 27 e 29 de outubro de 2010, na Universidade Federal de Santa Maria, que reuniu pessoas de diferentes Instituições, incluindo professores, alunos, pesquisadores e palestrantes. O evento teve como propósito avaliar, discutir, conhecer e reconhecer experiências em andamento e dentro do programa disponibilizado na Rede Federal. Foram realizadas muitas discussões, que resultaram em uma carta, a Carta de Santa Maria, divulgada nas instituições educacionais ligadas à EJA.

No mesmo ano, ocorreu o 1º Encontro Nacional Proeja FIC: Diálogos de Experiências realizado nos dias 7 e 8 de dezembro de 2010, em Porto Alegre/RS, reunindo as instituições, pesquisadores e gestores do Proeja FIC de todo o Brasil.

Em 2011, os *campi* do IF Farroupilha reformularam seus projetos pedagógicos e as aprendizagens, práticas e experiência do Proeja FIC e das histórias de vida do CERTIFIC foram apresentadas no Encontro de Estudantes PROEJA do IF Farroupilha, que reuniu cerca de 1.000 participantes. A dinâmica do mesmo foi realizar discussões em cada turma, nos *campi*, sobre as temáticas: acesso, permanência, formação profissional, mundo do trabalho, evasão, assistência estudantil, infraestrutura, organização curricular, pesquisa e extensão. Essas reflexões forma aprofundadas e sistematizadas no encontro.

O novo Edital nº 008/2012 do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental – Proeja FIC/Rede CERTIFIC oportunizou a formação de novas turmas no IF Farroupilha.

PROEJA FIC NO CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

O Curso de Formação Inicial e Continuada em Panificação Integrada ao Ensino Fundamental na Modalidade de EJA – Proeja FIC, no *Campus* São Vicente do Sul, teve início no ano de 2009 em parceria com a Rede Municipal de Ensino, sendo integrante desta parceria os municípios de Cacequi, Jaguarí, Jari e São Pedro do Sul, e no Sistema Penitenciário, em Jaguarí.

A oferta do curso em Panificação foi identificada pela demanda, em um encontro realizado no *campus* com representantes das prefeituras, secretarias municipais de educação e estabelecimentos penais dos municípios da região. Nesse sentido, foi considerada a potencialidade produtiva das comunidades, pois, o curso visava à qualificação profissional dos trabalhadores, possibilitando a reintegração social dos mesmos. Foi levada em consideração, ainda, a possibilidade do acesso com qualidade ao mundo do trabalho, bem como, a oportunidade de continuidade dos estudos.

Os objetivos do curso são de promoção da qualificação profissional inicial e continuada dos jovens e adultos, assim, como de garantir o ingresso/reingresso no Ensino Fundamental, de modo que o sujeito tenha condições de transformar sua história de vida e construir uma cidadania plena, resgatando conhecimentos e qualificando-se profissionalmente. Ainda a compreensão do trabalho como princípio educativo, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de comunicação de ideias, de iniciativa e o desenvolvimento dos conheci-

mentos teórico-práticos relativos à área de formação profissional.

A Gestão do Proeja FIC desenvolveu-se de forma compartilhada e colaborativa entre o *campus* e os municípios. Conforme o ofício convite 40/2009-SETEC/MEC, o Proeja FIC deveria organizar-se da seguinte forma: um coordenador por ação do Programa no *campus*: o Curso, a Formação, Materiais Didáticos e Pesquisa e Acompanhamento e uma Coordenação Geral, todas articuladas com a Direção de Ensino. O Município organizava-se com uma coordenação de Curso.

O Curso estruturou-se com carga horária total 1.420 horas, sendo 1.200 horas de formação geral, 220 horas de formação inicial e continuada/qualificação profissional. O curso desenvolveu-se em 02 (dois) anos e foram ofertadas 105 (cento e cinco) vagas no primeiro edital: Jaguarí: uma turma de 20 (vinte) estudantes; uma turma de 15 (quinze) apenados do Sistema Prisional; São Pedro do Sul: uma turma de trinta (30) estudantes; Cacequi: uma turma de 25 (vinte cinco) estudantes; Jari: uma turma de 15 (quinze) estudantes. Foram, portanto, ofertadas 05 (cinco) turmas. No segundo edital em 2012 foram ofertadas 120 (cento e vinte) vagas, 30 (trinta) por município, somente em escolas.

O processo de seleção foi integrado ente o *campus* e os municípios através da realização de chamada pública e divulgação dos cursos no âmbito dos municípios e região. A partir da divulgação da oferta foram listados e matriculados os sujeitos interessados, mediante entrega da documentação específica. Quando o número de estudantes excedeu o quantitativo de vagas por turma/município, foram definidos conjuntamente, os critérios de seleção prioritária, tais como: maior idade, sexo feminino, membro de família beneficiária de programa social, maior tempo sem registro de emprego formal. Ainda, previu-se uma listagem de suplentes, para os casos de vacância no curso.

O candidato para acesso ao curso deveria ter, preferencialmente, concluído a primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). No entanto, candidatos que não tinham este requisito poderiam inscrever-se independente

de escolaridade anterior, pois, tinham seus conhecimentos relativos às etapas iniciais de escolarização, certificados pelas Secretarias Municipais de Educação, mediante avaliação para classificação conforme legislação vigente e Documento Base do Proeja FIC (BRASIL, 2007).

O profissional egresso do curso poderá atuar em estabelecimentos envolvidos no segmento de alimentos e, preferencialmente, na área de panificação, estando capacitado para utilizar os equipamentos indispensáveis à panificação e elaboração de receitas básicas de pães e outros produtos. Também, foram trabalhadas as competências empreendedoras e comunicativas, podendo atuar em processos de gestão domiciliar, cooperativas e associações, entre outras no mundo do trabalho.

O curso teve seu projeto pedagógico construído pelos docentes, gestores e técnicos

envolvidos no curso Proeja FIC. Cada semestre foi sistematizado em módulos que correspondem a uma etapa/fase da Educação de Jovens e Adultos. As aulas foram organizadas em tempos de 60min, onde 01 hora/aula = 01 hora/relógio, garantindo a integralização curricular e carga horária prevista.

As aulas foram presenciais, uma vez que se entende a necessidade de fortalecer a escola como estação de produção do saber e referência para a população que, por vários motivos, não teve o seu direito à educação efetivada no tempo próprio. A respeito dos profissionais envolvidos, ficou estabelecido que cada município parceiro cederá os professores da parte do Ensino Fundamental e o *Campus* São Vicente do Sul, do IF Farroupilha, os professores da parte técnica, na área de Panificação. A Estrutura Curricular ficou assim sistematizada:

Quadro 01 – Matriz Curricular do Curso de Panificação – Proeja FIC

ÁREAS	1º semestre 360 horas		2º semestre 340 horas		3º semestre 360 horas		4º semestre 360 horas	
Linguagens e Códigos	4	80	4	80	3	60	4	80
Ciências Humanas	4	80	4	80	3	60	4	80
Ciências Naturais	4	80	4	80	3	60	4	80
Matemática	4	80	3	60	4	80	4	80
Higiene na Manipulação dos Alimentos	1	20	-	-	-	-	-	-
Nutrição	1	20	-	-	-	-	-	-
Panificação	-	-	-	-	4	80	-	-
Empreendedorismo e Gestão Financeira	-	-	2	40	1	20	-	-
Técnicas de Comunicação	-	-	-	-	-	-	2	40
Total semestre letivo	18	60	17	340	18	360	18	360

Fonte: PPC Proeja FIC do IF Farroupilha -SVS.

GESTÃO COMPARTILHADA E COLABORATIVA

A gestão democrática como princípio da educação nacional torna-se presença obrigatória em instituições escolares, é a forma que faz com que a escola construa, coletivamente, um projeto pedagógico de qualidade e possa tam-

bém gerar “cidadãos ativos”, críticos e reflexivos e comprometidos com a sociedade.

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da

participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LUCK, 1997, p.1).

A gestão desenvolve-se associada a outras ideias e dinâmicas em educação, numa dimensão política e social, na ação para a transformação, participação, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade que possibilite a articulação de todas as dimensões para a práxis da cidadania.

É preciso que se discuta e se proponham novos formatos de gestão, espaços ampliados de ação educativa e, finalmente, novos significados para o ensino e aprendizagem, finalidade última da atividade educativa.

Desta forma, a gestão compartilhada na implementação do Proeja FIC tornou-se um grande desafio, pois, a dinâmica da gestão ocorre em espaços diferenciados e com realidade muito diversa. Esta diversidade se constituiu de escolas situadas em regiões periféricas, da cidade e do campo, as Secretarias Municipais de Educação, Prefeituras, Direção Local e Estadual do Presídio e o IF Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

O propósito da gestão é de estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das instituições parceiras, de modo que sejam orientadas para um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Essas ações da gestão refletiram nas práticas pedagógicas em todos os espaços que envolveram o Proeja FIC, desde o desenvolvimento do currículo integrado, com planejamento de metodologias e ações pedagógicas coletivas, a participação dos estudantes e todos os envolvidos no processo educacional, tanto no espaço da Escola Municipal, onde foi desenvolvido o Ensino Fundamental; quanto no *campus*, na Educação Profissional, área técnica de Alimentos.

SISTEMA PRISIONAL DE JAGUARI

O Proeja FIC no Sistema Prisional foi possível pela parceria do *Campus* São Vicente do Sul, a Prefeitura Municipal de Jaguari e o Sistema Penitenciário Estadual/Presídio Regional de Jaguari. A turma iniciou com um número significativo de sujeitos apenados, 14 (quatorze) homens demonstraram interesse em participar da formação, sendo que pertenciam a diferentes realidades, de diversos municípios da região e de outros lugares do Estado. Foi realizada uma estruturação física no espaço da Penitenciária, onde se organizou uma sala de aula.

Os professores que atuaram foram os mesmos que trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental, na área da Educação Básica e os do IF Farroupilha na área técnica. A proposta pedagógica discutida e construída a partir da formação continuada dos professores não se constituiu, inicialmente, com foco para a atuação no sistema penitenciário. Nenhum dos professores tinha esta experiência, percebia-se uma fragilidade na formação dos mesmos.

Realidade evidenciada em alguns relatos: *“Nunca tinha entrado num Presídio... No primeiro dia fiquei com medo, a gente entrava e as portas eram trancadas, dá medo... Os alunos não olhavam nos olhos da gente...”*

O trabalho foi sendo construído no decorrer do processo, a metodologia era tradicional, as estratégias utilizadas eram muito limitadas como destaca a fala: *“Não é possível utilizar nenhum tipo de material.”*

Aos poucos a partir do conhecimento desta nova realidade para os professores e da formação continuada foi possível buscar alguma integração entre a educação básica com a profissional, através das aulas práticas de panificação. Foi organizado no interior do presídio uma padaria para as aulas práticas, neste contexto pode-se perceber como é possível mudar algumas concepções instituída para a realidade carcerária.

Um dos aspectos inquietantes foi o processo de evasão ocorrido, pois, dos 14 (quatorze) presos que ingressaram na turma, apenas 05 (cinco) concluíram o Proeja FIC. A realidade mostrou

que as adversidades dentro do sistema carcerário muitas vezes conduzem ao abandono dos estudos, como: as transferências, o regime semiaberto e a condição de liberdade.

Conforme o Documento-Referência do Seminário Educação nas Prisões (BRASIL, 2012) é indiscutível que a educação de jovens e adultos, nos últimos anos, alcançou alguns avanços no campo normativo e político. A educação em espaços diferenciados, principalmente para jovens e adultos privados de liberdade, conseguiu obter algumas conquistas, deixando de ser um tema invisível, tornando-se ponto de pauta de setores da sociedade e de governos, porém, ainda está longe de uma política capaz de mudar a realidade prisional no Brasil.

A pesquisa, porém, permitiu identificar alguns sinais de mudança no campo da educação em prisões, indicando que esta vem se constituindo como um campo específico, tanto de análise quanto para a formulação de ações públicas, ainda incipientes, mas notáveis, a exemplo do Proeja FIC na Penitenciária Estadual de Jaguari.

Também, oportuniza a construção de conhecimentos e propostas que possibilitam a elaboração de um diagnóstico da educação de jovens e adultos integrada a educação profissional, tanto em nível de *campus*, Instituto Farroupilha, Municípios da Região, e, como parâmetro para a elaboração de políticas públicas, reconhecendo assim a educação como direito social de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

SUJEITOS E IDENTIDADES

A partir da análise de questionários e de entrevistas realizadas com os alunos de todas as turmas do Proeja FIC e, ao realizar recortes destas realidades, busca-se entender quem é este sujeito? Quais suas expectativas quanto à escolaridade e profissionalização?

Algumas falas ajudam a entender melhor este universo: *“Logo no início me senti meio perdida, muitos anos sem estudar, mas me sinto privilegiada por esse retorno.”*

Aqui percebe-se a dura realidade da maioria dos que frequentam a educação de jovens e adultos, pois, são pessoas que abandonaram a escola na idade regular e que retornam com um desejo de mudança de vida. Este “privilegio” se dá pela representação da escola na sociedade. *“Meu ingresso no campus mudou toda a minha maneira de pensar, ... O desenvolvimento educacional, como pessoa, e a qualidade da escola onde estudamos, as opiniões... mudam a vida.”*

O fato dos Institutos Federais, a partir do processo de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estarem presentes em localidades ou regiões muito distante das capitais, geralmente, onde ficam as universidades e os centros de educação superior, criam uma expectativa e uma condição de empoderamento, onde acesso ao *campus*, que é visto como uma instituição de excelência em educação, dá um “status social” capaz de modificar o modo de vida e concepção sobre a mesma.

O estabelecimento de relações de conhecimento, de troca e experiências levam ao crescimento pessoal e profissional, com elevação da autoestima, valorização e busca do conhecimento e de melhores condições de vida. *“... em primeiro lugar abriu um leque de amizade enorme, conhecimento e etc... Consegui um emprego melhor, a admiração das pessoas. A autoestima e a realização de retornar os estudos.”*

O significado do trabalho como princípio educativo é demonstrado nas falas: *“Nas práticas dadas pelos professores, sempre tem algo a ver com o meu trabalho. Novos conhecimentos e experiências... Consegui me expressar melhor, pois era muito tímida, estudar pra mim é como uma terapia”*. A compreensão de que o papel da escola em suas vidas é muito mais do que conteúdos tradicionais, mas que tem significado social. O currículo torna-se como aponta Henrique, Silva e Baracho (2011, p. 453) muito mais que unir os conteúdos da educação básica com os conhecimentos necessários ao desempenho de uma determinada profissão, pois, significa pensar uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos

e culturais estejam incorporados, integrados e contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo.

Na fala “*me sinto mais forte para enfrentar o mundo lá fora.*” percebe-se a ideia de que a formação integrada sugere, conforme Ciavatta (2005) em superar o ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho, pois, trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado.

PROEJA FIC: DESAFIOS E REFLEXÕES

Os desafios do Proeja FIC dizem respeito à possibilidade de que através do retorno à escola busque-se o resgate da formação humana integral entendida, conforme Ramos (2005) como formação omnilateral, uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

As ações de buscas para alcançar estas práticas exigem um envolvimento de todos os sujeitos no processo, gestores e docentes através de um planejamento coletivo e participativo. O que se torna muito desafiador é a ação dos docentes da área básica articulados com os da área técnica, pois, a construção do currículo integrado cria a possibilidade de um trabalho mais interdisciplinar, destacado por Machado (2010, p. 81), que:

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo.

Os docentes e gestores precisam aprender e apreender, pois, a qualidade em educação de jovens e de adultos deve ser medida pelo atendimento às suas necessidades educacionais e culturais. Não se trata de “repassar” para eles um saber já cristalizado e elitista. Trata-se de

construir junto com eles um novo saber, realmente libertador e significativo para o projeto de vida de cada um dos educandos e educadores, homens e mulheres trabalhadores seres históricos-sociais.

O processo de gestão no Proeja FIC foi analisado sob dois “olhares”: o que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos e os que estão ligados à função social da educação que se desenvolve (Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade EJA) e a forma como produz, divulga e socializa o conhecimento. O estudo traz suporte teórico para uma reflexão sobre o tema de forma que seja possível ultrapassar o nível de entendimento sobre gestão como palavra recente que se incorpora ao ideário das novas políticas públicas. O fato de que a ideia de gestão deva se desenvolver de forma integrada, associada a contextos diferenciados (IF Farroupilha, Sistemas Municipais de Ensino, Escolas e/ou Presídio) permite pensá-la no sentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano das instituições envolvidas e o seu significado político e social.

A formação do Proeja-FIC foi analisada do ponto de vista de dois sujeitos: dos alunos e dos docentes/gestores e é compreendida, conforme Nóvoa (1992), como algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro).

Paulo Freire (1996) explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

Esta investigação permitiu a discussão sobre o Proeja ao ouvir estudantes, docentes e gestores que socializaram experiências bem sucedidas e, proporcionaram troca entre as Instituições de Ensino. Para Freire (2002) devemos chamar as pessoas à escola para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito,

que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Assim, tornar o Proeja FIC uma política pública, instrumento de luta e empoderamento, a ser desenvolvida de forma efetiva nos Institutos Federais, conforme determina a sua lei de criação torna-se um grande desafio, como

possibilidade de alcançar um significativo percentual da população de trabalhadores que não concluíram o Ensino Fundamental. Precisa ser assumido por vários segmentos da sociedade, numa gestão colaborativa e compartilhada, pois, essas aproximações contribuem para uma educação de qualidade socialmente referenciada como direito igualitário de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Documento Base**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas. **Seminário Educação nas Prisões**. Brasília/DF – CNE, 2012.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, V. 16, nº 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal – p.221-236

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Educação e Mudança**. 26. ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

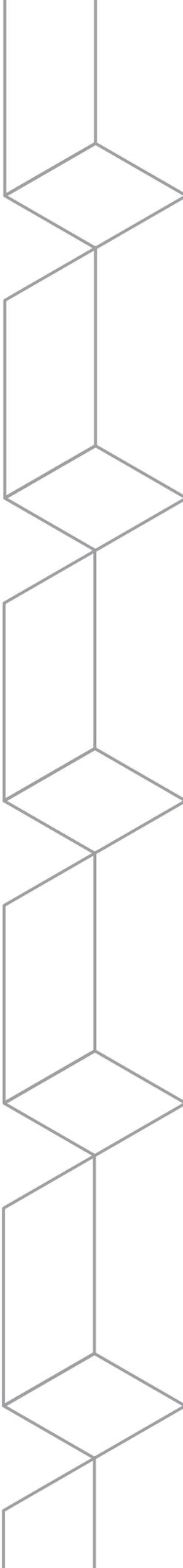
HENRIQUE, A. L. S.; SILVA, J. M. N. da e BARACHO, M. G. Práticas pedagógicas de integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez. 2011.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n.º 03, nov, 1997, p. 13-18

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010. p. 80-95.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.





RELATO DE EXPERIÊNCIA – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Édison Gonzague Brito da Silva¹

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é um relato do planejamento, da organização, da execução e dos resultados do curso de aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, IF Farroupilha, no ano de 2013.

O curso teve como público-alvo docentes da instituição e de escolas parceiras que atuam no Proeja e no Proeja FIC e alunos dos cursos de licenciatura do instituto.

Inicialmente será apresentada uma breve fundamentação teórica para a formatação do curso, tal como foi concebido.

A seguir serão apresentados as motivações e os objetivos que proporcionaram a realização do curso e a forma como ele foi organizado, incluindo o princípio metodológico para o funcionamento e as metodologias de trabalho.

Por fim, serão apresentados os resultados alcançados com a realização do curso, primeiramente os dados quantitativos, e, a seguir, uma análise qualitativa dos dados e das possíveis consequências dos resultados intangíveis.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM PROEJA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NO PROEJA

A formação continuada de professores é um tema constante entre os gestores de instituições de ensino. Quanto à forma de realização da formação continuada, muitos são os autores que têm defendido a tese de que a formação em serviço, a partir de uma reflexão sobre a prática, é a mais efetiva para o processo de formação de professores.

Brancher (2013), citando o que Gauthier (1998) denomina de saber da ação pedagógica, entende que o professor possui um saber inerente à prática educativa, que precisa ser explicitado pelos próprios professores para modificar ou tornar visíveis suas práticas profissionais. Tais saberes precisam ser legitimados ou validados na discussão ou problematização junto aos pares, pois se vive na contemporaneidade um tempo/espaço no qual o saber docente é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática, como em outras profissões. Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam”

¹ Graduado e Mestre em Filosofia; Docente do Instituto Federal Farroupilha | e-mail: edison.brito@iffarroupilha.edu.br

ou que ele acredita que funcionam. Contudo, exatamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente (GAUTHIER, 1998, p. 33-34).

Ainda conforme Brancher (2013), essa ideia de que a história do professor é constituída a partir de saberes que precisam ser ressignificados nem sempre foi aceita academicamente: “autores como Tardiff (2002), Gauthier (1998), Oliveira (2006), Cunha (2006), dentre outros, conceituam os saberes desses profissionais no intuito de contribuir com a sistematização dos mesmos”. Para tal, Cunha (2006, p. 355) define os saberes docentes como um conjunto de “conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional”.

Brancher (2013) classifica esses saberes inerentes à atividade docente em três grandes blocos: os pessoais, definidos pela singularidade do professor; os acadêmicos, ou formação superior; e os experienciais, definidos por Tardif (2002) como aqueles produzidos na prática dos professores. Para o autor, os saberes práticos, no entanto, mesmo que considerando os pressupostos acadêmicos inerentes à prática educativa, precisam ser explicitados. A explicitação passa por tomar conta ou dar significado a esse saber no ato de narrar-se, que acontece quando há um tempo e um espaço de formação. Conforme Josso, citado pelo autor, as “vivências atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou” (BRANCHER, 2013).

Assim, para Brancher (2013), “o ato de se narrar pode ser importante ferramenta para disparar processos formativos quando coloca os colaboradores como pesquisadores de si”.

Segundo o autor, a reflexão ocasionada pela narrativa estimula o narrador a revisitar imagens, saberes, vivências escolares e sociais próprias de suas construções históricas. Assim, “no movimento de relembrar e esquecer”, os colaboradores podem estabelecer significações outras à construção da pessoa do professor. Citando Gauthier e Tardif, salienta que se os professores registrassem as construções por eles vivenciadas, estes registros poderiam ser muito úteis na construção de um repertório de saberes relacionados ao fazer docente. Assim, conclui o autor, é “preciso conhecer as aprendizagens realizadas pelo professor, nesse e noutros espaços, instaurando, com isso, a possibilidade da reflexão sobre os momentos formativos desses docentes”.

Para Becker (2010, p. 12 e 13) o aprimoramento da atividade da docência exige que o professor seja pesquisador da sua prática, ao que ele chama de professor pesquisador no sentido amplo, diferenciando esta ideia das atividades de pesquisa propriamente dita, relacionadas aos programas de pós-graduação. Conforme o autor o professor elabora planos, aplica metodologias, reproduz e interpreta conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia, cria novas compreensões. Considerando essas realizações, é um “desperdício” esse professor perder a oportunidade de laborar e formalizar o que ele vai construindo na sua prática pedagógica. As experiências se perdem porque não são sistematizadas e relatadas. O professor que não burocratizou a sua prática constrói e reconstrói conhecimentos. Pesquisar faz parte dessa prática.

Para Becker professor e aluno são sujeitos epistêmicos, sujeitos que constroem conhecimentos:

Tanto para adquirir conhecimentos (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos etc.) assimilando-os. Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe

tantas vezes quantas forem necessárias até que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça à complexidade desses objetos. Quando ele faz isso com objetos quaisquer, alvos de sua curiosidade ou necessidade de compreensão, atinge as próprias capacidades cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as (2010, p. 13).

Ao aprender um conteúdo novo o sujeito reconstrói suas estruturas cognitivas sua capacidade de aprender. Conforme Becker (2010), cada indivíduo realiza um processo próprio de aprendizagem, para o qual a escola dos sonhos é uma escola ativa, na qual, estão sujeitos que agem e agindo aprendem. Esta ideia, no entanto, coloca em questão o modelo de escola e o modelo de professor transmissor de conhecimentos.

Colocar em questão este modelo implica construir um modelo de docência que Becker chama de Professor Reflexivo, no qual o docente contextualiza o que ensina por força de sua atividade investigadora e de reflexão sobre as formas pelas quais os alunos assimilam o conhecimento. O Professor Reflexivo “que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas: sobre como os alunos recebem o ensino” (Idem) “age” sobre sua própria docência.

Com isso, consegue ter sempre presente uma das questões cruciais da docência, “que método irá utilizar?”

O professor reflexivo e pesquisador poderá, além e acima de tudo, resgatar uma dívida histórica que a escola contraiu com a criança. Na espontaneidade do cotidiano, a criança aprende a perguntar. Frequentemente, o entorno familiar responde com tamanha ferocidade a esse comportamento infantil que pouco sobra dele depois de alguns anos, a escola se encarregará de extinguir o que sobrou. A família arma um cerco em torno desse comportamento infantil, reprimindo-o de múltiplas formas, fazendo a criança perceber o quanto ela é inconveniente ao fazer perguntas (Ibidem, p. 18).

Para o autor, os professores não são preparados para trabalhar com a pedagogia da pergunta, no entanto, a prática do Professor

Reflexivo o levará a abrir espaço para as perguntas, pois a investigação começa com uma pergunta. Ao usar a pergunta como ferramenta pedagógica o professor perguntará sobre a própria prática e sobre os caminhos mais efetivos para a aprendizagem do aluno.

Paulo Freire também justifica a defende a necessidade da reflexão sobre a prática para a constituição da docência como profissão. O autor ressalta como fundamental a permanente análise das práticas implementadas para que a mesma possa ser aperfeiçoada. Diz o autor:

Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, e vá se tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 22).

Em outra obra de Freire muito citada quando se fala da docência como constituição histórica dos próprios sujeitos ele vai mais além:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (1991, p. 58).

As considerações de Freire dizem respeito a um modelo de constituição da docência que está relacionada a um aperfeiçoamento constante através da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Tal reflexão, voltando ao que foi dito inicialmente, é o que possibilita à passagem

de uma prática ingênua que se encerra em si, a uma prática validada pela reflexão teórica, principalmente, validada na reflexão coletiva do ambiente escolar.

O processo de formação continuada de professores não tem impacto na forma de ações pontuais, ao contrário, as ações pontuais só são válidas quando conseguem registrar e validar a prática formativa realizada sistematicamente com o grupo de professores.

Mesmo no Ensino Superior tem havido uma grande preocupação com a formação para a Docência. O Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, ForGRAD, ao longo das últimas décadas, tem ressaltado a importância de formação continuada dos docentes do Ensino Superior.

Um ponto que não deve ser desprezado, com relação à prática docente, é a capacidade metodológica do professor, seu domínio de recursos didáticos diferenciados, adequados aos alunos e aos cursos em que ministra suas aulas. Na prática o que temos, visto em relação à docência no ensino superior, é a exigência de alta titulação acadêmica dos candidatos ao cargo de professor universitário: candidatos com reconhecida produção na área de conhecimento a que se candidatam, mas com pouca preocupação com a sua rotina pedagógica. Sua formação profissional não foi direcionada para o magistério, para o ensino, e sim para a pesquisa científica.

(...) A concretização do aumento da qualidade dos cursos de graduação demanda um novo perfil docente, que além da excelente formação acadêmica na sua área específica, com permanente atualização, seja capaz de compreender e aplicar métodos que promovam o conhecimento acumulado, permitindo aos alunos o domínio dos fundamentos científicos e dos métodos que produzem a ciência, isto é, o docente precisa ter competência pedagógica.

A prática docente deverá ter a teoria e a prática trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (ANFOPE, 1983, p. 5)

Somente com propostas e práticas que deem atenção ao desenvolvimento da competência pedagógica será possível aperfeiçoar o trabalho

docente na graduação e atingir uma das metas do Plano Nacional de Graduação [proposta pelo ForGRAD]: Instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino (VALLE, 2007, p. 122-124).

O texto, organizado para resgatar a memória dos 20 anos do ForGRAD, ainda na década passada, expressa a preocupação dos Pró-Reitores de Ensino com a formação dos professores do Ensino Superior. O modelo de Universidade proposto com a Constituição Federal de 1988, baseada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão fez com que as Universidades Brasileiras focassem na pesquisa e na formação do professor universitário com viés de pesquisador. Essa peculiaridade, no entanto, que se contrapõe ao modelo histórico academicista anteriormente adotado, não deve ceder à tentação de deixar de lado a formação continuada do professor para a docência e, muito menos, a preocupação com a realização do Ensino de Graduação com a mesma excelência da pesquisa. Se, por um lado, não há como fazer ensino de qualidade sem pesquisa, a recíproca não é verdadeira. Assim, o fórum propõe a criação de programas de formação continuada como forma de promover a capacitação e a atualização dos docentes em tecnologias e metodologias de ensino para que ocorra um ensino de qualidade.

Lücke ressalta que a gestão pedagógica promovida pelas instituições de ensino, precisa criar as condições para que a formação continuada aconteça. Diz a autora que a gestão das ações pedagógicas implica necessariamente em promover

ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e no aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos (2009, p. 102).

Ou seja, cabe às Instituições ou mais especificamente aos gestores das instituições a organização da capacitação que, entende-se, deve

ocorrer preferencialmente em serviço, para que ocorra a formação continuada dos professores para o aprimoramento da docência.

Especificamente sobre a formação de professores para a Educação Profissional, as orientações emanadas do Ministério de Educação também têm apontado para essa necessidade de mudança da cultura pedagógica fragmentada e a busca de uma formação continuada para o sucesso das políticas educacionais. O Documento Base da Educação Profissional ressalta que,

para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica. (BRASIL, 2007, p. 33).

Sobre a formação continuada Pacheco ressalta o que:

Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social.

Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem.

(...) Tudo isso coloca a necessidade de esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, dos que se encontram em processo de formação e dos que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da EPT (2012, p. 84-85)

Pacheco (2012) ressalta que a formação profissional deve estar alicerçada em quatro eixos fundamentais, a Formação científica, que considera os conhecimentos produzidos na área, a Formação tecnológica, que considera a interação a aplicabilidade da produção científica, os Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico local e a Formação didático-pedagógica.

Considerando que a maioria dos docentes que atuam na educação profissional são profissionais formados em áreas nas quais inexistem formação para a docência, a formação didático-pedagógica continuada destes profissionais depende de uma organização institucional que possibilite a reflexão sobre as práticas adotadas, para que possam ser questionadas e, se for o caso, reorientadas.

Considerando o exposto fica mais que justificada a importância de um programa de formação continuada para atuação em Proeja, sigla do Programa de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído através do Decreto 5.840/2006. O Proeja, portanto, é um programa de educação profissional ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA, que tem como público alvo, jovens e adultos que não tiveram a escolarização na idade certa.

Com a criação do IF Farroupilha, através da Lei 11.892/2008, já havia a oferta deste programa nas duas escolas que deram origem ao instituto: o Centro Federal de Educação Tecnológica São Vicente do Sul e sua unidade descentralizada de

Júlio de Castilhos e a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Além da oferta da modalidade as duas escolas também ofertavam cursos de especialização para capacitar docentes para a atuação no programa.

Assim, o IF Farroupilha, desde sua criação, aderiu ao Proeja, como forma de contribuir com a formação de jovens e adultos que, em idade certa, não tiveram a oportunidade de escolarização e de profissionalização.

A preocupação com a educação nesta modalidade de ensino é uma questão constante nas reuniões pedagógicas da instituição, considerando que, via de regra, os cursos de licenciaturas e programas de formação pedagógica, não dão conta da capacitação necessária para a atuação na EJA, ou mesmo ignoram as especificidades desta modalidade de ensino, como a forma diferenciada de aprendizagem deste grupo social e a necessidade de diversificação dos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem por parte dos professores.

Considerando esta perspectiva, o Grupo de Trabalho do Proeja, GT Proeja, da Pró-Reitoria de Ensino, PROEN, do IF Farroupilha, definiu pela realização, no ano de 2013, de um curso de aperfeiçoamento em Proeja, para docentes que atuam ou pretendam atuar nesta modalidade de ensino. Considerando, ainda, a especificidade dos Institutos Federais, que têm, por força de lei, que garantir 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas e a necessidade de formar os novos professores também com foco na EJA, foram abertas vagas para alunos matriculados nos cursos de licenciatura do IF Farroupilha.

OBJETIVOS DO CURSO

O curso teve como objetivo oportunizar um curso de aperfeiçoamento em Proeja propondo reflexão teórica, revisão de práticas e a construção de propostas pedagógicas coerentes com as necessidades e as realidades de cada curso com o intuito de criação de uma cultura de formação continuada necessária para a instituição de um programa de formação continuada.

Nesta perspectiva, visava a organização de grupos de formação nos do IF Farroupilha

para o planejamento e a implementação de um itinerário formativo para atuação no Proeja.

O curso também objetivou promover a efetiva integração entre docentes, técnicos administrativos do IF Farroupilha e instituições parceiras, municipais e estaduais, promovendo a troca de experiências e saberes do cotidiano da sala de aula, contribuindo para a construção de conhecimentos e metodologias alternativas para a ELA através da reflexão sobre metodologias pedagógicas, experiências advindas da prática educativa e de processos avaliativos.

Considerando a reflexão proposta seria necessário, ainda, garantir a sistematização e a disseminação destes conhecimentos, a fim de repensar as práticas e o currículo em Proeja. Para tanto, parte do curso, consistiu em produção teórica que deveria ser apresentada em eventos. Do mesmo modo, cabia aos participantes, como forma de sistematizar e disseminar conhecimentos, a produção de material para publicação impressa.

A partir do conhecimento advindo das ações realizadas nos anos de oferta desta modalidade de educação buscou-se, ainda, consolidar, na instituição, uma cultura de formação em serviço. Nesse sentido, a proposta do curso buscou aliar três pontos fundamentais: os saberes dos sujeitos que atuam no Proeja, a reflexão teórica existente e a construção de novas propostas a partir da reflexão sobre a prática, fundamentadas nas teorias já formuladas.

É importante destacar que alguns *campi* do IF Farroupilha já têm instituídos espaços e tempos para pensar as práticas e o currículo em Proeja. Assim, o Curso de Aperfeiçoamento tinha, também, a intenção de ampliar o espaço de reflexão e oportunizar um programa de formação em todos os *campi*.

A prática docente com o público de Proeja necessita da formação de um perfil profissional diferenciado, sensível às peculiaridades desta modalidade de ensino. Por sua vez, a formação para a gestão da sala de aula em EJA, em geral inexistente em cursos de Licenciaturas. É um grande desafio para a gestão do ensino, no IF Farroupilha, a formação dos profissionais para atuação nesta área, bem como, a capacitação

para a gestão dos cursos ofertados nesta modalidade de ensino. Estes aspectos, por si só, justificam a oferta de um curso de aperfeiçoamento que teve como propósito realizar uma reflexão sobre o Proeja e as questões que envolvem sua oferta.

Deste modo, o curso teve como público alvo servidores do IF Farroupilha, professores da rede municipal e estadual de ensino que atuam nos cursos PROEJA FIC oferecidos em parceria com a instituição, professores indicados em articulação com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e alunos dos Cursos de Licenciaturas da instituição.

É importante mencionar que para contemplar as políticas inclusivas e a Educação de Jovens e Adultos no IF Farroupilha, no âmbito de atuação dos futuros docentes, são ofertadas, nos cursos de licenciaturas, disciplinas eletivas sobre EJA, na organização curricular, pois emerge cada vez mais a necessidade de aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura da instituição, com a prática docente nesta modalidade. Assim, a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Proeja também almejava estreitar o diálogo entre os docentes que atuam em Proeja e alunos dos cursos de licenciatura. Cabe ressaltar que nas discussões realizadas nos eventos sobre as Licenciaturas dos Institutos Federais (FONALIF, SENALIF) é comum a tônica de que as formas e modalidades de ensino ofertadas pelos institutos têm que servir de base para uma formação prática e teórica consistente dos futuros professores.

Assim, a partir do histórico de práticas e reflexão até então empreendidas na instituição, o objetivo era oferecer um curso de aperfeiçoamento aos professores que atuam, ou que virão a atuar em PROEJA propondo reflexão teórica, revisão de prática e construção de propostas pedagógicas coerentes com as necessidades de cada realidade.

METODOLOGIA

O princípio metodológico definido para a organização do curso privilegiou a relação teoria e prática. O curso teve, portanto, como referência metodológica a dialogicidade, na medida em que buscou refletir sobre a prática docente no contexto de Proeja confrontando com a compreensão teórico-metodológica das temáticas previstas pelo Grupo de Formação.

O procedimento metodológico contemplou, num primeiro momento, o planejamento coletivo, com a construção do Plano de Trabalho que definiu o itinerário formativo pelo Grupo de Formação organizado em cada para a execução do curso. O Grupo de Formação era constituído por todos os inscritos no Curso de Aperfeiçoamento.

O desenvolvimento do curso ocorreu através de discussões de situações reais de sala de aula, painéis, palestras, oficinas, minicursos e seminários que visavam, especificamente, provocar, proporcionar e subsidiar a reflexão sobre a prática docente. Esta opção metodológica possibilitou aos diferentes envolvidos, sejam os responsáveis pelo desenvolvimento das ações sejam os participantes do curso, de serem, ao mesmo tempo, alunos e gestores do curso.

Deste modo, o “aluno” participante do curso não foi um sujeito passivo do processo de formação. Ao contrário, o sucesso do processo formativo dependeu da ação dos “sujeitos”, na medida em que eles foram participantes ativos do planejamento e da execução do curso. Os participantes foram sujeitos do processo formativo na medida em que puderam participar como organizadores de estudos dirigidos e da coordenação de seminários realizados ao longo do processo. Por fim, considerando a metodologia proposta, de que a reflexão sobre a prática deveria se converter em novas teorias ou discursos sobre a prática, os participantes foram desafiados a produzirem trabalhos para a apresentação em evento científico, principalmente para o Seminário dos Professores do Proeja do IF Farroupilha, realizado para articular o encontro dos participantes do Curso de aperfeiçoamento de todos os *campi*, professores de Proeja e alunos de licenciatura e a elaboração

de artigo, material didático ou relato de experiências para publicação.

O espaço de formação, de produção de material pedagógico e de elaboração de artigos ou relatos de experiências, contemplado pela proposta, viabiliza a produção teórica coletiva, essencial para o desenvolvimento de práticas coletivas, fundamentadas no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, intermediadas pelos educadores.

Quanto às questões de espaço e tempo que envolveu o Curso de Aperfeiçoamento em Proeja salienta-se que o mesmo foi desenvolvido através de momentos presenciais e não presenciais, nos *campi* do IF Farroupilha. Deste modo, não foi elaborado um único itinerário formativo, mas diversos itinerários, na medida em que cada organizou seus encontros e definiu as temáticas de estudo, a partir de sua realidade e de suas possibilidades de organização temporal, através de encontros que ocorreram semanalmente ou quinzenalmente, ou ainda, intercalando momentos breves, com momentos de maior tempo de formação.

Para sua implementação o curso contou com uma Coordenação Geral, vinculada à Reitoria do Instituto e Coordenações nos *campi*. Estes últimos foram os responsáveis pela execução e controle de participação dos alunos no processo de formação.

Inicialmente foram propostas as seguintes temáticas para a elaboração do itinerário formativo: Experiências do Proeja do IF Farroupilha; Cartas dos Estudantes do Proeja do IF farroupilha; Currículo Integrado; Projeto Integrador; Educação e Trabalho; Saberes dos Trabalhadores; Aprendizagem de jovens e adultos; Metodologias de trabalho para jovens e adultos; Relações interpessoais; Documento base do Proeja; Diretrizes para os cursos Proeja do IF Farroupilha; Avaliação em Proeja.

A partir da reflexão interna do Grupo de Formação dos *campi* e das temáticas iniciais propostas para reflexão os participantes definiram um itinerário formativo e elaboraram o Plano de Trabalho, de acordo com o modelo aprovado pelo GT PROEJA, conforme a figura 1 a seguir.

Figura 1 – Modelo de Plano de Trabalho

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA PRO- REITORIA DE ENSINO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM PROEJA						
PLANO DE TRABALHO						
Câmpus:						
Mês	Ativ.	Data	Temática	Responsável	Horas Presenciais	Horas Não-presenciais
Julho	1.					
	2.					
	3.					
	4.					
Agosto	5.					
	6.					
	7.					
	8.					
Setembro	9.					
	10.					
	11.					
	12.					
Outubro	13.					
	14.					
	15.					
	16.					
Novembro	17.					
	18.					
	19.					
	20.					
Dezembro	21.					
	22.					
	23.					
	24.					
SUBTOTALS					70	50
TOTAL DE HORAS DO APERFEIÇOAMENTO						120

Visto da Coordenação de PROEJA, da Direção de Ensino e da Direção Geral		
	Nome	Assinatura
Coord. PROEJA		
Direção de Ensino		
Direção Geral		

Fonte: Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Proeja – IF Farroupilha

O planejamento das atividades pelos Grupos de Formação dos *campi* priorizou um o itinerário formativo que se ajustasse às necessidades do grupo. Deste modo, foram excluídos ou incluindo temas e definindo o cronograma de atividades de acordo com as condições de espaço tempo de cada grupo.

A capacitação proposta foi desenvolvida em momentos presenciais com a realização palestras, seminários, oficinas etc. e momentos não presenciais que deveriam resultar na produção de artigos, relatos de experiência ou produção de material didático a serem apresentados em eventos científicos e/ou para a publicação impressa.

RESULTADOS ESPERADO

Buscava-se com a implementação do curso cumprir com os fundamentos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Farroupilha, de garantir espaço de inclusão aos diferentes meios de atuação pessoal e profissional, oportunizar formação que contemple os processos de aprendizagem profissional dos estudantes, pensando na sua formação, na dos docentes, das famílias e da comunidade, e ainda, ser um espaço de construção do conhecimento, de socialização e de crescimento individual e coletivo.

A efetivação destes fundamentos na prática educativa do Proeja cria as condições teóricas e práticas para que esta modalidade de ensino se alicerce nos valores da solidariedade (humanização, inclusão, igualdade na diversidade, cooperação) e do desenvolvimento humano (criticidade, autonomia e empreendedorismo), também expressos no PDI.

Assim, as proposições do curso de aperfeiçoamento estão na resignificação do pensar e do fazer o Proeja no IF Farroupilha, que ao final do processo formativo oportunize a crítica sobre as questões pedagógicas para este público, a partir das quais se possam construir coletivamente os projetos pedagógicos dos cursos com a definição de linhas gerais de ações específicas para esta modalidade de ensino.

É importante mencionar que para contemplar as políticas inclusivas são ofertadas

disciplinas eletivas na organização curricular dos cursos de licenciaturas do IF Farroupilha. Neste sentido, emerge a necessidade da aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura com as experiências de prática docente em Proeja/EJA. Assim, esperava-se com a realização do curso, a realização de um diálogo entre os docentes que atuam em Proeja e alunos dos cursos de licenciatura.

A partir das reflexões do curso de aperfeiçoamento pretendia-se também que ocorresse a produção de material didático e a elaboração de artigos e/ou relatos de experiência dos envolvidos no curso para serem impressos.

Esperava-se, ainda, com essa iniciativa estimular outras investigações acadêmicas sobre o Proeja e contribuir para as inúmeras questões ainda não respondidas sobre essa modalidade de Ensino.

Por outro lado, ampliando o espaço de formação continuada, esperava-se também a consolidação de uma cultura de formação em serviço dos docentes, isto é, a partir da reflexão sobre a prática, que se possa oportunizar a criar um programa de educação continuada para atuação em Proeja nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os grupos e itinerários formativos foram organizados em seis *campi* do IF Farroupilha. Os grupos foram organizados a partir de uma coordenação no *campus* e articulados a partir de uma coordenação geral na Pró-Reitoria de Ensino.

Tal como estava previsto na metodologia, os grupos definiram seu itinerário formativo a partir de suas realidades e possibilidades de espaço e tempo e elaboraram o Plano de Trabalho com a definição das ações, temáticas e datas de realização.

Foram realizadas capacitações de 120h em seis do IF Farroupilha, com a certificação de 92 participantes.

A capacitação foi desenvolvida em momentos presenciais de reflexão e estudo e momentos não presenciais, nos quais os participantes rea-

lizaram produção teórica para apresentação em eventos científicos e para publicação de livro. Da produção teórica decorrente das horas de estudos individuais ou em pequenos grupos resultaram a publicação de quinze trabalhos em eventos científicos, principalmente, no Seminário de Professores do Proeja do IF Farroupilha, organizado para articular o encontro dos participantes do curso de todos os *campi*, e a produção de quatorze artigos/relatos de experiência para publicação na forma de livro impresso. Do mesmo modo, a partir da participação de alunos das licenciaturas, em todos os Grupos de Formação, foi possível atingir o objetivo de integrá-los no processo de formação do Proeja.

No que diz respeito aos resultados não quantificáveis, como a capacitação dos docentes para a atuação no Proeja, a realização de um curso não permite nenhuma análise conclusiva. No entanto, se considerarmos que a formação docente é um processo, a participação dos professores no curso em número significativo é um indicador de uma sensibilização do grupo para essa modalidade de ensino.

Considerando, ainda o resultado de avaliação realizada no final do ano de 2013 pela PROEN, para subsidiar o planejamento de 2015, “a organização de eventos de formação” foi um dos itens que mais recebeu destaque dos participantes da avaliação. Do mesmo modo, em relação ao objetivo de “criação de uma cultura de formação continuada”, a mesma pesquisa apontou como uma das ações prioritárias da instituição para o ano de 2015, a “formação continuada de professores para a gestão da sala de aula”, incluída, nesta formação, com grande número de indicações a formação para atuação em Proeja. Os dados da pesquisa são sintomáticos de que, não somente em relação ao Proeja, mas em relação à docência como um todo, está se constituindo na instituição uma cultura de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é uma prática de gestão escolar fundamental para o sucesso da qualidade de ensino. A proposta do Curso de Aperfeiçoamento em Proeja optou pela realização da formação continuada no modelo de formação em serviço, a partir de uma reflexão sobre a prática docente, por considerar que este é o processo mais efetivo para formação de professores, na medida em que, possibilita, a partir da reflexão sobre a prática, explicitar os saberes práticos construídos pelos professores no cotidiano da sala de aula, e ao explicitar, produzir uma reflexão teórica sobre a docência.

Os resultados alcançados com a realização do curso, considerando, principalmente, o número de *campi* da instituição envolvidos, o número de participantes no curso, a elaboração do itinerário formativo pelos próprios participantes, considerando a realidade local, e a reflexão teórica produzida, apresentada em eventos ou para publicação, dão conta de que o curso atingiu os objetivos inicialmente propostos.

Por outro lado, em relação aos objetivos não quantificáveis, como a “capacitação dos docentes para a atuação em Proeja” e “criação de uma cultura de formação continuada”, o diagnóstico realizado pela PROEN, principalmente em relação ao segundo item, é um indicador de que está se constituindo na instituição uma cultura de formação continuada.

Momentos de formação como este repercutem na qualidade do ensino quando conseguem atingir a perspectiva como o professor “olha” para seus alunos, entendendo-os como sujeitos aprendentes, como capazes de construir saberes, como pessoas que darão conta das próprias realizações.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Encontro Nacional sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação**. Documento Final. Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>>.
- BECKER, F. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.
- BRANCHER, V. R. **Trajetos e representações de docentes da pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos**. Tese de Doutorado. Santa Maria: 2013. 146p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007.
- CUNHA, M. I da. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol. 2. 2006.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí. 2006.
- _____. O grupo como dispositivo de formação: Conhecendo trajetos na educação superior. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P de V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009. p. 101-120.
- PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de Nível Médio**. Brasília/São Paulo: Moderna, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VALLE, B. B. R. Formação docente para a educação superior. In: DIAS, A. M. L.; KETZER, S. M. (Org.). **Memória do ForGRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Graduação das Universidades Brasileiras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 117-149.



CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO PROEJA

Ana Lúcia Mohr¹

Alessandro Callai Bazzan²

Daniela Alves Oriques³

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica em turma de Proeja despertou-nos uma indagação: “Qual o tipo de avaliação utilizada pelos professores que atuam no Curso Técnico em Alimentos – modalidade Proeja? E, também, seria a avaliação utilizada por eles condizente com o proposto no Projeto Pedagógico do curso?” Assim, este trabalho tem como principal objetivo investigar as formas de avaliação utilizadas pelos professores do curso Técnico em Alimentos modalidade Proeja do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi. Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica dos referenciais teóricos, sobre as práticas avaliativas que são propostas pela Instituição. Além disso, com o objetivo de conhecer as diferentes práticas realizadas, na perspectiva dos tipos de avaliações propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aplicamos questionários, como técnica de pesquisa, com os professores do Proeja.

A pesquisa sobre avaliação apresenta-se relevante por ser um tema que interessa a todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, também, pelo fato de haver poucos trabalhos que discutam, especificada-

mente, sobre o processo de avaliação no Proeja nos Institutos Federais. A discussão sobre o assunto permite verificar se a avaliação utilizada pelos professores está condizente com os princípios descritos, e o questionamento proposto possibilitará determinar os tipos de avaliações feitas pelos professores e como eles vivenciam essas práticas.

BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO PROEJA

A educação brasileira, historicamente, sempre esteve pautada na dualidade educação propedêutica *versus* educação profissional. Aos adultos excluídos do processo educacional, somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – 1971 é que se destinou um capítulo específico, com a criação do Ensino Supletivo, cujo objetivo era oferecer escolarização ou conclusão da escolaridade para os jovens e adultos que não tivessem acesso ou não houvessem concluído o ensino na idade própria. Na LDB nº 9.394/96 há uma parte específica sobre Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1 Mestre em Educação nas Ciências, UNIJUI | e-mail: analuciapanambi@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação nas Ciências, UNIJUI; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Panambi | e-mail: alessandro.bazzan@iffarroupilha.edu.br

3 Mestre em Química Orgânica, UFSM; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Panambi | e-mail: daniela.oriques@iffarroupilha.edu.br

A implantação da EJA articulada com a educação profissional iniciou com o Decreto N° 5.478 de 2005 e denominou-se inicialmente de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com o Decreto n° 5.840 de 2006 tem-se a ampliação da abrangência em relação ao nível de ensino, com a inclusão do ensino fundamental, e a ampliação das instituições que podem ser proponentes dessa modalidade de ensino com a transformação do Proeja em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com o novo decreto houve também alterações de concepções no Documento Base do Proeja, que é um documento referencial, que tem o objetivo de integrar o trabalho com a ciência, com uma perspectiva de formação integral do cidadão e não apenas qualificação profissional. Até então esses jovens e adultos que estavam fora do sistema educacional brasileiro, quando retornavam à escola, só tinham acesso a cursos de formação de mão de obra qualificada para o comércio ou indústria, mas não se tinha a preocupação com a formação da cidadania.

No caso dos Institutos Federais, a oferta do Ensino Médio na modalidade Proeja, visa proporcionar uma formação humanística e integral, além de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos. No Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Panambi, RS é oferecido a partir de 2011, o curso Técnico em Alimentos – Proeja na forma integrada, ou seja, uma formação básica aliada a uma formação profissional.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos no Brasil sempre esteve relacionada com a exclusão social. Os jovens que foram excluídos no passado, hoje retornam à sala de aula, a uma turma de EJA ou Proeja e, devido a inúmeros fatores, inclusive o temor pela avaliação, podem novamente evadir-

-se da escola, sendo que o objetivo principal do Proeja na Rede Federal é de justamente romper com esse processo contínuo de exclusão. Para que esse projeto tenha sucesso é necessário que o currículo da Instituição esteja alinhado com esse objetivo e não somente isso, que os professores também estejam comprometidos com a proposta pedagógica do Curso e da Instituição para realmente ocorrer a inclusão desses sujeitos. Para que essa aprendizagem venha realmente a se efetivar é necessário entender que a aprendizagem do adulto não ocorre da mesma forma que a da criança ou do adolescente. Sendo assim, as práticas pedagógicas dos professores devem levar em conta essa especificidade, para não corrermos o risco de cair no vazio, de uma educação desprovida de significado para o aluno.

AVALIAÇÃO

A avaliação é um componente essencial do processo de ensino e aprendizagem. Não se pode separar a avaliação da aprendizagem, já que ela ocorre como parte da produção do conhecimento.

A avaliação é considerada por muitos educadores como um ponto nevrálgico na educação, talvez porque cada professor tenha suas próprias concepções sobre avaliação, concepções essas derivadas muitas vezes da forma como foram avaliados quando alunos, ou por não adquirirem formação pedagógica através do Ensino Superior. Para Luckesi (2011, p. 205) a escola, hoje, no que se refere à avaliação da aprendizagem, ainda traz mais marcas do ato de examinar do que as do ato de avaliar, ou seja, ainda se dá maior ênfase à avaliação classificatória. Como consequência, o professor, em sua prática deixa de levar em conta o verdadeiro significado do ato de avaliar, que é o de acompanhar o educando em sua trajetória de aprendizagem.

Neste contexto, o Documento Base do Proeja (2007, p.54), considera as múltiplas dimensões da avaliação: a avaliação diagnóstica, que caracteriza o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, seus avanços e dificuldades e a partir disso o professor faz os ajustes e toma as decisões necessárias para o

avanço dos sujeitos no processo; a avaliação formativa que tem a função de contribuir para a boa regulação da atividade de ensino e reorientar o processo de ensino e aprendizagem; e a somativa que serve para expressar o resultado do desempenho do aluno através das notas.

Hoffmann (1991) considera fundamental a postura de “questionamento” do educador em sua prática avaliativa:

A avaliação é a reflexão sobre a ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (p.17).

A avaliação somente tem sentido se estiver nesse contexto: ação-reflexão-ação, uma ação sempre seguida de uma reflexão, na qual o professor pode repensar se ocorreu ou não a aprendizagem por parte de todos os seus alunos e reprogramar as suas próprias ações.

A PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi, com os professores que atuam no 1º ano do Curso Técnico em Alimentos modalidade Proeja. A técnica de pesquisa utilizada foi um questionário com questões abertas para a coleta de dados. Eles foram entregues aos professores que atuam no curso, os quais foram todos respondidos.

Posteriormente, com as informações obtidas, realizou-se a análise das respostas dos professores às questões propostas, o que possibilitou a discussão das mesmas e a construção de categorias que são apresentadas a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM RELAÇÃO À PROPOSTA DA INSTITUIÇÃO

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Farroupilha (2009, p. 122-123) a avaliação da aprendizagem é assim concebida:

[...] numa perspectiva formativa, que inclui a análise do processo de ensino-aprendizagem e se materializa nos contextos vividos pelos educadores e educandos. Possui como função primordial o acompanhamento das aprendizagens e a participação efetiva de todos os atores do processo. [...] A avaliação formativa passa, então, a ser concebida no meio educacional do Instituto Federal Farroupilha como um eficiente mecanismo de diagnóstico contínuo, capaz de conduzir, após uma análise de resultados parciais obtidos, a novas estratégias que contemplem os objetivos educacionais propostos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, PDI, 2009, p.122-123).

Neste sentido, a Instituição assume a concepção de avaliação formativa, a ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, visando à formação integral do aluno. A proposta do PDI da Instituição é a do rompimento com uma prática avaliativa classificatória, em que são considerados apenas os aspectos quantitativos na avaliação, esperando-se que os docentes priorizem a qualidade, isto é, fazendo a avaliação durante todas as fases do processo de aprendizagem.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Alimentos, modalidade Proeja do IF Farroupilha – *Campus* Panambi, em consonância com os demais documentos institucionais, afirma que a “avaliação deverá ser contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (PPC, 2011 p. 61). Mais uma vez é ressaltado que a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo de aprendizagem, mediante uma

interpretação qualitativa dos conhecimentos produzidos pelos alunos e, ainda, se deve sempre levar em conta as dimensões: diagnóstica, somativa e formativa da avaliação. De acordo com o PPC, a avaliação enquanto elemento formativo deverá ser ampla, contínua e gradual. A avaliação, nesse caso, deve ser abrangente, acontecendo em todos os momentos, mas, para que isso possa acontecer, são necessários a utilização de instrumentos de avaliação coerentes e variados e o conhecimento por parte dos professores dos documentos oficiais que abordam a questão da avaliação.

Luckesi (2011) traz presente esta questão quando diz:

[...] a prática da avaliação da aprendizagem exige a presença da teoria que deu forma ao projeto pedagógico e a referência inequívoca a ela. Sem essa condição prévia, o avaliador estará agindo de forma livre, independente e arbitrária em relação à teoria pedagógica que deu forma ao ensino-aprendizagem, o que, em si, é contraditório e negativo, visto que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico e, assim, para ser coerente e suficientemente adequada, deve estar alinhada com ele (p. 276).

Nesse sentido, alguns professores, quando questionados sobre se tinham conhecimento de qual era a perspectiva de avaliação proposta pelo Instituto Federal Farroupilha manifestaram conhecer a proposta institucional:

"[...] avaliação deverá ser contínua e cumulativa, levando em conta as funções diagnóstica, formativa e somativa". PROF.06

"A Instituição preconiza a avaliação formativa, buscando dialogar para a formação de um cidadão com valores sólidos." PROF.09

Enquanto outros não deixaram claro em suas respostas se conhecem o que está proposto no PDI e em outros documentos:

"Avaliação qualitativa e quantitativa (provas, trabalhos, etc.)." PROF.01

"Não tenho este conhecimento." PROF.03

"A perspectiva é boa, pois permite a utilização de diferentes instrumentos de avaliação." PROF.10

Fica evidente que, para alguns professores, não está claro ou não há um entendimento em relação à proposta pedagógica no que se refere à avaliação que está expressa no PDI e no PPC do curso, quando a atividade docente deve estar em consonância com a proposta da Instituição na qual o mesmo está inserido, pois estes documentos refletem as concepções se conduzem o trabalho escolar, configurando tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação.

A PRÁTICA AVALIATIVA NO ÂMBITO DO PROEJA

A prática avaliativa não deve estar presente só no final do processo. Segundo o PPC do curso e o Documento Base do Proeja (2006, p.53) a avaliação deve abranger todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem e deve ter como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo do educando, verificando como a proposta pedagógica vai se efetuando, na tentativa de sua melhoria ao longo do próprio percurso.

Dentro dessa perspectiva, Hoffmann (1993) afirma que:

O acompanhamento do processo de construção do conhecimento deveria implicar em favorecer o desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, enfim, proporcionando-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à tomada de consciência progressiva sobre o tema em estudo. Assim, acompanhar não significaria apenas observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significaria, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além (p. 151-152).

Em relação a esta contribuição de Hoffmann, os professores foram praticamente unânimes ao responder que fazem avaliações de forma contínua e de que usam diferentes instrumentos de avaliação:

“Avalio os alunos em todos os momentos. Utilizo diversos instrumentos como: pesquisa, textos, exposição, provas, seminários e vários outros.” PROF.02

“Ocorre de forma contínua. São avaliados em todos os momentos. Os instrumentos são atividades presenciais em sala de aula, bem como extraclasse. São utilizados provas, trabalhos, seminários, exercícios, vídeos, aulas práticas.” PROF.04

“No caso do Proeja procuro avaliar de maneira diversificada e em vários momentos. Os instrumentos utilizados são trabalhos, avaliações voltadas sempre que possível para o cotidiano dos alunos.” PROF.06

“A avaliação é entendida, em minhas disciplinas, como algo a acrescentar. Avalio meus alunos em todas as aulas, especialmente quanto aos seguintes aspectos: postura, perfil, respeito às regras, criatividade na busca de soluções para problemas, reflexão e conhecimentos procedural e declarativo. Como instrumento utilizo a observação direta, os debates/diálogos, seminários, provas, trabalhos individuais e em grupos, produção de materiais/textos, etc.” PROF.09

Percebe-se que a maioria dos professores está realizando suas avaliações de uma forma contínua, de acordo com o proposto no PPC do curso. Assim o professor consegue melhor acompanhar a aprendizagem de seus alunos, pois, se a educação deve priorizar a qualidade, a avaliação deve ser feita durante todo o processo, mediante interpretações qualitativas do que foi produzido pelo o aluno, e não somente fazer avaliações no final do semestre.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA VISTA COMO UM INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DO ENSINO

Dentre os aspectos de avaliação propostos pela Instituição, a avaliação diagnóstica é uma das mais importantes, pois é ela que vai determinar os rumos da atividade docente, pois a partir das dificuldades diagnosticadas o educador pode encaminhar o seu fazer pedagógico, tendo em vista a melhoria do processo educativo.

Para Luckesi (2003):

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem [...] Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (p.81).

Para que a avaliação diagnóstica de fato ocorra é necessário que os professores levem em conta a realidade de seus alunos, suas necessidades e dificuldades e lhes ofereçam suporte para que consigam fazer essa trajetória com sucesso.

Piconez (2002 p.113) ressalta que a avaliação diagnóstica possibilita aos professores investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o objeto a ser estudado, possibilitando assim a ampliação e a readequação dos seus conhecimentos, bem como do planejamento do professor.

Quando questionados se faziam a avaliação diagnóstica que consta como premissa no PPC alguns professores afirmaram que faziam, mesmo que de uma forma incipiente:

“Sim, dependendo do conteúdo. Através de indagações ou questionários.” PROF.05

“Sim, geralmente no início do ano letivo procuro conversar com os alunos e saber, por exemplo, há quanto tempo estão fora do ambiente escolar, para poder planejar as atividades.” PROF.06

“Sim, durante a participação deles em aula, dando alguma questão inicial para saber de onde partir, o que eles sabem, etc.” PROF.07

“Sim, normalmente através de questionários ou diálogos dirigidos.” PROF.09

“Sim. No início de cada novo conteúdo é feita uma discussão com o grupo e um levantamento dos conhecimentos prévios que os mesmos apresentam sobre o tópico. Isso permite determinar a abrangência que será dada na apresentação daquele conteúdo.” PROF.12

Outros professores já responderam que não faziam:

“Não.” PROF.03

“Diretamente não, mas a aprendizagem é verificada de acordo com os resultados apresentados nas avaliações individuais escritas.” PROF.10

Desta devolutiva dos professores podemos constatar, em relação ao uso da avaliação diagnóstica, que justamente é este tipo de avaliação que os professores menos consideram ao avaliar seus alunos, pois os mesmos têm conhecimento do que é proposto no Projeto Pedagógico, mas parece que em relação à avaliação diagnóstica esse conhecimento fica mais restrito a teoria do que a prática em si.

A NOTA É UM INDICADOR DE APRENDIZAGEM?

A nota é apenas a forma de expressão de um resultado, não devendo ser vista como um indicador de aprendizagem. Luckesi (2011) esclarece bem esta questão afirmando:

Todavia, com o decurso do tempo e com a sedimentação de hábitos comuns de pensar e agir, as notas, que representavam um meio de registro, passaram a ser confundidas com a própria qualidade da aprendizagem. [...] E, de fato, a nota é apenas o registro da qualidade de aprendizagem obtida pelo estudante, mas não é a aprendizagem (p.406).

Normalmente a nota é vista como o único indicador da ocorrência da aprendizagem do aluno, com uma acentuada valorização da mesma por parte dos alunos e professores. Boas notas nos levam a crer que houve aprendizagem, desconsiderando que muitos dos instrumentos utilizados não possibilitam essa verificação, por outro lado notas baixas, podem levar a um desestímulo de ambos.

Quando questionados se a nota seria um bom indicador de aprendizagem, os professores responderam da seguinte forma:

“É um bom indicador, mas não o único.” PROF.01

“Não. A nota é uma norma constituída. O parecer,

quando bem elaborado, avalia melhor, inclusive as diferenças.” PROF.02

“A nota é apenas um número que não representa necessariamente que ocorreu a aprendizagem ou não.” PROF.03

“Não acho que seja o indicador ideal mas ainda é a melhor forma de expressar.” PROF.05

“Não, mas é um instrumento importante para o processo avaliativo, visto que toda a estrutura do ensino no IF Farroupilha é cartesiana. Penso que uma mudança de paradigmas seja necessária para que possamos adotar outras formas de avaliação. Existe um discurso completamente distante da prática e do que preconizam os PPCs dos cursos, tanto do Proeja quanto do superior e integrado.” PROF.12

A nota não é um ponto definitivo de chegada, mas um momento de se avaliar como foi o processo, informando como foi a aprendizagem por parte do aluno, e se a aprendizagem não ocorreu com a qualidade esperada pelo professor o mesmo deveria retomar o processo. Na prática o que ocorre é que a avaliação se dá por encerrada com a entrega das notas aos alunos, sendo que os que tiram notas baixas acabam muitas vezes desistindo do curso, e os professores, mesmo conscientes do fato, não realizam ações efetivas para evitar essa evasão.

REFLEXÕES COLETIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO

Pode-se dizer que muitos professores que estão hoje atuando no Proeja não tiveram, em seus cursos de graduação, reflexões que lhes dessem subsídios para suas práticas avaliativas. Diante dessa realidade ou diante dessa perspectiva, a Instituição poderia proporcionar momentos de estudo, troca e compartilhamento de experiências entre os professores.

Luckesi (2003) destaca a importância de todos estarem caminhando juntos nesse processo:

Em síntese, o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a

formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê da variabilidade das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada. Com isso não está se propondo a padronização da conduta de professores, mas solicita-se que dentro de uma mesma instituição trabalhem dentro de um mesmo projeto, buscando um mesmo fim e uma maneira assemelhada e coerente de ação. Uma escola, para funcionar coerentemente, necessita do planejamento e da ação coletiva do corpo docente, juntamente com outras instâncias pedagógicas e administrativas (p. 147-148).

É importante que a Instituição propicie momentos de reflexão sobre avaliação, seja através de reuniões, seja por meio de planejamentos coletivos, porque ninguém faz mudanças sozinho; é a ação conjunta entre todos os atores que participam desse processo que possibilitará à Instituição cumprir a sua verdadeira função, que é a busca pela qualidade do ensino.

Em relação à ocorrência de reflexões coletivas sobre avaliação, não houve consenso nas respostas. Alguns responderam que a Instituição possibilita momentos de reflexão:

“Em diversas reuniões e encontros de docentes.”
PROF.01

“No Segundo semestre haverá uma especialização e uma atualização promovida pelo IFF, na qual acredito que será abordado este tema.”
PROF.03

“Encontros periódicos do grupo de professores.”
PROF.05

“O proporciona a reflexão em diversos momentos, especialmente nas reuniões pedagógicas gerais e de área. Sobre o IF como um todo, não tenho conhecimento.” PROF.09

Outros já discordaram em relação a haver reflexões coletivas sobre avaliação na Instituição:

“Nunca desde que entrei. Em reuniões do Proeja se conversou por alto.” PROF.02

“Reflexão coletiva com relação às avaliações não ocorreram, pelo menos não neste ano letivo.”
PROF.06

“Foram poucos os momentos de reflexão coletiva oportunizadas pela Instituição, o que ocorre são discussões isoladas e sem muito consenso em relação aos processos avaliativos em prática.”
PROF.12

O que está realmente acontecendo em termos de processo avaliativo na Instituição? Percebe-se que os professores divergem nas opiniões. É preciso analisar se a Instituição está promovendo esses momentos coletivos de reflexão sobre a avaliação e se nestes há a participação dos professores, pois não basta só haver o interesse da Instituição em promover esses debates, se os principais difusores da prática avaliativa não têm interesse em participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao conhecimento e à utilização da concepção avaliativa da Instituição, não há um entendimento pleno por parte de todos os professores sobre o que é proposto pela mesma.

Levando-se em consideração a especificidade dessa modalidade de ensino, observando-se que a aprendizagem do adulto se dá de maneira diferente, sugerimos que, no início do ano letivo, os professores façam, em conjunto, um questionário-diagnóstico aos seus alunos, destinado à elaboração de um perfil de cada aluno, procurando investigar um pouco mais sobre sua vida, trabalho, quanto tempo está afastado da escola e sobre as suas expectativas em relação ao curso. Ainda dentro desse diagnóstico inicial, cada professor, individualmente, poderia fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre os conteúdos a serem tratados, e, assim, todo o planejamento do professor poderia ser ajustado de acordo com essa avaliação diagnóstica inicial. Assim, além da construção do perfil individual, poderíamos tirar uma fotografia de cada aluno e usar esse material para elaboração de um diário de classe digital, o que possibilitaria que cada professor identificasse melhor seus alunos nas aulas. Sugerimos também que, antes da entrega do plano de ensino à coordenação de ensino, os professores discutam com seus

alunos quais os critérios e instrumentos que serão utilizados na avaliação, no decorrer do ano.

Nessa perspectiva de construção do conhecimento, levando-se em conta a valorização das experiências anteriores dos alunos, os professores poderiam trabalhar com situações-problema, utilizando exemplos da realidade do aluno, procurando fazer a mediação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos e, a partir disso, o professor iria ajustando a complexidade dos assuntos de acordo com a capacidade de acompanhamento de cada aluno. Isto poderia ser feito através de avaliações diárias e contínuas, o que possibilitaria ao professor alcançar o objetivo principal de sua prática, que é a aprendizagem de seus alunos. O grande desafio é o professor conseguir fazer a adaptação necessária aos conteúdos, para torná-los mais significativos e adequados ao curso e ao perfil desses alunos. Este é um aspecto que tem que ser considerado para se evitar que no final ou mesmo durante o processo esse não seja mais um fator a desencadear a evasão escolar, pois, na educação de jovens e adultos, o professor, para manter o aluno motivado deve procurar sempre partir das experiências e dos conhecimentos empíricos trazidos pelo aluno à sala de aula. Diante disso é importante que os professores que atuam nessa modalidade procurem ter conhecimento da realidade desses alunos, como embasamento para o seu planejamento das atividades, para que possam atender as especificidades próprias dessa modalidade e, assim, além da aprendizagem, ter-se-á, a permanência do aluno na Instituição.

Quanto à avaliação formativa, como ela tem que ser feita ao longo do processo, ela possibilita ao professor detectar se estão ocorrendo, ou não, os avanços na aprendizagem, e assim,

poder fazer os ajustes necessários, no caso específico do Proeja, os professores podem fazer atividades específicas de recuperação durante as aulas e não esperar no final do semestre para fazê-las.

A prática não pode ser solitária, tem que estar apoiada nos pressupostos avaliativos da Instituição. Para que isso ocorra, as reflexões coletivas sobre o assunto são primordiais num esforço conjunto dos docentes, da direção e coordenação de ensino, através da formação continuada, para que não se corra o risco de ficar só na teoria e não ter uma prática coerente com os objetivos da Instituição. Seria interessante se a equipe pedagógica, juntamente com os professores, chegasse a um consenso sobre as concepções ou as diretrizes a serem seguidas, para que todos os professores, em todos os níveis de ensino, utilizassem os mesmos critérios ao avaliarem seus alunos, e, também, sempre que chegassem professores novos à Instituição, eles pudessem tomar contato com a proposta da mesma. Somente reflexões sobre a prática não serão suficientes, se não houver um comprometimento dos professores com o proposto nos referenciais teóricos da Instituição.

O Instituto tem como um dos seus objetivos preconizar ações que visam a inserir os indivíduos que historicamente foram excluídos no processo educacional, e essa é a modalidade que apresenta melhor perfil para cumprir a função. Se há a pretensão da Instituição de oferecer um ensino de qualidade em todas as suas modalidades de ensino, não se justifica que uma modalidade, no caso o Proeja, seja vista pelos professores como igual às outras modalidades de ensino; é necessário que os professores tenham um olhar diferenciado e repensem sobre o papel do Proeja na Instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Documento Base Criação do Proeja. Ministério da Educação -Agosto 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/Proeja_medio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora – Uma prática em construção, da pré-escola à universidade. 4. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. Avaliação – MITO & DESAFIO – uma perspectiva construtivista. 40. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)**. <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Alimentos, Proeja, Panambi**. Disponível em: <<http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=50>> Acesso em: 14 jun. 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico**. São Paulo; Cortez, 2011.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.



ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS DE PROEJA: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA POSSÍVEL

Joseane Amaral¹

Tânea Maria Nonemacher²

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto nº 5.840. Esse documento ampliou a oferta da educação de jovens e adultos, que até então foi marcada pela descontinuidade, já que as políticas públicas para essa modalidade de ensino não acompanharam as demais políticas de educação (BRASIL, 2006).

No Brasil, um país marcado pelas diferenças sociais e culturais, muitos adolescentes abandonaram a escola muito cedo. Os principais motivos para esta conduta eram ou a necessidade de ajudar a família no sustento ou o fracasso escolar, que levava à desmotivação e ao conseqüente abandono.

Diante disso, o Proeja veio suprir uma situação de exclusão social no sentido de proporcionar possibilidades de reintegração à sociedade por meio de cursos profissionalizantes.

No entanto, essa nova forma de educação traz consigo a necessidade de repensar metodologias, para que a educação seja realmente significativa e atenda às necessidades desse público. O documento base para educação de jovens e adultos propõe uma educação huma-

nizadora com vistas a preparar o ser humano na vida e para a vida (Idem). O significado de uma educação humanizadora precisa ser amplamente discutido pelos professores que atuam nessa modalidade de ensino, para que esta não seja a simples reprodução da educação proporcionada aos estudantes de uma escola regular.

É consenso entre os educadores que, em qualquer situação de ensino, é necessário ter claro o que, como, por que, para quem e em que contexto se ensina. Não pode ser diferente para um contexto de Proeja. No entanto, talvez a tarefa seja mais complexa para o professor, já que, nos cursos de graduação, as discussões nesse sentido são ou nulas ou muito incipientes. Esta realidade mostra a necessidade de estudos e discussões pelo grupo de professores no contexto onde se dá o ensino para jovens e adultos.

Diante disso, passamos a relatar o desafio de construir uma forma adequada, humanizadora e inclusiva de ensino para os cursos de Proeja, no *Campus* Panambi do Instituto Federal Farroupilha.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos – UFSM. Professora de língua portuguesa e inglesa do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Passo Fundo | e-mail: joseane.amaral@passofundo.ifsul.edu.br

² Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Professora de língua portuguesa e espanhola no Instituto Federal Farroupilha, Santa Rosa | e-mail: tanea.nonemacher@iffarroupilha.edu.br

ADULTO X LÍNGUA ESTRANGEIRA – O QUE ENSINAR?

Um dos principais entraves na criação de um currículo de Língua Estrangeira (posteriormente LE) diz respeito à escolha do que ensinar aos estudantes de Proeja. Partimos do pressuposto de que não se trata apenas de reproduzir uma “lista de conteúdos” de ensino médio, dessas que visam a atender a programas de vestibular, uma vez que tais sujeitos apresentam perfil, anseios e necessidades diferentes em relação aos estudantes em nível regular.

Assim, passamos a expor a realidade encontrada e a nossa postura diante da construção de uma prática contextualizada e edificante no ensino de LE. Este relato traz o percurso de aprendizagem de Língua Inglesa da turma da 3ª série do Curso Técnico em Proeja Edificações, do *Campus* Panambi.

Quando nos propusemos a ensinar língua estrangeira nesse curso, procuramos os documentos que deveriam guiar a prática docente na área – inicialmente a ementa, disponível no PPC – Projeto Pedagógico de Curso. Ao nos depararmos com uma ementa genérica, pensamos em realizar o diagnóstico da turma, tal instrumento forneceria parâmetros para um planejamento mais eficaz.

Ao iniciarmos as aulas, à medida que desenvolvíamos as atividades, procurávamos conhecer a realidade dos educandos e sondar as opiniões e concepções acerca do aprendizado de LE na escola. Embora tivéssemos que cumprir a ementa (e certos conteúdos) preestabelecida, procuramos tornar o ensino o mais prático possível. Pretendíamos desenvolver um ensino menos gramatical e mais prático. Esta tarefa nem sempre foi plenamente atingida, uma vez que nos deparamos com barreiras que, embora previsíveis na Educação de Jovens e Adultos, dificultaram a quebra de paradigmas. Descrevemos a seguir as principais características do público-alvo dessa experiência de ensino.

PÚBLICO-ALVO: DIAGNÓSTICO E PROPOSTAS

Para aprender LE, consideramos essencial o interesse mútuo entre aluno e professor em tornar o processo de ensino uma responsabilidade de ambas as partes. Desta forma, é possível edificar alianças e fortalecer o processo de ensino.

Entre as principais dificuldades encontradas na turma em questão, ressaltamos a diferença de idade entre os estudantes (jovens de 19 anos e adultos com mais de 40 anos), o que acentuava diferenças de escolarização e diferença entre metas de aprendizagem (vestibular x mundo do trabalho). Ademais, muitos alunos nunca tiveram acesso ao aprendizado de inglês.

Ainda tínhamos a situação de muitos alunos que haviam abandonado a escola havia muito tempo. Sabemos que alunos nessas condições tendem a apresentar maiores dificuldades no manuseio das tecnologias, especialmente o computador, o que dificulta a realização de tarefas envolvendo as novas tecnologias como o uso e indicação de ferramentas e *websites* para aprimoramento da LE.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito às diferentes concepções de ensino a que os alunos foram expostos antes de ingressarem no curso de Proeja. Dependendo da época em que frequentaram a escola, foram ensinados segundo métodos como gramática e tradução; situacional; audiolingual, etc. (PAIVA, 2009), o que significa esperar diferentes modelos de aula.

Isso se torna particularmente importante porque o aluno traz consigo, muitas vezes de forma internalizada, a maneira como recebeu o ensino de LE. Por exemplo: ter aula de língua inglesa significa decorar o verbo *to be*, traduzir textos ou ainda seguir um livro que traz a figura com o estereótipo de uma família composta por pai, mãe e dois filhos – menino e menina – sempre sorridentes, cujo título é *My happy family*. Perguntamos: será que esse tipo de material atende às necessidades desse grupo de estudantes que, na maioria das vezes, não possui a família que o livro traz como modelo? Não pretendemos aqui tecer críticas generalizadas

ao livro didático; estamos, por outro lado, buscando entender a apatia que por vezes assola e acaba por afastar os estudantes do ensino de LE.

Vale ressaltar que as crenças³ podem representar outra barreira no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se revelam no imaginário dos estudantes através de suas experiências anteriores. Dessa forma, é comum alunos tecerem comentários como: “por que preciso aprender inglês?”; “inglês é muito difícil”; “não preciso aprender inglês porque nunca vou viajar para o exterior”. Não se pode deixar de lado a perspectiva do aluno; a crença, baseada no empirismo de experiências por vezes ruins, também pode indicar um caminho a não ser seguido pelo professor.

Dessa perspectiva, um dos pontos positivos foi o trabalho com turmas pouco numerosas, o que nos permitiu agir de forma individualizada, procurando estratégias para dinamizar o ensino de acordo com cada necessidade. Destacamos a seguir algumas práticas que ilustram nosso ponto de vista.

THE BOOK IS NOT ON THE TABLE: POR UM ENSINO ALÉM DA SALA DE AULA

Nossa experiência em ensino de línguas em cursos de Proeja trouxe importantes percepções sobre o posicionamento dos estudantes ante a aprendizagem de um novo idioma. Num primeiro momento, percebemos que alguns alunos tinham vergonha de explorar as habilidades de fala; muitos apresentavam certa resistência quando convidados a expressarem-se oralmente em língua estrangeira. Procuramos respeitar a individualidade dos estudantes, evitando constrangimentos. Ao mesmo tempo, percebemos que ao longo das aulas a resistência diminuía, e as práticas tornavam-se mais descontraídas. Atividades com música colaboraram para a criação de um clima agradável para a aprendizagem.

Entretanto, sabemos que o caminho de ensinar língua estrangeira na educação de jovens e

adultos é tortuoso; passa pela aceitação de que não são alunos “ideais”, e sim “reais”, especialmente se considerarmos que quando deveriam dar continuidade aos estudos, muitas vezes, como já afirmamos, têm no Proeja o primeiro contato com a língua inglesa na escola.

PRÁTICA CONTEXTUALIZADA: OBSERVANDO O AMBIENTE

A observação do mundo que nos cerca parte de uma proposta ancorada no ensino comunicativo (RICHARDS, 2006), que procura focar-se na construção da competência comunicativa do aluno, e não em aspectos gramaticais; a vivência do cotidiano é o ponto principal desta abordagem. Não trataremos desta questão de forma utópica, pois as lacunas trazidas pelos estudantes de Proeja na área de LE não podem transformar-se rapidamente em competência comunicativa com aulas de um período semanal. Nossa intenção é mostrar um prelúdio de mudanças, algo que experimentamos positivamente na aula de LE. Procuramos manter um posicionamento crítico perante a nossa prática, constantemente reinventando o modo de se fazer e de pensar em educação. Como afirma Celani (2001, p. 34), “[...] a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro”.

A experiência que destacamos parte da ideia de que o aprendizado de LE não se dá somente dentro de sala de aula, de forma tradicional. É preciso propiciar aos alunos momentos de descontração, evidenciando a presença de atividades lúdicas.

A tarefa: após uma aula anterior, em que trabalhamos parte do vocabulário envolvendo *places* (lugares), convidamos os alunos a percorrerem, por alguns instantes, as dependências do educandário. A tarefa era observar visualmente a planta da escola, ou seja, o que existia em um

³ Para mais informações sobre o tema, consultar BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas (referência completa no final do artigo).

corredor e não havia no outro. Assim, identificando a presença e as posições de banheiro, sala de aula, corredor, biblioteca, entre outros, os alunos trabalharam com a inteligência espacial (GARDNER, 1994) e construíram informações sobre a localização das salas e dependências da escola, tomando por base o posicionamento da sua sala de aula.

Para tanto, tiraram fotos, utilizando tecnologias como máquina digital e telefone celular, e depois construíram as informações, como expressamos no exemplo: *There is a washroom on the right. There are five windows in our classroom.*

Após tirarem as fotos e construírem sentenças, os alunos apresentaram aos colegas o que produziram. A união da imagem com a explicação em língua inglesa reforçou o aprendizado de vocabulário, uma vez que o recurso visual é um grande aliado na fixação de estruturas em LE.

Nosso papel foi mediar as escolhas linguísticas dos alunos, amparando-os em questões gramaticais e de construção frasal. A opção por determinada palavra (*washroom/bathroom*) também foi uma das orientações, levando-se em conta o contexto de produção das frases.

Na sequência do trabalho, a proposta foi construir perguntas, pressupondo a presença

de um estudante estrangeiro de intercâmbio no espaço escolar. Na resposta, os alunos deveriam saber informar onde estavam localizados os banheiros, a biblioteca, a secretaria e demais dependências do Instituto.

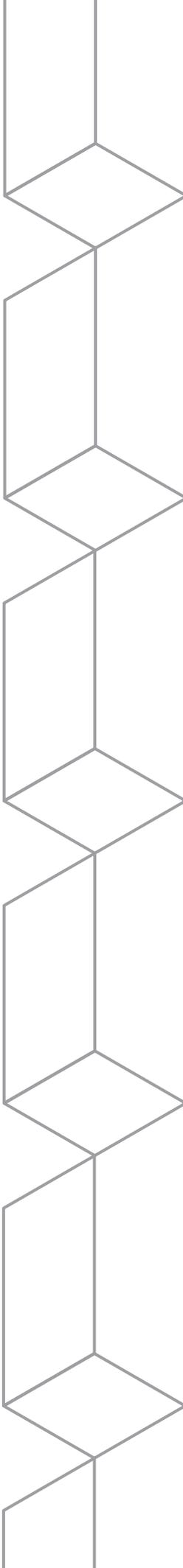
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia que adotamos foi baseada na busca de tornar o mais prático possível o aprendizado de língua inglesa. Desta forma, enxergando-se como protagonistas na produção de conhecimento, talvez possamos motivar os estudantes de Proeja a aprender de forma agradável e dinâmica. Os resultados alcançados com esta atividade foram positivos, uma vez que os alunos envolveram-se com a busca por conteúdo para as suas produções; salientamos que esta atividade não foi avaliada formalmente, evidenciando o interesse dos alunos em realizar práticas de aprendizado, não somente buscando notas.

Dessa forma, entendemos que a educação humanizadora no ensino de línguas só acontece se formos levados a agir de forma reflexiva e pautada em interesses reais, ou seja, considerando o contexto em que estamos inseridos, os sujeitos com quem estamos trabalhando, seus anseios, dificuldades e perspectivas.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, nº 1, 2004. p. 123 -156.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: Documento Base*. Brasília: MEC, 2006.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: VILSON, V. L. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 2140.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- PAIVA, V. L. M. O. Ensino de Língua Inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F. N.; VILELA, L. H. A. (Org.). *Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009, p. 325-351. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/solange1.pdf/>> Acesso em: 12 fev. 2014.
- RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. Tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.





PROEJA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer¹

INTRODUÇÃO

Essa reflexão pretende contribuir no entendimento do contexto das políticas públicas educacionais, sob a ótica da *educação como direito de todos*, considerando o Proeja – Programa de Integração da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos e os desafios que traz para as instituições que estão implantando, aos seus gestores, docentes e demais envolvidos da comunidade escolar.

Consideramos que a analogia com as palavras ordem/desordem, pode contribuir para entendermos a sociedade contemporânea e as suas implicações, e o processo que ocorre para implantarmos o Proeja. Segundo Georges Balandier (1997) a Ordem e a Desordem são como as duas faces de uma mesma moeda indissociáveis, dois aspectos ligados ao real, sendo que essa metáfora, se baseada no senso comum, parece ser uma o inverso da outra.

No entanto, “(...) é a partir das coisas, do todo e de suas relações mútuas que as noções de ordem e desordem se tornam definíveis, como o demonstra ainda um pensamento científico contemporâneo, que lê a natureza de um ponto de vista sistêmico e a sociedade de um ponto de vista holístico” (Idem, p. 47).

Nessa lógica, percebemos que o Proeja representa uma alternativa para reverter

uma certa ordem ou desordem na realidade sociocultural e econômica do nosso país, pois acreditamos que esse processo educacional possa gerar alterações na ordem que está posta, tanto na sociedade como nas instituições educacionais que optarem por ofertar o programa. Tendo em vista, as implicações que temos em gestar esse processo educativo, pois trata-se de sujeitos com trajetórias de vida diferentes das que costumamos trabalhar, além de exigir outro tratamento quanto a gestão e as práticas pedagógicas, necessitam de que a instituição propicie igualdade de oportunidades, respeitando suas diferenças e priorizando condições de acesso, desde o ingresso e a sua permanência com sucesso, para que aconteça a educação inclusiva. Também, é fundamental que os profissionais envolvidos conheçam a proposta do Proeja, que se identifiquem com ela e com as pessoas envolvidas, e articulem ações para garantir o direito das mesmas a educação. Ainda, que se promova espaços, no ponto de vista fundamentais, para discutir entre educadores e educandos, os desafios e as fragilidades encontradas no desenvolver desse trabalho, no intuito de se buscar alternativas que deem conta dessas demandas.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação; Docente do PROEJA, das Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas e da Pós-Graduação Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos | e-mail: elenir.mousquer@iffarroupilha.edu.br

O conhecimento é revelador da ordem das coisas racionais, mas o homem pode gerar desordem. Que existe quando elementos de um conjunto, fazendo parte desse todo, se comportam como se não fizessem parte, introduzem aqui a contradição. E a mesma pode revelar que a ordem que ali aparentemente existe não é real, camufla algumas divergências e controvérsias, e até pode expressar confluências no ambiente educativo e na própria sociedade.

Conforme Balandier (Ibidem, p. 48)

A desordem refere-se ao elemento, onde reside seu princípio; e as possibilidades de desordem crescem na medida do grau de autonomia, de individualidade que dispõem as partes: do cristal às outras formas da matéria, depois aos organismos vivos, depois à sociedade onde a “liberdade” dos indivíduos é maior. Neste sentido, os fenômenos materiais e vitais, onde “os elementos estão tecidos em apertadas tramas de relações”, não ficam jamais uma desordem absoluta – exclusiva de toda relação, de toda lei – mas de desordens relativas. O que leva a diferenciar as duas principais figuras da desordem, independentemente de qualquer juízo de valor. A desordem se torna destruidora, quando existe perda de ordem, quando os elementos se dissociam e tendem a não mais constituir uma estrutura, uma organização, mas uma adição, uma simples soma (uma “ordem de soma”). A desordem se torna criadora, quando acarreta uma perda de ordem quando acompanhada de um ganho de ordem, quando é geradora de uma nova que substitui a antiga, desta podendo ser superior. O processo de complexão opera segundo esta lógica, não por adição, mas por substituição em um nível mais elevado. De um lado, a realidade é amputada de formas de ordem que desaparecem sem compensação; de outro, é enriquecida por novas formas de ordem.

Para tal, concebemos que o Proeja pode interferir nas sociedades excludentes, que são regidas pelo movimento, em seu interior reservam um lugar para a desordem, É preciso de alguma forma compor-se com ela. Portanto, a alternativa é transformá-la em instrumento de trabalho com efeitos emancipatórios, de utilizá-la

no sentido de sua própria e parcial neutralização ou de convertê-la em fator de ordem.

Para tal, precisamos superar o caráter aleatório do Proeja, que conforme Santos (2006, p. 3) “ocorre na compreensão do aluno, da aluna da EJA como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, às aprendizagens e aos processos”. Além da resistência de alguns docentes que insistem em vê-los como alunos tradicionais, e desenvolverem a mesma prática pedagógica. Ainda enfatizamos que a instituição tem que se organizar de forma diferenciada para garantir o acesso e atender as demandas que esse programa acarreta, pois o processo seletivo da forma como está não contempla as necessidades desses sujeitos.

O PROEJA E O CURRÍCULO INTEGRADO

A perspectiva que temos é estabelecer a interação sobre a ordem e desordem das coisas, cientes de que no nosso país a motivação para o trabalho vem antes da motivação para o estudo para a classe trabalhadora desfavorecida, e essa é o público-alvo do Proeja. O Currículo Integrado é um aliado nessa missão, pois possibilita desvelar essa realidade e as suas consequências, conforme Frigotto (2005, p. 15)

A educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Nesse sentido, o ensino médio integrado ao ensino técnico – o Proeja possibilita desvelar os efeitos da desigualdade e a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo, o que não impede de se aprofundar dentro de uma determinada área técnica. Mas cabe a esse processo educativo desmitificar o senso comum que isso que lhes garante o acesso ao mercado

de trabalho, porque a luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade.

Nessa trajetória educandos e educadores têm a possibilidade de um aprofundamento da compreensão do trabalho na sua dimensão de criação do ser humano e nas formas históricas que o trabalho assume nas sociedades de classes, assim como as perspectivas da globalização do capital e do desenvolvimento estrutural e suas implicações. E ousamos ratificar a ordem ou a desordem pela desconstrução de concepções e práticas que transformem as relações vigentes na sociedade e nos processos educativos.

Para tal, ao possibilitarmos que os atores desse processo se sintam protagonistas, que tornam a ocupar um lugar, a partir da reflexão se situam no mundo, que eles descrevem, que com eles dialogam, através da natureza, com a lógica de seus conhecimentos, inseridos nas formas de suas experiências. Desse modo, evidenciam-se questões objetivas e subjetivas nas relações de trabalho como critério de união do grupo para o enfrentamento e superação dos conflitos (relações de poder, relações de gênero/geração/etnia, relações afetivas, divisão de ganho, autoritarismo, desconfiança, distribuição de tarefas...). Segundo Araujo

Marx afirma na terceira tese: A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e que, portanto, homens mudados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, se esquece precisamente de que as circunstâncias existem para serem mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. É por isso que ela deve dividir a sociedade em duas partes – das quais uma é elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser interpretada e racionalmente compreendida como prática revolucionária (2008, p.62).

Nesse sentido, compreendemos a historicidade do viver humano configurar-se na interferência, nas circunstâncias e desse modo, esse cenário se constituindo e alimentando a luta que precisa ser travada, pois a mudança das

circunstâncias implica a atividade humana e vice-versa, o que evidencia a perspectiva dialética entre as contradições sociais e o sistema educativo. Logo, “(...) é preciso uma mudança para dar condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais”. Por conseguinte é preciso partir da situação atual (MARX & ENGELS apud ARAUJO, 2008, p. 63).

Nessa ótica, entendemos que inserir na proposta pedagógica os Projetos Integradores envolvendo educandos, docentes e gestores do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos que atuam com o Proeja é uma possibilidade para compreender “o novo” e como esses atores enfrentam os desafios do curso Técnico em Comércio, ora pela sua importância na integração do currículo, ora para relatar as experiências vivenciadas, ora para a compreensão desse processo e buscar novas perspectivas para aprimorar o trabalho e os seus resultados.

E ainda, segundo Santos (2006, p. 6) para

(...) reconhecer as aprendizagens dos jovens e adultos trabalhadores enquanto componentes curriculares, sem partir do conhecimento dos alunos para nunca mais voltar, mas sim de fato voltar, ou seja, proporcionar uma escuta sensível dos saberes dos alunos para articulá-los aos conteúdos escolares, sendo estes desenvolvidos com projetos interdisciplinares de pesquisa, com envolvimento de grupos de professores e alunos, na integração do então denominado saber científico, constituinte histórico dos currículos escolares ao saber popular. (...) Da mesma forma, valorizar a pesquisa docente de como os jovens e adultos aprendem e apreendem este saber científico, pois há nos meios populares saberes próprios que no ambiente escolar recebem novo significado, mas este novo nem sempre é envolvido na luta diária pela sobrevivência, permanece como “conhecimento escolar”, legitimado por esta condição.

Nessa lógica, rompe-se com apenas o trabalho individual dos docentes e conteúdos a vencer, e desenvolve-se uma reflexão em como promover um planejamento do trabalho cole-

tivo, novas formas de ensinar, de avaliar e de organização, permeadas de intenções pedagógicas reforçadas por um processo dinâmico e participativo, o que requer formação continuada, que segundo Dóris Bolzan (2002, p.14):

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm a oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo.

Nesse sentido, a Formação Continuada é uma ferramenta a disposição das instituições e dos docentes, na perspectiva de qualificar o trabalho educacional. Observamos que, na medida em que acontecem as formações, as práticas pedagógicas vão sendo revistas e aprimoradas, há maior interação e possibilidade de organização das ideias, construindo-se conhecimentos para encaminhamentos da melhoria da prática pedagógica.

O PROJETO INTEGRADOR

Consideramos o Projeto Integrador uma ferramenta muito importante no currículo integrado, pelas possibilidades que gera desde o seu planejamento e a sua efetivação. O planejamento participativo mexe com os atores envolvidos, pois requer espírito de equipe, comprometimento, encontros e reencontros, discussões e consensos, diálogos entre os docentes e os discentes, abertura para acolher ideias, tarefas e aprendizagens, aceitar limitações e muita ousadia e criatividade.

A gestão no projeto integrador é da comunidade escolar, cada qual se responsabiliza em determinadas ações, lideranças se evidenciam. A participação ocorre na elaboração do planejamento, na preparação dos grupos e execução do projeto. Todos são corresponsáveis pelos resultados. O poder é exercido como um serviço.

Supera-se a dissociação entre os interesses individuais e os interesses coletivos, as dificuldades de discriminar autoritarismo de controle democrático, profissionalismo com dominação capitalista no trabalho ou, ainda, normas (contrato ou regimento) com mandonismo, quer um amadurecimento que não se alcança naturalmente, mas através de um investimento educativo. Mas, que educação? (NOVAES e CASTRO, 2012, p. 26)

Essa ótica requer uma “nova educação” com uma metodologia que busque integração e promoção das diversas áreas que compõem a vida, pois envolve assuntos de negócios com os de relacionamentos, as questões imediatas e emergenciais com as questões mais estratégicas, tratadas como prioridades simultaneamente integradas.

Essa metodologia no Proeja incorpora instrumentos do diagnóstico, do planejamento, do monitoramento, da avaliação e da história de vida dos envolvidos no processo. A relevância dos registros que passam por três fases: a organização, a classificação e a análise dos dados da experiência, delimitando o foco do processo, mas alerta aos impactos, contradições, avanços, possibilidades, desafios e dificuldades. Portanto, garantir a fala dos sujeitos envolvidos nesse processo, registrar e divulgar a riqueza e pluralidade de conhecimento que permeiam o projeto integrador, no sentido mais amplo possível, desde os registros fotográficos aos momentos de experimentação e as possibilidades do grupo em descrição dos fatos, dos atores, das cenas foi muito gratificante.

Salientamos uma das experiências, a do “Bazar” – projeto integrador desenvolvido no ano de 2013 com os alunos do curso Técnico em Comércio – Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos. O projeto integrador faz parte do Plano Pedagógico do Curso, que está dividido em seis eixos e o projeto integrador está vinculado a essas temáticas. Com essa experiência muito aprendemos e nos surpreendemos com o dinamismo, a criatividade, as habilidades e competências dos envolvidos.

Essa análise é fundamental para aprofundar o conhecimento e fazer avançar o processo social de inserção, para retirar e incorporar lições, generalizações, a elaborar produtos que possibilitem a divulgação da memória, da experiência e suas implicações para o desenvolvimento do curso.

O principal produto é o próprio conhecimento produzido coletivamente que se manifesta através de uma práxis, gerando avanços em diferentes dimensões, nos campos econômico, político-social e ético-cultural, através de: Mudança de postura, hábitos e comportamentos; Engajamento coletivo; Qualificação; Controles contábeis e rotinas administrativas; Desenvolvimento dos produtos e serviços (design, embalagens), observando a qualidade, o impacto ambiental e a sustentabilidade.

Nessa visão, o projeto integrador apela para a solidariedade, mas não basta, para estabelecer as normas de comportamento e as instâncias de trabalho. A solidariedade perpassa pela educação, urge construir condições preliminares para a solidariedade: acolher o outro, o respeito para com o mesmo, para com sua pessoa, sua opinião, sua cultura, sua hospitalidade.

A solidariedade é que torna humana as nossas relações. Necessitamos da complexidade da solidariedade orgânica, que é baseada nas diferenças, resposta para as aspirações criativas de cada um e para as verdadeiras necessidades de todos, objeto justamente de nossa procura, pois a solidariedade mecânica, não dá conta do processo, pois se baseia nas semelhanças, que é a adesão gregária do indivíduo ao grupo.

O projeto integrador insere o trabalho manual no esforço de invenção e no progresso tecnológico gera, em cada indivíduo, o equilíbrio entre estas duas dimensões intocáveis de seu poder criador. O Trabalho manual e o trabalho intelectual são uma síntese a serviço do homem e do desenvolvimento sociocultural. Segundo Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 36-37)

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída

ao trabalho. Quando o trabalho manual deixa de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos.

Mas para tal, requer uma sociedade reconstituída em um tecido vivo em todos os campos com o objetivo fundamental e imediato de suprir as necessidades básicas. A questão é firmar um consenso entre parceiros numa visão de futuro, que resulte no desabrocho de uma nova estrutura favorável ao indispensável renascimento dos serviços exigidos pelos direitos do homem reafirmados coletivamente. Mas com providências duráveis, porque estabelecidas e colocadas em ação num generalizado espírito de sobrevivência humana. Solidariedade etimologicamente do latim *solidum* (sólido) para fazer referência a algo que está integrado; se associa a solidariedade o altruísmo, para distinguir aquelas ações que se fazem em benefício de um próximo; inclui todas as experiências comunitárias em que se compartilham meios e benefícios.

Nesse sentido, parafraseamos Eduardo Galeano que afirma: “Eu não acredito em caridade. Eu acredito em solidariedade. Caridade é tão vertical: vai de cima para baixo. Solidariedade é horizontal: respeita a outra pessoa e aprende com o outro. A maioria de nós tem muito o que aprender com as outras pessoas”.

Entendemos que essa é a trajetória para os atores no Proeja, caminhar como ensinantes e aprendentes, em um currículo integrado que nos desafia a transcender as disciplinas e construir relações tendo o trabalho como princípio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que enquanto educadores, precisamos contribuir para transformar o Proeja em política pública e não mais um mero programa, pois já se tem clareza da relevância do mesmo para a classe trabalhadora. Também, em torná-lo foco de pesquisa expressando temas emergentes da realidade sociocultural

do país, para que o direito a educação os prepare “para além do capital”, que viabilize o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos na perspectiva política de transformação social.

Nessa lógica, a escola tem a função social de democratizar promovendo a cidadania, é a instituição representativa do Estado mais presente na sociedade, e a gestão precisa estar atenta e refletir em como melhor possibilitar essa educação como conquista e não torná-la mera mercadoria.

O Proeja ao possibilitar a formação integral e profissional desvela e propõe a superação da dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. O que o projeto integrador evidencia com a metodologia que requer “nova” postura dos atores envolvidos e os coloca em situação de ensinantes e aprendentes.

Neste momento faço algumas referências que exemplificam essa “nova” postura de trabalho, em que há a expressão do pensamento e os sentimentos dos educandos e educadores envolvidos no Projeto Integrador “Bazar”, o qual nos possibilitou muita satisfação, aprendizagens e conhecimentos, além de promover a autoestima dos indivíduos e a superação de limitações.

Na avaliação que realizamos desse projeto integrador ratificamos a ideia da validade do trabalho desenvolvido, da possibilidade de integração dos conhecimentos das diferentes disciplinas desenvolvidas no decorrer do curso, do entusiasmo de alguns contagiarem os outros, de alguns assumirem uma postura que jamais pensavam ser capazes, de liderar, de desfilar, de criar alternativas a partir das situações que surgiram, de não haver distinção entre a responsabilidade e o comprometimento, tanto dos alunos como dos professores, de desenvolver um trabalho em equipe. Omitimos a identificação dos atores, pois as falas muitas vezes se repetiram, ora pelo uso de sinônimos, ora pelo consenso das aprendizagens, ora por não excluir ninguém.

A culminância do projeto integrador foi efetivar o “Bazar”, evento na rua coberta na cidade de Júlio de Castilhos, que deu visibilidade desse trabalho ao público em geral da comunidade,

assim como ao curso Técnico em Comércio, que também promoveu momentos de lazer e de comercialização de produtos (alimentos, objetos de artesanato, bijuteria e vestuários customizados) os mesmos produzidos pelos próprios alunos com a orientação dos docentes. Enfatizo a criatividade na decoração das peças, assim como no local e nas demais atrações que animavam as pessoas que ali vieram participar.

Entendemos a educação como uma função social permanente. Conforme Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 36-37)

A educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mais particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente, pois o grupo dominante tem todo interesse em reproduzir-se nas gerações sucessivas, o que faz transmitindo às novas gerações seu estilo de vida, seu saber, seus hábitos, seus valores, etc. Não existe sociedade sem educação, ainda que nas formas primitivas possa faltar a educação formalizada, institucionalizada (que aí é representada pelos ritos sociais). Por consequência nenhum membro da comunidade é absolutamente ignorante, do contrário não poderia viver. A sociedade está continuamente equipando seus membros com conhecimentos e atitudes que permitem a sobrevivência do grupo humano. (...) O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura.

Nesse sentido, o diferencial de todo esse processo educacional não está na transmissão escolar dos conhecimentos, nem nas matérias do ensino, mas na lógica de Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 40)

(...) incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional, assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. (...) o conteúdo da educação está submetido ao progresso em que ela consiste, não

se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro, porém é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico por isso não tem contornos definidos, é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo pois cada aluno absorve diferentemente a matéria de ensino distribuída à classe comum.

Portanto, esse autor nos possibilita rever e refletir as práticas pedagógicas e a compreensão do processo educacional, que nem sempre é concebido pelos docentes neste prisma, e que pelo viés do projeto integrador há essa possibilidade, pois os sujeitos se revelam e

expõem sua cultura e saberes, e os conteúdos da educação são “instrumento de realização do homem dentro de seu ambiente social”. É um outro entendimento, uma outra ordem ou desordem?

A finalidade da educação extrapola a comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é fundamental, no entanto, o que se pretende é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber, o qual passa a ver o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista, o que também foi evidenciado no nosso trabalho com o projeto integrador, tanto para os educandos como para os educadores.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. C. S. O Embate Marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2008.
- BALANDIER, G. A **Desordem elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BOLZAN, D. **Formação de Professores**. Porto Alegre: Mediação. 2002.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOVAES, H. T.; CASTRO, M. P.; VERARDO, L. **Pedagogia e Autogestão: reflexões e socialização da experiência do projeto CFES-GO**. Edição Cooperativa Catarse – Coletivo de Comunicação: Brasília, 2012.
- PINTO, Á. V. P. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, S. V. dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. In: **Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa: Experiências da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul**. UFRGS, Edital Proeja CAPES/SETEC 03/2006.



ESTUDO DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS, EM TURMA DE PROEJA, A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE EMBALAGENS COMERCIAIS

Elisângela Fouchy Schons¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem por finalidade oferecer formação às pessoas, em sua maioria trabalhadores, que retornam a escola para inserir-se ou manter-se no mundo do trabalho ou para serem melhor remuneradas através dos conhecimentos, habilidades e titulação obtidos durante a conclusão da Educação Básica.

Com o intuito de oportunizar aos jovens e adultos a conclusão de seus estudos, aliada a formação profissional, criou-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o Proeja, que tem por objetivo proporcionar educação básica sólida, com vínculo estreito com a formação profissional, formação essa que compreende o mundo do trabalho e também a continuidade dos estudos.

Os jovens e adultos que decidem retornar a escola a fim de concluir seus estudos apresentam entre um dos motivos de abandono dos bancos escolares, a reprovação. A Matemática é uma das disciplinas que colabora com esses índices, pois é apontada como difícil e mecânica, na qual se desconsidera os conhecimentos que os alunos possuem. Para Oliveira (2004) a Matemática contribui para o fracasso escolar

dos estudantes porque seu ensino, de maneira geral, está descolado das questões do cotidiano dos alunos, provocando neles um sentimento de aversão em relação a ela e o pensamento de que só alguns têm condições de aprender e os que não conseguem aprender são tachados de incompetentes e incapazes.

Pensando que o grande desafio da escola, e em especial da Matemática, nos dias de hoje, seja o de tornar o ensino mais atraente, relevante e interligado às questões da atualidade, sem esquecer de seu papel formativo, desenvolvendo nos alunos o raciocínio lógico, o desejo de investigar, descobrir, descrever e perceber o mundo a sua volta é que se realizou esse estudo sobre Geometria Espacial, com alunos de Proeja.

A partir da exploração e confecção de embalagens os alunos são desafiados a estabelecer relações entre o real e o formal e assim contemplar as visões da Geometria como uma ciência do espaço. Para Fainguelernt (1999, p. 53, apud OLIVEIRA, 2004, p. 79) o estudo da Geometria

[...] é de fundamental importância para se desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio ativado pela visualização, necessitando recorrer à intuição, à percepção e à representação, que são habilidades essenciais para leitura do mundo e para que a visão da Matemática não fique distorcida.

¹ Mestre em Ensino de Matemática. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos | e-mail: elisangela.schons@iffarroupilha.edu.br

O estudo da Geometria é tão importante quanto o de outros temas matemáticos e por isso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituem como documentos orientadores do trabalho realizados nas escolas básicas nacionais, indicam que se trabalhe a Geometria desde as séries iniciais do Ensino Fundamental e a partir de situações do cotidiano dos educandos. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais interessante, podendo os alunos estabelecer relações entre o que está sendo ensinado e o seu dia a dia.

Essa forma de trabalho é também citada na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, quando apresenta os objetivos relacionados ao desenvolvimento do pensamento geométrico:

- estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações;
- resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução (BRASIL, 2002, p.20).

Esse mesmo documento coloca que, faz-se necessário que seu estudo seja adicionado aos cursos de EJA, não como um estudo estático de figuras e suas respectivas nomenclaturas, mas como um estudo dinâmico do espaço em que se vive.

Portanto, o trabalho com a Geometria com alunos da Educação de Jovens e Adultos deve oportunizar, a esses estudantes, condições de construir, visualizar e desenhar figuras e sólidos geométricos de modo a perceber a Geometria como forma de descrever o mundo que o cerca e entendê-lo melhor.

A fim de trabalhar a Geometria Espacial de forma atrativa aos alunos e seguindo as orientações dos PCN, fez-se uso de materiais didáticos manipuláveis, que, segundo Lorenzato (2006, p.18) é “qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem” e que pode desempenhar várias funções conforme o objetivo a que se propõe.

Para Turrioni (2004, p. 66) “o material concreto exerce um papel importante na aprendizagem, pois facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, auxilia o aluno na construção de seus conhecimentos e é fundamental para o ensino experimental”.

Dessa forma, ao manusear ou construir o material de estudo, os alunos conseguem observar características e fazer conjecturas que não seriam possíveis se o material apenas lhes fosse apresentado. O material manipulável serve como mediador da aprendizagem dos estudantes, de qualquer idade e nível de ensino, pois o seu manuseio possibilita construções geométricas mentais. Nessa pesquisa foram utilizadas embalagens comerciais, a fim de desenvolver o conhecimento matemático sobre Geometria Espacial.

Durante a exploração das embalagens os estudantes puderam observar aspectos relacionados aos sólidos geométricos utilizados na confecção das mesmas e que não seriam possíveis sem esse contato direto com ela.

Pelas particularidades apresentadas pela Educação de Jovens e Adultos, deve-se apresentar uma forma diferenciada de trabalhar com essa modalidade de ensino, desde políticas públicas até modelos pedagógicos adequados para atenderem essa demanda de alunos.

Não se pode apenas transmitir conteúdos curriculares descontextualizados, tendo a expectativa de estar formando sujeitos capazes de aplicar os conceitos trabalhados em sala de aula de forma efetiva. É necessário que haja envolvimento desse aluno no processo de ensino e aprendizagem, sendo personagem principal na construção dos saberes matemáticos necessários para uma melhor interpretação da realidade.

E para que o envolvimento do aluno seja efetivo, a Metodologia de Projetos apresenta-se como alternativa de metodologia de ensino e aprendizagem de Matemática, pois segundo Petitto (2003), essa abordagem de trabalho tem enfoque principal no aprender a aprender, em que o aluno utiliza todo tipo de informação que

possui ou que tem acesso para seu aprimoramento pessoal.

Trabalhar com projetos possibilita aos alunos compartilharem com os colegas suas vivências, experiências, observações e participar de forma mais ativa do desenvolvimento das aulas de matemática.

Para Hernandez e Ventura (1998, p. 61), a função do projeto é:

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação precedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A fim de tornar o ensino e a aprendizagem de Matemática agradável e desmistificar a ideia de que a Matemática é uma disciplina difícil e abstrata, valorizando o que os alunos trazem de sua prática diária é que se realizou esta pesquisa com uma turma de 2º ano, do curso Técnico em Comércio, na modalidade Proeja, do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos, usando-se da Metodologia de Projetos para estudar Geometria Espacial a partir da exploração e confecção de embalagens comerciais.

A presente pesquisa buscou responder a questão: Como a Metodologia de Projetos pode contribuir na abordagem de conceitos geométricos, a partir da confecção de embalagens, com alunos de uma turma de Proeja? Para responder a esta questão de pesquisa colocou-se o seguinte objetivo geral: analisar se a utilização da Metodologia de Projetos facilita o desenvolvimento do tema “Construção de Embalagens” e a exploração dos conceitos básicos de Geometria Espacial.

A pesquisa foi estruturada em oito atividades, seguindo as etapas da Metodologia de Projetos que, segundo Pontes (s/d, apud BELLO; BASSOI, 2003) são:

Definição do objetivo do projeto – esta etapa consiste em definir o que se pretende estudar ou realizar. É importante, pois a partir dele, discute-se e avalia-se o trabalho desenvolvido;

Definição da estratégia metodológica a adotar – planejamento das ações, isto é, das fases, das atividades, dos recursos;

A realização das atividades – é o momento de colocar tudo o que foi planejado em prática. Essa etapa é a mais trabalhosa e também a mais proveitosa, na qual todos os recursos materiais e instrucionais devem estar à disposição dos participantes do Projeto;

Elaboração das conclusões – essa etapa está intimamente ligada à investigação realizada. O processo de construção das conclusões vai se construindo ao longo da realização da etapa anterior e é uma maneira de verificar se os objetivos iniciais e as metas foram cumpridos;

Divulgação e comunicação dos resultados – nessa etapa é quando o grupo apresenta as conclusões obtidas.

Nesse artigo são apresentados resultados da análise de atividades aplicadas.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A escolha em estudar a Geometria Espacial através da confecção de embalagens surgiu a partir da intenção dos alunos da turma em comercializar sabonetes, os quais eles aprenderam a confeccionar e queriam embalá-los para esse fim. A partir da escolha do tema foi feito o planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas.

A fim de verificar os conhecimentos que os alunos possuíam de Geometria Espacial, primeiramente, aplicou-se um teste, intitulado “reconhecimento de saberes”. Logo após, fez-se a identificação e classificação das embalagens comerciais que foram levadas para sala de aula e a exploração dessas embalagens a fim de estudar as características dos sólidos geométricos e calcular a área superficial de cada sólido.

Para a realização da atividade de exploração das embalagens, os alunos foram divididos em grupos de estudo. Os grupos foram escolhidos pelos próprios alunos, por afinidade, totalizando quatro grupos.

Durante a realização da atividade os estudantes puderam perceber características

dos sólidos geométricos em estudo, como o número de arestas, faces, vértices e diagonais, que não seriam possíveis sem a manipulação dos mesmos. Essas observações contribuíram na percepção de espaço, na planificação e nos cálculos de área.

Para o desenvolvimento dos estudos foram utilizadas embalagens comerciais trazidas pelos alunos e pela professora, assim como sólidos em acrílico. Os primeiros sólidos geométricos estudados foram os prismas seguido pelas pirâmides, cilindros e cones. Nesse artigo serão apresentadas as atividades realizadas durante o estudo dos prismas e das pirâmides.

No primeiro encontro trabalhou-se com o paralelepípedo retângulo e com o cubo, nos quais os alunos puderam identificar e conceitualizar os elementos dos sólidos (face, aresta, vértice e diagonais). Para isso, foi entregue a cada grupo de alunos duas embalagens, uma na forma de paralelepípedo retângulo (caixa de chá) e outra na forma de cubo (caixa de presente) e fazendo uso destas, os alunos, juntamente com a professora, identificaram as faces, arestas e vértices.

Logo após, usando de canudos de plástico eles identificaram as diagonais das faces e das embalagens e calcularam a quantidade que cada uma delas possuía. Para que os estudantes pudessem calcular a medida das diagonais das embalagens que estavam manipulando, a professora precisou revisar o cálculo de diagonal. A Figura 1 mostra os alunos identificando as diagonais das embalagens na forma de paralelepípedo.

Em seguida foi proposto que cada grupo fizesse a planificação de uma caixa e a representação desta. Num primeiro momento alguns alunos fizeram a representação com uma face a menos, mas foram corrigidos pelos próprios colegas de grupo. Os estudantes concluíram que, se as duas embalagens possuíam seis faces, então nas suas representações também deveriam aparecer seis faces.

Figura 1 – Alunos identificando as diagonais da face de um paralelepípedo retângulo



Fonte: A autora.

Após todos os grupos terem feito a representação foi pedido que abrissem uma das embalagens e comparassem com a planificação feita por eles. Dessa forma, todos conseguiram visualizar a planificação das embalagens.

Outra preocupação foi com o melhor aproveitamento de material para a confecção das embalagens. Com esse propósito foi entregue, para cada grupo, uma folha de cartolina na qual eles deveriam fazer a planificação do maior número possível de uma das embalagens trabalhadas, de modo a apresentar um bom aproveitamento da folha entregue. Todos os grupos escolheram o cubo para essa planificação.

Assim, os alunos fizeram a disposição das embalagens na cartolina e, os grupos que conseguiram planificar uma maior quantidade de embalagens, mostraram-se mais eficientes. Esses grupos conseguiram organizar as planificações de maneira que utilizassem a folha de cartolina de forma mais econômica. A Figura 2 mostra um dos alunos fazendo a planificação das embalagens na folha de cartolina.

Ao solicitar que os alunos fizessem a planificação construindo a maior quantidade de embalagens que conseguissem, os grupos chegaram a resultados diferentes e isso gerou discussão em sala de aula, pois alguns alunos não conseguiam entender como os colegas haviam conseguido desenhar mais embalagens planificadas que eles. Para verificar o porquê

dessa diferença, os grupos mediram as arestas de suas embalagens e observaram que eram todas de mesma medida.

Figura 2 – Aluno fazendo a planificação da embalagem na folha de cartolina



Fonte: A autora.

O grupo que havia desenhado menos embalagens na cartolina percebeu que por terem sido apressados em realizar a atividade, acabaram distribuindo as embalagens de forma aleatória sobre a folha, sem pensar em fazer um bom aproveitamento da cartolina. Refizeram as planificações, seguindo, então, a ideia dos colegas de tentar aproveitar melhor a folha de cartolina e dessa forma conseguiram aumentar a quantidade de embalagens planificadas.

Essas divergências de resultado e as discussões geradas em função delas, enriqueceram o trabalho em sala de aula, pois os alunos percebem a utilidade dos conhecimentos matemáticos trabalhados na escola para a solução de situações cotidianas, como, por exemplo, o não desperdício de materiais na confecção de embalagens.

Logo após calcularam a área da folha de cartolina e da embalagem planificada e dividiram um resultado pelo outro, a fim de verificar quantas embalagens com aquela área caberiam na área total da folha de cartolina. Perceberam que o resultado dessa divisão era o dobro da quantidade de embalagens que conseguiram planificar. Justificaram esse resultado mostrando que quando se faz a planificação das embalagens, algumas partes da folha de

cartolina não são utilizadas, as sobras, e que quando se trabalha apenas com as medidas essas partes da cartolina também são computadas no cálculo da área total.

O estudo do paralelepípedo retângulo e do cubo culminou com a resolução de algumas situações – problema envolvendo embalagens na forma desses sólidos. Após, foram estudados os prismas de base triangular, pentagonal e hexagonal, nos quais, também, se identificou as arestas, faces, diagonais e vértices, calculando suas quantidades em cada sólido.

Ao tentar traçar as diagonais da base triangular, os alunos perceberam que não era possível. Após serem indagados, pela professora, sobre essa observação, concluíram que o triângulo não possui vértices opostos, ou seja, seus vértices são consecutivos e dessa forma não é possível traçar diagonais. Em relação ao número de diagonais das bases dos prismas pentagonal e hexagonal, os alunos conseguiram, a partir do desenho em seus cadernos, do pentágono e do hexágono, calcular o número de diagonais desses polígonos. Em seguida, juntamente com a professora, deduziram a fórmula com a qual é possível calcular o número de diagonais de qualquer polígono. Os estudantes observaram que as faces laterais, de todas as embalagens apresentadas nesse conjunto, eram retangulares e o que diferenciava uma embalagem da outra eram suas bases e que a partir da análise do polígono que constitui essa face, o prisma recebe o nome, como por exemplo, o prisma triangular recebe esse nome porque sua base é um triângulo e assim por diante.

Foi solicitado aos grupos que imaginassem e fizessem a planificação das embalagens na forma de prisma triangular, pentagonal e hexagonal, assim como no cubo e paralelepípedo retângulo. Os alunos não apresentaram dificuldades para fazer o que fora solicitado. Em seguida, cada grupo recebeu uma embalagem de chocolate na forma de prisma triangular, conforme Figura 3, da qual foi solicitado que eles calculassem o quanto de material gastou-se em sua fabricação. Para esse cálculo foi necessário que se revisasse como localizar e medir a altura de um triângulo e como calcular sua área.

Figura 3 – Embalagem de chocolate na forma de prisma triangular



Fonte: A autora.

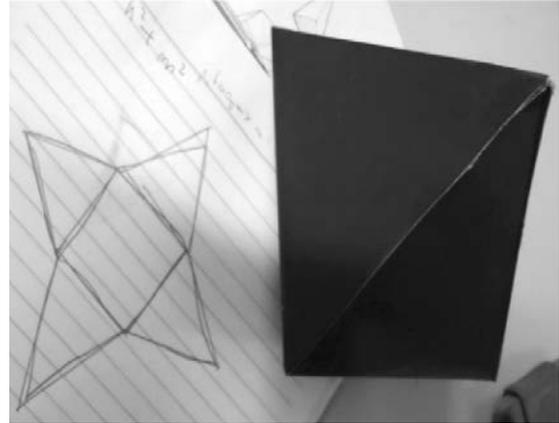
Para a realização do cálculo da área total da embalagem de chocolate, os alunos precisaram fazer a planificação da embalagem e a partir dela perceber algumas características, como a quantidade de faces laterais, que a base era um triângulo equilátero e que poderiam utilizar o cálculo de área de triângulo equilátero para calcular a área da base da caixa de chocolate. A manipulação das embalagens facilitou essas conclusões.

Para o estudo das pirâmides, iniciou-se apresentando alguns sólidos geométricos, os quais foram entregues aos grupos para que eles pudessem visualizar e anotar, em seus cadernos, o número de faces, vértices e arestas e observar os polígonos que constituíam as faces laterais e a base.

Ao manusear os sólidos geométricos, na forma de pirâmides, os estudantes perceberam que as faces laterais eram triângulos, sendo essa a característica que difere as pirâmides dos prismas, e que esses triângulos podem ser equiláteros ou isósceles. Perceberam, também, que o polígono da base determina a classificação da pirâmide, como por exemplo, uma pirâmide em que a base é um quadrado é denominada pirâmide quadrangular, se a base é um triângulo ela é pirâmide triangular e que se a base for um pentágono ou um hexágono, a pirâmide será denominada pirâmide pentagonal e pirâmide hexagonal, respectivamente.

A fim de verificar se os alunos conseguiam visualizar o sólido que tinham em mãos foi solicitado que fizessem a planificação das pirâmides que possuíam. A Figura 4 mostra a planificação feita de uma das pirâmides.

Figura 4 – Planificação de uma pirâmide quadrangular, feita por um dos alunos.



Fonte: A autora.

A planificação das pirâmides foi mais fácil aos alunos que conseguiram visualizá-las e representá-las na forma de desenho, mostrando noções de escala, profundidade e tamanho. O fato de ter-se feito a relação, quantidade de arestas da base com a quantidade de faces laterais, contribuiu nas representações das pirâmides.

Fazendo uso de pirâmides em acrílico pediu-se que os alunos localizassem o segmento que representava a altura da pirâmide, o que foi feito por todos. Depois, que identificassem o que representava o segmento que tinha no centro de uma das faces, sendo respondido pelos estudantes que era a altura da face. A professora aproveitou, as observações feitas para diferenciar o que é altura da pirâmide e altura da face, mostrando também, que o segmento que une o ponto médio de uma das arestas da base, ao centro do polígono da base, chama-se apótema da base e que a altura da face triangular chama-se apótema da pirâmide.

A partir das observações feitas, os estudantes puderam perceber que a união dos segmentos que representam a altura da pirâmide, o apótema da base e o apótema da pirâmide gera um triângulo retângulo, com o qual é possível estabelecer relação entre os elementos envolvidos. Após verificaram que era possível traçar outros triângulos retângulos usando os elementos da pirâmide a fim de observar relações entre eles.

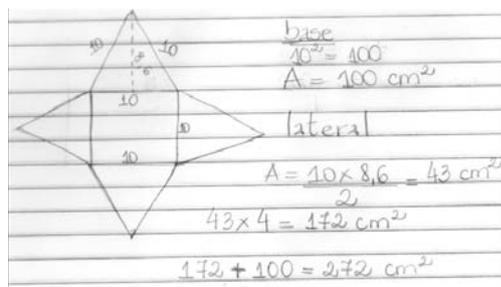
Enxergar que era possível criar relações entre os elementos das pirâmides e que essas seriam utilizadas na resolução de situações problema,

aos alunos foi difícil. Para que os estudantes percebessem essas relações foi necessário que a professora atendesse aos grupos individualmente e fizesse uso dos sólidos geométricos em acrílico, nos quais é possível observar essas relações.

Em seguida, foi solicitado que calculassem o quanto de material havia sido utilizado na confecção dos sólidos que possuíam, ou seja, a área superficial das pirâmides. Para a realização dos cálculos, os alunos obtiveram as medidas que eram necessárias utilizando régua. Depois calcularam a área da base, a partir do polígono que a constituía e a área lateral usando como medidas a aresta da base e o apótema da pirâmide, isto é, a base e a altura do triângulo que compunha a face lateral e somaram com a área da base.

Ao término dos cálculos, cada um dos grupos apresentou aos colegas a pirâmide da qual haviam calculado a área total, como fizeram os cálculos e quais os resultados que chegaram. Um dos grupos calculou a área de um tetraedro e ao apresentar sua pirâmide comentou que haviam percebido que todas as faces do seu sólido eram triângulos iguais e que para realizar o cálculo da área total bastava calcular a área de uma das faces e multiplicar por quatro. A Figura 5 mostra os cálculos realizados, por um dos grupos, da área superficial de uma pirâmide quadrangular.

Figura 5 – Cálculo da área superficial de uma pirâmide quadrangular, feito por um dos grupos.



Fonte: A autora.

Para fixação do assunto estudado, foi proposto à turma a resolução de outras situações-problema, entre elas a apresentada a seguir: *Uma embalagem tem a forma de uma pirâmide regular hexagonal com 8 cm de altura e*

aresta da base medindo 3cm. Calcule o quanto de material foi gasto para a construção dessa embalagem.

Os alunos encontraram dificuldade em resolver a situação-problema proposta, pois era necessário que visualizassem o sólido, fizessem sua representação e para calcular a área total precisariam usar das relações apresentadas anteriormente. Foi necessária a interferência da professora a fim de auxiliá-los na visualização dos dados do problema e na resolução do mesmo.

Para tanto a professora utilizou uma pirâmide semelhante à da situação-problema a fim de facilitar o reconhecimento dos elementos da pirâmide dada. A partir da observação desse sólido, os alunos conseguiram resolver a situação proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, pode-se concluir que, durante a aplicação das atividades apresentadas, o uso dos materiais manipuláveis para o estudo da Geometria Espacial contribuiu para a aprendizagem dos alunos, pois facilitou a visualização das características inerentes aos sólidos geométricos, as quais só são possíveis a partir dessa manipulação.

Em relação à pesquisa, pode-se perceber que o uso da Metodologia de Projetos apresentou algumas contribuições na aprendizagem dos alunos em relação à Geometria Espacial, pois proporcionou que eles participassem ativamente da construção de seu conhecimento; que relacionassem o que é aprendido na escola com sua prática diária; permitiu a compreensão e a resolução de situações-problema reais e de interesse dos estudantes e facilitou a troca de informações e experiências durante o trabalho em grupo e a ajuda mútua entre eles.

Pode-se concluir que as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos sobre a Geometria Espacial utilizando embalagens comerciais foram alcançadas, pois, durante a aplicação das atividades, pode-se perceber que a maioria dos alunos teve suas dificuldades superadas em relação ao conteúdo estudado.

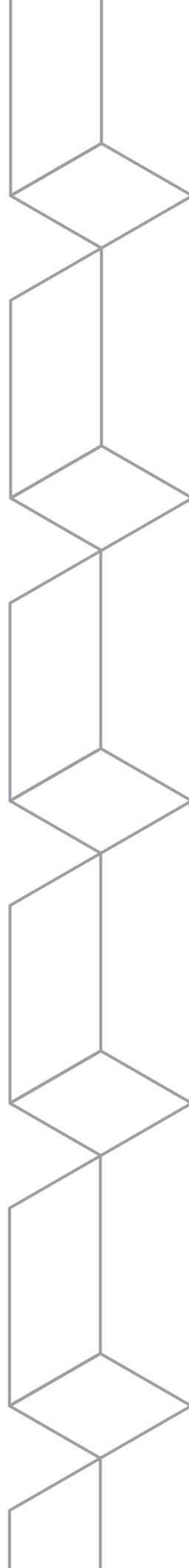
Observando-se que a Educação de Jovens e Adultos requer dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino a busca por metodologias de ensino que valorizem o saber fazer dos alunos, suas experiências e vivências, e que mostrem a eles a utilidade dos conteúdos trabalhados na escola, a Metodologia de Projetos mostra-se como uma alternativa de ensino e aprendizagem, visto que nessa metodologia de

ensino o aluno é o agente de sua aprendizagem e a professora é a mediadora dessa construção.

Dessa forma, conclui-se que a Metodologia de Projetos é uma metodologia eficiente no ensino e aprendizagem de Matemática e que outras pesquisas desta natureza podem ser feitas a fim de contribuir com a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- BELLO, S. E. L., BASSOI, T. S. A pedagogia de projetos para o ensino interdisciplinar de matemática em cursos de formação continuada de professores. *Educação Matemática em Revista*, v. 10, n. 15, p. 29–38, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*, Brasília, 2002.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LORENZATO, S. A. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: _____. (Org.) *O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 03–37.
- OLIVEIRA, R. L. *A modelagem matemática como alternativa de ensino e aprendizagem da geometria na educação de jovens e adultos*. 2004. 190 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2004.
- PETITTO, S. *Projetos de trabalho em informática: Desenvolvendo competências*. Campinas: Papyrus, 2003.
- TURRIONI, A. M. S. *O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geografia e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.





A PRÁTICA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: A FUNÇÃO DO ATO PEDAGÓGICO

*Leonardo Matheus Pagani Benvenuti*¹

*Márcia Adriana Rosmann*²

INTRODUÇÃO

Este texto procura refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto um processo dinâmico, que resgata e recria as experiências dos alunos enquanto sujeitos construtores de conhecimentos. A elaboração de fundamentos teóricos e metodológicos para uma prática educativa em EJA, (re)construindo saberes necessários, numa visão dialética, conscientizando-se do significado da educação no contexto sócio-político contemporâneo, perpassa seu conteúdo.

A questão que se coloca, e que nos inquieta enquanto docentes é “em que momento/ medida podemos dizer que somos docentes da EJA, considerando nossos parcos conhecimentos, ou a ausência deles, com relação à valorização das experiências e das expectativas dos estudantes”? A partir dessa questão central, surgem outras, que são complementares, ou breves hipóteses: estudantes da EJA são diferentes de estudantes de outras modalidades de ensino, por quê? O professor é o detentor do saber, que repassa aos estudantes o conhecimento científico, já elaborado pela humanidade ao longo de sua história?

Dito isso, e antecipando leituras reflexivas, tanto de contextos e vivências educacionais,

quanto da revisão de literatura pertinente ao tema proposto, podemos conduzir o debate com o seguinte pensamento: do mesmo modo que os estudantes tem sua identidade já constituída em uma determinada cultura, e por isso são possuidores de vastos saberes experienciais, ou saberes do senso comum, o professor terá que ter consciência de sua atribuição, que é o de mediador entre o senso comum e o saber científico, complementando o primeiro.

Nos pontos que seguem estão as reflexões que descrevem as preocupações com a prática do educador de jovens e adultos, a função do ato educativo e o sentido da educação formal para eles. Em uma perspectiva histórica, discorreremos brevemente sobre o ser humano e a educação, as experiências dos estudantes e o trabalho docente, e, por fim, está uma descrição da evolução dinâmica da sociedade e do mundo do trabalho a partir do século X, aproximadamente.

Vale destacar que a temática em questão é também válida para os estudantes do ensino superior, especialmente dos cursos presenciais noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto, uma vez que estão em idade equivalente à juventude e adultez, onde as

¹ Licenciado em Computação (IF Farroupilha); Especialista em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem (IF Farroupilha); Mestrando em Educação (IPP); Técnico administrativo em educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto | e-mail: leonardo.benvenuti@iffarroupilha.edu.br

² Licenciada em Pedagogia (UNICRUZ); Especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS); Mestre em Educação (UPF); Docente EBTT Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto | e-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

turmas são heterogêneas, tanto em idade quanto em conhecimentos e cada um tem sua experiência vital e profissional, que deve ser considerada pela escola, pelos professores.

O SER HUMANO E A EDUCAÇÃO

Ser humano e educação são vocábulos que se unificam, do ponto de vista histórico, antropológico, social e cultural. É eminentemente impossível pensar nos seres humanos desvinculados de práticas educativas e vice-versa. Ao longo da história da humanidade, o homem foi se movendo e criando, de acordo com suas necessidades adaptativas, novas formas e técnicas de sobrevivência, e conseqüentemente desenvolvendo sua cultura.

A partir de pensamentos históricos e antropológicos, podemos dizer que:

a Idade da Pedra Lascada (Paleolítico) e a Idade da Pedra Polida (Neolítico) representam momentos diversos, em que as tribos passam de hábitos de nomadismo – sustentado pela simples coleta de alimentos – para a fixação ao solo, com o desenvolvimento de técnicas de agricultura e pastoreio (ARANHA, 2006, p. 33).

Isso significa que temos um temporalizar, que nos diferencia dos demais seres vivos, e nos torna sujeitos de permanente aprendizagem.

Se somos constituidores do tempo e por ele constituídos, somos, portanto, espaço e história, e isso significa que “somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas, não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva” (Idem, p. 19). Diante desse devir experiencial coletivo, surge o que denominamos sociedade, logo, por desenvolvermos práticas sociais e nos constituirmos a partir destas, podemos dizer que somos sujeitos histórico-sociais.

Essa é veemente, uma especificidade humana, a de que vamos assimilando os construtos dos antepassados, e acrescentando a eles nossas próprias construções, complexificando-os; pois, “é assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos” (Ibidem). Nesse

sentido, cabe ressaltar que cada sujeito, ao ingressar na escola, independentemente da idade/série, já é possuidor de uma história social e cultural, e que deve ser conhecida, valorizada e, sobretudo, respeitada por ela.

Paulo Freire (2011) é legítimo ao defender essa premissa. Para ele, somos criadores e criaturas e, portanto, sujeitos da própria experiência e não apenas objetos dela. “[...] o homem vai dinamizando o seu mundo, a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (Idem, p. 87). Esse movimento dinâmico que vamos tecendo ao longo de nossa história, “[...] não permite a imobilidade das sociedades nem das culturas” (Ibidem).

Em um dado momento histórico, pela complexidade das experiências e criações do homem, houve a necessidade de formalizar a educação. Originária do Latim, e em sua amplitude significa *educere* e *educare*. O primeiro significa conduzir de fora, dirigir exteriormente (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003). E o segundo, quer dizer sustentar, alimentar, criar (Idem). Em sentido mais específico, significa instruir e ensinar, ao que os gregos denominaram *scholē*: tempo livre, ócio (Idem).

Hoje denominamos Escola, e a grande questão é: nossa escola, hoje, corresponde aos ideais de uma instituição que concebe responsabilidade e alegria, seriedade e riso, simultaneamente? Ou ainda insistimos em práticas de professor detentor do saber – ensina; aluno tábula rasa – aprende? (FREIRE, 2014; GADOTTI, 2011).

AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES E O TRABALHO DOCENTE

Ao passo que a educação deixa de ser somente humanista e vai ganhando uma conotação científica, o conhecimento passa a ter valor quando prepara para a vida e para a ação (Idem, 2011). Nesse sentido, os saberes experienciais dos estudantes e a epistemologia do professor

se unificam, diante de uma prática educativo-crítica, em que ambos são considerados como legítimos e propulsores de novos saberes, mais complexos e (re)significados.

A autoestima do estudante jovem e adulto e o seu desejo de aprender tornam-se reais no momento em que o trabalho docente tem significado, ou seja, quando lhe oportuniza condições de acesso aos saberes epistemológicos, produzidos historicamente pela humanidade, pois

[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele [...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta, diga, fale, *responda* (grifos do autor)" (FREIRE, 2011, p. 111).

O trabalho docente ganha força e prestígio, e por que não dizer entendimento, por parte dos estudantes jovens e adultos, quando se leva em consideração que entenderem os saberes epistêmicos "[...] implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação [...]" (Idem, 2011, p.31). Além disso, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos":

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Ibidem).

E segue em seu texto, Paulo Freire (Ibidem, p. 31-32), exemplificando o modo como podem, os docentes, dizer sua epistemologia sem desconsiderar as experiências da vida e das profissões de cada estudante, individual e coletivamente:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

É possível e preciso, diante da realidade contexto-experiencial, dizer dos conceitos da geografia (localização, mapas, tipos de solo...); da biologia (microrganismos contaminadores, bem-estar = saúde...); da química (processos de composição e decomposição de elementos...); da história (da formação e organização dos povos, seu país, sua cultura...); e mais, da cidadania, quando permite ao estudante o pensamento reflexivo-crítico acerca de sua condição de oprimido: "[...] Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...]" (Ibidem, 2011, p. 32).

Diante dessa conotação científica de elaborar e disponibilizar todo o conhecimento a todos os sujeitos (COMÊNIO, apud GADOTTI, 2011), é que traçamos uma adequada preocupação com o desenvolvimento do trabalho docente, na perspectiva de que este seja envolvente, equalizador de saberes, e acima de tudo, promotor de cidadania.

A SOCIEDADE E O MUNDO DO TRABALHO

Se outrora bastasse que soubéssemos desempenhar um ofício, ou mais especificamente, que soubéssemos realizar algum trabalho manual, estaria de bom grado. Entretanto, com a reorganização das cidades e do comércio, em meados da Idade Média, foi necessário reorganizar também o mundo do trabalho, dado o grande movimento que se fazia a partir do ressurgimento e aumento das cidades.

Na sequência histórica da humanidade, com a invenção da imprensa, em 1455, por Johannes Gutenberg, e as descobertas e invenções no que tange a eletricidade e seus desdobramentos, a partir dos anos de 1700, e ainda, todo arsenal científico e tecnológico desenvolvidos na contemporaneidade nos permite vivenciar outra lógica em termos de sociedade e de trabalho.

A sociedade evoluiu rapidamente a partir da Revolução Francesa, em 1789. Essa dinâmica vem desde o começo da humanidade, com paradas, avanços, e até mesmo retrocessos, mas em escala sequencial, o desenvolvimento científico e tecnológico que temos hoje se cons-

tituiu nos últimos dois séculos. Logo, vivemos, atualmente, o trabalho na lógica da economia do conhecimento (MEIRA, 2010).

O mundo do trabalho, com a industrialização e com os avanços tecnológicos, veio a acentuar a exclusão social, privando a população, geralmente de baixa renda, à cidadania, pois levou os camponeses às fábricas, alienando-os de sua produção e, conseqüentemente, de sua autonomia. Foram transformados em engrenagens substituíveis de uma máquina que favorece a poucos. Nas últimas décadas, com a consciência de parte destas massas de que esta situação é mutável, os sindicatos e cooperativas mostraram força ante as elites dominadoras, reclamando direitos trabalhistas, humanos e cidadãos.

O sistema capitalista perdura na sociedade atual, porém algumas parcelas resistem às imposições que são dadas. O avanço das tecnologias em rede potencializa a emergência de um novo espaço antropológico, o “Espaço do Saber” (LÉVY, 2011, p. 122), onde as informações são difundidas amplamente – esperamos a liberdade de comunicação perdure – e problemas são discutidos por pessoas distantes territorialmente. Índícios desta “inteligência coletiva” (Idem, p. 29) podem ser percebidos na comunhão de pessoas sem ligação com partidos políticos que participaram de manifestações públicas nas grandes cidades do Brasil em 2013, sob diversas pautas organizadas através do meio cibercultural³.

Como pensa Freire (2011, p. 126),

[...] saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.

A problematização sobre a sociedade e o mundo do trabalho é uma tarefa da escola e do professor com seu público, principalmente quando os estudantes são jovens e adultos,

pois muitas vezes estes sujeitos não tiveram oportunidade de refletir coletivamente sobre sua condição social, sobre o que pode ser feito, enquanto seres criadores e recriadores de conhecimento.

Neste momento mostra-se necessário o trabalho coletivo e a sensibilização dos sujeitos do espaço escolar através de atividades de formação continuada, bem como de pesquisa e de extensão. Estabelecer um diálogo com as pessoas sobre suas vivências e anseios é o caminho para uma prática educativa emancipatória, mais coerente com o que se esperamos – do verbo esperar (FREIRE, 2011) – do perfil do educador de EJA.

O espaço escolar é muito valorizado pelos estudantes desta modalidade, onde eles veem na escola uma “segunda chance” para mudança em suas vidas, seja na apreensão de conhecimentos, convivência com os envolvidos no processo ou possibilidade de posicionamento formal no mundo do trabalho. Dadas estas necessidades, “qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2010, p. 14), considerando o desenvolvimento humano como meta? A resposta só pode ser dinâmica e alcançada coletivamente, como o espaço que a constitui. O currículo tradicional vem sendo questionado e modalidades integradas estão em foco nos estudos acadêmicos, sobretudo na Instituição de Ensino da qual fazemos parte.

Na função de mediador entre os saberes, o professor vê-se inserido em um território árduo, onde más escolhas repercutem diretamente na vida das pessoas, ou em menor hipótese, auxiliam na manutenção de situações sociais opressoras. Para o estudante de EJA, não basta o professor deter conhecimentos, ele precisa “saber ministrar as aulas”, reduzindo o caráter conteudista que é imposto. Obviamente, o professor de uma dada área técnica precisa ensinar os conhecimentos que lhe cabe, mas essa prática não pode ser mecanicista. O “atropelo de conteúdos” é uma das principais reclamações dos alunos, onde o professor sequer considera

³ Estas organizações não foram isentas de influências partidárias, havendo não somente defesas democráticas, emancipatórias, mas de conservadorismos persistentes na sociedade brasileira. Contudo defendemos o espaço cibercultural como espaço de saber em ascensão, permissivo, porém dinâmico e disponível para socialização de informações outrora inalcançáveis para classes populares.

que o discente é (em maioria) um trabalhador que está abrindo mão de seu período de descanso para participar da vida estudantil.

Os estudantes de EJA, não excluindo-se os alunos de outras modalidades que apresentam semelhante perfil, enquanto trabalhadores e sujeitos que evadiram do ensino regular há anos, devem ser considerados diferentes de outras modalidades, merecendo um trabalho significativo e adequado que os faça sentirem-se bem no espaço escolar, e não como objetos de um local rígido, unidirecional, sem amorosidade e respeito aos tempos e saberes heterogêneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos acreditar e buscar um contexto pedagógico positivo à EJA, onde as experiências dos discentes sejam respeitadas, a partir

do desenvolvimento de uma prática pedagógica concreta, estimulante. Pode o educador estar bem intencionado, mas a rigidez curricular frequentemente o coloca em posição de mero reprodutor de conhecimentos, vindo em oposição às ideias pedagógicas populares, libertadoras.

As questões abordadas buscaram a problematização em torno da relação escola-mundo-aluno jovem e adulto, que é tão necessária para a constituição docente. O papel do educador, além do exposto, é de manter as inquietações a respeito do tema, como mantenedor da práxis reflexiva, ética. Os assuntos trabalhados, com caráter introdutório, buscaram contextualizar os sujeitos de EJA e o que pode ser feito para uma prática educativa mais justa, combatente à exclusão social, abismática, porém transponível.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MEIRA, S. *As mudanças no universo do trabalho*. *Youtube*, 10 out. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JWlyW2DeWPE>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



COLETIVIDADE E COOPERAÇÃO NO ESPAÇO-TEMPO DE NOVAS APRENDIZAGENS: INCLUSÃO DIGITAL NA EJA – AGRICULTURA FAMILIAR

*Cleitom José Richter*¹

*Leonardo Matheus Pagani Benvenuto*²

*Lilian Baungratz de Oliveira*³

*Márcia Adriana Rosmann*⁴

INTRODUÇÃO

No presente trabalho nos propomos a refletir sobre as possibilidades pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no caso específico de agricultores familiares, objetivando traçar diretrizes e rotas para a efetivação da inclusão digital nestes grupos, “entendida como elemento central para o exercício da cidadania” (TEIXEIRA, 2010, p.23). Estes, em grande parte, encontram-se alheados do uso de ferramentas digitais, em especial o ciberespaço, que consideramos ser um meio facilitador da emancipação de indivíduos e da sociedade como um todo.

Para embasar nossas afirmações, nos inspiramos em pensadores humanistas, sob a ideia de inclusão digital com o propósito de desenvolvimento humano em contraponto ao capital humano, pois temos a crença de que a condição atual em que se encontram estes grupos de agricultores é de subordinação às pressões do capital. Portanto, um trabalho que não almeja o desenvolvimento humano, cultural e profissional, serve apenas para dar continuidade à estabelecida relação de opressão das classes populares.

À luz das teses de Paulo Freire, esperamos desenvolver uma prática onde as pessoas tenham autonomia para pronunciarem suas próprias vozes, saberes e anseios. Freire (2011, p.113) acredita que “a desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (grifo do autor), e é com o olhar crítico sobre este treino que objetivamos conduzir nossa práxis, para o devido afastamento de mecanicismos pragmáticos. inclusão digital: coletividade e cooperação no espaço-tempo de novas aprendizagens O ciberespaço, entendido como “novo espaço do conhecimento” (GADOTTI, 2011, p.23) é uma tecnologia de rede (TR) chave no processo de inclusão digital, pois tradicionalmente tem-se a ideia de inclusão como o simples acesso a ferramentas digitais, entretanto, com o desenvolvimento deste novo contexto, pode-se superar essa definição.

No ciberespaço os indivíduos podem atuar de “forma crítica e protagonista de apropriação

1 Licenciado em Computação (IF Farroupilha); Especialista em Informática aplicada à Educação (IF Farroupilha); Mestrando em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM); Docente EBT Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto | e-mail: cleitom.richter@iffarroupilha.edu.br

2 Licenciado em Computação (IF Farroupilha); Especialista em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem (IF Farroupilha); Mestrando em Educação (IPP); Técnico administrativo em educação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto | e-mail: leonardo.benvenuto@iffarroupilha.edu.br

3 Licenciado em Computação (IF Farroupilha); Especialista em Informática aplicada à Educação (UPF); Docente nas redes municipal de Santo Augusto e estadual (RS) | e-mail: lilianbaungratz@gmail.com

4 Licenciada em Pedagogia (UNICRUZ); Especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS); Mestre em Educação (UPF); Docente EBT Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto | e-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

das TRs e cujo cerne é a vivência de uma cultura de rede” (TEIXEIRA, 2010, p. 20). Isto é, as pessoas podem atuar, gerar conhecimentos e interagir nesta experiência que supera os limites territoriais, geográficos (LÉVY, 2011, p.147), onde significativa parcela dos agricultores familiares estão engessados. Através do uso crítico das redes de computadores conectadas à internet, acreditamos que os agricultores familiares possam expandir seus horizontes de conhecimento, e para que essa prática se efetive, o papel do professor é de grande relevância.

Nesse sentido, buscamos o foco em esforços no que tange o desenvolvimento crítico dos alunos, para que consigam estabelecer leituras do contexto tecnológico atual. Diante disso, no que tange ao aspecto educacional, nos surge o termo multialfabetizações, o qual faz referência às diversas habilidades que precisamos desenvolver para estarmos efetivamente inseridos num mundo de aceleradas transformações. O termo supracitado “quer indicar que alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, com destaque para fluência tecnológica” (DEMO, 2008, p. 6).

Em relação a esse aspecto, Tajra (2008) coloca que a escola e os professores têm papel fundamental nesse processo e devem oferecer a seus educandos os recursos disponíveis, para que os utilizem e se desenvolvam. Coloca ainda que, recusar esta responsabilidade significa omissão e não cumprimento da missão principal do educador: preparar cidadãos proativos para um mundo cada vez mais competitivo e com grandes desigualdades sociais.

A necessidade de oferecer o suporte de acesso as tecnologias também foi proposto por Almeida (2009) onde a autora nos amplia o horizonte tecnológico, fazendo referência ao seu impacto nas mais diversas áreas do conhecimento:

O impacto da evolução tecnológica provoca transformações substanciais na evolução do conhecimento científico, na cultura, na política, na vida em sociedade e no trabalho, exigindo pessoas cada vez melhor preparadas e atualizadas para lidar em suas atividades com o conhecimento

vivo e pulsante que emerge de experiências do cotidiano, da esfera educativa ou do mundo do trabalho (p.76).

Diante disso, fica evidente a necessidade de que os alunos, da cidade e do campo, tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa prerrogativa nos remete à necessidade de potencializar os múltiplos saberes necessários para movimentar-se ativamente no mundo trabalho e, conseqüentemente, obter êxito no contínuo processo de formação cidadã.

Entretanto, notamos que, em alguns espaços formais de educação disponibilizados a esta parcela da sociedade, a prática pedagógica não se dá de forma progressista, sendo a questão da cibercultura tratada de forma estratificada, como um conteúdo a aprender de forma descontextualizada e individual. Isto culmina no afastamento desses grupos da cultura de rede apontados por Teixeira (2010), mantendo os indivíduos alienados deste espaço de conhecimento que é considerado fundamental nas sociedades contemporâneas.

Gadotti (2011, p. 42) aponta que é necessário “formar-se para a cooperação”, logo, podemos pensar em algumas possibilidades pedagógicas. Se conseguirmos romper a barreira do individualismo cômodo e territorializado das disciplinas poderemos projetar um currículo mais significativo, incluindo na sua investigação e aplicação diversos atores do processo educativo, tais como professores, alunos e comunidade local.

Para Gadotti (2011, p.43), “antes de se perguntar o **que deve saber para ensinar**, a professora deve se perguntar por que ensinar e **como deve ser para ensinar**” (grifo do autor). Então, tendo a clareza dessas prerrogativas, acreditamos que o aprendizado das técnicas de utilização das ferramentas digitais tem caráter secundário. Ou seja, professores e alunos devem ter clareza dos objetivos de tal conteúdo. Devem responder a pergunta: por que aprendemos/ensinamos isso? Já os meios para se alcançar os objetivos são secundários, pois dependem de cada contexto.

Se os indivíduos do processo educativo compreenderem que através do ciberespaço

há possibilidades de cidadania, conhecimento, ciência, lazer e colaboração, o aprendizado poderá ser significativo, prazeroso e, portanto, mais efetivo. Assim, durante o planejamento do ensino de determinadas ferramentas na internet, por que não selecionar coletivamente quais saberes serão trabalhados no laboratório? Por que não problematizar sobre esta seleção? Será possível uma avaliação crítica da atividade? Refletindo coletivamente, confirmamos nossa aposta na dialogicidade do ato pedagógico, como amplamente sustentado por Paulo Freire em sua obra.

Ao considerarmos o ensino de Informática aos Jovens e Adultos que buscam uma formação profissional, esbarramos em um currículo formal onde precisamos “dar conta” de determinados conteúdos. Mas, como fazê-lo? Se a gama de conhecimentos dentro da sala de aula é eclética e temos alunos que a pouco concluíram o Ensino Médio, bem como os que ficaram décadas distantes da educação formal?

Diante dessas demandas, que são distintas, onde os tempos de aprendizagem são diversos, acreditamos em uma organização pedagógica que, muito além de dar conta das mais amplas áreas do conhecimento, permita que possam ser desenvolvidos conteúdos teóricos, os quais posteriormente se articulem com a prática. Esse exercício será possível se partirmos de uma análise da realidade e das vivências apresentadas pelos alunos no que diz respeito às vivências sociais e ao trabalho. Conforme Libâneo (1994, p. 21):

Fizemos essas considerações para mostrar que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos.

Essa análise parte da compreensão que temos sobre o meio social em que o jovem e o adulto está inserido, a que tipos de tecnologia ele tem acesso, como faz uso delas, ou não o faz. Saber, quando há possibilidade de acesso,

porém não se efetiva o uso, os motivos que levam a essa realidade. E no trabalho, quais são as tecnologias utilizadas por esses alunos? Lembrando que tecnologia não se restringe apenas a utensílios eletrônicos/digitais, mas a qualquer instrumento, ferramenta ou aparato que possa fazer com que eles consigam desempenhar suas atividades de forma mais rápida (fazer mais em menos tempo), de forma mais confortável.

Após essa análise, seremos capazes de mensurar o que o aluno veio procurar no(s) curso(s) que frequenta; podemos propiciar meios para que dele encontremos formas para que a teoria e a prática se complementem, e que esse aprendizado seja significativo e duradouro. Caso contrário, se ensinarmos o que é padrão para todos os cursos, corremos o risco de ficarmos ensinando a expectadores que não nos dão atenção por estarmos falando de uma realidade na qual eles não estão inseridos. Por mais que sejam incluídos (no caso digitalmente), ainda assim não será uma inclusão de fato, pois a mesma será momentânea e, quando de seu regresso à atividade cotidiana, acabará esquecida devido a não relação com suas vivências. O que teremos feito será apenas uma inclusão momentânea que não será perdurada, exercitada e difundida entre os seus pares e nas localidades onde residem.

O conhecimento está para a vida assim como a vida é constituída pelos conhecimentos e experiências que vamos tecendo ao longo da nossa história. “O conhecimento é uma árvore que cresce da vida [...]”, cujo “corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele aprende os saberes que o ajudam a resolver os problemas com que está se defrontando” (ALVES, 2001, p. 51-63). Nesse sentido, a escola deve ocupar-se com o desenvolvimento integral dos indivíduos, cuja formação para a cidadania perpassa a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa condição de indivíduos sócio históricos, constituídos pela história e igualmente constituidores dela, nos permite o movimento da

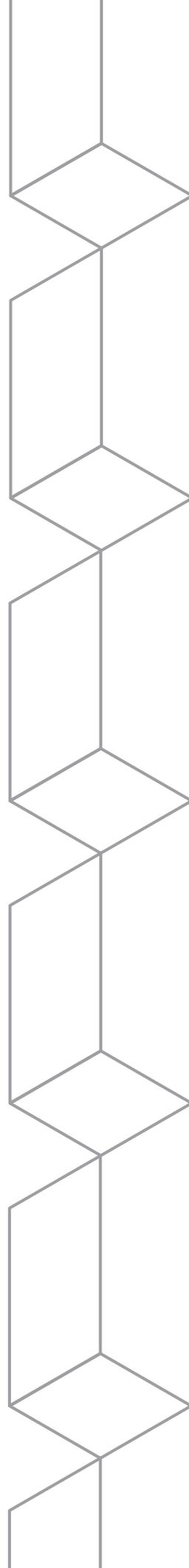
reciprocidade e da diversidade das relações que estabelecemos e das produções que efetivamos em todos os espaços e tempos por onde e quando frequentamos, dando nossa parcela contribuinte e recebendo dos nossos pares as informações sobre suas experiências.

Com isso, vamos permitindo aos alunos da agricultura familiar apropriar-se dos meios tecnológicos de rede, ao tornar significativo para eles os conhecimentos advindos da área da computação, pois “o que ele aprende e sabe, faz sentido. Ele sabe o uso dos seus saberes” (ALVES, 2001, p. 51-63).

Esse processo de ensino e aprendizagem torna-se real quando trabalhamos com objetos do conhecimento que tenham significado para o aluno. Daí a importância de selecionar e, em colaboração com o próprio aluno, elencar e eleger, de acordo com as necessidades profissionais e motivações pessoais, pois “o ato de aprender acontece em resposta a um desejo” (ALVES, 2001, p. 51-63). Portanto, precisamos considerar o quê, para que, porque e como os objetos de conhecimento devem ser desenvolvidos no decorrer da prática pedagógica em turmas da agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1435/1170>>. Acesso em: 14 set. 2013.
- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Papirus, 2001.
- DEMO, P. Habilidades do Século XXI. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva - por uma antropologia do ciberespaço*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- TAJRA, S. F. *Informática na Educação*. Novas ferramentas para o professor na atualidade. 8. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- TEIXEIRA, A. C. *Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí: Unijuí, 2010.





INTERVENÇÕES ESPECÍFICAS PARA ALUNOS DO PROEJA: FORMAS DE POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Cláucia Honnef¹
Pablo Camargo Flores²

INTRODUÇÃO

O contexto da educação brasileira desde 1990 possui a questão da inclusão como seu elemento-chave. Diante disso, tem-se nas instituições de ensino a inserção de públicos que por muito tempo não tinham acesso a escolarização, como pessoas com deficiência, de minorias étnicas e inclusive hoje muitos jovens, adultos e idosos.

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi criado para atender à demanda de jovens e adultos à margem da educação. O Programa buscou realizar a oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, esse público fora excluído (BRASIL, 2005).

Anteriormente ao Decreto acima, algumas instituições já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos e estas, juntamente com algumas discussões com profissionais e estudiosos dos temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos, passaram a propor a ampliação do programa. Junto a isso se soma uma ideia de universalização da

educação básica, de educação para todos, aliada à formação para o mundo do trabalho, com forma de proporcionar a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, formação escolar básica e profissional.

Assim, tem-se a revogação do Decreto nº 5.478/2005, e a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que trouxe mudanças para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, entre elas a ampliação da sua abrangência, para ensino fundamental e médio aliado a educação profissional e sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (BRASIL, 2006).

Com isso as instituições federais de ensino podem oferecer hoje os cursos Proeja, os quais são realidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Borja, que em 2013 possuía cursos de Proeja em Cozinha e Hospedagem, com turmas dos dois cursos nos três anos do ensino médio, totalizando seis turmas de alunos no Proeja. No

1 Professora de Educação Especial e Pedagogia; Professora Temporária no IF Farroupilha – *Campus* São Borja em 2012 e 2013 e desde 2015 Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | e-mail: profclaucia@gmail.com

2 Licenciado em Matemática pelo IF Farroupilha – *Campus* São Borja; Atuou como bolsista do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do IF Farroupilha – *Campus* São Borja (2013) e como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), de 2013 a 2016 | e-mail: pablocflores95@gmail.com

campus percebeu-se que muitos estudantes deste programa possuíam dificuldades em seu processo de aprendizagem, nas mais variadas disciplinas, devido a lacunas em aspectos básicos da matemática, da leitura e da escrita.

Essas dificuldades também são oriundas de uma problemática já conhecida no Proeja, o fato do aluno muitas vezes estar há anos sem estudar, sem o menor contato com a rotina escolar e sofrer, por isso, um considerável estranhamento ao regressar aos bancos escolares. Esta problemática é quase que uma constante em todo o país nos cursos da modalidade Proeja, tendo em vista as experiências nesse projeto, localizado no Rio Grande do Sul, e as pesquisas e experiências do Rio Grande do Norte, apresentadas pelo relato:

O alto índice de evasão observado nas duas modalidades (Integrado/EJA e Subsequente) é fator preocupante e deve ser considerado no planejamento da oferta de cursos nestas modalidades para os próximos períodos. Analisando os números, temos uma evasão (em apenas um ano) de 46,34% na turma de Integrado/EJA Alimentos Matutino e de 60% na turma de Integrado/EJA Alimentos Vespertino (IFRN/UNEDCN, 2007, p. 39).

A partir das percepções acerca dessas dificuldades de muitos educandos, pensou-se na realização de intervenções específicas a estes, com a intenção de trabalhar aspectos importantes da leitura, escrita e matemática que os alunos não dominem. Essas intervenções visam auxiliar os educandos a superar suas dificuldades, bem como quebrar alguns paradigmas existentes, para eles conseguirem alcançar um melhor desempenho nas disciplinas dos cursos que frequentam. Conforme Dantas e Alves (2011, p.6), “a intervenção específica é um fator sumariamente importante dentro do processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, principalmente quando o mesmo apresenta dificuldades de aprendizagem.”

Com isso, criou-se, em dois mil e treze, o projeto Potencializando a Leitura, a Escrita e a Matemática: formas de descobrir e se redescobrir na Educação Profissional e Tecnológica. Esse projeto tem o objetivo de proporcionar aos

alunos com dificuldades nos aspectos citados um espaço onde possam superá-las, com por meio de intervenções específicas trabalhando a matemática, a leitura e escrita, com o apoio de professores das áreas da pedagogia e da matemática. A partir desses momentos, se pretende verificar se essa prática os auxilia no rendimento nas disciplinas.

Este trabalho apresentará os resultados até agora obtidos com as intervenções específicas referentes à matemática, as quais ocorreram em maior número até o presente momento, visto que as intervenções de leitura e escrita iniciaram em junho e as de matemática no final de abril.

DESENVOLVIMENTO

Para realização das intervenções com os alunos do Proeja no IF Farroupilha- SB tem-se quatro acadêmicos trabalhando como bolsistas e monitores, os quais são vinculados ao curso de Matemática- Licenciatura Plena, o qual é oferecido no *campus*. Com estes foram e são realizados semanalmente três encontros, um destinado ao planejamento das intervenções, um encontro de estudo sobre o ensino no Proeja, sobre as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na matemática, sobre maneiras de se buscar superá-las e possibilidades diversificadas de intervenção junto aos alunos. O terceiro encontro é a realização da própria intervenção em sala de aula com as turmas do Proeja, em horário acordado com os alunos das turmas, conforme sua disponibilidade.

Para verificar os alunos com dificuldade na matemática inicialmente se fez uma fala aos professores do *campus*, apresentando o projeto e seus objetivos e esclarecendo aspectos que caracterizam as dificuldades na disciplina. Posteriormente os docentes responderam a um questionário no qual poderiam indicar alunos que eles identificavam como possuindo tais dificuldades. Pelos docentes foram indicados quinze alunos, das seis turmas de Proeja existentes na instituição, cada uma com, em média quinze alunos. A partir desta indicação, se contactou os estudantes indicados, convidando-

-os a participar do projeto, bem como foram convidados os demais estudantes do Proeja a participarem do projeto, mediante inscrição neste. Obteve-se um número de trinta e dois alunos inscritos.

Em encontro inicial com estes a fim de organizar os horários de intervenção, a maioria manifestou os dias da semana de terça e quinta-feira disponíveis para as intervenções, no horário após as dezoito horas e, devido a não poder nesses dias ou horário, muitos acabaram não comparecendo as intervenções. As intervenções são realizadas por acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, com orientação e colaboração de professores de Educação Especial, Pedagogia e de Matemática da instituição.

Hoje se tem em média quinze estudantes do Proeja participando dos momentos de intervenção, que são oferecidos duas vezes na semana. Na Instituição tanto no Curso de Cozinha Proeja como no Curso de Hospedagem Proeja, todos os alunos foram convidados a participar do projeto, mas até o presente momento participam das intervenções somente alunos do Curso de Cozinha. Alguns alunos do Curso de Hospedagem justificaram a não participação em função de situações familiares, porém muitos, apesar de inscritos, não compareceram as intervenções nem justificaram o motivo.

Apesar desta dificuldade que vários alunos possuem de comparecer às intervenções, mesmo elas já possuindo um horário adaptado a fim de facilitar a participação dos alunos, procura-se manter uma linearidade no conteúdo trabalhado, trazendo questões do conteúdo que o professor está trabalhando com a turma e, a partir destas, buscar as dificuldades que cada aluno possui.

Muitas das dificuldades dos alunos do Proeja advêm de arestas em conteúdos que eles já viram, provavelmente, ao cursar o ensino fundamental e deveriam conhecer e fazer uso destes, como os conteúdos de frações, regra de três, grandezas e medidas, que, especificamente no curso de Cozinha PROEJA, são comumente abordados para estabelecer quantidades de ingredientes.

Essas arestas, muitas vezes, o professor da disciplina dificilmente consegue suprir, principalmente quando tem somente um período ou uma hora de aula com a turma na semana, com o qual deve cumprir o conteúdo programático da disciplina no decorrer do ano, conteúdo que muitas vezes exige conhecimentos básicos que os alunos do Proeja não dominam.

Nas intervenções, então, busca-se identificar as dificuldades dos alunos e a partir delas frequentemente faz-se necessário o trabalho de conteúdos básicos do ensino fundamental, mas, muitas vezes os alunos do Proeja relutam em trabalhar esses conteúdos, mesmo tendo dificuldades com os mesmos. Os estudantes não perceberam a necessidade da retomada do conteúdo, pois acreditam que o mesmo não será necessário, ou por acreditar que estão perdendo tempo em estudar outro tópico que não especificamente o que o professor está desenvolvendo em sala de aula.

Diante disto, busca-se trazer conteúdos mais básicos articulados ao tópico trabalhado em sala de aula pelo professor e voltado ao eixo do curso em questão, mostrando aos alunos a aplicabilidade e necessidade dos conteúdos básicos para desenvolver o que se está trabalhando em aula. Um exemplo dessa situação está no conteúdo de frações, o qual não consta na ementa do curso, por já ter sido trabalhado no ensino fundamental, mas os alunos precisam utilizá-lo para resolver questões envolvendo tais números.

No curso de Proeja Cozinha, com o qual se está trabalhando atualmente, o assunto frações, apesar de não estar na ementa da disciplina para o primeiro ano do curso, é visto pelos alunos diariamente dentro de seu trabalho técnico. Ao se buscar uma nova abordagem para tal conteúdo, na qual o tema de frações foi aplicado com quantidades referentes a medidas de ingredientes da cozinha, como xícaras e colheres, se obteve melhor compreensão do significado do conteúdo, que inicialmente os alunos relutavam em estudar, pois elas são familiarizadas pelo contexto do curso.

Aqui observamos a necessidade inerente ao ofício de ensinar, onde é necessária a constante

adaptação às diferentes situações e adversidades, e mais ainda na modalidade Proeja, onde devemos ser muitas vezes mais ouvinte, escutando e acolhendo os alunos, a fim de garantir o empenho e interesse por parte deles, como citado:

Quando entro em uma sala de aula devo ser um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.47).

Alguns dados já acima apresentados, como os referentes ao número de alunos inscritos no projeto e os que realmente o frequentam, apontam para uma especificidade dos educandos da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, muitos têm interesse e buscam ajustar seus horários para que possam participar de todos os momentos de aprendizagem oferecidos na instituição de ensino, de buscar aperfeiçoamento e a superação de suas dificuldades para obterem sucesso em seu processo de aprendizagem, porém na maioria das vezes o contexto familiar, social e de trabalho os impede de participar desses momentos, mesmo com horários diferenciados planejados especificamente para eles, levando em consideração suas realidades.

Essa é uma situação que aconteceu no projeto de intervenção Potencializando a Leitura, a Escrita e a Matemática: formas de descobrir e se redescobrir na Educação Profissional e Tecnológica, pois muitos alunos na reunião inicial e após o início das intervenções justificaram sua ausência ou a não participação no projeto devido a, principalmente, situações familiares e de trabalho.

O pouco tempo do qual os alunos dispõem para as intervenções acaba dificultando não apenas as aulas regulares, mas também as intervenções programadas para os alunos, pois muitos não podem comparecer devido a outros compromissos. Assim, os alunos comparecem em um dia e no outro estão ausentes, gerando uma dificuldade de se manter uma continuidade e acompanhamento dos conteúdos pro-

gramados, que leva ao não acompanhamento do ritmo daqueles que não frequentam as intervenções regularmente.

Esses resultados do projeto também são encontrados em outras realidades e locais, como na pesquisa de Ricarte, Lira e Moura (2010), realizada com alunos do Proeja no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Os autores apresentam que os motivos que levam os alunos do Proeja à desistência geralmente são: a incompatibilidade entre o horário da escola com as demais atividades dos estudantes, as questões familiares, as dificuldades financeiras, etc. Conforme os autores:

Quando perguntamos aos ex-alunos sobre as principais causas que os levaram à desistência, 52% afirmaram, com relevância máxima, que a incompatibilidade de horário da escola com as demais atividades foi o principal fator que determinou a evasão escolar [...] (RICARTE, LIRA e MOURA, 2010, p. 106).

Além disso, as primeiras intervenções do projeto, por indicação da professora de Matemática da turma de Proeja Cozinha, foram planejadas visando à revisão de conteúdos básicos da Matemática, pois são necessários em todo o decorrer do curso. Porém, durante a realização da intervenção os alunos sugeriram como tema a ser trabalhado o conteúdo que estava sendo abordado em sala de aula no momento, visto que acreditavam que não necessitavam rever alguns conteúdos iniciais, como por exemplo, os números inteiros, e por estarem com uma dificuldade muito grande acerca dos conteúdos trabalhados em aula no momento.

Nas intervenções seguintes, as quais foram realizadas com planos de aula visando abarcar os conteúdos solicitados pelos alunos, foi observado um maior interesse, interação e aproveitamento, porém, muitas das dificuldades relatadas pela professora da disciplina em aspectos básicos da matemática ainda foram constatadas. Buscou-se, então, trabalhar o conteúdo a partir de suas vivências e das experiências que tinham no curso de Cozinha, visto que, conforme Cadernos da Educação de Jovens e Adultos, os alunos desta modalidade de ensino

possuem a característica de serem “Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos” (BRASIL, 2006, p. 4).

A partir da experiência acima é importante destacar que no ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se essencial considerar o histórico de vida, as características sociais, cotidianas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois se percebeu que ao trazer aspectos da matemática a partir das vivências cotidianas ou relacionadas ao próprio curso de Cozinha Proeja, muitos dos estudantes tiveram uma maior motivação para a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, pois viam nestes sentido e significado (LIMA, KLEIN e VIEIRA, 2010).

Diante de todos esses fatos, fica evidente que, mesmo com alguns anos já de implementação no sistema de educação brasileiro, a EJA e ainda mais o Proeja são novidades, as quais tanto o sistema de educação, como professores e alunos precisam se adaptar, aprender e reaprender.

Nota-se que, mesmo o Proeja estando proposto desde 2006, as instituições e seu corpo docentes ainda possuem muitas dificuldades na aplicabilidade deste programa, pois

É fácil constatar que não havia (e ainda não há), na rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois [...] trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 21).

O Proeja é uma forma de trazer às instituições de ensino estudantes que, por muito tempo, por situações diversas, não tiveram acesso à educação escolar e a uma possibilidade de qualificação profissional. Com o resgate

desse público ao meio escolar se precisa também promover a inclusão desses estudantes, pois não basta garantir acesso ao ensino, é preciso garantir condições de permanência e buscar das mais diversas formas possíveis mobilizar a aprendizagem destes estudantes, visando evitar a evasão e garantir o sucesso escolar dos estudantes. Para isso precisa-se no Proeja, conforme Baracho e Silva (2007, p. 8): “[...] uma política específica para formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera.”

Pode-se dizer que com o Projeto foram obtidos resultados extremamente satisfatórios, pois está trazendo o conteúdo da matemática para o cotidiano dos alunos, instigando-os e motivando-os a continuar estudando, buscando aumentar o rendimento dos alunos e diminuir assim a evasão escolar, que é uma constante do Proeja, devido a vários fatores como descrito em BRASIL (2006, p. 16):

Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, o aluno da EJA volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Acredita-se, então, que o projeto Potencializando a Leitura, a Escrita e a Matemática: formas de descobrir e se redescobrir na Educação Profissional e Tecnológica, é uma forma de buscar que a inclusão aconteça no espaço escolar e está colaborando para formação de futuros professores que tenham olhar e conhecimento específicos para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do até agora desenvolvido, no que tange à aprendizagem de conhecimentos matemáticos pelos alunos do curso de Cozinha Proeja, foram constatadas muitas dificuldades desses alunos, principalmente relacionadas a conteúdos básicos da disciplina de matemática, como

as quatro operações, frações, etc. Essas dificuldades geralmente se devem a um longo período dos estudantes fora do espaço escolar, ou a um ensino bastante precário em sua escolarização inicial. Isso exige dos docentes expectativas e metodologias de ensino diferenciadas dos alunos do Proeja e dos alunos do ensino médio técnico, por exemplo.

Ao considerar a realidade dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem no projeto, um número significativo de alunos relatou uma maior confiança e motivação para desenvolver as atividades propostas, tanto durante as intervenções quanto em sala de aula. Também foi observada pela professora da disciplina de Matemática uma melhora significativa de alguns

alunos participantes do projeto, que agora conseguem executar mais satisfatoriamente as atividades propostas em aula, bem como auxiliar alguns de seus colegas que não tem condições para comparecer nas intervenções.

Assim, acredita-se que o projeto Potencializando a Leitura, Escrita e Matemática: formas de se descobrir e se redescobrir na educação profissional e tecnológica ainda tem um longo caminho pela frente, é preciso desenvolver as intervenções na leitura e escrita, mas a superação das dificuldades na área da matemática, pelos relatos dos estudantes e da professora, pode-se dizer que está acontecendo de forma positiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunos e alunas da EJA: Trabalhando com a educação de jovens e adultos**, c. 1. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

BARACHO, M. das G.; SILVA, A. C. R. (Orgs.). **Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal: Ed. CEFET-RN, 2007.

DANTAS, V. A. O.; ALVES, J. A. A. Dificuldades de Leitura e Escrita: uma Intervenção Psicopedagógica. V **Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2014/pdf/microsoft%20word%20dificuldades%20de%20leitura%20e%20escrita.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

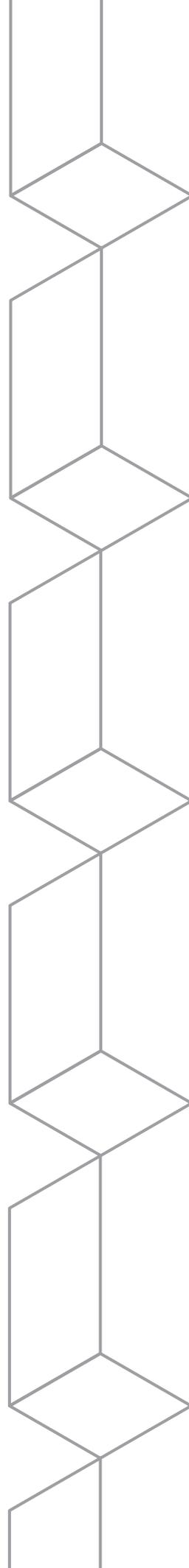
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte **Relatório de gestão da Uned Currais Novos**. Currais Novos: IFRN. 2007.

LIMA, M. G. P. B.; Klein, M. N. F.; VIEIRA, G. B. Motivação e Ensino: Fatores que Interferem na Aprendizagem do Aluno – Concepções de Professores do Proeja. In: BARACHO, M. G; MOURA, D. H (Org.). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – Proeja – no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

MOURA, D. H; HENRIQUE, S. L. Proeja: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Ano 28, Vol. 2, p. 114-129. Natal: Editora IFRN, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

RICARTE, F. D. N; LIRA, A. K; MOURA, D. H. Investigando as Causas da Evasão em Cursos do Proeja no IFRN: O Caso Da Unidade De Currais Novos. In: BARACHO, M. G; MOURA, D. H (Org.). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos- Proeja- no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.





PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Letícia Ramalho Brittes¹

INTRODUÇÃO

Quando se fala/ouve sobre o tema educação profissional destinada a jovens e adultos, estamos diante de uma modalidade de ensino inerentemente pleonástica. A nomenclatura apresenta marcas da construção histórica da educação brasileira do jovem e do adulto. Sendo profissional, já deveria ser projetada a este público. Todavia, nos últimos anos, programas do governo federal vêm acrescentando o complemento 'jovens e adultos', talvez por uma questão de oferecer subsídio enunciativo a uma dívida muito antiga, também para demarcar um lugar discursivo para o termo que, por muitos, é considerado, inovador. Sim, pois nem sempre existiu a preocupação em oferecer uma educação profissional a este público, levando-se em consideração suas peculiaridades e necessidades formativas.

A formação profissional destinou-se, por muito tempo, ao público da escola regular, portanto, aos estudantes em idade 'certa' no processo de escolarização. Não havia um currículo planejado, aliás, não havia sequer currículo, que apresentasse uma proposta de educação profissional substantivada para os jovens e adultos, fora dos parâmetros etários de escolarização. Historicamente, este público foi posto à margem no cenário educacional brasileiro.

A educação de jovens e adultos, muito mais do que uma modalidade de ensino,

configura-se, no campo da discursividade, como arena de embates históricos na educação nacional, principalmente no que diz respeito ao processo de democratização do acesso ao conhecimento. Inicialmente, apresentou-se como alternativa para solucionar o analfabetismo adulto, no entanto, devido às particularidades do público em questão, cada vez tornava-se mais imperativa a necessidade de se criar uma cultura pedagógica para a modalidade.

Diante dessa problemática este estudo propõe analisar os movimentos de integração e desintegração curriculares na educação profissional de jovens e adultos, especificamente, irá deter-se em torno das práticas articulatórias produzidas na negociação de sentidos para esses movimentos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) e as relações que estes estabelecem com a organização do trabalho docente.

Para tanto, selecionou-se um conjunto de políticas curriculares, elaboradas a partir da década de 1990, as quais estabeleceram os movimentos ora de integração ora de desintegração nas práticas curriculares da educação profissional. Entende-se por integração curricular o movimento discursivo ocorrido na produção do currículo que propõe a oferta de ensino propedêutico de nível médio integrado

¹ Pós-doutoranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM/CTISM); Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos | e-mail: leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br

à oferta de ensino técnico. Por conseguinte, o processo de desintegração curricular prevê a separação na oferta: ou o estudante opta pela formação básica de nível médio ou apenas pela formação técnica.

A partir da análise das principais políticas produzidas nas últimas três décadas, desenvolveu-se uma discussão em torno dos dois projetos vigentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) para a oferta de educação profissional de jovens e adultos: Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e a relação deles com a organização do trabalho docente no âmbito do IF Farroupilha, cujo centro administrativo está localizado no município de Santa Maria – RS.

INTEGRAÇÃO E DESINTEGRAÇÃO CURRICULARES: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Este estudo parte do entendimento de currículo a partir do pressuposto de que a produção curricular constitui-se como prática discursiva, configurando-se em um movimento de enunciação. Posto que a compreensão de currículo é inerente à produção de sentidos, existe aí a necessidade de significação para o termo, mesmo que provisoriamente construída em condições de produção precárias e contingentes que não irão estabelecer uma definição última para o termo, mas em consonância com o contexto em que se inscrevem as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Assim é que se propõe um movimento de desconstrução dos discursos que buscam definir o que pode e deve ser dito pelos sujeitos, conforme estipulado pela teoria do assujeitamento (ALTHUSSER, 1985). Para tanto, sustenta-se que não existem identidades pré-estabelecidas nos lugares enunciativos, mas posições-sujeito que são constituídas em conformidade com a lógica das diferenças. Conforme sustenta Laclau (2011) as identidades possuem um caráter fluído e

temporário, portanto, acredita-se que essa fluidez não pode estipular verdades permanentes sobre o campo do currículo. Nesse sentido, a ideia de estrutura passa a dar lugar à noção de discurso, pois não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação.

O discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando estas articulam-se hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. A significação é dada por um discurso que irá estabelecer as regras de produção de sentidos. Assim, a política curricular como discurso define como são suas diretrizes, regras, normas, agendas e ações a serem priorizadas no campo educacional. Tal definição é fruto de uma luta ininterrupta por hegemonia e esta sempre se dará de forma contestada e sempre estará em disputa com outras tentativas de hegemonia.

A ação de transformação e mudança em si compreende o limite da estrutura, o momento em que ela se excede de sentido a ponto de ser simbolizada por um lugar vazio. Além da busca pela própria significação, a produção de currículo também atua na disputa pela fixação de sentidos em torno do que se quer que seja entendido por justiça social, emancipação, liberdade e transformação social.

Ainda se apresenta outra preocupação para o campo do currículo: a ocorrência de novos vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular. Proposta que pela análise de sua historicidade, nada apresenta em termos de uma proposta inovadora, pois parte de um lugar bem demarcado na literatura sobre o tema, a chamada filosofia da práxis, conceito expressivamente utilizado no campo das pesquisas críticas.

Muito embora confusões tenham sido geradas em torno da integração curricular, esta deixa bem claro suas bases e influências teóricas. Contemporaneamente isso pode ser observado nas próprias políticas de integração vigentes nos Institutos Federais como é o caso do Documento Base do Proeja que fora desenvolvido com fortes influências dos movimentos sociais promovidos pelos trabalhadores da educação, bem como

com traços dos estudos de Pistrak, intitulado *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito em 1924, configurando-se como expressão da pedagogia socialista da República Soviética.

Assim o termo currículo integrado, no cenário nacional, recebeu influências de autores engajados com o projeto socialista, bem como trouxe para sua conceituação autores cujo enfoque de pesquisa está atrelado à promoção de uma educação emancipatória, calcada na centralidade do trabalho como instância efetivadora da condição social humana e, no trabalho como princípio educativo. Os mais recorrentes no campo são Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Ramos, dentre outros. Sem dúvidas, esse movimento em torno da produção da integração curricular para a educação de jovens e adultos, configurou-se como um marco no cenário da educação brasileira, gerando grande expectativa por parte dos movimentos sociais em relação a uma ação transformadora da educação.

Afinal o viés teórico crítico conquistou hegemonicamente espaços para efetivação da filosofia da práxis no cenário educacional. Mais do que isso, efetivou o decreto de criação do Proeja e fundamentou a política pública para a modalidade na integração de currículo. Para evitar que o termo integração seja confundido com o de interdisciplinaridade, cabe conceituar o currículo integrado conforme proposto pelos seus idealizadores:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 122).

Trata-se de um “novo” ensino médio com antigos princípios: cultura, trabalho, ciência. Mas totalmente inovador para a educação profissional de jovens e adultos, que em seu histórico de oferta educacional era destinado a cursos

supletivos ou a programas de erradicação do analfabetismo como o caso do MOBREAL. Assim, o currículo integrado apresenta a proposta de formação de um sujeito integral, integrando a formação geral, técnica e política. Trata-se, para Ramos de:

[...] um currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (2012, p. 120).

Assim é proposta a integração curricular, no intuito de oferecer uma formação integral aos jovens e adultos que não puderam concluir as etapas de escolarização na oferta “regular” de ensino. E é a partir desse conceito-chave que será discutido sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares, modelos que têm se alternado na oferta de educação profissional de jovens e adultos.

Ainda em conformidade com a noção de recorte, selecionou-se para o estudo a Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica); Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto 5.154/2004 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências); Decreto 5.840/2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências); Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado); Lei nº 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

A partir disso, buscou-se oferecer problematizações em torno da atual conjuntura do Instituto Federal Farroupilha frente ao processo de minimização da oferta em Proeja e insistência em adesão acelerada ao Pronatec, buscando compreender como diferentes propostas curriculares têm atuado no campo da discursividade, especificamente sobre a organização do trabalho docente.

Antes da discussão em si, proponho uma breve reflexão em torno dos seguintes questionamentos: por que ocorrem movimentos de integração e desintegração nas propostas curriculares? Por que oferta de vagas na modalidade Proeja? Quais posições-sujeito foram ocupadas pelos sujeitos autores das políticas de Proeja? Como os grupos representativos dos movimentos sociais influenciaram a produção de tais políticas? Que tipo de formação tais proposições almejam/almejam oferecer? Por que a recente insistência pelo Pronatec?

Não serão apresentadas respostas aos questionamentos, porém se buscará oferecer subsídios, no âmbito teórico, através da análise das referidas normativas. Pautando-se na noção de prática articulatória, conforme proposto por Laclau e Mouffe (1985), entendendo-a como processo de articulação discursiva que relaciona as diferenças constitutivas, pois é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Assim, o primeiro elemento-momento desta articulação está expresso na Lei 8.948/1994 que determina a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, antes mesmo da promulgação da LDB, ainda durante o governo Itamar Franco, a educação profissional já inicia seu processo de reforma a partir da transformação de todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou em não apenas oferecer educação de nível médio técnico, mas também cursos de nível superior graduação e pós-graduação e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial.

A partir disso, reconfigura-se a formação das identidades docentes, requerendo-se para estes espaços novos perfis e novas demandas de formação inicial e continuada para os professores. Começa também aí o apelo à construção do professor da rede técnica como docente, no sentido de possuir formação também em licenciatura, não sendo mais suficiente, para atuar em sala de aula, somente a formação obtida em cursos de bacharelado.

Esse movimento leva a uma articulação em torno da negociação de sentidos da docência nesses espaços que passa a ser questionada frente ao paradigma imposto pelo tecnicismo até então vigente nas instituições de formação de nível técnico, o que irá implicar na construção de novas proposições curriculares para os cursos ofertados.

No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto 2.208/1997, este mais atrelado às questões curriculares quando determina, no âmbito dos CEFETS, a separação entre a educação de nível médio propedêutico e o educação de nível médio profissional. Reforçando, conforme Frigotto, o antigo sistema dual da educação brasileira. Parecia estar evidente que uma proposta de educação segmentada, em que o conhecimento técnico atuasse de um lado e o básico de outro, sem relação de sentidos entre si, estava fracassada. Todavia, frente às determinações de políticas externas e pela

forte adesão do governo da época, Fernando Henrique Cardoso, ao movimento de reforma neoliberal, considerou-se que a educação profissional deveria ser focada e aligeirada para dar conta do preenchimento dos postos de trabalho. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta destacam:

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC em seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (2003, p. 119).

Em torno do decreto acima citado, o plano pedagógico para a educação profissional reconfigura-se, implicando em grandes mudanças para a produção dos textos e normativas curriculares. Com isso, em 1998 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio dito regular e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais de nível técnico, deixando-se claro a imposição do decreto também na organização curricular dos CEFETs. Frigotto e Ciavatta consideram que tais normativas expressaram

[...] a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (Idem, p. 120).

Com isso, o trabalho docente, perante a separação entre a educação geral e técnica, também imposta no formato de diretrizes curriculares, tratou de se adequar à proposta, reafirmando-se aí o distanciamento entre as propostas pedagógicas dos docentes da área técnica das propostas dos docentes considerados do núcleo básico, responsáveis pelo trabalho com o conhecimento geral. O que gerou mais de um tipo de concepção de sujeito, de escola

e de conhecimento, geralmente dissonantes e antagônicas entre si.

Os antagonismos em torno de tais práticas organizaram-se a partir de diferentes formações discursivas. De um lado, o professor da área técnica, geralmente com formação em nível de bacharelado, defendendo o ensino técnico como único necessário para a formação do estudante. Tendo seu discurso autorizado através das normativas e, fundamentalmente, pelo decreto em vigência, que determina que nos CEFETS seja priorizada a educação de nível técnico. De outro lado, o professor da área básica, sendo posto à margem no processo educativo nesses espaços, tendo que se adequar à proposta pedagógica instrumental e sedimentada.

Esses embates geram não somente a desintegração do currículo escolar, configurando-se em um movimento de desmantelamento da organização do trabalho docente engajada com um planejamento de educação com significado socialmente relevante. Além do que exclui a oferta de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da agência dos sujeitos de forma ativa e responsável na sociedade, não há aí preocupação com o bem-comum.

Esse modelo educacional provocou profunda revolta nos trabalhadores da educação engajados nos movimentos sociais, que defendiam que a integralização da educação básica à educação técnica e profissional poderia efetivar uma proposta de educação emancipatória, resgatando os estudantes da clausura da condição alienante da educação sedimentada. Além disso, com a integração poderia ser ofertada uma educação para o jovem e o adulto trabalhador brasileiro que, historicamente, foram excluídos da oferta educacional que fosse destinada às especificidades de sua formação.

Diante disso, em 2004, protagonizado pelas ações de um governo de forte representatividade nos movimentos sociais – Governo Lula – homologa-se o Decreto 5.154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 e regulamenta o art. 36, e os artigos 39-41 da LDB². O documento determina o movimento de integração entre educação profissional e ensino médio propedêutico, esta-

belecendo que a educação profissional deva se desenvolver de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia.

Mais do que um acontecimento discursivo no cenário da educação brasileira, este decreto representou uma conquista temporária de hegemonia das teorias educacionais progressistas, engajadas com a busca de promoção da emancipação humana. Assim, tem-se o movimento de integração curricular que ofereceu um novo desenho à educação profissional, especialmente a educação profissional de jovens e adultos que passa a ser contemplada nesse projeto, a partir do Decreto 5.840/2006 que instituiu o Proeja no âmbito da rede federal de ensino.

A integração curricular prevê em sua proposta muito além da integração de áreas do conhecimento ou dos saberes do campo produtivo em fusão com a cultura e a ciência. Trata-se de uma concepção que irá proporcionar a fabricação de novas identidades tanto de docentes quanto de estudantes. O trabalho docente, por sua vez, terá de gerar efeitos de integração, o que irá repercutir tanto no processo de trabalho docente, quanto do trabalho integrado às outras áreas do conhecimento e do estreito diálogo que este processo irá requerer entre os docentes do núcleo básico com os docentes da área técnica no rumo das propostas pedagógicas.

Diante da reação positiva dos setores dos movimentos sociais frente à proposta de integração e também preocupado com a necessidade de profissionalização das camadas populares, o governo Lula lança o projeto Brasil Profissionalizado, que irá se expressar através do Decreto 6.302/2007, com vistas a “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanís-

tica, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. E, nesse contexto, um ano depois, cria-se a Lei 11.741/2008 destinada ao público jovem e adulto, buscando [...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com esta lei estende-se o projeto de educação pautada na integração curricular também ao público jovem e adulto.

Se o movimento discursivo em torno da integração curricular já havia promovido uma reorganização do trabalho docente, com a Lei 11.741 de 2008, as articulações discursivas passam a implicar a adesão do trabalho pedagógico ao efeito de integralização em si e ao efeito de integrar a educação profissional para jovens e adultos. O que irá requisitar do professorado bases epistemológicas oriundas do campo da Educação de Jovens e Adultos e profundo conhecimento das metodologias para o trabalho com a nova modalidade inserida.

A esse respeito destaca-se que o Documento Base do Proeja foi redigido no intuito de oferecer base teórico-metodológica aos docentes, bem como no intuito de demarcar o programa em sua abordagem política. Salienta-se ainda as pesquisas desenvolvidas no campo que têm disponibilizado inúmeros subsídios de ordem teórico-práticas para efetivação da integração curricular. Ao encontro de tais pressupostos tem-se ainda a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, delimitando que a abertura de cursos integrados na modalidade EJA sejam, prioritariamente, ofertados por essas instituições.

De forma contravertida, em 2013, o documento referência Pronatec-EJA, aponta para

2 Os referidos artigos da LDB tratam, especificamente, da educação profissional técnica de nível médio. Resumidamente, o artigo 36 declara que o ensino médio, atendida as necessidades de formação geral, poderá preparar o educando ao exercício de profissões técnicas. Além de estipular que esta deverá ser articulada com o ensino médio, sendo subsequente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Finalmente, este artigo declara que a educação deve se dar de forma integrada. O artigo 39 dispõe que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Em continuidade, o artigo 40 aponta que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Já o artigo 41 destaca que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

mais um movimento de desintegração curricular, quando propõe que a educação profissional de jovens e adultos seja condensada em sua estrutura curricular, desmantelando a proposta outrora sustentada pelo Proeja. Inserido nesta recente articulação discursiva encontram-se os docentes e estudantes dos Institutos Federais de Educação, frente à necessidade de continuidade do projeto de integração, todavia, atrelados, mais uma vez, às instáveis determinações das políticas que se apresentam contraditórias e fragilizadas diante de tantas mudanças.

Percebe-se que o resultado destes elementos-momentos estão articulando-se no campo da discursividade através de uma série de antagonismos que têm provocado constantes redefinições na organização e processo do trabalho docente, proliferando-se assim, inúmeros jogos de linguagem que irão redefinir a fabricação das identidades docentes, bem como direcionando este trabalho para diferentes itinerários formativos para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, a significação das conquistas no cenário educacional passa a se situar num terreno instável, em uma luta constante por hegemonização, ocupando espaços de avanços e retrocessos na educação profissional de jovens e adultos. Até aqui se pode considerar que por parte da análise de tais políticas, como bem destacam Frigotto, Ramos e Ciavatta,

[...] apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (2005, p.1106).

Essa travessia pode ser atribuída ao campo da discursividade, mediada por inúmeros antagonismos e negociações de sentidos que tendem a fixar sentidos em torno de um centro. Mesmo com o alcance da hegemonia no cenário educacional, os projetos centrados em torno da promoção da emancipação humana não têm garantido estabilidade suficiente sobre a questão e têm demonstrado a hegemonia em seu caráter contingente e provisório.

Não há garantia de que uma teoria, um modelo, uma fundação possa oferecer respostas inquestionáveis aos problemas da educação profissional do país. No entanto, acredita-se que os professores possam atuar como agentes nessa disputa por hegemonia, garantindo, mesmo que de forma provisória, canais de efetivação de uma educação pública, promotora da justiça social. Não se pode negligenciar, no entanto, que essas respostas estão em permanente luta com os pressupostos conservadores de mercado que não descansam e tampouco abandonam seus objetivos de implementar uma formação para o mercado, em todos os espaços – CNE, sistema S, IFs, SENATEC, Todos pela Educação, etc. A luta por hegemonia é constante.

Finalmente aponta-se os caminhos oferecidos pelo conceito de justiça curricular desenvolvido por Santomé (2013), como terreno fértil para a promoção desta educação. Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Brasília, 1997.
- _____. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Brasília, 2004.
- _____. *Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005*. Brasília, 2005.

_____. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006. Brasília, 2006.

_____. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. Lei Federal nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Brasília, 1994.

_____. Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC1996.

_____. **Proeja - Documento Base.** Brasília: MEC, 2006.

_____. **Documento Referência Pronatec – EJA.** Brasília: MEC, SETEC, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 set. 2017.

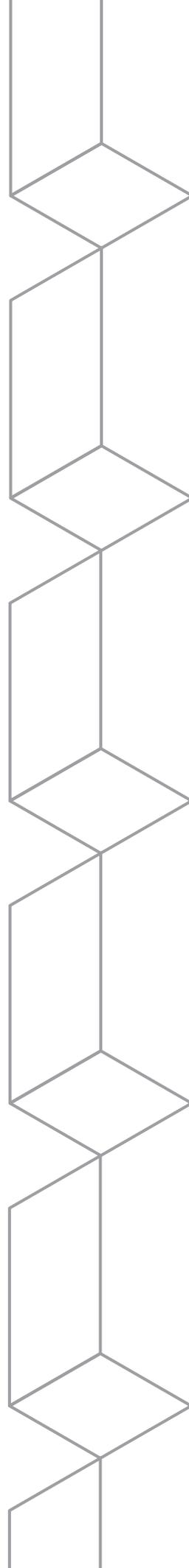
FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 set. 2017.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics.** London: Verso London, 1985.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.





PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA SOBRE AS CAUSAS DE EVASÃO NESTA MODALIDADE DE ENSINO

Édison Gonzague Brito da Silva¹

Daiele Zuquetto Rosa²

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir é resultado de pesquisa realizada com alunos dos Cursos do Proeja, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), com o objetivo de subsidiar o Grupo de Trabalho dos Cursos Técnicos para a tomada de decisão em relação à definição de diretrizes institucionais para esta modalidade de ensino. O instrumento organizado visava captar a percepção dos alunos sobre questões relativas à organização do Projeto Pedagógico do Curso, como tempo de integralização, estágios, organização curricular, prática profissional integrada, projeto integrador, retenção, causas de evasão, entre outros temas.

Para subsidiar a pesquisa também foram utilizados os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), sistema oficial de informações da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

A análise proposta considera somente as questões relacionadas ao problema da evasão de alunos na modalidade Proeja no IF Farroupilha. Deste modo, o artigo analisa as causas da evasão, a partir da percepção de alunos que estão regularmente frequentando os cursos.

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo captar a percepção dos alunos que estavam frequentando os cursos na modalidade Proeja, dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha, no ano de 2013, sobre temas que perpassam a realidade da educação de jovens e adultos.

Tal percepção tinha como propósito subsidiar o Grupo de Trabalho dos Cursos Técnicos do IF Farroupilha para a tomada de decisão em relação à definição de diretrizes para essa modalidade de ensino com a finalidade de compor as Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na instituição.

Deste modo, buscou-se entender com a pesquisa a compreensão dos alunos sobre temas relacionados à organização curricular do Proeja, tempo de integralização do curso, estágios, Prática Profissional Integrada, Projeto Integrador, causas de retenção e evasão, entre outros.

Na mesma linha, a pesquisa procurou entender como os alunos percebem o próprio comportamento estudantil em relação à frequência, grau de satisfação e pretensões em relação a trabalho e continuidade de estudos.

¹ Graduado e Mestre em Filosofia; Docente do Instituto Federal Farroupilha | e-mail: edison.brito@iffarroupilha.edu.br

² Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação; Assessora Pedagógica no IF Farroupilha | e-mail: daiele.rosa@iffarroupilha.edu.br

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou metodologia quanti-qualitativa. Na análise quantitativa, de cunho descritivo, as variáveis foram mensuradas e expressas numericamente, da mesma forma que os resultados, apresentados de forma estatística. O caráter descritivo limita o pesquisador a descrever o fenômeno observado, sem inferir causalidade entre as variáveis. A análise qualitativa teve por objetivo realizar uma descrição analítica de dados provenientes das questões, que foram categorizados, apresentados e interpretados.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi elaboração de um instrumento no *Lime-Survey*, *software* livre de código aberto, que possibilita a criação de questionários *on-line* para ser respondido pelos usuários. O instrumento continha quatorze questões fechadas, de escolhas simples, sendo três delas com possibilidade de complementação de respostas, de forma descritiva.

Para responder os instrumentos os alunos foram encaminhados aos laboratórios de informática dos *campi* pelos Coordenadores de Curso, em dezembro de 2013.

A análise proposta no artigo considerou somente as questões relacionadas ao problema da evasão na educação de jovens e adultos da Instituição. Deste modo, o artigo analisa as causas da evasão e retenção, a partir da percepção de alunos que estavam cursando regularmente as turmas de Proeja. Para complementar as informações foram utilizados os dados do SISTEC.

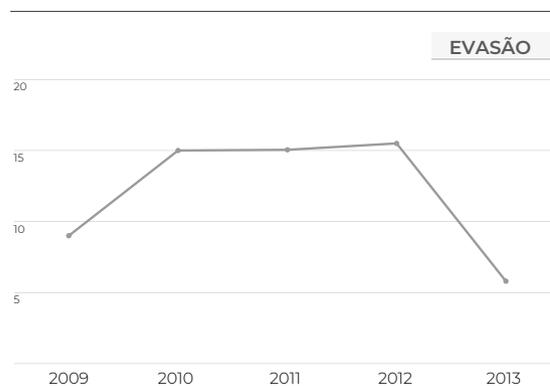
RESULTADOS

Conforme dados do SISTEC, em 2013, o IF Farroupilha tinha 12.994 alunos matriculados. Deste total, 1290 eram matrículas em Cursos Proeja, aproximadamente 10%. A taxa geral de retenção no Instituto, em 2013, foi de 28% e de evasão, 12%.

De acordo, ainda, com os dados do SISTEC, nos cursos de Proeja, o Instituto teve os seguintes índices de retenção em 2012 e 2013, respectivamente: 15% e 55%. As taxas de evasão têm

uma variação acentuada na série histórica 2009 a 2013, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Índices de evasão, em percentuais, nos Cursos Proeja do IF Farroupilha



Fonte: SISTEC.

Os índices de evasão variaram de 9% a 16%, entre 2009 e 2012, e recuaram para 6% em 2013. Aqui cabe ressaltar que os índices de 2009 e 2010, se referem às turmas de Proeja dos dois *campi* que deram origem ao IF Farroupilha e que mantinham cursos nesta modalidade, antes da criação dos Institutos Federais.

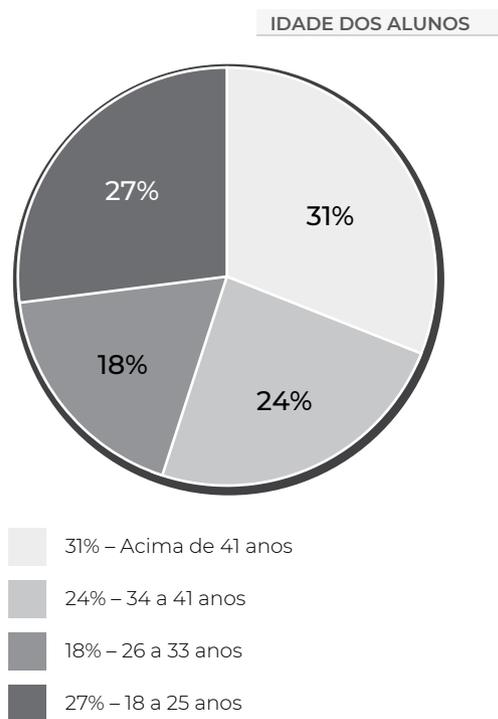
A pesquisa foi realizada com os alunos do Proeja do IF Farroupilha em 2013. Não foram incluídos na pesquisa os alunos do Proeja FIC, pois a mesma visava buscar referências para as diretrizes dos cursos técnicos integrados. Participaram 386 alunos dos oito em funcionamento, de um total de 671 alunos matriculados, que correspondem a 57% do total.

Predominou na amostra a mesma estratificação, em termos de gênero e de idade, existente nos alunos matriculados.

Participaram da pesquisa 76% de alunos do sexo feminino.

Em relação à idade dos alunos, há uma discrepância bem acentuada, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Idade dos alunos Proeja

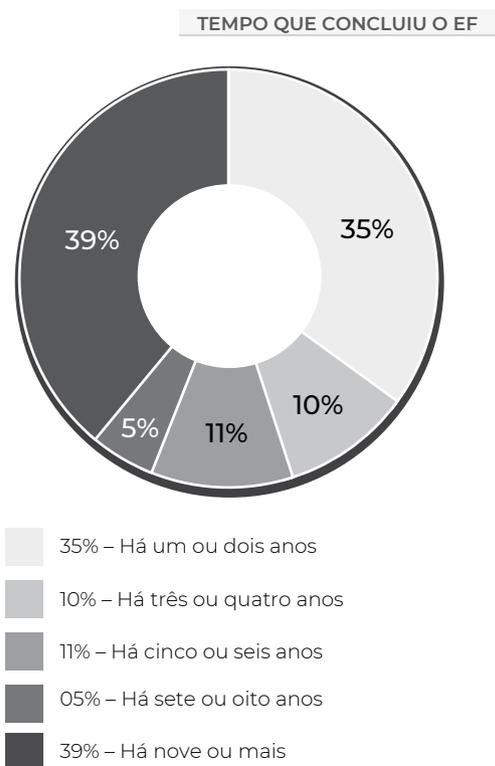


Fonte: Pesquisa alunos Proeja – IF Farroupilha – 2013.

Embora não seja objeto da pesquisa, diversos encontros de professores do Proeja, do IF Farroupilha, apontaram como dificuldade para a condução do trabalho docente nos cursos desta modalidade, a diferença de idade, e, por conseguinte, de mentalidade, dos alunos. Como é possível verificar no quadro 27% dos alunos têm menos de 25 anos e 31% mais de 41, o que determina três gerações de diferença entre os alunos de menos e os de mais idade.

A maioria dos alunos, 58%, concluiu o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Um dado relevante da pesquisa, com impacto direto na sala de aula e que pode indicar uma dificuldade para a organização das atividades de ensino, nesta modalidade, é o tempo decorrente entre a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no curso do Proeja. No gráfico a seguir é possível visualizar estes dados:

Gráfico 3 – Tempo que concluiu o Ensino Fundamental



Fonte: Pesquisa alunos Proeja – IF Farroupilha – 2013.

Além do tempo, considerando que somados os índices, 55% concluíram o Ensino Fundamental há cinco anos ou mais, como se observa no gráfico, também há uma grande discrepância em relação ao tempo de conclusão do Ensino Fundamental, enquanto 35% concluiu há um ou dois anos, 39% concluiu há nove anos ou mais.

Sobre os motivos da evasão no Proeja os alunos apontaram como principal causa a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e vida familiar. Os dois itens referentes a este aspecto, *dificuldades para conciliar estudo e trabalho* e *problemas pessoais/familiares*, receberam, respectivamente, 30% e 19% das indicações dos alunos como as principais causas de evasão nos cursos. Juntos, estes itens respondem por 49%, praticamente a metade, das indicações dos alunos sobre as causas de evasão. Ou seja, na percepção dos alunos a grande dificuldade para a continuidade dos estudos está, justamente, na organização da vida pessoal em torno destes três aspectos: trabalho, família e estudo.

Muitos estudos sobre as causas da evasão nos cursos na modalidade de jovens e adultos

apontam dificuldades semelhantes às relatadas pelos estudantes do Proeja do IF Farroupilha. Essa realidade foi constatada, por exemplo, em pesquisa com alunos do Proeja FIC na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leopoldina Vêras da Silveira, localizada no município de Capão da Canoa (RS), que teve como finalidade conhecer o perfil e a rotina dos alunos para, a partir do contexto de vida dos estudantes dos cursos de Proeja FIC, traçar metas para a permanência e sucesso escolar dos alunos (GOMES *et. al.*, 2013).

Segundo os autores os resultados da pesquisa apontaram que um dos maiores motivos que levaram ou levam os alunos a evadirem, se refere à dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo, como também, a dificuldade de frequentar as aulas em função do horário das aulas e a necessidade de cuidado dos filhos, entre outros motivos relacionados à vida pessoal.

Os aspectos, trabalho, família e estudo, como motivos da evasão na educação de jovens e adultos, não são causas recentes na educação, visto que, o Censo Referendado do ano de 2005, realizado pela Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso/SEDUC, que tinha como foco encontrar soluções para amenizar os altos índices de evasão escolar nessa modalidade, já apontava que 52% dos participantes da pesquisa apontaram a dificuldade de conciliar família e escola como motivo para o abandono escolar na EJA (SILVA; ROSSI, 2013). Pesquisa realizada no IF Sul-Rio-Grandense, no *Campus* Sapucaia do Sul, também aponta a dificuldade de conciliação entre vida profissional e estudo como uma das causas da evasão no Proeja (OLIVEIRA; PALUDO, 2010).

A segunda grande causa apontada pelos alunos dizem respeito às questões pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Quando somados os índices dos itens *dificuldade com as disciplinas da área básica, dificuldade com as disciplinas da área técnicas e a forma de ensino utilizadas pelos professores* o percentual é de 19%. Ou seja, um em cada cinco alunos apontam como aspecto dificultador e, portanto, causador de desistência, a dificuldade de aprendizagem em determinadas disciplinas e, em menor grau, mas

também importante, a forma de ensino adotado pelos professores. Cabe ressaltar, ainda, que na parte aberta que contempla comentários sobre essa questão apareceram duas categorias, relacionadas ao aspecto pedagógico, que também justificam, na percepção dos alunos, a desistência dos cursos: o *projeto integrador* e *disciplinas*, consideradas *fracas* ou que se *repetem*.

O *projeto integrador* é um projeto interdisciplinar, geralmente relacionada à Prática Profissional Integrada – PPI ou definido a partir de um tema gerador. O projeto integrador culmina com uma atividade prática relacionada a uma produção teórica e/ou prática por parte dos alunos. Como demanda tempo e dedicação dos alunos, foi incluído nos comentários como um aspecto dificultador.

Em relação às disciplinas consideradas fracas ou repetitivas, as questões apontadas podem estar relacionadas às dificuldades dos antigos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) vigentes até 2013 e que, em alguns casos não foram construídos tendo como base o perfil profissional almejado. Esta dificuldade pretende-se que seja superada a partir da revisão dos antigos PPCs, a partir das novas diretrizes institucionais, que colocam como condição para a definição da matriz curricular uma rigorosa reflexão sobre o perfil profissional a ser alcançado.

As metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos é motivo de análise de vários estudos com o objetivo de compreender as relações de ensino e aprendizagem que permeiam essa modalidade de ensino. Em relação a este aspecto, o estudo realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos José de Mesquita em Cuiabá, Mato Grosso, apontou, sobre a ótica dos gestores e professores, que a dificuldade de articulação entre a base comum e a técnica, trabalho e necessidade de estágios são fatores que levaram os alunos a evadirem (SILVA; COSTA, 2013).

De acordo com a pesquisa foi possível verificar que docentes percebem que é necessário pensar um currículo para o Proeja, levando em consideração aspectos como cansaço físico, dificuldade de concentração e motivação desses

alunos trabalhadores, como também, práticas pedagógicas voltadas a educação de jovens e adultos.

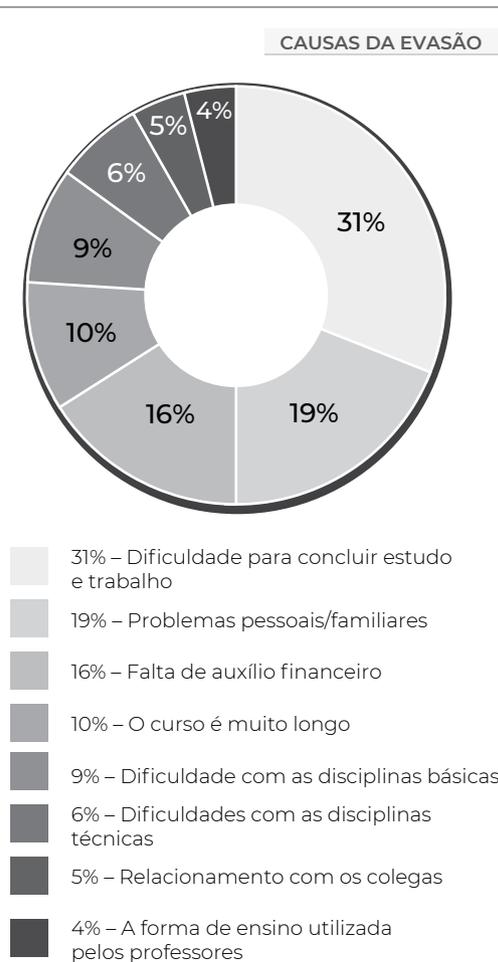
Uma terceira causa que pode ser identificada nos dados da pesquisa realizada no IF Farroupilha é a dificuldade financeira. O item *falta de auxílio financeiro* recebeu 16% das indicações. A vulnerabilidade socioeconômica, que em geral caracteriza o público do Proeja, por si só justificaria este dado. A ausência de um auxílio aos estudantes aliada a falta de condições financeiras próprias pode significar a falta dos recursos necessários para, por exemplo, subsidiar o transporte para o deslocamento até os *campi* do instituto e/ou a alimentação necessária para um terceiro turno de atividades, por aqueles que saem do trabalho direto para a sala de aula.

Também nesta questão, as pesquisas que têm sido realizadas identificam que o auxílio financeiro recebido pelos estudantes de Proeja é incluído na renda familiar e utilizado para manter os gastos com transporte, materiais de aula e eventuais saídas a campo com a escola. Essa realidade foi identificada na pesquisa realizada com o público do Proeja no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Bento Gonçalves que buscava compreender se a bolsa-auxílio é vista como uma necessidade ou um estímulo à permanência dos estudantes nas turmas do Proeja (PASQUETTI, 2009).

Assim, há que se considerar a importância da assistência estudantil para a permanência dos alunos de Proeja.

O gráfico a seguir possibilita uma percepção visual do planilhamento dos dados das respostas.

Gráfico 4 – Causas da evasão no Proeja



Fonte: Pesquisa alunos Proeja – IF Farroupilha – 2013.

Uma quarta causa apontada é a duração do curso. Quase 10% dos alunos consideram a duração do curso a causa da desistência. Este dado pode ser interpretado, considerando o fato de muitos alunos serem egressos da EJA, que possui um tempo reduzido em relação ao ensino regular, no ensino fundamental. No Proeja, no entanto, a duração do curso é a mesma do Ensino Médio regular ou três anos. Os alunos provavelmente não percebem ou não têm conhecimento de que o Proeja é um ensino que integra a educação básica e a educação profissional e que, se fizessem o curso técnico na forma regular, teriam o dobro da carga horária semanal de aulas e dois turnos de atividades, como no curso técnico integrado. O seja, nos cursos Proeja a redução se dá na carga horária, mas não no tempo de integralização.

Considerando que a pesquisa não tinha a intenção de realizar um ranqueamento de causas, mas verificar a percepção dos alunos sobre os fatores que levam à evasão, e que o questionário estava fechado para múltiplas escolhas, o que fez com que cada aluno só pudesse votar em um item, os dados acima indicam alguns fatores que precisam ser aprofundados institucionalmente para a adoção de políticas institucionais, como forma de minimizar a evasão nos cursos Proeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

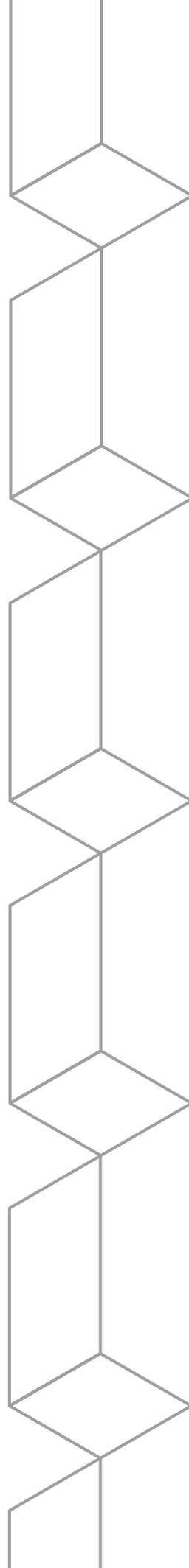
podemos afirmar que na percepção dos alunos são três as principais causas de evasão escolar: as questões pessoais relacionadas à dificuldade de conciliar trabalho, vida familiar e estudo; as questões pedagógicas relacionadas à dificuldade com o aprendizado das disciplinas tanto

técnicas como básicas que receberam; e a vulnerabilidade social, que implica na dificuldade de manter os gastos necessários para continuar os estudos, como transporte e alimentação.

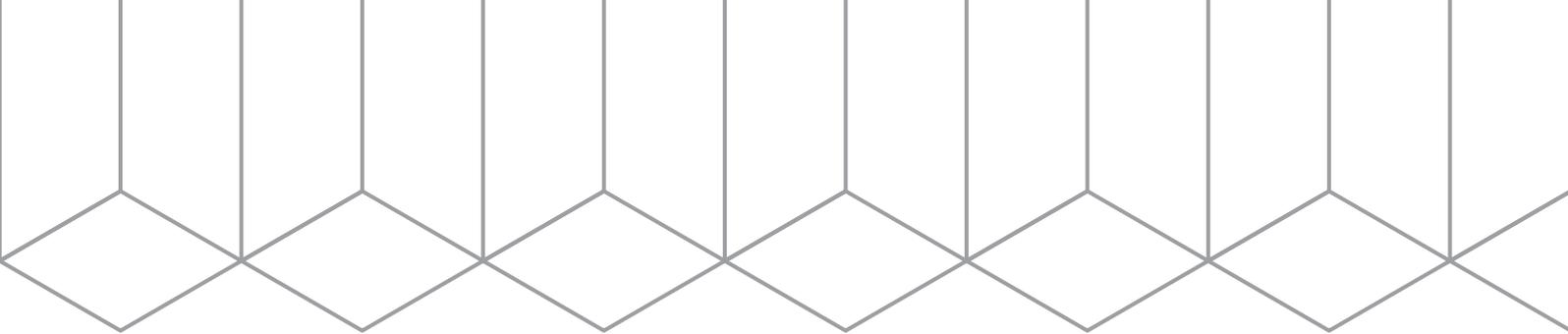
Neste sentido, as políticas visando minimizar os índices de evasão precisam verificar se a escola pode contribuir para a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e família. Da mesma forma, cabe à escola promover a formação continuada dos docentes para capacitá-los para o trabalho nesta modalidade de ensino, considerando que a motivação educacional pode ser um dos fatores a contribuir para os possíveis sacrifícios dos alunos em suas vidas privadas ou laboral. Cabe destacar, também, a necessidade de ampliação de políticas de assistência estudantil, como forma de contribuir para que os alunos tenham os recursos financeiros necessários para a continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

- GOMES, A. F. S et al. Refletindo sobre a vulnerabilidade social e a evasão escolar na educação de jovens e adultos. In: RIGO, K. e ZORZI, F. (Orgs.). *Proeja FIC: tecendo novos caminhos para a educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Campanha Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2013. p. 162-172.
- OLIVEIRA, L; PALUDO, C. Formas de Ingresso e Permanência no PROEJA. In: BENVENUTI, J et. al. (Orgs.). *Refletindo sobre o Proeja*: Produções de Porto Alegre. Pelotas: UFPEL, 2010. p.117-138.
- PASQUETTI, D. B. *Bolsa-auxílio no Proeja: uma necessidade ou um estímulo?* [2009] Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201051104242906damaris_bertuzzi_pasquetti.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- SILVA, C. S.; COSTA, N. C. G. Evasão Escolar sob a ótica de gestores e professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos José de Mesquita. In: MARRA, W. G. (Org.). *Especialização em Educação Profissional em Educação Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja*: coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso. Cuiabá: IFMT, 2013. v. 2. p. 312-325.
- SILVA, M. L.; ROSSI, S. A. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: uma realidade em Rio Branco-MT. In: MARRA, W. G. (Org.). *Especialização em Educação Profissional em Educação Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja*: coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso. Cuiabá: IFMT, 2013. v. 1. p. 292-311.







PARTE 2

APRESENTAÇÃO

Nesta segunda parte do livro veremos uma série de vivências e experiências desenvolvidas no âmbito do IF Farroupilha. Trata-se de relatos que buscam dar conta de muitos dilemas e desafios que permeiam, desde longa data, a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Tais como o debate que envolve teoria e prática, o nem sempre fluído diálogo entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas “técnicas”. A necessidade de aprimoramento de competências por parte dos docentes no uso das novas tecnologias. Preparar os jovens para continuidade dos estudos ou para sua inserção no mundo do trabalho. Qual ideologia deve perpassar no processo de formação do egresso: a do mundo ou do mercado de trabalho? Esses são alguns dos embates que aparecem nas páginas vindouras.

Ao elaborarmos uma rápida síntese dos textos que seguem veremos as de se colocar em prática o currículo integrado, chegando ao ponto de Sidinei Cruz Sobrinho lançar a provocação de que isso não passa de uma grande falácia. Na busca de reforçar seus argumentos o autor recorre aos escritos de Aristóteles demonstrando que, na sua essência, o conhecimento sempre foi algo único. A fragmentação de saberes com a preponderância das partes sobre o todo, de modo especial, a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem foi algo que ganhou evidência com o passar do tempo. Um dos caminhos sugeridos pelo autor a fim de promover essa reaproximação é através do processo de formação inicial de professores. Cabe ainda destacar outro debate trazido pelo autor que versa sobre a tão propalada indissociabilidade teoria e prática. Relação essa que no “chão da escola” nem sempre é tão fluída.

A autora Cristiane de Lima Geist demonstra a importância do uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar. Destaca que as Tecnologias da Informação e Comunicação são algo quase que indispensáveis em nosso cotidiano. Todavia, ainda pouco utilizadas dentro do contexto da sala de aula. A fim de romper essa dicotomia destaca que o professor tem papel central na mediação dessas novas formas de aprendizagem. Defende ainda que esse “outro jeito de ensinar” pode dinamizar as aulas, principalmente no que tange ao interesse dos educandos.

Na sequência Cristiane de Lima Geist e Édison Gonzague Brito da Silva se propõe a mapear alguns aspectos ligados à trajetória do egresso

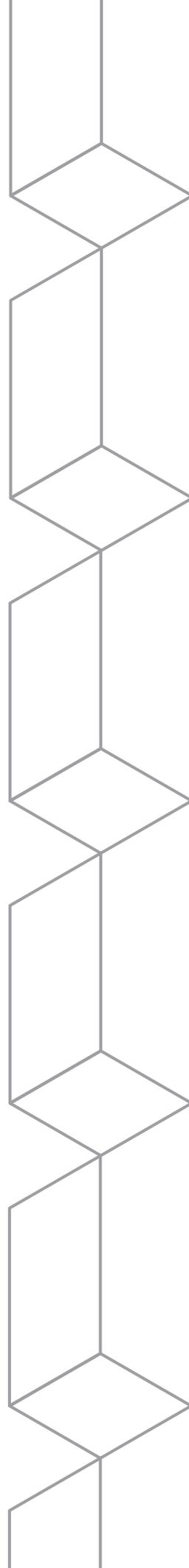
do Técnico em Agropecuária do IF Farroupilha – *Campus* Alegrete. De modo especial, a inserção no mundo do trabalho. A importância do texto reside no fato de que os autores destacam a necessidade de pensarmos mecanismos que possam qualificar cada vez mais os processos de acompanhamento dos ex-alunos.

Édison Gonzague Brito da Silva, no texto *Sexualidade, DSTs, drogadição e experiência de vida: perfil e imaginário de alunos do Campus Alegrete no IF Farroupilha*, traça um perfil, a partir de dados quantitativos, dos estudantes do referido *campus* no que tange ao comportamento e o imaginário dos estudantes. Em seus escritos o autor propugna a necessidade de conhecer para pensar ações educativas, principalmente aquelas de caráter preventivo na área da saúde, tais como gravidez precoce, visando assim diminuir situações de evasão escolar.

Jerusa Bittencourt Maciel de Camargo e Édison Gonzague Brito da Silva a partir da análise dos diferentes olhares do corpo docente e discente do Curso de Agroindústria do *Campus* Alegrete discorrem sobre a importância de aprimoramento das competências docentes frente aos novos desafios no processo de ensino e aprendizagem. Defendem a necessidade do professor adequar suas habilidades e conhecimentos, de modo que os alunos tenham uma preparação adequada e possam se inserir no mundo do trabalho.

Por último, Daiele Zuquetto Rosa historiciza as ações do Grupo de Trabalho dos Cursos Técnicos que esteve à frente do processo de elaboração das Diretrizes Institucionais da organização administrativa-didático-pedagógica para Educação Profissional Técnica. Documento este que resultou na Resolução CONSUP nº 102/2013 trazendo em seu âmago, entre outros aspectos, a definição do currículo referência para cada curso, do perfil de formação dos egressos, questões administrativas do curso e a importância da concepção do ensino médio integrado.

Hermes Gilber Uberti
DIRETOR DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IF FARROUPILHA





A FALÁCIA DO CURRÍCULO (DES)INTEGRADO

Sidinei Cruz Sobrinho¹

INTRODUÇÃO

Não existe conhecimento desintegrado, fragmentado. Existem conhecedores e “ensinadores” desinteressados e irresponsáveis com a formação humana. Da mesma forma, e pelos mesmos motivos, não existem currículos desintegrados. Existem currículos desorganizados ou que não facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Tampouco existem fórmulas mágicas de organização curricular que possibilitem a Formação Integral se não houver educadores e educandos interessados a sair da zona de conforto na construção do conhecimento.

Da mesma forma que seria impossível, a olho nu, se guiar com base em um mapa na escala 1x1, não é possível se cogitar um currículo que seja a tradução exata do ensino integrado e da formação integral, nem capaz de conter, em si, todo conhecimento acumulado ao longo da história. Tanto na primeira como na segunda hipótese, seria o equivalente a uma cópia da realidade em si e, nesse caso, quando se tem a realidade em si, a cópia perde a utilidade.

Ou seja, o currículo, tal qual o mapa, enquanto organização do itinerário formativo, apenas possibilita um melhor ou pior planejamento da viagem e não consegue considerar todas as variáveis que podem se apresentar pelo caminho. Por isso, depositar no currículo a maior esperança da Integração e da Formação

Humana Integral/Omnilateral, é uma falácia. Da mesma forma que falacioso é culpar apenas o ensino conteudista e fragmentado, alegando que o motivo do insucesso é o currículo organizado por disciplinas ao invés de grandes áreas de conhecimento, seja lá qual for a alquimia que se tente fazer na organização curricular. Problemas complexos não podem ser resolvidos com soluções simplistas.

O currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem a especificidade de qualquer natureza, deve ser estruturado com base na garantia de conteúdos e conhecimentos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho. Em síntese, esta é a integração curricular que se busca com foco na Formação Integral. Contudo, o currículo pode, no máximo, simplificar ou facilitar a possibilidade dessa integração.

A integração em si, não se dá e não está apenas na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica educadores e metodologias contínuas de fazer o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar as dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia.

¹ Graduado em Filosofia e Direito, Mestrado em Ética e Filosofia Política pela PUCRS | e-mail: sidinei.sobrinho@iffarroupilha.edu.br

Sendo assim, um currículo, mesmo com uma matriz curricular tradicional (por disciplinas) pode proporcionar a integração se os sujeitos ativos da educação (educadores e educandos) trabalharem para isso. Bem como, pode-se ter uma organização curricular por áreas de conhecimento, projetos integradores ou outro modismo que se deseja ter, e, embora na forma venha a romper com a fragmentação em essência, será inócuo, porque não haverá integração no seu desenvolvimento.

Obviamente a tese que apresentamos aqui é uma provocação a (re) pensarmos melhor o que se pretende ao propor um “Currículo Integrado”, bem como um alerta, para que essa proposta não se torne só mais uma bengala para não se encarar os maiores inimigos da formação integral: falta de formação de professores; de planejamento e metodologias de ensino; de formas de avaliação; predominância do tecnicismo e cientificismo; separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal; a educação como aparelho ideológico do Estado e/ou a favor do sistema econômico e do mercado; desvalorização dos profissionais da educação; falta de compromisso e responsabilidade de muitos educadores e educandos; e uma série de outros fatores e fatos que prejudicam e dificultam o ensino e a aprendizagem de forma qualificada e integrada.

Também, com essas provocações, não pretendemos discorrer sobre todas essas questões, visto que há vasta e qualificada literatura que já trata larga e profundamente destes assuntos. O que pretendemos fazer é trazer conceitos e fundamentos epistemológicos ao longo do trabalho com base em algumas das principais teorias que tratam do currículo integrado e da Formação Integral/omnilateral. Queremos simplificar um pouco as divagações teóricas em busca de alguma concretização possível na organização pedagógica dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Os objetivos aqui propostos são:

1 – Resgatar de forma breve e objetiva a formação do conhecimento científico na civilização ocidental;

2 – Demonstrar que o conhecimento sem-

pre foi integrado e que, por isso, todo currículo também é, por essência, integrado uma vez que trata do conhecimento, embora com foco em dimensões específicas para habilitação em uma determinada formação acadêmica profissional;

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO ELEMENTO INTEGRADOR: DO CONCRETO AO TEÓRICO E DO TEÓRICO À CONCRETIZAÇÃO TECNOLÓGICA

“Por natureza, todos os homens desejam o conhecimento”.

(Aristóteles, 1973, p. 211)

No berço da civilização ocidental, no início da consolidação do conhecimento epistêmico, que hoje corresponde, de modo geral, ao conhecimento científico, está à superação da *doxa* (opinião), forma de conhecimento sem base empírica ou racional, em regra, mitológico. Ocorre, aproximadamente há quatro mil anos, a primeira ruptura dogmática. As/os “verdades/conhecimentos” estabelecidos são questionados por uma nova forma de pensar e, aos poucos, de argumento em argumento, de demonstração em demonstração, empírica ou racional, muda-se a forma de compreender e explicar o Homem (antropologia), o Mundo (cosmologia/natureza) e (os) Deus(es) (teologia).

Esse nascimento do conhecimento epistemológico/racional/filosófico cujas bases influenciam nas mais atuais e “evoluídas” teorias científicas predominantes, se deu e se dá graças a permanente vontade humana de conhecer, questionar o que está posto em busca da sua possível veracidade. Para isso, duas foram, e ainda são, as principais formas de conhecer: empírica e racional. Quando complementares, a experiência e a razão produzem e organizam aquilo que chamamos de conhecimento científico e, portanto, seguro. Ao menos até que se lhe demonstre o contrário, seja falseável (POPPER, 1993).

Como já afirmamos, não pretendemos aprofundar a dimensão teórica e todas as implicações que as teses, como as que apresentamos

neste breve trabalho, carregam no seu contínuo fluxo dialético. Contudo, lançamos mão de uma ideia essencial que está na base daquilo que infelizmente se tornou, ao longo dos milênios, o problema que motiva este trabalho e inúmeras discussões contemporâneas sobre o Currículo Escolar, ou seja, a fragmentação de saberes e, por conseguinte, a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem.

É justamente resgatando a origem, e compreendendo as causas desse problema, que pretendemos confirmar a tese de que em essência não existe currículo que não seja integrado, visto que o conhecimento e todos os saberes específicos são integrados com maior ou menor ênfase, mas sem haver fragmentação. A fragmentação está na forma de se ensinar e aprender, ou seja, de se compreender o homem, o mundo e deus, de se pensar e viver, a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, considerando apenas as partes e ignorando o todo ou, pior indo, sequer possibilitando que educador e educando percebam a si mesmos nesse contexto e qual seu papel diante do conhecimento universalmente produzido e sistematizado por meio do trabalho humano.

Aristóteles pode nos ajudar perfeitamente nesse pensamento ao dizer que:

Por natureza, todos os homens desejam o conhecimento. (...). Assim, os outros animais vivem de impressões e memórias e só tem pequena parcela de experiência; mas a **raça humana vive também de arte (techne) e raciocínio**. É pela experiência que os homens adquirem ciência e arte (techne). Como diz Pólo, com razão: 'a experiência produz arte, mas a inexperiência produz o acaso'. A arte se produz quando, a partir de muitas noções da experiência se forma um único juízo universal a respeito de objetos semelhantes. (...) Se um homem tem teoria sem experiência e conhece o universal, mas não o particular nele contido, com frequência falha no seu tratamento, pois é o particular que deve ser tratado. (...) Pois o homem de experiência conhece o fato, mas não o porquê, enquanto os **artistas conhecem o porquê e a causa**. (...) Em geral, o **sinal de conhecimento ou ignorância é a capacidade de ensinar e por essa razão achamos que a arte, e não a experiência,**

constitui conhecimento científico; porque os artistas podem ensinar e os outros, não. Além disso, não consideramos nenhum dos sentidos como sendo a Sabedoria. Eles (os sentidos) **são de fato nossas primeiras fontes de conhecimento sobre as coisas particulares**, mas não nos dizem a razão de nada, como por exemplo por que o fogo é quente, mas apenas que ele é quente. (...) **Sabedoria é o conhecimento de certas causas e princípios**. (1973, p. 211). (Grifo Nosso).

Ora, essa simples tese de Aristóteles gerou tantas reflexões e considerações que nem dedicando sua vida inteira seria possível reuni-las, quiçá compreendê-las de forma definitiva como decidir o que comprar no supermercado quando se está com fome. Mas o que prepondera é a ideia central deste fragmento, conforme a qual, os sentidos e a experiência provocam a possibilidade do conhecimento, mas não são suficientes. A experiência me diz que o fogo queima e isso é, ou deveria ser, suficiente para que eu não volte a colocar a mão no fogo. Contudo, essa experiência é ainda instintiva e nisso não nos distingue muito dos demais animais que também vivem de impressões e memórias. Não é gratuita a sabedoria popular de que "cão escaldado tem medo de água fria".

Sendo assim, o homem, em sua capacidade cognitiva, racional, é capaz de "a partir de muitas noções da experiência formar um único juízo universal a respeito de objetos semelhantes e, com isso, produzir arte (techne), ou seja, a técnica" (Idem, p. 212). Daqui a ideia científica atual de artífice – aquele que faz.

Em 1909 Nilo Peçanha criou as primeiras Escolas de Artífices Aprendizes (PACHECO, 2011). Ou seja, um lugar para ensinar os educandos como, a partir de muitas noções da experiência, formar um juízo universal (conhecimento) a respeito de objetos semelhantes (agricultura, marcenaria, entre outros). Obviamente, a intencionalidade e a compreensão do artífice, na história da educação profissional no Brasil, sempre esteve muito distante do conceito de artífice e técnica, elaborados por Aristóteles, dado que, no Brasil, a separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal é enfatizada como divisória

e não meramente distintiva, mas indissociável, tal qual afirmava Aristóteles.

Você acha que se defende tanto a importância de aulas práticas e de estágio profissional orientado, para quê? Para que os aprendizes não fiquem apenas com impressões e memórias, mas possam, a partir delas e do uso racional que delas fazem, construir seu conhecimento e, assim, serem artifices, técnicos (*techne*) e ainda poder ensinar como se faz isso. “O sinal de conhecimento ou ignorância é a capacidade de ensinar” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211). E por que os animais, que também vivem de memórias e impressões, não são sábios? Por que o cão escaldado tem medo de água fria?

Simples, porque, como afirmou Aristóteles, a “sabedoria é o conhecimento de certas causas e princípios” (Idem). Quer dizer, não basta saber que o fogo queima. Escaldar o cão faz com que ele tenha medo de água fria, porque é incapaz de conhecer as causas e os princípios que levam a água a ficar quente. Ainda, a impossibilidade de a água ficar fria ou evaporar e, com o vapor, mover uma máquina, ou ainda, congelar e com isso fazer um picolé para vender no verão e comprar uma coleira nova (empreendedorismo). Falta ao cão à capacidade de, “a partir de muitas noções da experiência se formar um único juízo universal a respeito de objetos semelhantes”. (Ibidem, p. 212). Nisso, a capacidade de saber que faz, porque faz, como faz e na possibilidade de fazer diferente, consiste e reside a riqueza do trabalho humano nas suas dimensões ontológica e histórica, que fundamentará o currículo como princípio educativo e cuja categoria será melhor trabalhada por Marx e Gramsci.

Por esse motivo, conhecendo as causas e os princípios e os organizando por meio da razão, somos capazes de compreender as consequências que derivam dessas causas e desses princípios e, principalmente, agir sobre essas consequências, gerando novas consequências ou intervindo sobre as causas. É o que, em síntese, chamaríamos hoje de inovação tecnológica. Logo, ao contrário do que costuma dizer o popular, não “vale mais a prática que a gramática”. Porque sem a “gramática”, sem a compreensão racional da “prática”, a experiên-

cia, não seríamos capazes de agir a não ser de forma instintiva. Não seríamos capazes de, após saber pela experiência que o fogo queima, termos saído da caverna e transformado o mundo; fazer aquilo que gostamos de inserir em todos nossos lindos textos acadêmicos, discursos e justificativas para tudo o que fazemos: desenvolvimento.

Tudo isso, e muito mais, por um único motivo, porque “por natureza, todos os homens desejam o conhecimento” (Ibidem, p. 211). O que não significa que, por natureza, todo homem conheça. Nem todo desejo pode ser satisfeito se aquele que deseja não for capaz ou não estiver disposto a um exercício contínuo de gerar juízos universais sobre objetos semelhantes e questionar esses próprios juízos, refutando-os porque descobriu novas causas e novos princípios e, com isso, gerar outros juízos universais que são novamente refutados.

Assim, de pensamento em pensamento, o conhecimento se constrói superando, mas jamais excluindo o pensamento/conhecimento anterior, visto que a partir dele é que geramos o atual. Imagine uma pedra lançada no lago. Ela gera um pequeno círculo e este, por sua vez, um círculo maior e assim sucessivamente, com tendência ao infinito. O círculo maior abrange uma extensão maior do lago (o mundo do conhecimento), mas, para isso, foi necessário o primeiro motivo, o particular. Portanto, a necessidade de, embora o foco esteja em apenas um dos círculos (matemática, física, informática, agricultura ou engenharia), se compreender como aquele círculo está integrado aos demais com maior ou menor influência sobre este. Ou seja, ensino e aprendizagem de forma integrada, possibilitando ao sujeito ir do particular ao universal e vice-versa com sabedoria. Em síntese essa ideia se concentra na dialética de Hegel (1992) e no conceito de *aufgehoben*. Como explica Weber, “ao ser tematizada a ideia absoluta, o conteúdo fica absoluto, mas o ato (o eu que diz) continua contingente. É por isso que a dialética não para na ideia absoluta e conduz ao espírito absoluto. O processo continua porque há uma coabitação entre o absoluto e o relativo. O absoluto existe como ideal e como tal é necessário, mas

contém como *aufgehoben*, a contingência” (WEBER, 1993).

Por isso, diz Aristóteles, “se um homem tem teoria sem experiência e conhece o universal, mas não o particular nele contido, com frequência falha no seu tratamento, pois é o particular que deve ser tratado” (1973, p. 211). Não seria possível compreender apenas esse círculo maior (universal) sem compreender antes o menor (particular) e aquilo que deu origem a ele (causas e princípios).

Assim, o professor que ensina aos alunos a fórmula (universal) para se fazer o levantamento topográfico de um terreno e usar o Teodolito, por exemplo, mas não demonstra para eles porquê (causas e princípios) aquela fórmula funciona integrando assim os conhecimentos de geografia, física, matemática e outros que levam ao funcionamento do aparelho, poderá até possibilitar que seus alunos façam o levantamento topográfico de um terreno, mas jamais possibilitará que os mesmos pensem, por exemplo, como utilizar aqueles conhecimentos para inovar o Teodolito e inventar a Estação total ou Taqueômetro.

Afinal, até se chegar ao Teodolito, a civilização egípcia utilizava a Groma, uma versão original do teodolito, útil na construção das pirâmides, e a civilização romana desenvolveu a Dioptra, com a mesma finalidade. A Estação total que pode ser explicada como a junção do Teodolito eletrônico digital com o distanciômetro eletrônico, montados num só bloco. Mas isso só é possível quando se aprende e se ensina de forma integrada, buscando compreender as causas para, intervindo sobre elas, modificar ou organizar as consequências a favor do desenvolvimento da tecnologia.

Para isso, não basta um currículo integrado, é necessário que se tome o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico incentivando a iniciação científica e autonomia dos educandos. Se não levar os alunos à inovação da Estação total, ao menos levá-los a compreender qual é a importância prática da aula chata de geografia e física sobre longitude, latitude e óptica e ainda se perguntar como o Plano Cartesiano e o conceito de Espaço

euclidiano, estão aí presentes, e ainda, quem foi Descartes e Euclides? Perguntas estas que, por sua vez, abrem espaço para o diálogo com a filosofia e a história e assim sucessivamente. Ocorre que, embora essa co-relação e indissociabilidade entre os conhecimentos, lhes seja intrínseco, não se pode esperar que os educandos apenas adivinhem ou encontrem como que por iluminação divina, a relação entre eles, é papel do educador possibilitar a abertura do caminho que os leve a tal investigação.

Do mesmo mal sofre o professor de filosofia ou sociologia que, por exemplo, esgota a paciência dos alunos com profundas preleções sobre o Positivismo, de Augusto Comte (1978), sem demonstrar o que essa teoria significou, concretamente, na civilização brasileira a ponto de sua teoria ser sintetizada na bandeira do Brasil na frase “Ordem e Progresso.”

Poderíamos discorrer infinitamente com exemplos semelhantes e bem mais elaborados, mas, isso já é o bastante para mostrarmos que, o conhecimento e, nesse caso, o currículo é, em essência, integrado e, para isso, não precisa excluir a disciplina de filosofia, geografia, física, matemática e topografia do currículo do curso Técnico em Edificações, por exemplo, inventando uma moda qualquer como: “área do conhecimento sobre medir terrenos e possibilitar o desenvolvimento” apenas para diminuir o número de disciplinas e dar a ideia de integração. Mesmo que isso fosse feito, seriam necessários os conhecimentos de filosofia, geografia, física, matemática e topografia para sustentar tal organização. Porém, podemos tratar melhor disto mais adiante. Voltemos, pois, para Aristóteles e o desejo natural de conhecer.

Na época de Aristóteles e inúmeros grandes pensadores do seu tempo, uma vez verificada a inconsistência da verdade que dizia que as causas e o princípio do universo e tudo o que existe eram os deuses (teogonia), restou à dúvida e o desejo de conhecer quais são as verdadeiras causas e os princípios que originam e movimentam o cosmos.

Veja que, em grego, Cosmos (um deus) significa ordem, em contraposição ao deus Caos, desordem. Se tudo no universo parece estar

ordenado (no ensino fundamental aprendemos em ciências que o ser nasce, cresce, reproduz, envelhece e morre), o quê possibilita essa ordem? Qual é a causa de tudo o que existe?

A partir dessa questão principal, o elemento integrador do Conhecimento Científico na civilização ocidental girava em torno de duas questões:

1. O que é a natureza ou realidade última das coisas?

2. O que é a natureza ou realidade última (essência) do ser humano?

Inúmeras hipóteses e teses foram levantadas e defendidas para responder a essas questões até hoje não respondidas satisfatoriamente. O importante, não foram as respostas que se pretendiam “universais”, “verdadeiras”, como tudo se originou da água, do fogo, da terra, do ar, do número, do Uno, do átomo, mas as inúmeras respostas encontradas durante esse processo de conhecimento. Em síntese, do ponto de vista das ciências, podemos dizer que a tentativa de responder àquelas duas questões organizou o conhecimento científico basicamente em Física e Antropologia.

A Física (que não é somente a disciplina de física que está em todos os currículos do ensino médio atual) relacionava-se aos conhecimentos da natureza, o que hoje, os “evoluídos sábios” chamam de ciências da natureza e exatas. A Antropologia, por sua vez (que também não tinha esse nome na época), relacionava-se basicamente àquilo que hoje se chama de ciências humanas e linguagens. Ambas, sempre juntas, possibilitavam, e ainda possibilitam, a concepção unificada e integrada da relação homem/universo, inclusive sem excluir a possibilidade da interpelação desses com deus, deuses, energia ou gnomos, ou aquilo que você quiser chamar.

Eis aqui mais uma confirmação de que o conhecimento nunca foi fragmentado e, por consequência, também o currículo, como forma de se possibilitar acesso e continuidade a esse conhecimento que também é, por essência, integrado. Quer tirar a prova dos nove? Qualquer currículo, esteja como estiver organizado, poderá ser resumido a esta organização de mais de quatro mil anos atrás. Para simplificar, basta

recorrer a atual organização das ciências em quatro áreas do conhecimento (aliás, divisão muito questionável): 1) linguagens, códigos e suas tecnologias; 2) ciências humanas e suas tecnologias; 3) matemática e suas tecnologias; e 4) ciências da natureza e suas tecnologias. Resumem-se, por sua vez, em Ciências humanas e exatas.

Como seria a matriz curricular na Grécia antiga e que podemos perfeitamente aplicar no século XXI? Teria apenas duas disciplinas: Física e Antropologia. Simples, não? Sim, simples na forma, não tanto no método e na eficiência.

Em milênios de acúmulo de experiências e memórias, de formulação e refutação de conhecimentos supostamente universais, de desenvolvimento de saberes diversos (não fragmentados, apenas diversos), em milênios de busca pela satisfação do desejo de conhecer, o domínio sobre inúmeras causas e princípios demonstrou não ser possível se chegar a um único juízo universal como pretendiam os gregos antigos, mas a inúmeros juízos universais a respeito de objetos semelhantes e a impossibilidade da capacidade cognitiva humana discorrer sobre todos eles.

Por isso, a necessidade de organizarmos este cabedal de saberes e tratá-los com fins específicos, o que não significa que não dependam direta ou indiretamente uns dos outros. Como não podemos compreender tudo e também (felizmente) não temos mais tanto tempo como os gregos para ficar filosofando na praça enquanto os escravos trabalhavam no campo e as mulheres cozinhavam e cuidavam das crianças (embora muitos ainda consigam ou se obriguem a fazer isso), dividimos os saberes e o trabalho, para que possamos continuar o que acreditamos ser desenvolvimento e tentar, até a morte, satisfazer o desejo por mais conhecimento.

Então, mesmo dentro desta divisão de saberes (arquitetura, história, agronomia, física, sociologia, química, etc.) e trabalhadores (técnicos, tecnólogos, bacharéis, licenciados, etc.) fez-se necessária a divisão em outros saberes (química analítica, química de alimentos, geopolítica, física quântica, física nuclear, astrofísica, etc.)

para que se possa atender às demandas específicas do desenvolvimento e satisfazer desejos diferentes de conhecimento. Contudo, se enrolarmos esse novelo desenrolado (explicar é isso, desdobrar) ao longo de milênios, chegaremos a um só conjunto. Mas querer que a partir do novelo enrolado as pessoas conheçam, detalhadamente, todos os fios que o integram, já é um pouco audacioso.

Podemos até querer integrar o currículo, deixando-o numa forma mais concisa, um só novelo, para (re)lembrar os especialistas que o conhecimento é integrado e não se resume a sua particularidade. Mas acreditar que isso é suficiente para que se ensine e se aprenda como o novelo se constitui e se desenrola sem se romper é, no mínimo, utópico. Voltemos a Aristóteles: “Se um homem tem teoria sem experiência e conhece o universal, mas não o particular nele contido, com frequência falha no seu tratamento, pois é o particular que deve ser tratado” (1973, p. 211).

A questão não está apenas na forma (organização do currículo), mas no método, nas possibilidades que se tem de viver a prática e o que é particular, sem perder o universal. Obviamente o excesso de particulares (disciplinas e conhecimentos específicos) prejudica a visão do todo (determinada formação com um determinado perfil profissional de egresso esperado). Assim como o excesso de juízo universal (organizar o currículo apenas em grandes áreas do conhecimento, por exemplo) prejudica a visão do que é particular. Este é mais um argumento em defesa de que a proposta de um Currículo Integrado, se não bem tratada e esclarecida, pode ser uma simples falácia.

O próprio Aristóteles nos dá o caminho ao dizer que a virtude consiste na justa medida (Idem). É necessário haver equilíbrio nessa proposta, porque, caso contrário, corremos o risco de, em defesa do universal (formação integral e currículo integrado), falhar no tratamento do conhecimento ferindo o particular/específico e vice-versa.

Talvez você já esteja se perguntando: por que Aristóteles e não outro pensador com o mesmo ou maior potencial da época, como

Platão e Sócrates, por exemplo, para subsidiar a base deste trabalho, ou mesmo pensadores modernos e contemporâneos que podem nos levar pelo mesmo caminho?

Primeiro, porque buscamos atender a um dos nossos objetivos, que é resgatar, de forma breve e objetiva, a formação do conhecimento científico na civilização ocidental. Entendemos aqui que Aristóteles, enquanto pensador analítico, por sua forma e método de organizar o pensamento, proporciona uma didática melhor para traduzir em poucas palavras e de forma objetiva nossa tese principal sobre o objetivo deste trabalho. Pensamos ter atingido esse objetivo ou ao menos mostrado o caminho para tal, até aqui. Quer dizer, a preocupação com o “currículo integrado” e a formação integral, tem bases epistemológicas muito mais antigas que em Marx e Gramsci, por exemplo.

Segundo, porque a primeira distinção ou divisão das ciências de que se tem registro formal na história da civilização ocidental foi feita por Aristóteles na obra *Metafísica*, aproximadamente 380 a.C. Assim, atendemos ao nosso outro objetivo, o de demonstrar que o conhecimento sempre foi integrado e que, por isso, todo currículo também é, por essência, integrado, uma vez que trata do conhecimento, embora com foco em dimensões específicas para habilitação em uma determinada formação acadêmica profissional. É desta divisão das ciências, e não fragmentação do conhecimento e, por conseguinte, do currículo, que passamos a tratar a partir de agora.

Passemos então a tratar da distinção/divisão das ciências conforme Aristóteles no berço da civilização ocidental e seus desdobramentos até a contemporaneidade, o que gerou a grande confusão na organização dos currículos e a falácia do currículo (des)integrado. Para isso, não aprofundaremos as informações, mas seguiremos uma lógica temporal que nos levará ao destino esperado. Se não conseguirmos dar um norte à concepção do itinerário formativo (currículo), no mínimo teremos um itinerário informativo didático que permite ao leitor lançar velas em mares mais profundos, seja para confirmar ou refutar aquilo que aqui defendemos

e/ou provocamos, ou até mesmo a ficar inerte, caso se considere em porto seguro.

DA DIVISÃO DAS CIÊNCIAS À ESPECIALIZAÇÃO DOS SABERES FRAGMENTADOS

Conforme Aristóteles (1973), as ciências se dividem em três grandes ramos:

1. CIÊNCIAS TEORÉTICAS: buscam o saber em si mesmo (metafísica, física, matemática e outras);

2. CIÊNCIAS PRÁTICAS: buscam, por meio do saber, chegar à perfeição moral (ética, política e outras);

3. CIÊNCIAS POIÉTICAS (ou produtivas): buscam o saber em função do fazer, produzir determinados objetos, “*techne*” (técnica, em sentido estrito).

Se considerarmos essa distinção aristotélica das ciências do ponto de vista contemporâneo, poderíamos facilmente perceber algumas influências dessa concepção na história da humanidade. Por exemplo, do ponto de vista da histórica divisão social do trabalho, identificamos o seguinte:

1. Aqueles que se ocupam do saber em si mesmo, ou seja, do saber teórico, abstrato, ‘ciências teóricas’. São aqueles que supostamente “pensam” e desenvolvem o conhecimento para ser aplicado – a “**teoria**”. Seriam os cientistas ou, como se diz, a “elite intelectual” (por exemplo, o Arquiteto e o Engenheiro Civil);

2. Aqueles que se ocupam dos conhecimentos produzidos pelas ciências teóricas aplicam esses conhecimentos, (re)produzindo aquilo que esses conhecimentos possibilitam, ‘ciências poiéticas’ (poiésis, em grego, significa a ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa.) – a “**prática**”, como a compreendemos hoje. Seriam os operários, ou como se diz, a “mão de obra” (preferencialmente barata), (por exemplo, o pedreiro ou, quando muito, o Técnico em Edificações).

Em tese, essas duas áreas do conhecimento estão no âmbito da física, (ciências da natureza) procurando responder à questão: O que é a

natureza ou realidade última das coisas? Como demonstramos na primeira parte deste trabalho.

3. Aqueles que se ocupam do conhecimento que leva à organização social (política, direito, sociologia, psicologia, arte, entre outros), possibilitando o bem estar humano e sua realização enquanto humanidade, bem como a ordem social por meio dos direitos e deveres, seja por meio da moral (subjéctiva – interna) ou da ética e da legalidade (objetiva – externa) (por exemplo, os governantes, filósofos, juristas).

Em tese, essa área do conhecimento está no âmbito da antropologia, (ciências humanas) procurando responder à questão: O que é a natureza ou realidade última (essência) do ser humano? Como demonstramos na primeira parte deste trabalho.

Além disso, se seguirmos a lógica da ciência da Administração, por exemplo, com menos de um século de existência enquanto tal, identificaríamos claramente a organização básica de uma empresa na qual figuram as dimensões **estratégica** (os que pensam – ciências teóricas); **gerencial** (os que garantem a ordem e a harmonia da organização – ciências práticas); e **operacional** (os que produzem – ciências poiéticas). Ou ainda, de modo similar, identificaríamos na organização do Estado: governo, exército e povo, conforme dizia Platão (2000) em, A República.

Obviamente, Aristóteles não tinha a pretensão de gerar esse tipo de interpretação, apenas de demonstrar que “Se um homem tem teoria sem experiência e conhece o universal mas não o particular nele contido, com frequência falha no seu tratamento” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211), ou seja, que é preciso compreender, pela experiência, como se chega à teoria e dela, retornar ao mundo prático tanto pela intervenção política, ética quanto pela intervenção técnica.

Nesse sentido, ao contrário do que ocorreu na história que segue, podemos dizer que Aristóteles considerava mais importante a “*techne*”, o saber fazer, que a teoria, o saber por si só. Talvez uma melhor compreensão da divisão das ciências feita por Aristóteles teria impedido a secular opressora separação entre trabalho

intelectual (os que sabem) e trabalho braçal (os que produzem).

Assim, as Escolas de Artífices Aprendizes, de Nilo Peçanha, bem como a ainda existente compreensão de que a educação profissional é destinada aos filhos de operários e classes menos favorecidas e a educação superior é destinada aos filhos da “elite pensante” e abastados, talvez não tivessem recebido essa conotação. Mas essa é uma reflexão que exige outro espaço. Seguiremos no curso dos nossos objetivos principais aqui estabelecidos.

Concorde ou não, caro leitor, esta organização das ciências conforme Aristóteles, permaneceu, com poucas variações consideráveis, até o final da Idade Média. Aliás, durante a Idade Média o que a Igreja fez não foi muito senão mais que uma (re)leitura de Aristóteles (por

meio de Santo Tomás de Aquino) e de Platão (por meio de Santo Agostinho), a favor dos interesses da Igreja, é claro.

De Aristóteles (gregos) até o final da Idade Média, a ciência basicamente era compreendida como sendo o conhecimento demonstrativo da realidade. O homem buscava compreender as causas e os princípios, a fim de explicar o universo.

Do renascimento (Francis Bacon, Galileu, Descartes, etc.) até o fim da modernidade, a ciência passa a ser e buscar o conhecimento demonstrativo e eficaz. Agora, o homem busca compreender, explicar, dominar e transformar o universo.

Em síntese, pode-se organizar as principais concepções de Ciência de acordo com o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Principais concepções de Ciência

RACIONALISTA	EMPIRISTA	CONSTRUTIVISTA
Dos gregos até o Sec. XVII	Da medicina grega e aristotélica até o Séc. XIX	Séc. XX...
CIÊNCIA = Conhecimento racional DEDUTIVO e demonstrativo HIPO-TÉTICO DEDUTIVO	CIÊNCIA = Interpretação dos fatos/ experimentos HIPOTÉTICO INDUTIVO	CIÊNCIA = modelos EXPLICATIVOS da realidade
VERDADE UNIVERSAL Teoria científica como explicação e representação da realidade tal como ela é em si mesma; “Raio X” da realidade		VERDADE = Aproximação da realidade. Pode ser corrigida e modificada. “Verdade e Falsificação”
O grande livro da natureza está escrito em caracteres matemáticos		Uma ciência formula hipóteses para resolver problemas e as conserva até que sejam refutadas ou falsificadas por algum fato. Essas hipóteses são verdades provisórias mantidas até que sejam contestadas ou não consigam explicar novos problemas. (Karl Popper)

Fonte: Elaboração do autor feito a partir de CHAU1, 2000, p. 320 – 321.

Assim, a ciência “antiga” tem conotação teórica qualitativa com base na contemplação e compreensão do universo, enquanto que a ciência clássica ou moderna tem conotação tecnológica, quantitativa, buscando, além do conhecimento teórico, a sua aplicação prática ou técnica. Tradução dessa concepção está na frase de Francis Bacon, de acordo com o qual “saber é poder” (1999, p.40), e de René Descartes, ao dizer que “a ciência deve nos tornar senhores da natureza” (1987, p. 29).

Qual é o motivo dessa mudança paradigmática?

A expectativa criada de que a mudança científica indica evolução e progresso do conhecimento e da civilização, ou seja, a ideia de que a ciência e tecnologia necessariamente possibilitam “Ordem e Progresso” é uma ideia válida?

Thomas Kuhn (1997) tece uma considerável crítica sobre essa nova perspectiva do conhecimento e da ciência. Analisando a história da ciência, Kuhn demonstra que a mesma é repleta de revoluções científicas, ou seja, descontínua. Assim, não é confiável esperar ordem e progresso com a perspectiva de desenvolvimento almejada pela recente organização da ciência e da tecnologia. Exemplo concreto disso foi a Revolução Copernicana, mostrando uma ruptura radical daquilo que se conhecia, passando do geocentrismo para o heliocentrismo. Há progresso, mas não de forma linear! Logo, essa concepção pode comprometer seriamente a organização do itinerário formativo “integrado”, ou não, visto que a concepção de currículo é também uma teoria, logo, um modelo de conhecimento e uma compreensão de ciência sujeita a rupturas paradigmáticas.

De modo geral, na educação profissional, tem como se negar que o progresso também é ou pretende ser linear? Matriz curricular ou organização por áreas, de uma forma ou de outra, não conseguem escapar da evolução do conhecimento (ensino e aprendizagem) teórico qualitativo (disciplinas básicas) e tecnológico quantitativo (disciplinas técnicas), ou se preferir, dos conhecimentos com menor densidade tecnológica aos conhecimentos com maior densidade tecnológica.

Eis aqui, mais um argumento favorável a nossa tese principal: novos fatos (realidade contemporânea) trazem novos problemas que precisam de novas hipóteses (falseabilidade de Popper). Se o currículo integrado não admitir a si mesmo a possibilidade da falseabilidade, redundará no mesmo mal que condena.

Nesse sentido, a ciência contemporânea, num viés construtivista, permite admitir e compreender que fatos e fenômenos novos podem exigir a elaboração de novos métodos, novas tecnologias e teorias. Daí que, os novos fatos e fenômenos, não brotam do currículo, mas do contato com a realidade (experiência, conforme Aristóteles) e dela ao científico e vice-versa. Quer dizer, a maior parte da possibilidade de sucesso da proposta curricular não está na forma como se organiza o currículo, mas no método utilizado para realizar o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, a diversidade de experiências (práticas reais de trabalho) possibilitadas aos educandos permite melhor e maior compreensão da teoria pretendida. Nesse caso, deve-se lembrar que estas experiências não devem ser isoladas, porque, como já demonstrou Aristóteles, “a partir de muitas noções da experiência se forma um único juízo universal a respeito de objetos semelhantes.” (1973, p. 212).

Nesse ponto, a tese de fundo do Currículo Integrado e da Formação Integral tem total relevância, visto que chama atenção para o fato de que os educadores acabam possibilitando (quando possibilitam) aos educandos apenas experiências isoladas nas suas áreas específicas, esperando que os educandos, como que por uma iluminação divina, fossem capazes de integrá-las e compreendê-las com as demais experiências isoladas.

Ou seja, a forma de organização curricular poderia e deveria facilitar o desenvolvimento da experiência incentivando, assim, o desenvolvimento da ciência e da técnica, bem como a formação integral no desenvolvimento da autonomia dos educandos. Logo, em síntese, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico são importantes. Princípios, esses, fundantes do currículo inte-

grado que se dá mais pela integração desses princípios no processo de ensino e aprendizagem que pela organização do currículo por áreas de conhecimento ou outra forma possível.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza os modos e critérios da classificação das ciências desde o berço da civilização grega até o século XX e dias atuais.

Quadro 2 – Modos e critérios da classificação das ciências

MODOS E CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS CIÊNCIAS	
Até o Séc. XVII Conforme Aristóteles: (conhecimento integrado)	TEORÉTICAS PRÁTICAS POIÉTICAS/TECHNE
A partir do Séc, XVIII (separação/fragmentação do conhecimento)	FILOSÓFICOS: reflexão/ contemplação (saber) CIENTÍFICOS: produção (saber fazer) TÉCNICOS: reprodução (fazer)
Séc. XX CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS CIÊNCIAS (Filósofos Francês e Alemães)	OBJETO estudado MÉTODO empregado OBJETIVO/RESULTADO esperado

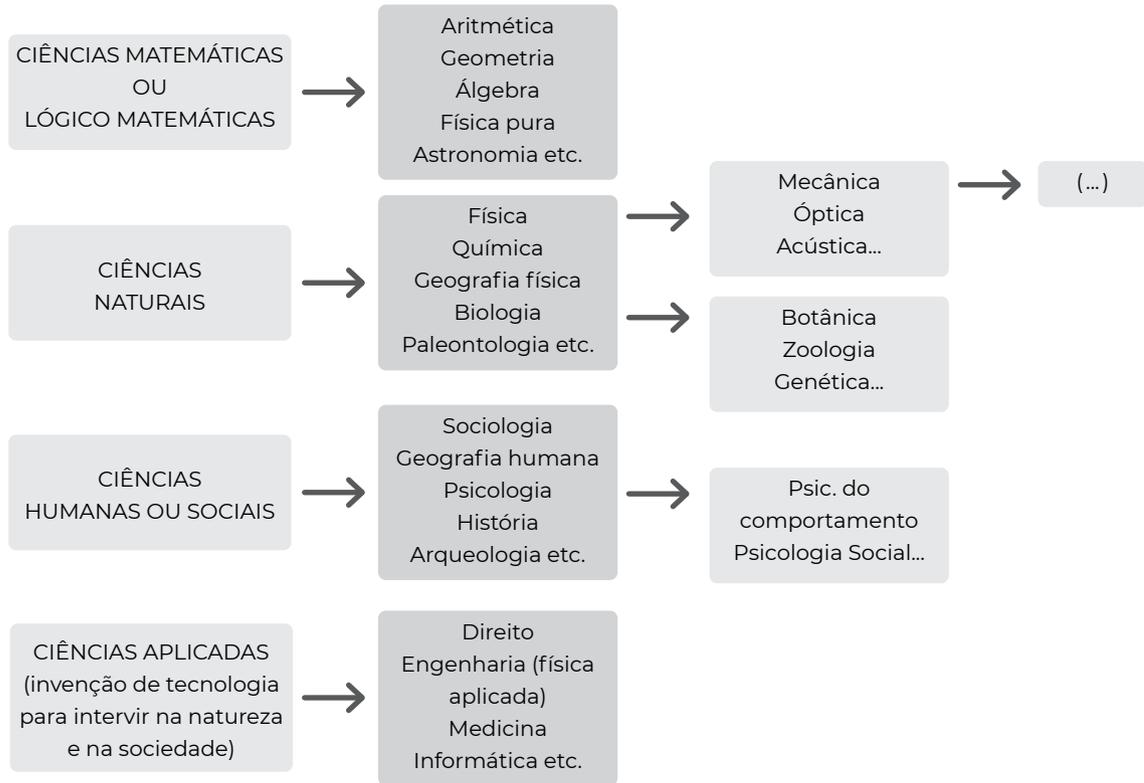
Fonte: Elaboração do autor feito a partir de CHAUI, 2000, p. 320 – 321.

Observe-se que, a partir do século XX, os critérios considerados para que um determinado conhecimento seja aceito como “ciência” são: que se tenha um objeto específico a ser estudado; um método passível de reprodução a ser empregado; e um objetivo específico ou resultado esperado no estudo daquele objeto por meio de um determinado método. Essa concepção possibilita que se constituam “ciências específicas”, fragmentadas, mas nunca desconectadas da “ciência”. Portanto, embora estudado de forma específica com metodologia e fins específicos, nunca está desvinculado, desintegrado do conhecimento universal.

O Quadro 3, exemplificativo, a seguir, demonstra como se dá essa fragmentação e, conseqüentemente, como se pode gerar a falsa ideia de que não há integração, relação com os demais conhecimentos e ciências, desmistificando, assim, a falácia de que o ensino não é integrado. Falácia, porque o processo do ensino, embora tratando de uma ciência ou conhecimentos específicos, não foi capaz de possibilitar aos educandos a compreensão do todo a partir do particular. Um dos principais motivos disso é a formação inicial dos educadores que também se deu nessa perspectiva. Ora, como exigir que alguém ensine ou seja mediador da aprendiza-

gem sem que tenha recebido formação para tal? Esse é o motivo de nosso apontamento inicial referente à Formação Inicial de Professores (Licenciaturas, Formação Pedagógica, etc.) ser um dos principais vilões do Currículo Integrado. Ou seja, podemos até reorganizar o currículo com menos disciplinas, por áreas de conhecimento ou projetos integradores, por exemplo, isso ajudaria na reminiscência de que o conhecimento é, por excelência, integrado, mas não é condição sem a qual não se garantirá que o processo de ensino e aprendizagem seja integrado como está organizado o currículo.

Quadro 3 – Fragmentação/integração do currículo



Fonte: Apresentação do autor no IF FARROUPILHA, 2011.

Veja bem que a organização do currículo por áreas de conhecimento, como propõe a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), formalmente, dá a visão da integração do conhecimento e, por consequência, da necessidade de que o ensino e a aprendizagem também devem ser integrados. Isso ajuda a desmascarar a ideia do ensino conteudista e disciplinar, o que somos totalmente favoráveis, mas não responde nem garante que o ensino e a aprendizagem sejam integrados, porque a questão essencial está no método e não apenas na forma em si. Quem ensinará e como será ensinado, por exemplo, na área de ciências naturais, os conhecimentos específicos de física, química e biologia? O licenciado em física, o licenciado em química e o licenciado em biologia? Ou teremos um licenciado em ciências naturais? Essa proposta até existe, mas não está efetiva na sua origem, na formação inicial dos professores.

Ou seja, não bastaria reorganizar o currículo no ensino médio, teria que reorganizar o currículo na formação inicial de professores também, mas isso ainda está muito longe de acontecer.

Contudo, isso parece reforçar a tese de que o “Currículo Integrado” no ensino médio se torna uma falácia visto que, conforme demonstrou Aristóteles, não a organização do mesmo não se dá a partir das causas e princípios que levam ao resultado esperado. O processo está inverso e, portanto, com poucas possibilidades de sucesso. A formação continuada pode até reduzir os estragos na concepção de fragmentação produzida na formação inicial, mas ainda é uma medida meramente paliativa e não curativa.

Qual é a consequência das especialidades reduzidas basicamente a partir dos séculos XVIII e XIX?

A falsa ideia de fragmentação do conhecimento tem origem e finalidade comum que é resolver problemas da realidade em busca do bem supremo, exigindo a relação científica, cultura, social, quer dizer, integral do homem com o universo e com os demais humanos.

Como corrigir essa falácia?

Em síntese, é necessário, assim como os gregos antigos superaram o senso comum mitológico, superar o senso comum contem-

porâneo, e esta superação está mais relacionada à formação inicial dos educadores que à reorganização que pretende um currículo integrado. O trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida.

Qual é o senso comum contemporâneo?

O cientificismo, que é a crença de que a Ciência e a Técnica podem e devem conhecer toda a realidade. Essa crença gera a ideologia que, por meio da ciência, o progresso e a ação humana são ilimitados. Eis o sentido do Positivismo de Comte (1978) expresso na Bandeira Nacional: Ordem (conhecimento organizado com base em objeto, método e objetivo específico – Ciência) que gera necessariamente Progresso (tecnologia e, com ela, desenvolvimento).

Exemplo dessa “Mitologia da ciência” moderna/contemporânea é a Teoria Científica da Evolução das espécies transformada em Ideologia evolucionista. Se antes os “deuses” tinham poderes ilimitados, agora a “nova mitologia” considera a ciência como magia e poder ilimitado do conhecimento.

Uma das principais críticas contemporâneas ao cientificismo é a crítica à razão instrumental. De modo muito amplo, seria a compreensão do capitalismo que, por meio da competição e concorrência, prega o progresso social e histórico. Exemplo concreto é a teoria darwiniana aplicada à sociedade, ou seja, a lei econômica da oferta e da procura. Qual é o resultado disso? A compreensão da ciência como parte das forças produtivas e econômicas da sociedade, desvinculada da formação humana, cultural, da Formação Integral, no sentido dado por Gramsci (2002) para a formação omnilateral, ou por Marx (1988), na compreensão do Trabalho como princípio ontológico. Sobre isso, recomendamos a vasta literatura sobre o Currículo Integrado, Formação Integral e do Trabalho como princípio educativo.

O que tudo isso tem a ver com a proposta de implementação do currículo integrado nos Institutos Federais?

Primeiro, Ciência e Tecnologia tornaram-se agentes econômicos e políticos. Segundo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trabalham, principalmente, com profissionalização técnica no ensino médio,

portanto, antes do acesso ao ensino superior que trabalharia com a ciência propriamente dita de modo verticalizado (BRASIL, 2008).

Logo, sem um currículo integrado não há educação e formação humana, mas apenas cientificismo, tanto educadores quanto educandos, levará à alienação a serviço das ideologias de poder e instrumentalização do homem e da razão. Com o perdão do trocadilho, quando, no processo de ensino e aprendizagem, a educação é “alienada”: “ALI – É – NADA”. Porém, essa concepção de currículo integrado, presente nos maiores pensadores sobre o assunto, com a qual concordamos, está aquém e além da mera reestruturação formal dos currículos, o que redundaria em falácia, uma vez que perde a essência da proposta e dos objetivos estabelecidos na sua fundamentação epistemológica.

Nesse sentido, um primeiro esclarecimento é necessário em relação à compreensão de “ciência” (singular) e “ciências” (plural). Por “ciência”, entende-se o modelo de conhecimento, o ideal. Enquanto que, por “ciências”, entende-se as diferentes maneiras de realizar o ideal de cientificidade conforme diferentes fatos investigados, métodos utilizados e tecnologias empregadas. Logo, para haver ciência, é necessária a integração entre os diversos conhecimentos científicos e as diversas ciências.

Portanto, todo conhecimento e, por consequência, o currículo e as metodologias empregadas para efetivação do processo de ensino e aprendizagem também são, em essência, integrados, independente da forma como se apresentam. Esta pode, por sua vez, facilitar ou não o ensino e a aprendizagem de forma integrada e com vistas à formação integral, mas não necessariamente garanti-las. Nisso reside a possibilidade da falácia, ou seja, quando os educadores se ocupam mais com a forma do currículo que com o conteúdo, as metodologias e os objetivos do ensino e da aprendizagem propriamente ditas.

Por quê? Porque, na educação, independentemente do “Ideal Científico”, o objetivo é o mesmo: evitar a alienação do ser humano por meio da compreensão, interpretação e ação sobre e na realidade, porém de forma reflexiva,

crítica e comprometida com a Formação Integral/omnilateral.

Conhecimento Científico é integrador porque, se tratado de forma integrada e não mitológica, possibilita a busca do bom (ciência e tecnologia), do belo (arte e cultura) e do justo (ética e cidadania).

No entanto, resta a pergunta: o Ensino (currículo) integrado é difícil de efetivação?

Depende do grau de alienação cientificista de cada um de nós.

Como efetivar na prática?

Por meio do diálogo de reaproximação das ciências e desenho do currículo integrado, a partir da realidade de cada curso com base no perfil do egresso pretendido, e pela identificação do núcleo integrador de cada eixo tecnológico com os conhecimentos científicos que o compõe.

Isso é complexo e difícil para os educandos e educadores?

Sim, mas pode ser facilitado pela metodologia que reaproxima o conhecimento científico à realidade, a partir da própria realidade dos educandos, ou seja, do Trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio pedagógico e da interdisciplinaridade como método.

O que é mais importante, o conhecimento teórico ou prático (técnico)?

Essa questão redundante em paradoxo. Isto é, contradição aparente, dado que ambos se sustentam pelo mesmo fundamento: interpretação racional da realidade. Logo, não se diferenciam pelo grau de importância nem pelo objetivo último, apenas pelo método e pelos objetivos específicos. Por exemplo, problemas econômicos de iluminação da cidade de Paris levaram Lavoisier ao estudo do fenômeno da combustão; problemas de carregamento de grandes pesos nos portos levaram Galileu e Torricelli à investigação do movimento dos corpos no vácuo (BYNUM, 2014).

Para isso, retomemos a utopia da escola unitária (Gramsci), da escola do trabalho, que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *téchnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico, materializando, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento

permanente de reconstrução do mundo material e social (RAMOS, 2004).

O grande desafio da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é (re)organizar o currículo considerando o Trabalho como um princípio educativo, a Pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade como método e garantir espaços e metodologias para superação do ensino conteudista e da aprendizagem fragmentada.

O papel dos professores é um esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência. Isso exige comprometimento com uma educação inclusiva e reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas.

Quando nos referimos, provocativamente, à “falácia do currículo integrado”, queremos chamar atenção para o risco que muitos correm ao concentrar os esforços na forma da organização curricular, que é também importante, mas não mais que a dedicação para a efetividade da integração. A organização do currículo, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, mas a compreensão da essência desse objetivo e a consequente coerência no processo de ensino e aprendizagem é o objetivo principal da proposta do currículo integrado.

Com base nos pressupostos e fundamentos apresentados de forma muito resumida até aqui, e com o objetivo de dar início a uma proposta efetiva para contínua discussão dialética e consolidação da integração curricular e da formação integral no âmbito da educação profissional de nível médio, o Instituto Federal Farroupilha, após aproximadamente três anos de estudos e discussões sobre o ensino integrado e mais de um ano de elaboração coletiva, aprovou no Conselho Superior – CONSUP e consolidou no Projeto Pedagógico Institucional (2014 a 2018) as Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Metafísica*. 1973. Editora Abril. São Paulo.

BACON. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRASIL. *Lei. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>.

_____. *Lei. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

BYNUM, W. *Uma breve história da ciência*. São Paulo. L&PM Editores. 2014.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Editora Ática, São Paulo, 2000.

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva: Discurso sobre o espírito positivo ; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Nova cultural, 1987 (Os Pensadores).

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MARX. *O capital*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

PACHECO, E. (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Moderna / Fundação Santilana. Brasília: 2011.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POPPER, K. A *lógica da pesquisa científica*. São Paulo, Cultrix, 1993.

RAMOS, M. *Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

WEBER, T. *Hegel: liberdade, estado e história*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1993.



RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS EM SALA DE AULA

Cristiane de Lima Geist¹

INTRODUÇÃO

Percebemos que a comunicação e a interação com as pessoas estão ganhando novas formas, pois a cada dia são implementadas ferramentas tecnológicas capazes de inúmeras possibilidades de escrita, fala, entretenimento, estudos, lazer, entre outros.

Essas inovações trouxeram mudanças na sociedade, mudanças políticas, sociais e culturais. Hoje podemos conhecer e conversar com pessoas de diversos lugares. Podemos também compartilhar experiências e conhecimentos com profissionais de outros países.

As mudanças acontecem também na área da educação, conforme destaca Machado (2009, p. 01) “atualmente, com o advento das tecnologias e da internet, a educação tem passado por mudanças significativas, contemplando novas formas de ensinar e de aprender.” Com essas inovações foram criados muitos recursos, que podem ser utilizados para obter conhecimento, tanto na sala de aula quanto na forma de aprendizagem virtual, como o Ensino a Distância, o que tem ganhado destaque a cada dia.

É através das inúmeras formas de comunicação que obtemos informações rapidamente, com apenas um clique os dados estão em

nossas mãos, os quais servem de base para o conhecimento e as novas descobertas.

Mediante essas transformações em decorrência das inovações tecnológicas o professor necessita tomar consciência da realidade em que está inserido e modificar ou aprimorar a sua prática, o que para muitos se torna um desafio.

Tendo em vista que o assunto é bastante amplo, procuramos dar ênfase aos recursos que podem ser utilizados na sala de aula, pois é nesse âmbito que muitos professores possuem dúvidas e até mesmo falta de conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas que podem ser usadas em aula.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Todos os dias, em várias ocasiões fazemos uso de tecnologias, como a televisão, o telefone celular, o computador, e isso acontece de forma automática, sem nos darmos conta do que representam para a evolução de nossa sociedade.

De acordo com Tajra (2008), o livro foi um dos primeiros recursos tecnológicos utilizados na educação, e que atualmente encontra-se tão inserido na área educacional que não é lembrado como uma ferramenta tecnológica.

¹ Mestranda em Direito na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Santo Ângelo (RS). Especialista em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete (RS). Auditora do Instituto Federal Farroupilha. Membro do Grupo de Pesquisa registrado no CNPq: Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas | e-mail: cristiane.geist@iffarroupilha.edu.br

Em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Pacievitch (2009, p. 01) conceitua “pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum.” Portanto, são ferramentas que somadas formam um conjunto de alternativas e meios para o alcance dos objetivos definidos anteriormente.

Sobre estas tecnologias, Pereira e Cordeonsi (2009, p. 03) lembram “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vêm causando um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, apresentando novas perspectivas de acesso ao conhecimento universal e possibilitando outras maneiras de produzi-los através da constituição de redes de comunicação.” O acesso às informações está cada vez mais fácil, e a educação precisa se adequar a esta realidade, sempre com o comprometimento da escola, professor e aluno.

Com relação aos recursos provenientes das TICs, Tonidandel, Maissiat e Camargo (2006) dizem que há diversas tecnologias e as pessoas escolhem os recursos tecnológicos de acordo com as suas necessidades. Com relação à área educacional os autores comentam que as ferramentas tecnológicas podem contribuir significativamente, mas desde que haja orientação quanto ao modo de usar, escolher e gerenciar as informações encontradas, e que contenham objetivos e propostas claras e bem definidas.

Enfatizando o mesmo aspecto Silva (2009, p. 20) comenta “a pesquisa sugere, então, que as TICs são uma ferramenta educacional tremenda que, quando usada corretamente, pode oferecer aos alunos oportunidades de desenvolver capacidades e aptidões que são necessárias para o século XXI.” Assim, as ferramentas são essenciais na busca pelo conhecimento, mas desde que usadas com cautela e conforme os objetivos educacionais.

Podemos citar ainda outra característica importante:

aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do

mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade. (KENSKI, 2007, p. 103)

A autora salienta sobre o uso das tecnologias de forma criativa, onde alunos e professores estejam unidos na construção do conhecimento. Assim, é importante que o aluno entenda como as notícias são produzidas, para então desenvolver o costume de questionar as informações que estão chegando até ele.

RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA

Muitos recursos são utilizados pelos professores em sala de aula há bastante tempo; entre eles, podemos destacar o giz, o quadro-negro, o livro, os mapas, o globo terrestre. Mas com a evolução da tecnologia outros recursos foram criados, como os retroprojetores, projetores de *slides*, *datashow*, videocassete, computador. Todos como recursos de apoio e auxílio para as aulas, visando torná-las mais interessantes.

Machado (2008) descreve como recurso que pode ser utilizado, as ferramentas da Web 2.0. Conforme Niederauer (2007, p. 35) a ideia da Web 2.0 “é fazer com que o usuário utilize a web para acessar aplicações, e não simples páginas estáticas com pouca interatividade.” Desse modo, a internet não é mais vista como simplesmente uma ferramenta de consulta, e sim como um conjunto de recursos, onde as pessoas podem pagar contas, acessar sua conta bancária, efetuar compras *on line*, utilizar as ferramentas para fins didáticos, entre outros.

Como recurso da Web 2.0, o autor supracitado descreve como exemplo os blogs, que servem para publicação, interação, conversação, leitura e escrita, como uma ferramenta de apoio ao aprendizado dos alunos, desde que sejam criados objetivos e critérios, e que os mesmos estejam em conformidade com a proposta de trabalho do professor.

Outros dois recursos são lembrados por Cattassini (2010), o *Twitter* e o celular. A autora

comenta sobre a experiência de uma escola na utilização do recurso Twitter. Conta que foi utilizado em uma escola de São Paulo através da técnica literária conhecida por miniconto, nanoconto ou miniconto. Os alunos da 8ª série do ensino fundamental escreveram pequenas histórias e publicaram no miniblog Twitter. Em relação ao celular, diz que os estudantes do ensino fundamental utilizaram conversas através de mensagem no celular para montar micro-histórias.

A autora salienta que os alunos ao escreverem os textos com poucas palavras, (característica esta das ferramentas utilizadas), precisaram atentar também para a concisão, a narração e o sentido do texto. Percebe-se que além de despertar o interesse dos alunos, as novas ferramentas auxiliam no ensino sobre a estrutura de um texto, quanto a forma correta de narrar uma história, e o sentido das frases.

Alguns dos recursos tecnológicos:

a *internet*, o projetor multimídia, recursos de Educação a Distância (EaD) e com esta modalidade o uso de AVA, *softwares* e ferramentas de interação *on-line* e *off-line*, a Web 2.0, sistemas de audioconferência, videoconferência e webconferência, videoaulas, conteúdos digitais, objetos de aprendizagem, comunidades virtuais, redes sociais, Lousas Digitais Interativas (LDI), dentre outros. (ZANETTE, 2010. p. 02)

Quanto à Lousa Digital Interativa, o autor comenta que o recurso proporciona o acesso a materiais da aula, e o professor pode salvar anotações e desenvolver atividades com participação dos alunos, além do acesso à internet. Desse modo, percebe-se o quanto é interessante e prático para o educador a disponibilidade de tal ferramenta.

Alguns recursos também são citados por Barbosa (2005, p. 146), como “Programas do Word (processador de textos, PowerPoint, jogos simples a Role Playing Games), CD-ROMS, Fax-mail, DVDs e o indiscutível potencial educacional da internet.” O autor salienta que as ferramentas tecnológicas são de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à internet, o autor descreve:

Ela nos fornece sons (rádios, CDs); imagens estáticas (fotos, quadros, gráficos, mapas, etc.); imagens em movimento (filmes, vídeos, TV, etc.); a facilidade de contatar pessoas em qualquer lugar no mundo (correio eletrônico, canais de bate-papo, listas de discussões, etc.); ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem e de ensino a distância (Course Info, Web CT, Learning Space, Aula net, TelEduc, etc.); videoconferências. (Idem)

O autor também comenta que outros recursos podem ser utilizados, o que vai depender da criatividade do professor. Percebemos a grande quantidade de recursos que podem ser explorados pelo professor na sala de aula.

Com relação aos recursos de comunicação disponíveis pela internet, Tajra (2008) cita o Chat (bate-papo) mediante as salas de bate-papo; o MSN; o Correio Eletrônico; as listas de discussão a qual a comunicação é coletiva; o fórum em que as pessoas comentam sobre um determinado tema previamente definido. Estas atividades podem ser propostas na sala de aula, com a utilização do laboratório de informática, e inclusive podem ser destinadas como tarefa extraclasse.

Também interessantes recursos são citados por Prieto (2005) como as histórias infantis digitais, os jogos educacionais, o software educacional com atividades de avaliação, os jogos ou brinquedos pedagógicos, multimídia e atividades digitais. A autora comenta (2005, p. 06): “para a Educação, uma atividade didática multimídia bem empregada, é um recurso poderoso, pois estimula todos os sentidos e pode oferecer uma experiência melhor que qualquer outra mídia sozinha.” Conforme os recursos descritos, percebe-se que a tecnologia também pode estar presente nas aulas do ensino fundamental, com as crianças, e que pode ajudar significativamente com as primeiras aprendizagens.

Pereira e Cordenonsi (2009) trazem como recurso os jogos interativos na web e softwares educativos, sendo os mais usados os jogos multimídia, a programação pedagógica, e a internet. Para os autores o computador é uma ferramenta importante, pois os recursos que ele

contém proporcionam subsídios para incentivar o aluno a querer buscar novas informações.

Barboza (2010) cita como recurso a calculadora, os livros, as revistas, os jornais, os meios eletrônicos, o computador, os jogos e os softwares. Quanto aos jogos:

Os jogos relacionados com atividades de ensino têm por objetivo propiciar um maior rendimento na aprendizagem de um conteúdo específico, por meio de recreação. A prática de jogos em sala de aula tem um papel bastante relevante junto a recursos como vídeos, calculadoras e computadores, tão amplamente usados hoje em dia. (p. 05 e 06)

Assim, o professor, ao levar para a sala de aula um recurso que desperte a atenção dos alunos, facilitará o interesse pela novidade e, conseqüentemente, pela informação e pela aprendizagem.

Uma ferramenta tecnológica interessante para o uso em sala de aula:

Nos *learning games* (L-Games), como são chamados os jogos para aprendizagem, os jovens poderão viver personagens do passado histórico da humanidade, simular julgamentos em tribunais, encarnar personagens de alguma peça teatral ou criar de forma colaborativa uma nova peça, exposição ou projeto, de forma cada vez mais realista (KENSKI, 2007, p. 119).

O autor citado acima também descreve o recurso chamado *learning objects*, que significa objetos de aprendizagem, ou seja, conteúdos trabalhados na forma digital como desenhos, imagens, vídeos, etc. Portanto, há várias possibilidades de uso nos recursos tecnológicos.

Tajra (2008) cita diversos recursos tecnológicos para utilizar com os alunos, entre eles os editores de textos, por meio dos quais pode ser trabalhada a produção de textos, relatórios, cartas, livros, jornais, poesias, entre outros; o banco de dados, que possibilita o arquivamento de informações que podem ser correlacionadas com outros estudos e análises posteriores, como países, etnias, população, etc.; as planilhas eletrônicas, nas quais podem ser elaborados cálculos e, posteriormente, gráficos; os softwares

gráficos, usados para elaborar desenhos e produções artísticas; os softwares de apresentação, dos quais o mais conhecido é o PowerPoint; softwares de autoria, em que o professor pode montar a sua aula com os recursos de multimídia do software, de uma maneira simples, de acordo com o roteiro, projeto ou enfoque que deseja; softwares de programação, que permitem a criação de outros programas, dos quais, para o ensino médio, a autora cita o Delphi como o mais utilizado, e, para o ensino fundamental, o Logo. Diante dos recursos, o professor terá que avaliar qual dos softwares disponíveis são adequados ao objetivo traçado para aquela determinada aula, e se está em conformidade com as necessidades educacionais.

Vimos, assim, os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis e que oferecem alternativas e opções para as atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, os quais precisam ser analisados quanto a sua utilização para o melhor aprendizado dos estudantes.

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Tendo em vista os inúmeros recursos que podem ser utilizados em sala de aula, verifica-se que o professor será um meio de ligação entre as tecnologias e o conhecimento através delas, mas para que isso aconteça, faz-se necessário que o educador tenha conhecimento sobre as tecnologias, e que aluno e professor possam conhecer juntos as especificidades possíveis de serem trabalhadas mediante a tecnologia. Conforme entendimento de Prieto (2005, p. 03) “é necessário um ambiente cooperativo, onde o professor conheça as potencialidades e as experiências anteriores de seus alunos, organize situações significativas de aprendizagem e torne-se também um aprendiz.” Assim, a tecnologia também oferece a oportunidade de integração e conhecimento mútuo.

Nesse mesmo sentido encontramos Pereira e Cordenosi (2009), pois entendem que é necessário que o professor tenha conhecimento sobre os recursos tecnológicos, e utilize-os de acordo com os objetivos propostos para as suas aulas.

A utilização correta dos recursos é extremamente importante, pois traz diversos benefícios, conforme se vê na observação de Prieto (2005, p. 10) “fixa os conteúdos; permite a tomada de decisão; dá significado a conceitos de difícil compreensão; requer participação ativa; motiva; desperta a criatividade; a participação, e o prazer de aprender.” Portanto, observa-se que as técnicas contidas nos recursos tecnológicos permitem a prática em sala de aula, o que motiva o aluno na busca pelas novas experiências e aprendizagens.

O que podemos verificar é que além de máquinas e equipamentos tecnológicos é necessário que haja a reflexão e discussão dos papéis do professor e da escola, sempre buscando a melhor forma de ensino e aprendizagem para os alunos.

A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola é um fenômeno que oferece uma variedade de atividades inovadoras que requerem mudanças no contexto escolar, como a formação, o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade envolvida no processo educacional, buscando articular o conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno (PEREIRA e CORDENONSI, 2009, p. 04).

Os autores comentam ainda da necessidade do professor escolher os recursos de informática de forma criteriosa, de acordo com as atividades pedagógicas que pretende desenvolver em conformidade aos aspectos técnicos da ferramenta a ser utilizada.

Quanto às atividades dos professores tendo em vista os recursos tecnológicos, Pessanha (2009, p. 03) adverte: “Desta forma os profissionais da educação de hoje devem mergulhar no novo modo de aprender e ensinar, onde todos são emissores e receptores de informação, logo educador e educando constroem juntos os conhecimentos, ensinando-se mutuamente.” Mas para que aconteça essa troca de informações e aprendizagem conjunta é necessário que o professor tenha humildade e desprendimento para ouvir e entender o aluno como conhecedor, de maneira que ocorra a construção recíproca dos indivíduos envolvidos, o que consequente-

mente irá resultar em oportunidades e crescimento de toda a comunidade escolar.

Também devemos lembrar que para o sucesso na inserção dos recursos tecnológicos na escola é necessário que a escola dê oportunidades para que a mudança aconteça, e dentre estes auxílios estão a preparação do professor e a busca pelos recursos tecnológicos e equipamentos juntamente com os órgãos governamentais. Assim, verifica-se que cabe ao educador procurar pelas ferramentas, mas também à escola, pois ambas têm em comum a missão de formar cidadãos.

Sobre este tema Tonidandel, Maissiat e Camargo (2006, p. 04) salientam: “Um bom começo é o professor familiarizar-se com o meio computacional, explorar seus recursos, para que tenha ciência das suas possibilidades, de como pode aproveitá-las para enriquecer sua prática educativa.” Dessa forma, é essencial que o educador busque conhecimentos não só dos tipos de recursos, mas das funcionalidades, do que pode ser importante para a construção do conhecimento, de como aproveitar as ferramentas de acordo com os propósitos definidos para as aulas, e assim possa incluí-las no seu cotidiano.

Os autores supracitados ensinam que para o sucesso nessa nova forma de aprender, é necessário que o professor busque a interação do aluno com computador, possibilitando ações e discussões para despertar o olhar crítico do aluno, pois o educador tem um papel fundamental nessa construção, assim como o aluno, tendo em vista que é muito importante que ele seja atuante, questionador e reflexivo, sendo que a escola por ser uma instituição formadora de cidadãos e de profissionais deve incluir entre as abordagens de ensino, as tecnologias e a utilização delas da melhor maneira, visando o aprendizado de seus estudantes.

Em relação à internet, Saraiva e Rocha (2010) comentam que é preciso ensinar ao aluno o uso adequado da ferramenta tecnológica, para que possa trazer significativas mudanças para o estudante e sua vida, principalmente desenvolvendo uma postura crítica, de maneira que possa reconhecer a importância e validade das informações que obtêm.

O professor terá como desafio a reavaliação de seus métodos, de sua didática, e reestruturar seu planejamento escolar, para adequá-los as novas formas de conhecimento.

Barboza (2010, p. 10) salienta “O professor reflexivo dentro de um ambiente informatizado transforma o saber em algo agradável e interessante, pois ele desafia o aluno e motiva-o para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e descobertas.” Dessa forma, as tecnologias devem ser utilizadas como opção didática para que a aprendizagem seja estimulante, integrativa e faça com que o próprio aluno seja partícipe de seu processo de desenvolvimento.

No entanto, muitos educadores e a própria escola encontram dificuldades por falta de conhecimento das tecnologias:

Na realidade brasileira ainda, é comum os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem nos recursos mais tradicionais – televisão, rádio, videocassete, dvd etc. - suas potencialidades como instrumentos para incrementar as situações de aprendizagem na escola (BARBOZA, 2010, p. 04).

Além da falta de conhecimento dos recursos, os professores desconhecem como os recursos tecnológicos podem servir de apoio didático. No entanto, faz-se necessário discutir, refletir e superar as dificuldades, buscando informações para então se adequar as novas formas de aprendizagem.

Os próprios alunos podem demonstrar certa resistência aos recursos, como descreve o autor citado acima (2010, p. 04): “Quando os alunos não estão muito acostumados com a presença das tecnologias no processo de aprendizagem, é natural que, num primeiro momento, queiram experimentá-las e explorá-las, sem necessariamente se comprometerem com a aprendizagem.” Assim, esta é uma das dificuldades que o professor pode encontrar na sala de aula, e que se torna um desafio a ser superado.

O autor salienta que muitos têm receio do computador, por entender que o equipamento possui capacidades assim como o homem, mas que esse entendimento não é correto, pois o computador é uma máquina que necessita

da intervenção humana para o seu gerenciamento, e diz que geralmente os recursos como televisão, rádio, etc. são utilizados em momentos de descontração, e assim os alunos acabam associando estas tecnologias ao lazer. No entanto, com o tempo e o convívio com os outros aspectos que os recursos tecnológicos oferecem, os alunos acabam se familiarizando, e sentem-se motivados se a atividade proposta for desafiadora e interessante.

Assim, os professores e a escola podem encontrar dificuldades no caminho da inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula, mas é preciso que haja união de esforços para o alcance do objetivo de todos, que é a educação que proporcione ao aluno o desenvolvimento como cidadão e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher um recurso tecnológico e levar para sala de aula, o professor precisa analisar quais são os objetivos da aula, o que deve enfatizar aos alunos, quais são as aprendizagens a serem desenvolvidas, e que esteja conforme a metodologia definida e condizente com o propósito almejado, ou seja, que o recurso esteja inserido no contexto de ensino, e que o professor esteja preparado para enfrentar e superar as dificuldades que podem ser encontradas no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos.

Também é importante que o professor motive o aluno, desperte o interesse e curiosidade aos objetivos da aula, estimulando o raciocínio, e a criticidade daquilo que encontra como informação.

É necessário que o professor, mas também a escola esteja envolvida nas novas formas de ensinar, pois ela deve contemplar nos currículos a aprendizagem mediante as novas tecnologias e proporcionar acesso aos recursos, como, por exemplo, o computador, a internet e os softwares educativos.

Quanto à importância dos recursos tecnológicos na educação, podemos destacar:

as TICs proporcionam ao professor, como ao aluno, novas formas de ensinar e de aprender.

O educador deixa de ser um passador de matéria

no quadro e vira um mediador-estimulador do aluno, a criança por sua vez, usufrui de atividades diferenciadas, atrativas, com movimentos, com cores, estimulando os sentidos, o raciocínio, as hipóteses de leitura e escrita, etc. Dessa forma fica evidenciado o quanto as tecnologias educacionais podem contribuir para o sucesso ou êxito do processo de ensino/aprendizagem (PEREIRA e CORDENONSI, 2009, p. 11).

Os recursos tornam-se uma grande ferramenta de transformação e apoio pedagógico e didático, sendo que há vários tipos de recurso, como a vídeo-aula; a televisão; o rádio; a câmera digital; a máquina fotográfica; o celular; os softwares; as revistas; os vídeos; os jornais; o computador; a internet; os slides; a calculadora; os jogos educativos; etc. Diante destes recursos tecnológicos o professor precisa procurar incorporar as tecnologias nos planos

de aula, elaborando formas de interação com os estudantes, e também explicar e solicitar aos alunos trabalhos que necessitem de apresentação mediante as ferramentas disponíveis, e desenvolver atividades de produção com os alunos, pois desta forma haverá a necessidade de preparação e pesquisa, o que vai estimular a leitura, a escrita, e o estímulo ao aprendizado.

Cabe assim, a escola buscar pelos recursos tecnológicos e disponibilizar aos educadores, e também qualificá-los para a utilização da tecnologia em sala de aula, e aos professores, orientar os alunos na busca pelas informações e descobertas, despertando sempre o olhar crítico, pois dessa forma, o aluno estará inserido nesse novo contexto tecnológico como ser atuante, mediador, ativo e participativo de seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. M. (Org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BARBOZA, J. A importância da utilização dos recursos tecnológicos no ensino das ciências exatas, sob a ótica de uma evolução positiva. 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- CATTASSINI, L. Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MACHADO, A. C. T. *Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico*. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1655/1332>>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- _____. *Tecnologias e educação: a utilização de ambientes virtuais*. 2009. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/tecnologias-e-educacao-a-utilizacao-de-ambientes>>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- NIEDERAUER, J. *Web Interativa com AJAX e PHP*. São Paulo: Novatec Editora, 2007.
- PACIEVITCH, T. *Tecnologia da Informação e Comunicação*. 2009. Disponível em: <www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 19 ago. 2012.
- PEREIRA, L. L.; CORDENONSI, A. Z. *SOFTWARES EDUCATIVOS: Uma Proposta de Recurso Pedagógico para o Trabalho de Reforço das Habilidades de Leitura e Escrita com Alunos dos Anos Iniciais*. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13587>>. Acesso em: 16 mai. 2012.
- PESSANHA, R. de F. *Recursos Tecnológicos e Educação: Amplitude de Possibilidades*. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/tecnologia/index.php?pagina=0>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- PRIETO, L. M. et al. *Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais*. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13934/7837>>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- SARAIVA, k.; ROCHA, C. F. Juventude, internet e inclusão digital. In: *Anais do IV Simpósio Internacional, VII Fórum Nacional da Educação*. 25 a 28 de maio de 2010.
- SILVA, A. C. da. (Org.). *Aprendiz@gem em @mbientes virtu@is e educação a distância*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- TAJRA, S. F. *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.
- TONIDANDEL, I.; MAISSIAT, J.; CAMARGO, L. S. *As demandas sociais e tecnológicas: o docente e a internet*. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Tonidandel_et_al.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- ZANETTE, E. N. et al. *Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no Ensino Superior*. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15213>>. Acesso em: 15 mai. 2012.



A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS ALEGRETE DO IF FARROUPILHA NO MUNDO DO TRABALHO

*Cristiane de Lima Geist¹
Édison Gonzague Brito da Silva²*

INTRODUÇÃO

O processo de formação dos estudantes envolve anos de estudo e desde muito pequenos as crianças frequentam a escola. Chega-se a um determinado momento em que surge a necessidade de trabalho, tanto pela questão financeira quanto pelo bem estar do indivíduo na sociedade. Também pelo fato de que é dever do Estado e da família proporcionar meios para que o indivíduo adquira conhecimento, como está disciplinado na lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O jovem nessa busca encontra inúmeras possibilidades de estudo, de formação específica para o que deseja, pois cursos técnicos são oferecidos na rede municipal, estadual e federal.

Atualmente os cursos técnicos têm se multiplicado, e cada vez mais o Ministério da Educação proporciona possibilidades de formação para as pessoas se inserirem no mundo do trabalho.

As oportunidades são oferecidas, os estudantes ingressam nos cursos, participam das aulas, obtêm sua formação, recebem o tão desejado Diploma, e vão em busca do emprego.

Diante desse momento do formando procurar o exercício da profissão, percebemos a importância dos professores e gestores se preocuparem com a trajetória do egresso na busca pelo trabalho, como forma de apoiar o indivíduo que passou anos na escola buscando sua formação, e verificar a qualidade das aulas, do conteúdo, e do próprio curso que está sendo oferecido, no sentido da preparação deste profissional para o Mundo do Trabalho.

Assim, este estudo tem como objetivo conhecer e analisar a realidade dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Alegrete do IF Farroupilha em sua inserção ou não no mundo do trabalho, caracterizando as oportunidades e dificuldades encontradas. Portanto, procuramos descobrir se os profissionais encontraram emprego e se o trabalho é na área de sua formação. Verificar se houve dificuldades na busca pelo emprego e no exercício da profissão, caracterizando-as, qual a localização do trabalho.

¹ Mestranda em Direito na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Santo Ângelo (RS). Especialista em Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete (RS). Auditora do Instituto Federal Farroupilha. Membro do Grupo de Pesquisa registrado no CNPq: Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas | e-mail: cristiane.geist@iffarroupilha.edu.br

² Graduado e Mestre em Filosofia; Docente do Instituto Federal Farroupilha | e-mail: edison.brito@iffarroupilha.edu.br

Descobrir quanto tempo o egresso levou para encontrar trabalho e qual é sua remuneração mensal. Investigar se os conteúdos trabalhados durante o curso atendem ou não as necessidades profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho, se as aulas práticas foram suficientes ou não para o desenvolvimento das competências profissionais, e se foi dada continuidade nos estudos. Também foi oportunizada a manifestação dos entrevistados com sugestões para a melhoria do curso, caso entendessem que o curso não atende as necessidades do mundo do trabalho.

A pesquisa foi realizada através de questionário composto em sua maioria por questões fechadas, de escolha simples ou múltipla, o qual foi enviado a 106 alunos formados nos anos de 2010 e 2011 no Curso Técnico em Agropecuária. Os dados quantitativos foram tabulados e apresentados em tabelas e gráficos. A análise dos dados foi efetuada de forma descritiva, de maneira que seja verificado com clareza como foi a inserção dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, no mercado de trabalho.

O artigo é composto pela introdução ao assunto objeto da pesquisa, com a apresentação de considerações referentes a estudos que já foram realizados sobre outros cursos em outras instituições. Também há exposição da metodologia utilizada, com destaque para os sujeitos, os instrumentos de pesquisa, e os procedimentos efetuados para o estudo. Após estão descritos os dados obtidos com a pesquisa e a análise dos resultados tendo como base os referenciais teóricos. Por último, consta a conclusão mediante os resultados alcançados com a pesquisa e àqueles que serviram de base para o estudo.

REVISÃO DE LITERATURA

Ao realizar pesquisa bibliográfica, foram verificados trabalhos sobre o caminho profissional de egressos. As pesquisas encontradas se referem a egressos de diversos cursos, não apenas do Curso Técnico em Agropecuária.

Alguns estudos foram desenvolvidos desde a parte histórica da educação profissional até

o perfil do profissional. Outros buscaram analisar as exigências de mercado e o perfil dos profissionais. Mas, todos os trabalhos tinham como foco conhecer a trajetória profissional do egresso.

Ao efetuar a pesquisa sobre trabalhos com tema semelhante, encontrei alguns estudos que possuem características aproximadas da pesquisa que realizei com os egressos do Técnico em Agropecuária, e faço referência a dois deles, a pesquisa efetuada por Carvalho (2006), a qual busca analisar o perfil pessoal do egresso, aspectos relacionados ao curso, a educação continuada, a atuação profissional, e sugestões para o curso, e a outra por Freitas (2007) que traz como pesquisa a identificação do egresso e as competências e qualificação teórica e prática oferecidas pelo curso. Os resultados encontrados nas pesquisas já realizadas variam de acordo com o curso analisado. De uma forma geral pode-se destacar alguns aspectos descobertos com a pesquisa, entre eles, o mercado realmente está competitivo e se manter nele não é tarefa fácil, pois é necessário manter-se em constante atualização; muitos formados não encontram vagas de trabalho na região onde realizaram o curso, e acabam atuando em área diversa de sua formação; a importância da prática na formação, para auxiliar na atuação profissional; e a necessidade de adição de conteúdos, disciplinas, aulas práticas e expositivas.

Também concluíram que alguns pontos relacionados ao curso podem ser melhorados e outros estão com uma boa estrutura, podendo continuar da maneira que estão sendo conduzidos, visando assim a formação do profissional para o mundo do trabalho.

BREVE HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E DO CAMPUS ALEGRETE

O Instituto Federal Farroupilha foi criado através da Lei n.º 11.892/2008, utilizando-se da infraestrutura já existente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola

Agrotécnica Federal de Alegrete – EAFA, e das Unidades Descentralizadas de Ensino de Júlio de Castilhos e de Santo Augusto.

Atualmente o Instituto possui as seguintes unidades: a Reitoria em Santa Maria, os *Campi* Alegrete, Frederico Westphalen, Júlio de Castilhos, Jaguari, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, Santo Ângelo, São Borja, São Vicente do Sul e o *Campus* Avançado Uruguaiana.

O *Campus* Alegrete anteriormente identificado como Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, juntamente com o *Campus* São Vicente do Sul, são as unidades mais antigas do IF Farroupilha. O *Campus* Alegrete iniciou suas atividades em março de 1954. Atualmente são ofertados Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos Superiores de Graduação e Pós-Graduação.

BREVE HISTÓRICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, SUAS PECULIARIDADES E OBJETIVOS DO CURSO

A EAFA iniciou a oferta de cursos na área agrícola, em 1961, com a criação do Curso Colegial Agrícola, destinado a formar Técnicos Agrícolas. Em 2006 foi criado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Conforme o Projeto Pedagógico (BRASIL, 2006), o curso foi criado considerando o arranjo produtivo regional onde encontra-se a cidade de Alegrete, baseado no setor agropecuário.

Dentre os objetivos do curso elencado no Projeto Pedagógico (BRASIL, 2006, p. 08) destacam-se:

Desenvolver a educação profissional integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia; Oferecer aos alunos oportunidades para construção de competências profissionais, na perspectiva do mundo da produção e do trabalho, bem como do sistema educativo; Enfatizar, paralelamente à formação profissional específica, o desenvolvimento de todos os saberes e valores necessários ao profissional-cidadão, tais como o domínio da linguagem, o raciocínio lógico, relações interpessoais, responsabilidade, solidariedade e ética, entre outros; Desenvolver as ações planejadas em parcerias com empresas, produtores, Entidades

e Instituições ligadas ao setor primário, oportunizando aos estudantes o contato direto com o mundo do trabalho.

Assim, os objetivos do curso técnico em Agropecuária tanto se referem ao conhecimento técnico, ao mundo do trabalho, às relações interpessoais, à ética, aos valores sociais, à responsabilidade e à tecnologia, de maneira que sejam capazes de formar bons profissionais.

RECÉM-FORMADOS E O MUNDO DO TRABALHO

O recém-formado ao concluir o curso possui o objetivo de alcançar o sucesso profissional e o primeiro passo é conquistar um trabalho. Como bem explica Chiavenato (2002, p. 2), “Concluída a escola, seja técnica ou universitária, o jovem precisa iniciar sua carreira profissional em alguma organização, seja pública ou privada, industrial ou de serviços.” É a partir desse momento que o jovem inicia a busca pelo sucesso profissional.

Além de conquistar o trabalho é imprescindível manter seu emprego. Nesse sentido Ricetti e Mayer (2010, p. 17) comentam sobre a formação profissional no Brasil:

Espera-se da formação a garantia não só de competência, habilidade, qualificação, mas principalmente de empregabilidade. Esse termo significa em linguagem coloquial, espaço no mundo do trabalho ou mais do que isso, de uma pessoa, se empregada, manter a empregabilidade e se desempregada reconquistar um posto de trabalho e/ou estágio.

Nos dias atuais, para que o profissional adquira a capacidade de empregabilidade é necessária a procura constante pelo conhecimento. Assim, como nos ensina Chiavenato (2002, p. 55), “reciclagem e atualização do conhecimento estão se tornando imprescindíveis para que cada pessoa esteja em dia com as necessidades de seu trabalho.” Percebe-se a importância de estudar, aprender, e adquirir capacidades e competências.

É necessário tanto para homens como para as mulheres que estão buscando sua inserção profissional que se especialize na área de formação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de metodologia quanti-qualitativa. Quantitativa tendo em vista a coleta de dados que foi efetuada para possibilitar investigar um determinado número de formados, e conhecer trajetória profissional dos egressos, e sobre o levantamento de campo, Gil (2010, p. 56) descreve quanto a quantificação: “Os dados obtidos mediante levantamentos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos.” E qualitativa, pois foi realizada análise dos dados coletados. Em relação a pesquisa qualitativa, Minayo (2011, p. 21) ensina:

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, cria mecanismo que contribuiu significativamente para a descoberta da realidade dos egressos na busca pela colocação profissional.

SUJEITOS DA PESQUISA

Ao determinar o tema para o trabalho de conclusão de curso surgiu a ideia de conhecer e analisar o caminho percorrido pelos profissionais recém formados em um dos cursos técnicos oferecidos pelo *Campus* Alegrete, para contribuir com a verificação da qualidade do curso, no sentido da preparação destes profissionais para o Mundo do Trabalho. E assim, foi escolhido o Curso Técnico em Agropecuária, por ser o curso mais antigo oferecido pelo *campus*.

Tendo em vista o elevado número de formados a cada ano, a análise se deu em relação aos egressos do curso que colaram grau nos anos de 2010 e 2011, por ser os alunos que se formaram recentemente.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA OU COLETA DE DADOS

O instrumento da coleta de dados utilizado na pesquisa foi um questionário, composto em sua maioria por 22 questões objetivas, de escolha simples ou múltipla, e uma descritiva. Em relação a esta técnica Gil (2010, p. 121) ensina:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A escolha do questionário ocorreu porque é a técnica que melhor condizia com os objetivos da pesquisa, conhecer a realidade dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária. Do total de 123 alunos formados nos anos de 2010 e 2011, a amostra contou com a participação de 70 (setenta) egressos.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa iniciou com a verificação do número de formados. Após foi efetuada consulta aos dados dos formados de 2010 e 2011 do Curso Técnico em Agropecuária junto à Coordenação de Registros Acadêmicos do *Campus* Alegrete, em que foram coletados o nome, endereço, telefone, e-mail, e ano de formação dos egressos.

Com o questionário concluído, foi efetuado o contato com os egressos via telefone, a fim de explicar o projeto e receber a adesão dos sujeitos. Alguns egressos informaram o e-mail, e então foi enviado o questionário via correio eletrônico, alguns responderam o questionário ao telefone, e outros receberam e entregaram o questionário pessoalmente, de acordo com a viabilidade pessoal.

Do total de 123 formados, foi conseguido contato com apenas 106 formados, e destes 70 egressos responderam o questionário, o que configura uma contribuição significativa para o estudo.

Os dados quantitativos foram tabulados e apresentados em tabelas e gráficos. A análise

dos dados foi efetuada de forma descritiva de maneira que seja verificado com clareza como foi à inserção dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, no Mundo do Trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

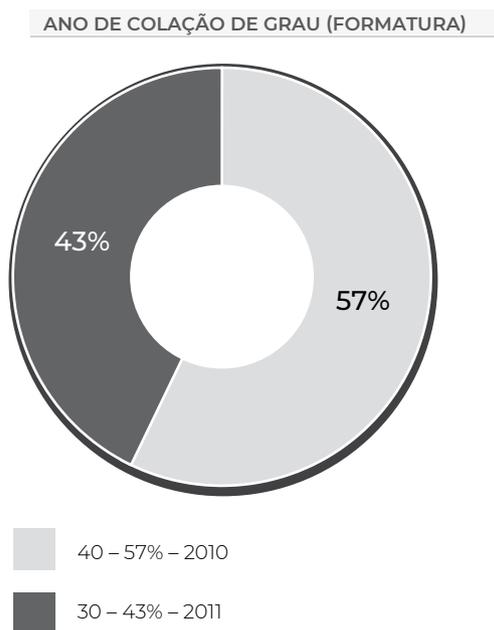
A pesquisa foi efetuada com a colaboração de 70 (setenta) egressos dos anos de 2010 e 2011, os quais responderam a um questionário com 13 (treze) perguntas, sem necessidade de identificação.

Entre as perguntas, 12 (doze) são questões fechadas, as quais se referem ao ano da colação de grau, ao sexo, a situação profissional, alguns aspectos relacionados ao curso, educação continuada, e 1 (uma) das questões possibilitou aos egressos opinar com sugestões para a melhoria do curso se assim entendessem necessário.

Assim, esta pesquisa possibilitou conhecer a realidade dos alunos logo após obter sua formação e ir em busca de trabalho.

Dentre aqueles que responderam o questionário a maioria são formandos de 2010, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Ano de colação de Grau

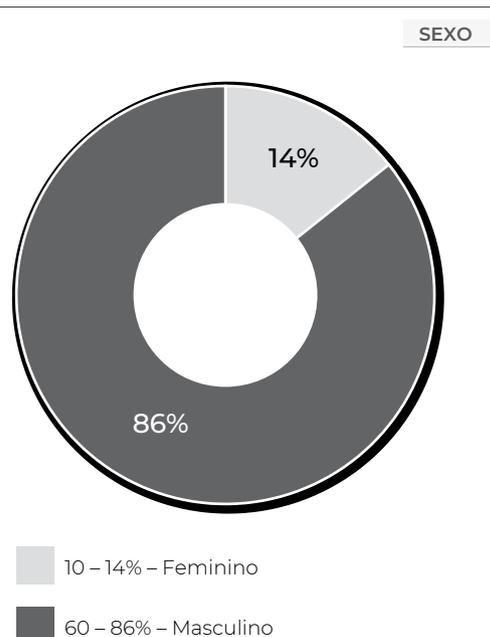


Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Os dados indicam que há uma diminuição no número de alunos que realizam estágio e concluem o curso Técnico em Agropecuária.

No que diz respeito ao sexo dos egressos, a grande maioria é do sexo masculino, conforme vimos:

Gráfico 2 – Sexo

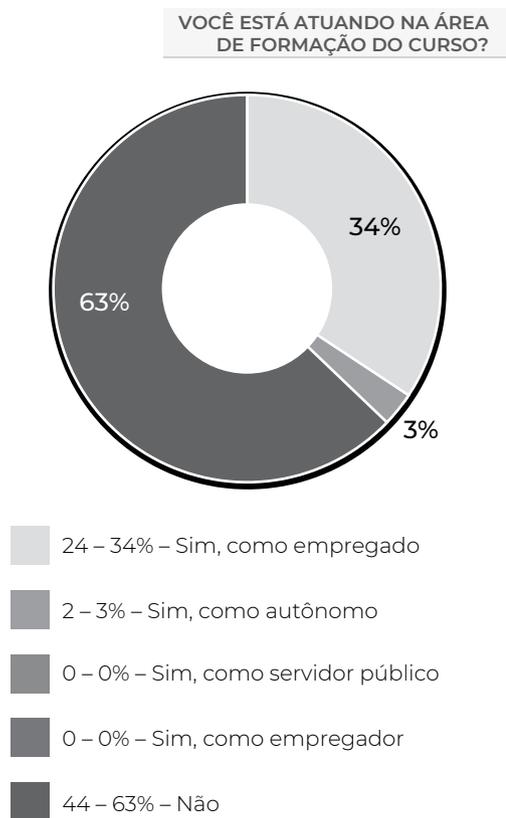


Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Este percentual significativo se caracteriza pelo fato de que o curso Técnico em Agropecuária pode despertar maior interesse pelos jovens do sexo masculino, tendo em vista que a atuação do profissional está voltada basicamente para o trabalho agrícola.

A pesquisa no que tange a situação profissional do egresso nos mostrou que a maioria, 63% não está trabalhando na sua área de formação. Os egressos que estão trabalhando na área são 24 como empregados e 2 como autônomos, assim, apenas 26 pessoas dos 70 participantes da pesquisa estão atuando na área de sua formação, como percebemos nos dados do gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Atuação profissional



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Ao verificarmos os dados da pesquisa vê-se que os egressos que estão trabalhando na área, estão atuando como empregado e como autônomo, o que condiz com o mencionado por Coelho e Rech (2010, p. 29), em que descrevem as formas de atuação deste profissional:

Dependendo das características do empreendimento e do vínculo trabalhista, o Técnico Agrícola pode exercer múltiplas funções dentro destas organizações, atuando como profissional liberal autônomo, empregado ou não, tanto em organizações públicas ou privadas.

Entretanto muitos dos participantes não estão trabalhando na área em que obteve formação, totalizando 44 egressos, de acordo com os dados apresentados no gráfico anterior. Conforme os dados da pesquisa, os motivos apontados pelos egressos para justificar a não atuação na área profissional, é a continuidade dos estudos, com 86%, e 14% responderam que o local do trabalho era longe de sua residência, por esta razão não estão exercendo a profissão.

Gráfico 4 – Motivo de não atual na área



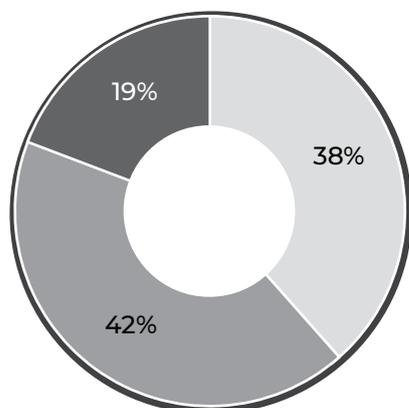
Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Podemos concluir com estes dados que o trabalho na área do Técnico em Agropecuária é predominantemente exercido na área rural, o que inviabiliza ou se torna mais difícil trabalhar e estudar, por isso se compreende que àqueles que não estão exercendo a profissão continuam estudando.

Quanto à localização do trabalho percebemos com a pesquisa, que a maioria está trabalhando no mesmo estado, porém em outra cidade, ou seja, não encontrou trabalho na cidade ou zona rural onde residia antes de fazer o curso. O que é um dado importante, pois este resultado comprova que não há muitos postos de trabalho na sua própria localidade, apesar de 10 pessoas terem respondido que exercem as suas atividades na mesma cidade ou zona rural. Apenas 5 pessoas disseram que estão atuando em outro estado, conforme abaixo está demonstrando:

Gráfico 5 – Localização do trabalho

QUANTO A LOCALIZAÇÃO DE SEU TRABALHO, MARQUE A ALTERNATIVA QUE CORRESPONDE A SUA SITUAÇÃO



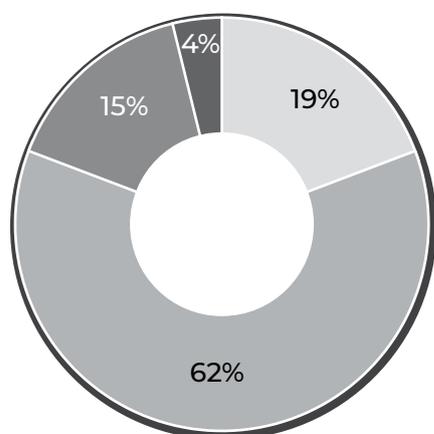
- 10 – 38% – Exerço minhas atividades na mesma cidade ou zona rural onde residia antes de fazer o curso.
- 11 – 42% – Exerço minhas atividades em outra cidade, mas no mesmo Estado em que residia.
- 5 – 19% – Exerço minhas atividades em outro Estado.

Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Perguntados sobre a questão salarial, 16 pessoas responderam que sua remuneração mensal é entre 1 e 3 salários mínimos, apenas 1 egresso recebe mais de 5 salários mínimos ao mês.

Gráfico 6 – Remuneração

QUAL É A SUA REMUNERAÇÃO MENSAL?



- 5 – 19% – Até um salário mínimo.
- 16 – 62% – Entre 1 e 3 salários mínimos.
- 4 – 15% – Entre 3 e 5 salários mínimos.
- 1 – 4% – Mais de 5 salários mínimos.

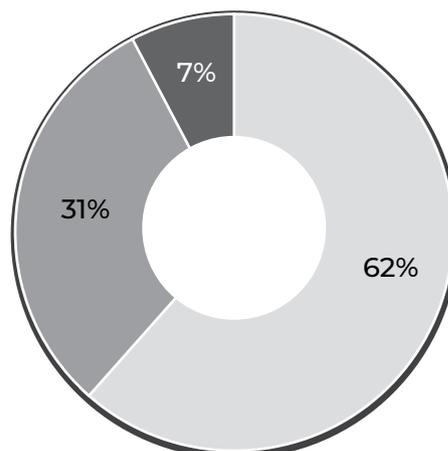
Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Anteriormente vimos que a maioria dos egressos não encontrou emprego na própria região onde vivem, e que a maioria possui remuneração mensal entre 1 e 3 salários mínimos, assim conclui-se que em outros estados a remuneração pode ser maior, tendo em vista que apenas uma das vinte e seis pessoas que estão atuando na área conseguiu mais de 5 salários mínimos como remuneração mensal.

Em relação ao tempo que o egresso levou para encontrar trabalho, a maioria, ou seja, 62% conseguiu trabalho logo após formado no curso, conforme revelam os dados:

Gráfico 7 – Tempo de empregabilidade

QUANTO TEMPO LEVOU ENCONTRAR EMPREGO/TRABALHO?



- 16 – 62% – Logo após formado no curso.
- 8 – 31% – Até 1 ano depois de formado.
- 2 – 7% – Entre 1 a 2 anos depois de formado.

Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

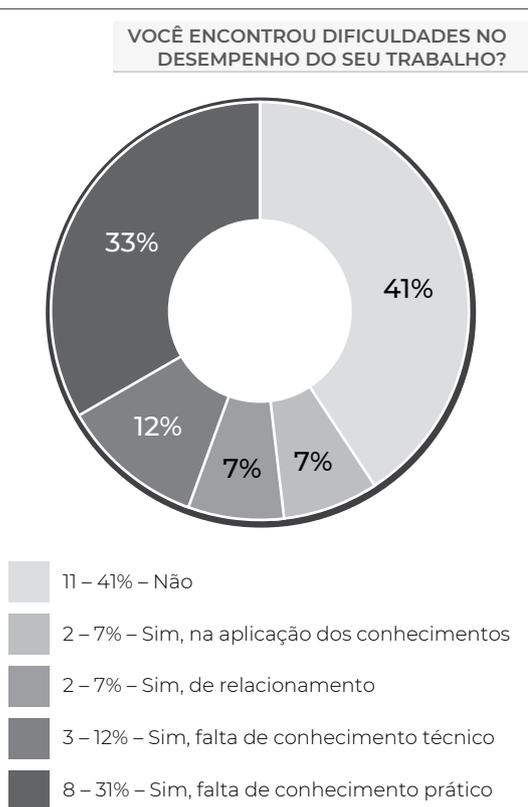
Este dado mostra que os egressos têm grande chance de conseguir trabalho assim que obtém a formação profissional, pois conforme as respostas, apenas 2 egressos dos participantes da pesquisa conquistaram seu emprego entre 1 a 2 anos depois de formado.

Também é importante destacar o que nos ensina Coelho e Rech (2010, p. 34): “O desempenho pleno como técnico titular ocorre com menos de um ano de experiência na área.”

Assim, com a pesquisa concluímos que o tempo em que os egressos que atuam na área encontraram seus postos de trabalho está dentro do estimado para a profissão.

Os egressos quando questionados se encontraram ou não dificuldades no exercício de sua profissão, a maioria respondeu que encontrou dificuldades. Totalizam 11 os participantes que responderam não terem encontrado dificuldades. Entre as dificuldades apontadas, a principal está à falta de conhecimento prático, seguido da falta de conhecimento técnico, na aplicação dos conhecimentos, e dificuldades de relacionamento, como vimos nos dados da pesquisa abaixo:

Gráfico 8 – Grau de dificuldade para desempenhar a profissão



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Verificamos também que uma das dificuldades apontadas pelos participantes é em relação ao relacionamento, oito por cento, mesmo percentual da dificuldade na aplicação dos conhecimentos. Mediante este resultado cabe dar atenção também a este quesito no curso técnico. Nesse contexto Coelho e Rech (2010, p.

21) comentam sobre a habilitação profissional:

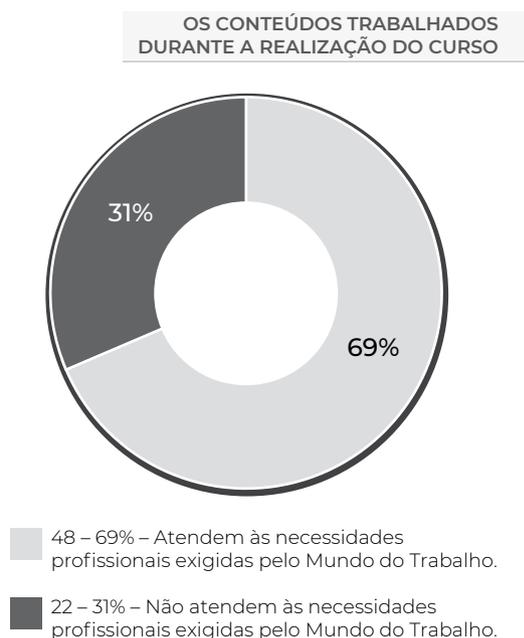
Conforme dispõe o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, habilitação profissional se constitui em um processo voltado para o ensino de competências e habilidades técnicas demandadas por ocupações específicas do mercado de trabalho. Em sua forma ampliada, inclui a preparação para o mundo do trabalho de modo mais abrangente, associando à aprendizagem de habilidades específicas o desenvolvimento de conceitos, atitudes e comportamentos.

Dessa forma, é possível perceber que na sua formação os alunos precisam adquirir não apenas conhecimentos técnicos, mas competências, as quais devem ser capazes de torná-lo responsável, de interagir, de se relacionar, de conduzir determinados atos, de tomar decisões, entre outros, e a escola deve oportunizar aos alunos todas estas peculiaridades para o desenvolvimento do profissional, inclusive como destacamos anteriormente o desenvolvimento das relações interpessoais fazem parte dos objetivos do curso Técnico em Agropecuária.

Quanto ao conteúdo estudado no curso Técnico em Agropecuária, os egressos responderam na sua maioria, com 69%, que os conteúdos trabalhados durante o curso atendem às necessidades exigidas pelo Mundo do Trabalho, conforme demonstra o gráfico.

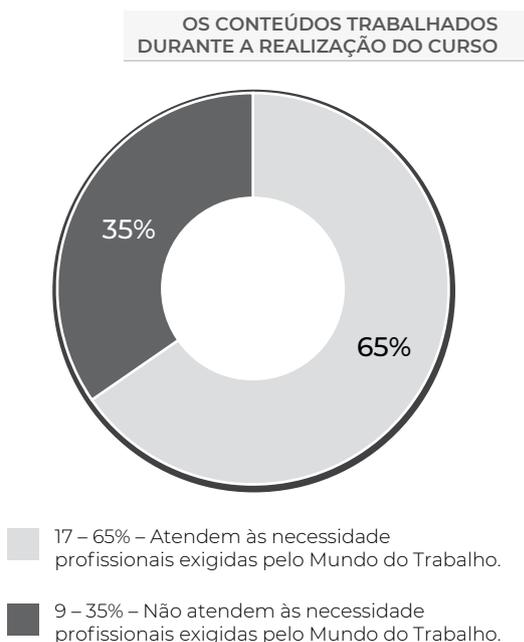
Também foram analisadas apenas as respostas dos participantes que estão trabalhando na área. Conforme o gráfico abaixo, 65% responderam que os conteúdos trabalhados durante o curso atendem às necessidades profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho, e 35% disseram que não atendem. Assim, a maioria entende que os conteúdos trabalhados durante a realização do curso atendem às necessidades profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho.

Gráfico 9 – Relação entre formação e mundo do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Gráfico 10 – Relação entre formação e mundo do trabalho – alunos atuando na área



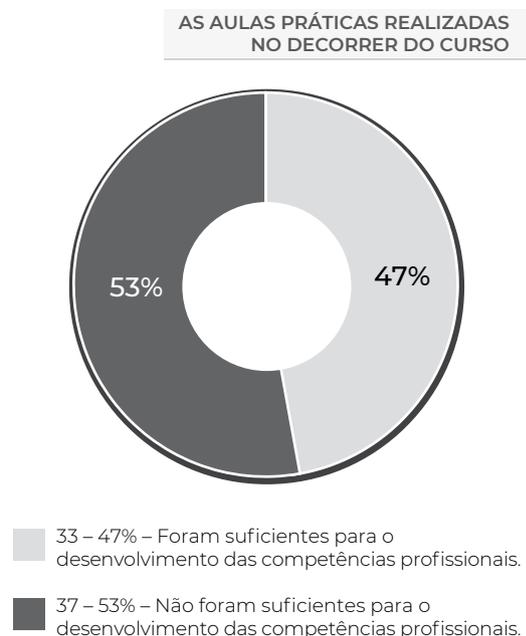
Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Apesar da maioria entender que os conteúdos estudados foram satisfatórios, muitos participantes responderam que não atendem às necessidades exigidas pelo Mundo do Trabalho. Diante desse resultado é imprescindível uma avaliação dos conteúdos que são abordados

em sala de aula, e a conseqüente melhoria no que for necessário para o desenvolvimento das competências profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho.

Em relação às aulas práticas, 53% disseram que as aulas práticas realizadas no decorrer do curso, não foram suficientes para o desenvolvimento das competências profissionais.

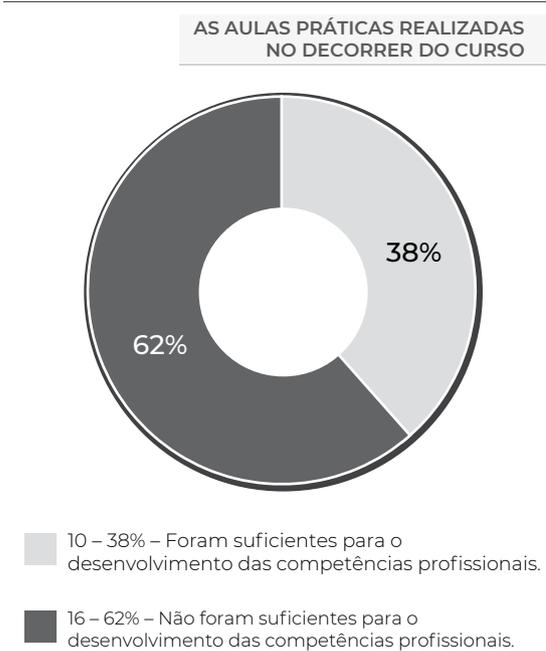
Gráfico 11 – Percepção dos alunos sobre as aulas práticas



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Ao analisar as respostas apenas dos egressos que estão atuando na área, 62% responderam que as aulas práticas realizadas no decorrer do curso não foram suficientes para o desenvolvimento das competências profissionais, e 38% disseram que as práticas foram suficientes. Dessa forma, a maioria entende que as aulas práticas realizadas no decorrer do curso não foram suficientes para o desenvolvimento das competências profissionais.

Gráfico 12 – Percepção dos alunos sobre as aulas práticas – alunos atuando na área



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Assim, percebemos que os egressos sentem dificuldades com questões de ordem prática, pois tanto na pergunta sobre as dificuldades sentidas no desenvolver de suas atividades, quanto a que se referia sobre as aulas práticas, os egressos demonstraram que possuem deficiências quando o assunto é de ordem prática.

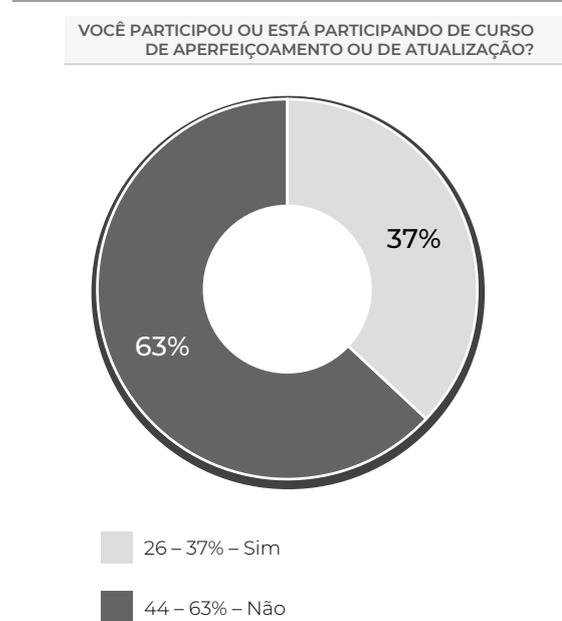
Esse dado é preocupante haja vista que o curso forma profissional técnico, ou seja, que irão trabalhar basicamente na aplicação dos conhecimentos técnicos na prática.

Nesse sentido, Coelho e Rech (2010, p. 18) comentam sobre a capacidade técnica necessária ao profissional: “Sua capacidade de conhecer e fazer, bem como sua destreza e senso crítico social e político credenciam-no junto ao meio agropecuário.” Dessa forma, percebemos que é necessário ter conhecimento técnico, mas que é imprescindível saber aplicá-los, para então possuir capacidade técnica, e nesse ponto a prática irá proporcionar este aprendizado. Nesse sentido, as aulas práticas são essenciais para a formação do Técnico, tão necessárias quanto às aulas teóricas.

Em relação ao questionamento sobre a continuidade dos estudos, apenas 37% estão

participando de curso de aperfeiçoamento ou atualização profissional.

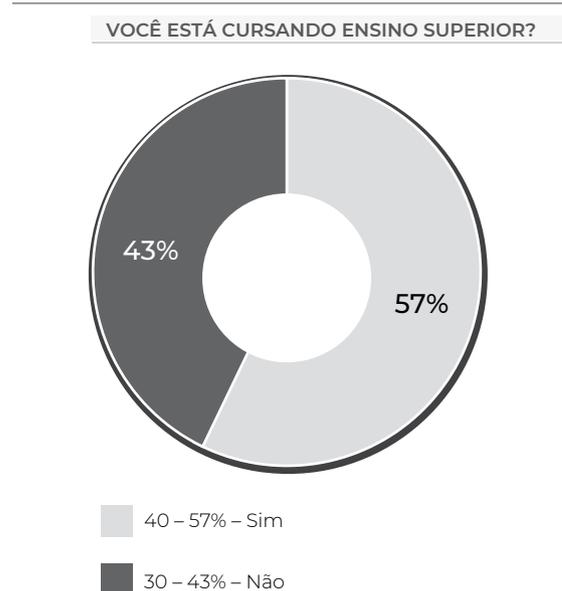
Gráfico 13 – Educação continuada



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Mas quando se refere ao Curso Superior, a maioria 57%, estão cursando ensino superior, como percebemos no gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Continuidade dos estudos em nível superior



Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Vimos anteriormente que a maioria dos egressos não está trabalhando na área e acima verificamos que a maior parte dos participantes da pesquisa está cursando ensino superior, assim podemos concluir que o egresso que continuou os estudos não está exercendo a profissão, o que pode ter vários motivos, como a localização da Universidade ou Instituição de Ensino Superior, a inviabilidade de trabalhar e cursar a universidade.

Também foi possibilitado aos egressos sugerir melhorias para o curso caso entendesse necessário, assim foi efetuada a seguinte pergunta: Se você entende que o Curso Técnico em Agropecuária não está atendendo plenamente as necessidades do Mundo do Trabalho, quais são as suas sugestões para a melhoria?

Muitos participantes contribuíram com sugestões, as quais são apresentadas no quadro a seguir, por categorias analíticas:

Quadro 1 – Sugestões para aperfeiçoar o Curso

1) Práticas
2) Revisão/Inclusão de disciplinas
3) Palestras
4) Entrevista para seleção
5) Capacitação de professores
6) Discriminação da mulher

Fonte: Dados da pesquisa, ano 2012 e 2013.

Entre as sugestões dos participantes da pesquisa está a necessidade de mais visitas técnicas, em empresas e propriedades, e aulas práticas (identificação de doenças, plantas concorrentes e seus respectivos métodos de controle; manejo; mecanização, aplicação de agrotóxicos, semeadura, topografia), assim criou-se a categoria Práticas. A revisão/inclusão de disciplinas também foi objeto de sugestão, os egressos citaram as seguintes disciplinas: grãos e armazenamento; metodologia científica; tecnologia de aplicação de defensivos agrícolas; inserção de moto bomba e geradores movidos a combustível; e alguns melhoramentos no curso como atividades focadas em vendas e comercialização de produtos; aprofundamento dos conteúdos abordados no curso; e distribuição do percentual de aulas

práticas entre pecuária e agricultura.

Também foi citado pelos participantes a necessidade de palestras sobre a realidade dos produtores rurais e do trabalho no campo e quanto as exigências do mundo do trabalho. Podemos concluir que esta dificuldade seja sentida com mais intensidade pelos alunos que não possuem vivência com o meio rural, por nunca ter residido no interior, ou não ter familiares que residam no campo. Nesse sentido Coelho e Rech (2010, p. 17) ensinam:

o Técnico Agrícola pode ser descrito como um profissional habilitado, conhecedor da realidade técnico-produtiva do meio rural, buscando, assim, sua realização profissional junto com a promoção do bem-estar da comunidade rural, bem como a elevação de seu padrão de vida.

Assim podemos constatar a importância do profissional conhecer o meio rural e como está estruturado, pois dessa forma poderá contribuir com técnicas e conhecimentos para sua transformação, como também o conhecimento sobre o que o mundo do trabalho está exigindo dos profissionais, buscando o aperfeiçoamento no que for necessário para o sucesso na carreira escolhida.

Entre as categorias também está entrevista para seleção, tendo em vista que os egressos mencionaram a necessidade do processo seletivo conter entrevista com os candidatos, para verificar o perfil para área do técnico agrícola.

A capacitação dos professores para pesquisa, mestrado e o doutorado, foi outra sugestão dos participantes da pesquisa, bem como a capacitação didática.

Outra categoria analítica é a discriminação da mulher, tendo em vista que entre os relatos dos egressos está a dificuldade da mulher encontrar trabalho na área. Em relação às dificuldades encontradas pelas mulheres na busca pelo exercício da profissão, pode ser encontrado ainda tendo em vista um possível preconceito entre o trabalho do homem e da mulher no exercício de algumas profissões. Nesse sentido Hannickel (2004, p. 17) salienta: “O fato é que, apesar de todos os avanços conquistados no decorrer das últimas décadas, as mulheres

continuam sentindo os efeitos do preconceito em sua caminhada pelo mundo do trabalho e é bom que elas estejam preparadas para saber administrar essa “dificuldade.” Portanto, percebemos que as mulheres formadas no Técnico em Agropecuária podem sentir dificuldades, mas devem justamente buscar o conhecimento e vencer os obstáculos.

A autora supracitada também faz a seguinte observação:

Especialmente na última década, houve um crescimento na valorização dos traços pessoais do ser humano, independente do gênero a que ele pertence, isto é fato. É fato também que as mulheres estão assumindo cada vez mais cargos e profissões que antes eram exclusivamente ocupados por homens e vice-versa Hannickel (2004, p. 20).

Assim, pode ser que o Técnico em Agropecuária seja um curso que desperte maior interesse aos homens, pelo fato do tipo de trabalho a ser efetuado pelo profissional, no entanto o público feminino precisa ter bem claro que qualquer profissão pode ser exercida pela mulher, e quando sentir alguma dificuldade precisa ter discernimento, força de vontade, e enfrentar com conhecimento técnico e prático, demonstrando que é capaz de atuar na área.

Anteriormente comentamos sobre as dificuldades de conhecimento prático que os egressos citaram nas suas respostas, também sobre o resultado da pesquisa sobre as aulas práticas, em que os participantes responderam que as aulas práticas realizadas no decorrer do curso não foram suficientes para o desenvolvimento das competências profissionais. E acima identificamos nas sugestões dos egressos, a percepção deles quanto a necessidade de mais aulas práticas para atender as necessidades do profissional.

É importante que seja pensado na possibilidade de mecanismos que possam oportunizar maior interação dos alunos com os produtores e com o meio rural.

A presente pesquisa revelou alguns dados semelhantes com os resultados encontrados em trabalhos realizados, Carvalho (2006) e Freitas

(2007), os quais são pesquisas semelhantes a esta, pois os estudos buscavam analisar o profissional diante das exigências do mundo do trabalho, as atividades que estão desenvolvendo em seu trabalho, a importância dos conteúdos e práticas para a formação, a remuneração mensal, a educação continuada, a qualidade do curso e competências desenvolvidas, e sugestões quanto a formação e melhorias no curso. Os resultados revelaram que algumas disciplinas precisam ser inseridas, outras necessitam de adaptações, e acréscimo de alguns conteúdos, a necessária inclusão de maior número de aulas práticas e expositivas, e qualificação dos professores. Assim, também, entendemos que algumas questões do curso precisam ser melhoradas, e outras estão com uma boa estrutura, podendo continuar da maneira que estão sendo conduzidos.

Entre as sugestões também encontramos elogios e agradecimentos a Instituição e ao curso como um todo, pois de acordo com os egressos, o curso trouxe ao formado a oportunidade de crescimento como pessoa e como profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa efetuada demonstrou que os egressos do Curso Técnico em Agropecuária dos anos de 2010 e 2011 na sua trajetória profissional, em sua maioria não estão trabalhando na área de sua formação, sendo que a causa principal é porque continuaram os estudos.

Os egressos que estão exercendo a profissão têm como local de trabalho, a maioria em outra cidade, e a maior parte deles encontrou dificuldades no exercício da profissão. Os conteúdos trabalhados durante o curso atenderam as necessidades profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho, e as aulas práticas não foram suficientes para o desenvolvimento das competências profissionais.

Interessante que os egressos não demoraram muito tempo para encontrar trabalho na sua área, grande parte conseguiu êxito logo após formado no curso, e a maioria recebe entre 1 a 3 salários mínimos como remuneração mensal.

Assim, a pesquisa possibilitou conhecer a realidade dos egressos em sua busca pelo trabalho, e percebemos que os resultados se assemelham com aqueles que foram encontrados nas pesquisas elaboradas por outros autores, conforme citado no referencial teórico.

É importante que as escolas, e mais precisamente as escolas técnicas, criem formas de acompanhar seu ex-aluno, o estudante que obteve a tão sonhada formação naquele educandário, verificar se o curso oferecido está dando suporte intelectual e prático para

enfrentar a concorrida disputa pelo emprego, se o conhecimento adquirido no curso é suficiente para transformar em bom profissional, com as características que o Mundo do Trabalho exige.

Muitos estudos podem ser realizados a partir dessa pesquisa, para o desenvolvimento dos cursos oferecidos pela Instituição, na busca da formação de um profissional qualificado, com conhecimento suficiente para adquirir emprego, e efetuar um ótimo trabalho, se destacando e levando o nome da Instituição em seu caminho profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 abr. de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Plano de Curso: Curso Técnico Agrícola Habilitação Agropecuária, Modalidade Integrada ao Ensino Médio. Alegrete, 2006.

CARVALHO, R. A. de. Formação e atuação profissional do egresso da Faculdade de Biblioteconomia da PUC-Campinas de 1995 a 2005. 2006. 117 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia, Campinas, 2006.

COELHO, C. D. ; RECH, R. D. Técnico Agrícola: legislação profissional. 5. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

CHIAVENATO, I. Carreira e competência: gerenciando o seu maior capital. São Paulo: Saraiva, 2002.

FREITAS, A. M. de. As competências na atuação do profissional egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2007.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HANNICKEL, J. T. E quando eu me formar?: Leitura para universitários. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICETTI, M. A.; MAYER, R. Estágio. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010.



SEXUALIDADE, DSTS, DROGADIÇÃO E EXPECTATIVAS DE VIDA: PERFIL E IMAGINÁRIO DE ALUNOS DO CAMPUS ALEGRETE DO IF FARROUPILHA

Édison Gonzague Brito da Silva¹

INTRODUÇÃO

A complexidade e a singularidade do objeto de estudo, nas ciências sociais e humanas, devido às limitações espaço-temporais dos estudos realizados, se constituem na principal dificuldade para a produção científica nessa área do conhecimento, pois o resultado de uma pesquisa dificilmente poderá ser generalizado a todos os casos semelhantes. No entanto, a pesquisa realizada *in loco* se torna uma importantíssima referência para a intervenção social, na medida em que se constitui no conhecimento da singularidade da realidade social ou no conhecimento de suas especificidades.

Assim, a pesquisa ora realizada, tem como função, primordialmente, buscar informações sobre a realidade dos alunos do *Campus Alegrete*, para subsidiar, principalmente, ações preventivas na área da saúde e na área educacional.

Os adolescentes são extremamente vulneráveis pelas características próprias da idade, pela inexperiência em lidar com os próprios sentimentos e com os dos(as) parceiros(as). De modo geral, necessitam de informações que auxiliem na adoção de comportamentos que conduzam à prática sadia da sexualidade e que previnam à contaminação por DSTs, à gravidez não planejada ou à adoção de comportamentos de risco associados ao consumo de drogas lícitas ou ilícitas.

A vulnerabilidade pode ser compreendida como um conjunto de fatores de natureza biológica, epidemiológica, social e/ou cultural, que amplia o risco de uma pessoa ou população ser contaminada por uma determinada doença ou adquirir um determinado comportamento que possa provocar danos nocivos para si e/ou para o meio social. A falta de acesso a ações e serviços de saúde e educação é considerada um fator de ampliação da vulnerabilidade.

Um desses comportamentos aos quais os jovens são vulneráveis é a gravidez precoce, que tem sido objeto de várias investigações pelas repercussões que impõe à jovem mãe, principalmente as de ordem psicológica e social, trazendo responsabilidade precoce, alto índice de evasão escolar, falta de estrutura familiar para a criança que chega e redução das chances de realização profissional.

No Brasil segundo dados do Ministério da Saúde a gravidez na adolescência atinge o índice de 22%. O número é alto e merece atenção dos pais, jovens, educadores e profissionais da saúde, em função das consequências de uma gravidez indesejada (YAZLLE, 2006).

As principais causas de gravidez na adolescência incluem: o início precoce da atividade sexual não protegida, a falta de orientação e de conhecimento dos métodos anticoncep-

¹ Graduado e Mestre em Filosofia; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha | e-mail: edison.brito@iffarroupilha.edu.br

cionais, a necessidade de testar a capacidade reprodutiva, o status social nas camadas menos favorecidas, a ausência de um projeto de vida e a baixa autoestima.

Por outro lado, segundo o relatório da Coordenação Nacional DST/AIDS (2005) do Ministério da Saúde, nos últimos anos, a faixa etária com maior incidência de soro positivo é de jovens entre 13 e 19 anos, que representam 15,2% dos casos notificados de AIDS no Brasil no período de 1980 a 2004. A redução da idade de iniciação sexual é, provavelmente, uma das causas deste fenômeno.

O comportamento impulsivo na adolescência é apontado por especialistas como uma das causas da intensificação destes dois problemas sociais, gravidez indesejada e aumento da contaminação por HIV, em função da necessidade “cultural” das adolescentes em agradar o parceiro, o que as leva a não saber negociar o uso de preservativos, temendo uma rejeição do parceiro.

Pesquisas realizadas em Uruguaiana, RS (BRITO DA SILVA, *et. al.* 2007) e (BRITO DA SILVA, HERMANN e MÜLLER, 2010), situada a 150 km da cidade de Alegrete, revelam que entre os fatores ligados a gravidez na adolescência, está a gravidez precoce da mãe. Comparando os índices entre jovens sem histórico de gravidez e com histórico de gravidez na adolescência, percebe-se que o índice de gravidez na adolescência das mães das meninas com histórico de gravidez é 20% maior o das jovens sem histórico de gravidez. Do mesmo modo, as meninas com histórico de gravidez têm uma influência menor da família e da escola no esclarecimento de assuntos relacionados à sexualidade, buscando informações com “amigas”. Também tiveram iniciação sexual precoce, 45% antes dos 14 anos de idade (35%, antes dos 12 anos e 10% dos 12 aos 14 anos).

Outro fator que tem preocupado os especialistas da área da saúde é a drogadição na adolescência, principalmente as chamadas drogas lícitas, como o tabaco e o álcool. Embora os índices de tabagismo tenham declinado nos últimos anos, principalmente com a adoção de medidas relacionadas à prevenção, como a proibição de comerciais na televisão, a proibição do fumo

em locais fechados e, atualmente, a gradual elevação do valor dos cigarros, o que tornou o tabaco *démodé* entre os jovens, os índices de consumo de álcool têm crescido, mesmo com a proibição legal.

Conforme Pechansky, Szobot e Scivoletto (2004) o uso de álcool ou outras substâncias psicoativas (SPA) na adolescência está associado a comportamentos de risco, morte violenta, queda no desempenho escolar, dificuldades de aprendizado, prejuízo no desenvolvimento e estruturação das habilidades cognitivo-comportamentais e emocionais.

Segundo os autores, citando a *American Academy of Pediatrics*, o envolvimento do adolescente com SPA obedece seis estágios:

abstinência, uso experimental/recreacional (em geral limitado ao álcool), abuso inicial, abuso, dependência e recuperação. Conforme esta classificação é interessante, pois contempla características da adolescência: a experimentação de SPA, dentro de certos padrões, pode ser considerada uma conduta normal neste período de desenvolvimento, no qual o jovem percorre outras experimentações, como a da sexualidade. Sabe-se, por exemplo, que a maioria dos adolescentes que experimentam uma substância de abuso não se tornará um usuário regular da mesma. Também, esta classificação permite o diagnóstico de abuso inicial quando pequenos prejuízos começam a emergir, como um pior desempenho escolar por estar sofrendo dos efeitos posteriores a um abuso de álcool (PECHANSKY; SZOBOT; SCIVOLETTO, 2004).

Conforme os autores, a facilidade de acesso ao álcool, devido à aceitação social dessa SPA, faz com que as consequências do uso de álcool por adolescentes sejam mais perniciosas para a sociedade que o uso de outras drogas, na medida em que ele está mais associado à morte do que todas as substâncias psicoativas ilícitas em conjunto. Nesta linha, o álcool também está associado à violência sexual, tanto para o agressor quando para a vítima; ao sexo inseguro (gravidez e contaminação por DST); a problemas cognitivos e no desenvolvimento de habilidades mentais; ao desenvolvimento

de psicopatologias. Por outro lado, quanto mais precoce o uso e o abuso do consumo de álcool por um indivíduo, mais predisposição para a dependência desta SPA na vida adulta.

Sobre os índices de disseminação do uso de álcool no Brasil Pechansky, Szobot e Scivoletto (2004), citando o I Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil (2001), indicam que a prevalência é de 48,3% entre jovens de 12 a 17 anos, sendo que entre estes jovens a prevalência de dependência de álcool foi 5,2%.

O V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (CEBRID), em 2004, indicou que 62,2% dos jovens já haviam consumido álcool na vida, 24,9% tabaco e 22,6% outras drogas. Neste mesmo estudo, 12,6% dos jovens de 10 a 12 anos já haviam consumido outras drogas psicotrópicas além do álcool e o tabaco.

Na tabela a seguir, podemos observar os dados do mesmo estudo relacionados à Região Sul do Brasil.

Tabela 1 – Uso SPA por estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Municipal e Estadual de Ensino da Região Sul

Drogas	Tipos de uso ²				
	Na vida	No ano	No mês	Frequente	Uso pesado
Maconha	8,5	6,5	4,3	1,1	0,8
Cocaína	1,7	1,6	1,0	0,1	0,1
Crack	1,1	0,9	0,6	0,2	0,1
Anfetamínicos	4,1	3,7	2,0	0,4	0,3
Solventes	12,7	12,0	7,7	0,8	0,5
Ansiolíticos	4,2	3,7	2,2	0,4	0,3
Anticolinérgicos	0,6	0,5	0,4	0,1	0,0
Barbitúricos	0,8	0,7	0,5	0,1	0,1
Energéticos	16,6	-	-	-	-
Total tipos de uso ³	21,6	18,9	13,5	2,9	2,1
Tabaco	27,7	16,5	10,1	4,6	3,3
Álcool	67,8	66,5	46,3	12,9	6,8

² As porcentagens representam os dados expandidos.

³ Tipos de uso exclui tabaco e álcool.

Fonte: V Levantamento Nacional sobre o consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras – 2004.

Pelos dados da tabela, observa-se que a experimentação de álcool e tabaco é mais de cinco pontos percentuais na Região Sul que o aferido no Brasil. Outras pesquisas já têm apontado esta tendência no sul do Brasil, onde, culturalmente o uso de álcool, principalmente, tem uma aceitação social maior que no restante do país.

Por outro lado, conforme os dados da mesma pesquisa apresentados na tabela a seguir, a experimentação de álcool, tabaco e outras drogas, são maiores entre as meninas, mais de cinco pontos percentuais para álcool e tabaco, e quase três pontos para as outras drogas. Observando os dados da Tabela 2, pode-se verificar que, aos doze anos de idade, quase 50% dos jovens entrevistados já haviam experimentado bebidas alcoólicas. Os índices de experimentação das SPA aumentam conforme a idade.

Tabela 2 – Uso SPA por estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Municipal e Estadual de Ensino da Região Sul – Sexo e Idade

Tipo	Masculino	Feminino	10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 a 18 anos	> 18 anos
Álcool	66,2	70,3	44,5	76,8	87,0	88,2
Tabaco	24,2	31,5	6,2	31,6	45,5	59,6
Outras drogas	20,1	23,0	9,6	22,7	33,8	43,4

Fonte: V Levantamento Nacional sobre o consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras – 2004.

Os dados das pesquisas aqui apresentadas indicam que as questões relacionadas à adolescência exigem atenção da escola, no sentido de ações de intervenção social, visando minimizar possíveis consequências danosas a vida dos próprios jovens, que se encontram em fase de formação. Como se observa, a gravidez na adolescência e a contaminação por DST, estão a exigir programas de educação sexual bem estruturados, como fonte de disseminação de informações para a prática segura da sexualidade. Por outro lado a experimentação e o uso de SPA é disseminado entre jovens brasileiros e, em especial, na Região Sul do Brasil, o que também coloca estes problemas no centro de ações educativas e preventivas por parte da escola.

Neste contexto de análise a pesquisa *Sexualidade, DST, drogadição e expectativas de vida: uma caracterização do perfil e do imaginário dos alunos do IF Farroupilha, Alegrete* tinha como escopo o perfil e o imaginário dos jovens estudantes do *Campus Alegrete*, do Instituto Federal Farroupilha. Assim, a população investigada foram os estudantes pré-adolescentes ou menores de 15 anos, e os adolescentes ou jovens, que são os situados na faixa etária dos 15 aos 24 anos, conforme o critério adotado pela UNESCO. A pesquisa teve como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes no que diz respeito às informações, opiniões e comportamentos relacionados à sexualidade, às DSTs/AIDS e à drogadição. Do mesmo modo, identificar aspectos do imaginário ligados às expectativas de vida, tanto no sentido existencial, como profissional e relacionar tais aspectos com o curso escolhido na instituição.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada através de metodologia quanti-qualitativa, em campo. A coleta quantitativa foi realizada através da aplicação de um instrumento de coleta de dados, contendo 35 (trinta e cinco) questões objetivas e duas descritivas. Foram aplicados 267 (duzentos e sessenta e sete) questionários, conforme a amostragem calculada, por gênero e idade, tendo por base o número de estudantes matriculados, e os respectivos estratos, fornecido pelo setor de Planejamento e Pesquisa do *Campus Alegrete*. As questões foram tabuladas e as informações foram organizadas em tabelas com dados absolutos e percentuais, de forma a possibilitar uma maior visualização e comparação entre os diferentes estratos pesquisados.

A análise quantitativa caracterizou o perfil dos estudantes através da análise descritiva dos dados coletados, a partir dos quais, procedeu-se a análise qualitativa que realizou uma interpretação dos dados apurados para aprofundar o conhecimento em relação às questões/temas objetos de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Do ponto de vista socioeconômico, conforme os dados da pesquisa, a maioria dos jovens são de família com renda de até três salários mínimos, não recebedoras do bolsa família. A religião predominante é a católica. Os jovens pesquisados, consideram a formalização do casamento importante e declaram que os responsáveis por eles são o pai e a mãe (57%) e que os pais são casados (58,5%).

Quando perguntados sobre *a pessoa da família que mais o entende*, os jovens declararam serem os pais, na seguinte proporção: para os meninos, o pai 39,1%, para as meninas, a mãe 53,1%. A maioria, 90,7% declarou que tem um bom relacionamento com a família.

SEXUALIDADE

A descoberta e a vivência da sexualidade são características fundamentais da adolescência. Nesta fase, entender e orientar os medos, anseios e dúvidas dos jovens pode significar a diferença para uma vida adulta saudável, na qual a sexualidade contribua para a realização pessoal e do parceiro ou parceira.

Ao falarmos de sexualidade a primeira ideia que vem a cabeça é o ato sexual, mas a sexualidade humana é um fenômeno muito mais amplo e complexo que a mera cópula, em sentido biológico, que, neste caso, tem fins unicamente reprodutivo. Conforme Castro (2004, p. 29), a sexualidade

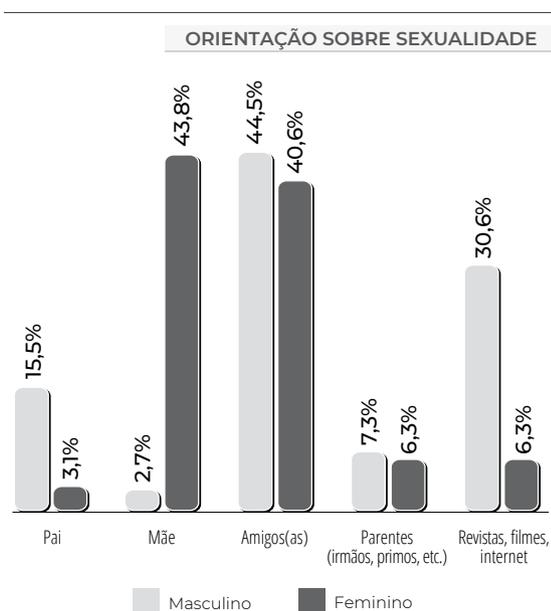
é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional entre duas pessoas, amor e reprodução. Geralmente é experimentada ou expressa em pensamento, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos.

Ou seja, a sexualidade não se refere somente à capacidade reprodutiva do ser humano, pois envolve, além dessa, a história pessoal, o corpo e a forma como as pessoas se relacionam com ele, os costumes, as relações afetivas, o prazer.

Tudo isso, envolvido pelas peculiaridade culturais, tais como tabus, interdições, imposições e comportamentos socialmente esperados.

Sobre os jovens pesquisados, um dado extremamente relevante e que está de acordo com outras pesquisa realizada (BRITO DA SILVA, et. al. 2007) diz respeito a quem os orienta em relação à sexualidade, no gráfico a seguir, pode-se observar os índices gerais.

Gráfico 1 – Quem orientou sobre sexualidade



Fonte: o autor

Observa-se visualmente no gráfico a importância dos “amigos” e “amigas” como os grandes orientadores dos jovens quando o assunto é sexualidade, principalmente os meninos, já que as meninas também colocam a figura da mãe em igual proporção. Os meninos indicam ainda outras fontes, como a *Internet*, como origem das informações recebidas. Mais adiante serão feitas considerações sobre esses dados, que, combinados com a questão relacionada a dúvidas sobre sexualidade, possibilitam avaliar estratégias de ações a serem encaminhadas para o atendimento dos anseios dos jovens.

Os jovens declararam ainda que consideram a virgindade importante, mas somente 15% defendem a ideia de que devem esperar o casamento. Outro fator determinante da descoberta e da prática da sexualidade na adolescência é a masturbação. Os primeiros estudos científicos

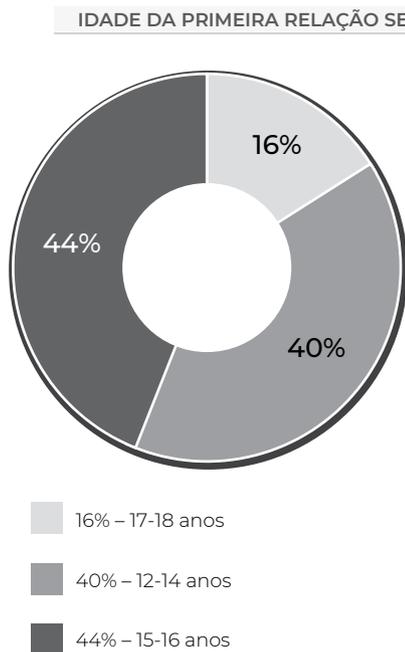
sobre esta prática foram realizados pelo polêmico zoólogo norte americano Alfred Charles, que, em 1948, publicou os primeiros dados estatísticos sobre o comportamento sexual de casais. De acordo com as pesquisas do estudioso, praticamente a totalidade da população masculina (96%) e 75% da população feminina adulta estudada, praticava eventualmente ou frequentemente a masturbação.

No Brasil, estudos realizados em âmbito nacional em 1998 e 2005, mostram uma alteração bastante grande de mentalidade em relação ao assunto. Conforme o estudo de Aranha, Bastos e Paiva (2008) o apoio à masturbação masculina passou de 41,7% em 1998, para 56,3% em 2005 e à feminina de 35,9% para 54,3%, respectivamente. Os dados revelam uma evolução da aceitação desta prática sexual e uma aceitação em relação ao comportamento no sexo feminino, já que os índices são quase iguais para os dois sexos.

No estudo realizado no *Campus Alegrete*, observa-se que a prática da masturbação ainda é um tabu quando relacionado às meninas, na medida em que 63% entendem a prática como *errada e não deve ser praticada*. Somente 3% das meninas entendem esta prática como plenamente normal e 34% a aceitam parcialmente. Somados os índices, 37%, observa-se que a aceitação da prática da masturbação se dá por pouco mais de um terço das meninas entrevistadas. Entre os meninos, no entanto, os números se invertem, pois somente 20% reprovam a prática, 65% aprovam parcialmente e 15%, plenamente. Ou seja, há uma aceitação da prática por 80% dos entrevistados.

Outro fator fundamental da sexualidade na adolescência é a iniciação sexual. Estudos realizados em Portugal por Souza et al. (2003) apontam para a precocidade da iniciação sexual naquele país. Nos estudos realizados 37% das meninas tiveram a primeira relação antes dos 14 anos de idade. Somados aos índices das outras idades, conforme Souza et al., a iniciação sexual se dá, predominantemente, até os 16 anos de idade (87%). No gráfico a seguir são apresentados os dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Idade da primeira relação sexual – meninas



Fonte: O autor

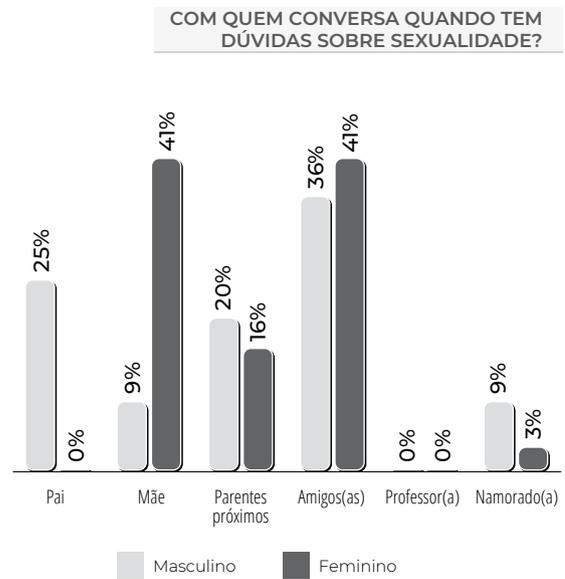
Os índices verificados sobre a idade da primeira relação sexual não se diferenciam muito, pois 84% das meninas declaram acontecer entre os 12 e os 16 anos, sendo os índices por faixa etária os seguintes entre: 12 a 14 anos, 40%; 15 a 16 anos, 44%. Observa-se pelos dados da pesquisa que entre as jovens estudantes há uma tendência já verificada em outras pesquisas, de diminuição da idade de iniciação sexual. Os índices, “menos de 12 anos” e “mais de 18 anos”, não receberam indicação.

Sobre a prática da sexualidade, observa-se que se mantém a cultura de estímulo aos indivíduos do sexo masculino, pois 49% dos meninos declararam que os meninos são estimulados pelos pais. Do mesmo modo, 46% das meninas afirmam que somente os meninos são incentivados. As meninas declararam ainda, 46%, que não são estimuladas à prática da sexualidade.

Quando o assunto é dúvidas sobre sexualidade, mais uma vez os “amigos” são os mais consultados. Goldeberg et al. (2001) em pesquisa análoga, indicam que os amigos são os grandes responsáveis para dirimir dúvidas sobre assuntos envolvendo à sexualidade. No estudo realizado em cidade do interior de São Paulo, os índices para as meninas e meninos

são respectivamente: a família 44,9% e 34,6%, e amigos 23,6% e 28,3%. A escola, na figura dos professores, aparece com os índices de 7,2% e 5,6%. No gráfico a seguir é possível visualizar as indicações de meninos e meninas pesquisados sobre com quem conversam quando tem dúvidas sobre o assunto.

Gráfico 3 – Quem consulta quando tem dúvidas sobre sexo



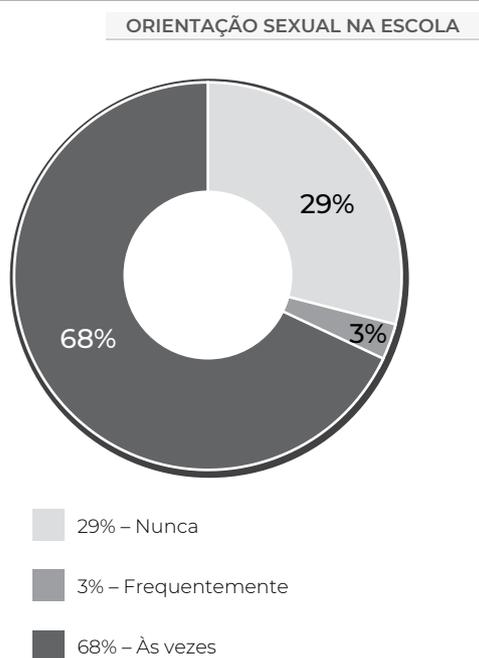
Fonte: O autor.

Entre os meninos, embora a figura do pai apareça com 25% das indicações, os “amigos” são os grandes consultados, com 36%. Entre as meninas os índices são iguais, 41% para as amigas e as mães, configurando uma maior abertura das meninas, com as mães, quando o assunto é sexo. Nas duas situações, a figura da escola, representada pelos professores, não receberam nenhuma indicação. Este dado é sintomático de uma situação comum a outras pesquisas realizadas, que mostra que a escola não é capaz de informar os estudantes sobre tais assuntos.

No gráfico 4, a seguir, estes dados são corroborados. Nele são apresentados os dados referentes à percepção dos jovens sobre a formação recebida na escola. Os índices não se diferenciam muito entre meninos e meninas. Quase um terço dos jovens afirma nunca ter recebido orientação sexual na escola. Dois terços

afirmam que às vezes. Estas informações, reforçam o que acima se disse que a escola não tem sido efetiva na vida dos jovens, para disseminar informações sobre sexualidade e DSTs.

Gráfico 4 – Percepção sobre orientação sexual na escola



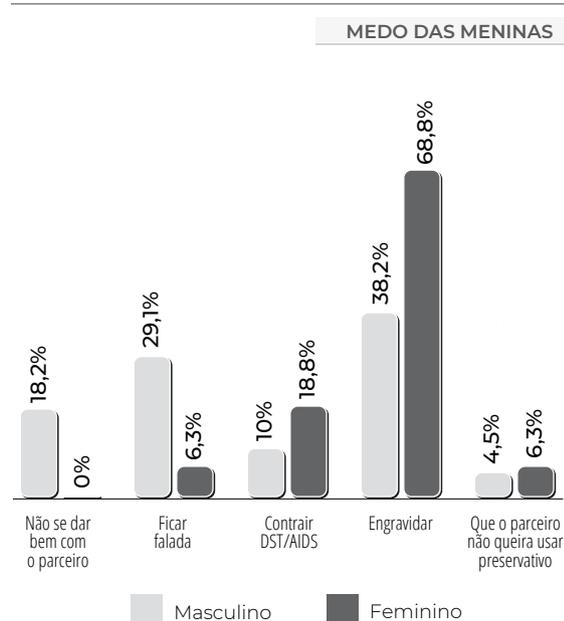
Fonte: O autor.

Assim, considerando que a orientação sobre sexualidade também é realizada, predominantemente pelos “amigos” e que, em geral, os amigos dos referidos jovens, tem a mesma faixa etária, portanto, quase as mesmas fontes de informação ou “desinformação”, as atividades de formação na área de orientação sexual devem considerar necessariamente a formação de jovens próximos aos jovens. Ou seja, a disseminação de informações sobre sexualidade, no âmbito escolar, necessita do apoio de jovens que estejam inseridos no contexto dos próprios jovens.

Sobre os medos na prática do sexo há uma posição bem diferenciada sobre o que os meninos pensam das meninas e vice-versa, e sobre os medos de cada gênero. As meninas centram seus medos em engravidar, 68%, e contrair doenças sexualmente transmissíveis, 18%, conforme gráfico 5. No entanto, na visão dos meninos, o que mais deveria preocupar as gurias, além da gravidez, 38,2%, deveria ser

o fato de “ficar falada” na sociedade, item que recebeu quase 30% das indicações. Estes dados revelam concepções diferentes sobre a prática da sexualidade entre os sexos, nesta faixa etária, pois enquanto a preocupação das meninas está vinculada a possíveis consequências negativas da prática do sexo, os meninos ainda têm uma visão conservadora sobre a sexualidade feminina, ao, de certa forma, recriminarem tal prática. O quesito “medo de ficar falada” foi colocado no questionário, justamente para “medir” o grau de aceitação da prática do sexo, nesta faixa etária.

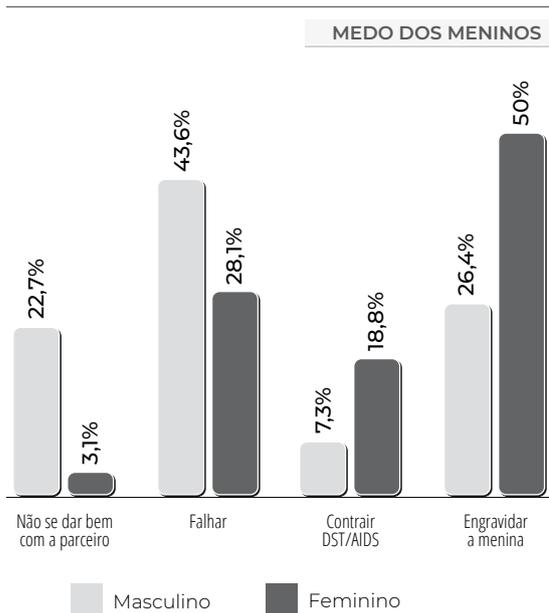
Gráfico 5 – Medos das meninas em relação à prática sexual



Fonte: O autor.

Esta interpretação de certa forma é corroborada com as respostas da questão seguinte: o que os gurus têm mais medo (gráfico 5). Na visão masculina, o maior medo está em não conseguir bom desempenho sexual na relação, item que aparece com 43% das indicações, e em segundo lugar a gravidez da menina, com 25%. As meninas têm uma visão semelhante em relação aos gurus, somente invertendo os índices, que aparecem com 28% e 50%.

Gráfico 6 – Medos dos meninos em relação à prática sexual



Fonte: O autor.

Os dados destas duas questões, gráficos 4 e 5, analisados em conjunto revelam ainda uma visão um tanto machista, por parte dos guris, sobre a prática da sexualidade feminina, que se comprova pelo preconceito que aparece sobre a prática da sexualidade das meninas e na preocupação de comprovar a masculinidade, no medo de não falhar sexualmente.

DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Um dado preocupante da pesquisa é a pouca atenção dos jovens com as doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS, na medida em que apenas 18% das meninas e 7% dos meninos têm este medo, conforme pode-se verificar nos gráficos 4 e 5. Os índices gerais dos dois grupos somados, não chega a 10%. Pesquisas e dados epidemiológicos do Brasil têm apontado para um afrouxamento da consciência dos jovens sobre o perigo das DST, em especial a AIDS e um aumento da incidência em jovens com menos de 19 anos (PAIVA; PERES; BLESSA, 2002). Conforme o Boletim Epidemiológico 2011 do Ministério da Saúde, os índices têm aumentado entre jovens de 13 a

19 anos, principalmente entre as mulheres. Conforme o boletim, os dados indicam que embora os jovens demonstrem elevado conhecimento sobre prevenção da AIDS observa-se uma tendência de crescimento da contaminação por HIV. (BRASIL, [2011]).

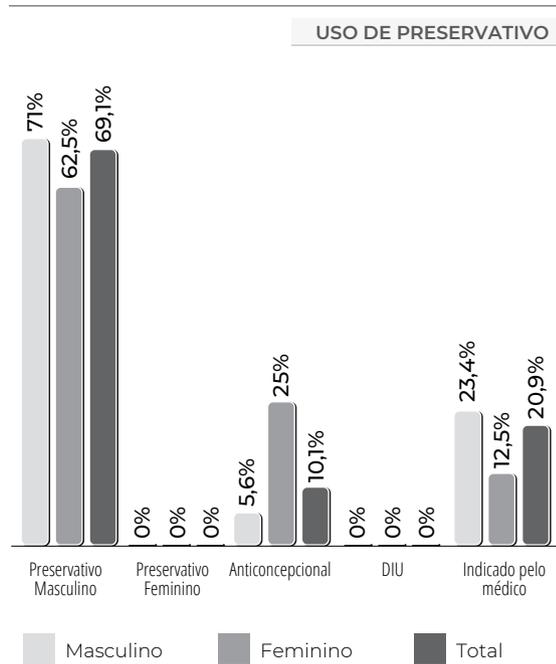
Ressalta-se, porém, como dado positivo da pesquisa a questão relacionada ao comportamento na escolha do parceiro e à questão do uso de preservativos. Os jovens dos dois sexos indicaram que a escolha do parceiro é extremamente importante, os meninos 67% e as meninas quase 97%. Na questão que pergunta se considera importante a escolha do parceiro foi colocado o quesito *deixo a vida me levar*. Em outras pesquisas realizadas, com jovens de menos idade, este quesito recebeu quase 30% de indicações (BRITO DA SILVA et al., 2009). Nos índices só aparecem entre os meninos e são insignificantes, o que pode indicar que estejam dentro da margem de erro da pesquisa. Os dados revelam uma maior responsabilidade em relação a prática da sexualidade entre os jovens do *Campus* Alegrete, pois aliado a este, apenas 28% dos meninos afirmaram que só são seletivos em relação à escolha da parceira às vezes, ou seja, dois terços afirmaram serem seletivos.

Do mesmo modo, os jovens entendem que o preservativo é seguro, 90% e 84%, e que deve ser usada como método contraceptivo, 69% e 62%. No gráfico 7, a seguir, pode-se observar as ideias dos jovens sobre o uso de métodos contraceptivos. Percebe-se, pelos dados, um total desconhecimento sobre preservativo feminino e dispositivos intrauterinos, na medida em que estes métodos não apareceram em nenhuma indicação.

Sobre o comportamento sexual considerado seguro, no entanto, os números não são tão cuidadosos. Mais de 35% dos meninos e 28% das meninas afirmam que os jovens deixam de usar preservativo depois de *confiar no parceiro(a)*, o que é um dado extremamente subjetivo, que indica que o comportamento de risco acontece após os jovens se sentirem seguros em relação ao parceiro. A *segurança*, relacionada à prática sexual, geralmente está ligada à questão da fidelidade no relacionamento, que por sua vez,

se refere ao relacionamento que o jovem se encontra no momento. Assim, não é considerado no conceito de segurança, os parceiros das relações anteriores dos jovens e a cadeia de relações que elas implicam, principalmente porque nesta cadeia muito facilmente pode estar presente jovens com comportamento de risco. Nesta questão, ainda, os meninos são muito menos cuidadosos, pois mais de 32% também indicaram que os jovens deixam de usar preservativos *depois de algumas transas*. As meninas, por outro lado, quase 60% indicaram que os jovens *nunca deixam de usar*.

Gráfico 7 – Que preservativo utilizar para prevenir a gravidez



Fonte: O autor.

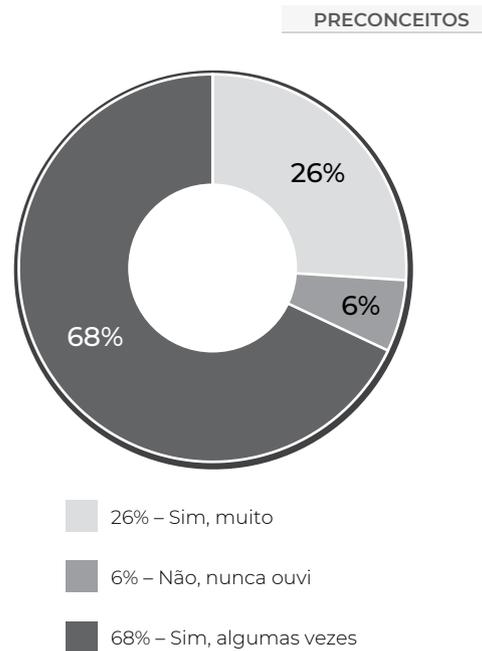
Sobre a possibilidade de uma gravidez na adolescência, embora a maioria concorde que a responsabilidade é de ambos, 62% dos meninos e 93% das meninas têm este entendimento, 31% dos meninos afirmaram que a responsabilidade é somente das meninas. Ou seja, um terço dos meninos ainda entende que a responsabilidade da prevenção à gravidez é da menina. Sobre a interrupção da gravidez neste caso, os números são bastante próximos e no geral, 25% são a favor e 75% contra.

PRECONCEITOS

Sobre o preconceito étnico, social ou sobre a orientação sexual, no meio familiar ou grupo de amigos, os jovens são enfáticos. Quando perguntados *Você já ouviu de alguém de sua família ou de seu grupo de amigos alguma ofensa ou brincadeira de mau gosto contra pobres, negros ou homossexuais?* Somados os índices 94% dos jovens afirmaram já terem presenciado ofensas ou brincadeiras de mau gosto contra algum destes seguimentos.

Fora do âmbito familiar ou do círculo de amigos, os dados são semelhantes. Quando perguntados se percebem preconceito no meio social, 79% afirmaram já terem presenciado situações de preconceito e 5% que foram vítimas de preconceito. No gráfico a seguir podem ser observados visualmente os índices relacionados ao preconceito na família e no grupo de amigos:

Gráfico 8 – Preconceitos percebido através de brincadeiras de mau gosto/piadas no meio familiar/amigos

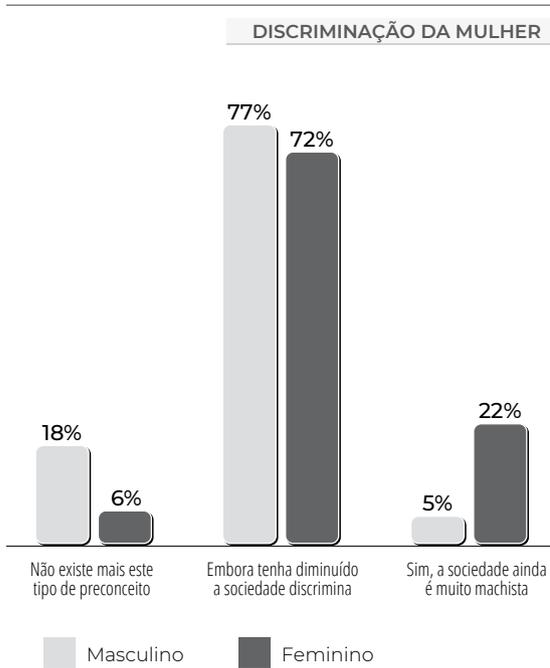


Fonte: O autor.

Sobre as questões de gênero na sociedade, a percepção dos jovens é divergente sobre a situação da mulher. Quando questionados se *ainda há discriminação contra a mulher em nossa sociedade nos dias atuais?*, a maioria entende que, embora tenha diminuído ainda existe

discriminação contra a mulher. No entanto, a intensidade do machismo é percebida mais intensamente pelas meninas, 22% afirmaram que a sociedade ainda continua extremamente machista. Entre os meninos, o percentual dos que entendem não haver mais preconceito contra a mulher nos dias de hoje é de apenas 18%, como se observa no gráfico a seguir.

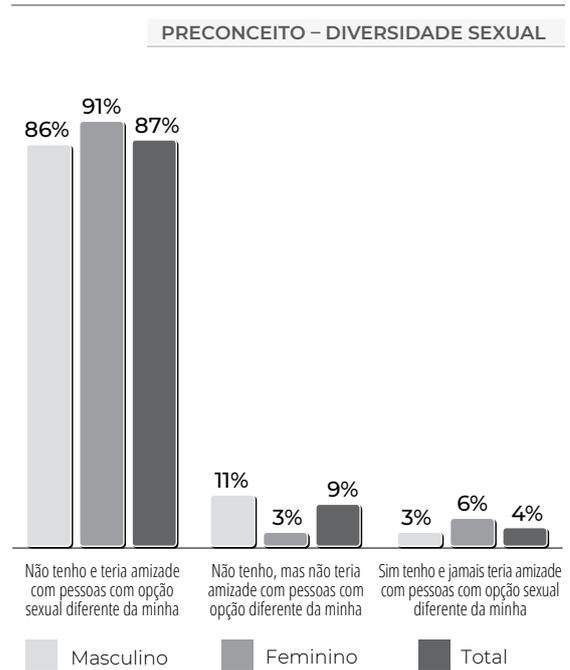
Gráfico 9 – Discriminação da mulher



Fonte: O autor.

Por outro lado, quando perguntados se têm preconceito contra a diversidade sexual, 87% dos jovens afirmaram que não têm preconceito e que teriam amizade com pessoas com opção sexual diferente da sua. No gráfico a seguir, onde são apresentados os dados da resposta da questão *Você tem algum preconceito contra a diversidade sexual (homossexualidade, bissexualidade, etc.)?* Pode-se observar uma proximidade das respostas de ambos os sexos.

Gráfico 10 – Preconceito em relação à diversidade sexual



Fonte: O autor.

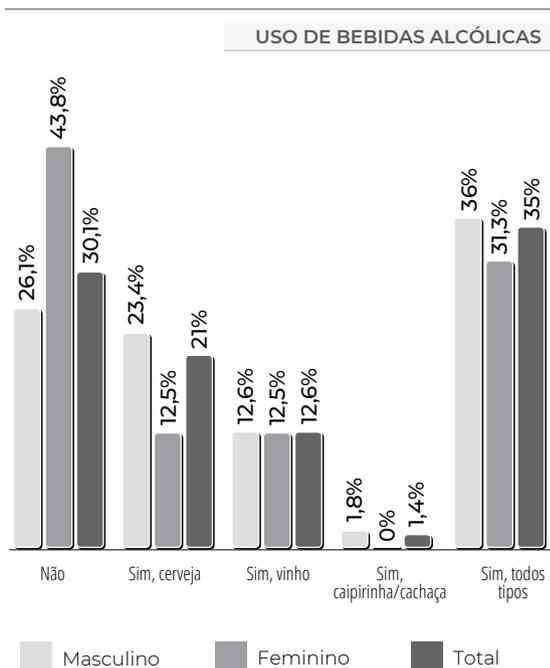
Observa-se, contudo, pelos dados do gráfico, que o preconceito ainda é maior entre os meninos. Somados os dois índices negativos, 14% dos meninos, declaram que têm alguma forma de preconceito. Entre as meninas este índice é de 9%. Pelos dados da pesquisa pode-se constatar que os jovens são bem mais tolerantes, do que em geral se imagina, com a diversidade sexual.

DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

Outra preocupação diretamente ligada à adolescência é o uso de drogas lícitas e ilícitas. Nesta fase, em geral é comum os jovens experimentarem aquilo que é considerado socialmente como do mundo adulto.

Sobre o uso de bebidas alcoólicas os índices são semelhantes entre meninos e meninas, embora predomine o uso entre os meninos. O gráfico a seguir possibilita uma percepção visual das informações.

Gráfico 11 – Uso de bebidas alcoólicas



Fonte: O autor.

Observa-se no gráfico que quase 44% das meninas declaram não utilizar bebidas, contra apenas 26% dos meninos. Por outro lado os dados revelam que 66% das meninas e 74% dos meninos declaram fazer uso de bebidas alcoólicas. O dado mais preocupante em relação a este comportamento é que 63% dos meninos e 50% das meninas com 15 anos ou menos, declararam serem usuários. Tal comportamento revela a aceitação social das bebidas alcoólicas, na medida em que, os jovens são, muitas vezes, estimulados na própria família, a fazerem uso. No mínimo, depreende-se dos dados que tal comportamento não é coibido na família, pela aceitação social que ele tem.

Ainda sobre as drogas lícitas o cigarro não aparece na preferência dos jovens, ao contrário, quase 96% afirmaram não serem fumantes. Entre os jovens que se declararam fumantes a média é de menos de dez cigarros por dia. Não há diferenças significativas sobre consumo entre meninos e meninas.

Sobre o uso de drogas ilícitas, embora 77% dos jovens afirmaram nunca terem usado, 23% dos jovens afirmaram já terem experimentado maconha, 25% dos meninos e 12% das meninas.

Esta foi a única droga ilícita que apareceu na amostragem como tendo sido experimentada pelos jovens. Não aparece na pesquisa, jovens que se declaram usuários. Os dados revelam um comportamento bem menos liberal em relação ao uso de drogas que entre outras populações de jovens pesquisadas no país.

ESCOLHAS, MEDOS E SONHOS

Quando perguntado sobre porque escolheram fazer um curso IF Farroupilha, *Campus Alegrete*, os jovens indicaram que em função da qualidade dos cursos, 85% e pelas boas estruturas da instituição, 12%. A escolha, segundo os jovens, foi por vontade própria, 92%. No seguimento feminino, o desejo dos pais apareceu em 13% das respostas. Os dados indicam que a escolha dos cursos por parte dos jovens se deu em função da imagem de qualidade que a instituição desfruta e que os jovens vêm para a instituição por uma decisão pessoal.

Para analisar o imaginário dos jovens foram propostas duas questões abertas, *qual sua maior preocupação?* e *qual o seu maior sonho?* Tabulados e categorizados os dados, foram obtidas as seguintes categorias e percentuais.

Sobre as maiores preocupações, os jovens elencaram, respectivamente, as seguintes categorias e índices: *Não ter um bom emprego* 54%, *não ter dinheiro* 16%, *não terminar os estudos* 11%. Observa-se uma preocupação bastante relacionada às necessidades imediatas da vida, relacionadas às questões financeiras, principalmente se somarmos os índices das duas principais categorias indicadas. Em outras palavras, 70% dos jovens têm como maior preocupação em relação ao futuro a segurança financeira.

Por outro lado, quando a pergunta se referia aos sonhos, a categoria, *fazer uma faculdade* aparece em quase 55% das respostas, sendo que entre as meninas, este índice é de quase 80%. A categoria *ter um bom trabalho*, aparece para mais de 30% dos jovens e é maior entre os meninos, 32%. Os índices indicam que um em cada dois jovens que estudam nos cursos técnicos do *Campus Alegrete*, pretende fazer um curso

superior, o que revela uma mentalidade que entende que o curso técnico é somente uma parte da formação para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos jovens dos Cursos Técnicos do *Campus* Alegrete é de família com renda de até três salários mínimos, não recebedora do bolsa família. A religião predominante é a católica. Consideram a formalização do casamento importante. Vivem com o pai e a mãe, que são casados.

Os jovens declararam que a pessoa da família que mais os entendem são, os pais, para os meninos, a mãe, para as meninas. A maioria declarou que tem um bom relacionamento com a família.

A pesquisa revelou que os “amigos” e “amigas” são os grandes “orientadores” quando o assunto é sexualidade, embora as meninas também declaram ser a mãe em igual proporção e para os meninos outras fontes, como a *Internet*.

A prática da masturbação, ainda é um tabu para as meninas, que em sua maioria a desaprovam. Sobre a idade da primeira relação sexual as meninas declaram acontecer entre os 12 e os 16 anos. É significativo o índice de 40% para a faixa etária entre 12 e 14 anos, o que revela uma tendência já verificada em outras pesquisas, de diminuição da idade de iniciação sexual.

Quando o assunto é dúvidas sobre sexualidade, mais uma vez os “amigos” são os mais consultados.

Entre os meninos, embora a figura do pai apareça com 25% das indicações, os “amigos” são os grandes consultados, com 36%. Entre as meninas os índices são iguais, 41%, configurando uma maior abertura das meninas, com as mães, quando o assunto é sexo. Nas duas situações, a figura da escola, representada pelos professores, não receberam nenhuma indicação. Este dado é sintomático de uma situação comum a outras pesquisas realizadas, que mostra que a escola não é ineficaz ao informar os estudantes sobre tais assuntos.

Sobre os medos na prática do sexo há uma posição bem diferenciada sobre o que os meni-

nos pensam das meninas e vice-versa, e sobre os medos de cada gênero. As meninas centram seus medos em engravidar. No entanto, na visão dos meninos, o que mais deveria preocupar as gurias, além da gravidez seria “ficar falada” na sociedade. Estes dados revelam concepções diferentes sobre a prática da sexualidade entre os gêneros, nesta faixa etária, pois enquanto a preocupação das meninas está vinculada a possíveis consequências negativas da prática do sexo, os meninos ainda têm uma visão conservadora sobre a sexualidade feminina, de certa forma recriminando tal prática. Na visão masculina o maior medo ainda está em não conseguir desempenho sexual na relação.

Os dados destas duas questões analisados em conjunto revelam ainda uma visão um tanto machista, por parte dos guris, sobre a prática da sexualidade, que se comprova pelo preconceito que aparece sobre a prática da sexualidade das meninas e a preocupação de comprovar a masculinidade, ao não falhar sexualmente.

Um dado bastante preocupante da pesquisa é a pouca preocupação com a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS, que aparece em menos de 10% das respostas dos jovens.

Alguns dados positivos da pesquisa estão relacionados ao comportamento na escolha do parceiro e à questão da prevenção. Os jovens dos dois sexos indicaram que a escolha do parceiro é extremamente importante, que o preservativo é seguro, e que deve ser usada como método contraceptivo.

Sobre o comportamento sexual considerado seguro, no entanto, os números não são tão cuidadosos. Um terço dos entrevistados afirmam que os jovens deixam de usar preservativo depois de *confiar no parceiro(a)*, o que é um dado extremamente subjetivo, que indica que o comportamento de risco acontece após os jovens se sentirem seguros em relação ao parceiro. A *segurança*, relacionada à prática sexual, geralmente está ligada à questão da fidelidade no relacionamento. A fidelidade, porém, se refere à relação que o jovem se encontra no momento e não dá segurança sobre relações anteriores que os jovens tiveram, principalmente

se estes jovens têm comportamento de risco.

Sobre a possibilidade de uma gravidez na adolescência, embora a maioria concorde que a responsabilidade é de ambos, quase um terço dos meninos afirmaram que a responsabilidade é somente das meninas. Sobre a interrupção da gravidez, neste caso, os números são bastante próximos e no geral, 25% são a favor e 75% contra.

Quando o assunto é preconceito étnico, social ou sobre a orientação sexual, no meio familiar ou de amigos os jovens são enfáticos ao afirmar já terem presenciado ofensas ou “brincadeiras” de mau gosto contra algum destes seguimentos. Fora do âmbito familiar ou do círculo de amigos, os dados são semelhantes, na medida em que os jovens afirmaram já terem presenciado situações de preconceito e até terem sido vítimas.

Na percepção da maioria dos jovens a sociedade ainda discrimina a mulher. Os jovens revelaram-se, no entanto, extremamente tolerantes quando o assunto é diversidade sexual. A maioria afirmou que não têm preconceito e que teriam amizade com pessoas com opção sexual diferente da sua.

Sobre o uso de drogas lícitas, em relação ao uso de bebidas alcoólicas verificou-se que 66% das meninas e 74% dos meninos declaram serem usuários. O dado mais preocupante em relação a este comportamento é que 63% dos meninos e 50% das meninas com 15 anos ou menos, declararam fazerem uso de bebidas alcoólicas. O cigarro, no entanto, não tem aceitação entre os jovens, pois quase 96% afirmaram não serem fumantes.

Sobre o uso de drogas ilícitas, embora 77% dos jovens afirmaram nunca terem usado, 23% dos jovens afirmaram já terem experimentado maconha. Esta é a única droga que aparece como tendo sido experimentada.

Quando perguntado sobre porque escolheram fazer um curso IF Farroupilha, os jovens indicaram que em função da qualidade dos cursos que a escolha foi por vontade própria.

Sobre a maior preocupação em relação ao futuro os jovens indicaram *Não ter um bom emprego*. Observa-se uma preocupação bastante relacionada às necessidades imediatas

da vida, relacionadas às questões financeiras. Quanto aos sonhos, à categoria, *fazer uma faculdade* aparece em um em cada dois jovens, o que revela uma mentalidade que entende que o curso técnico é somente uma parte da formação para o mundo do trabalho.

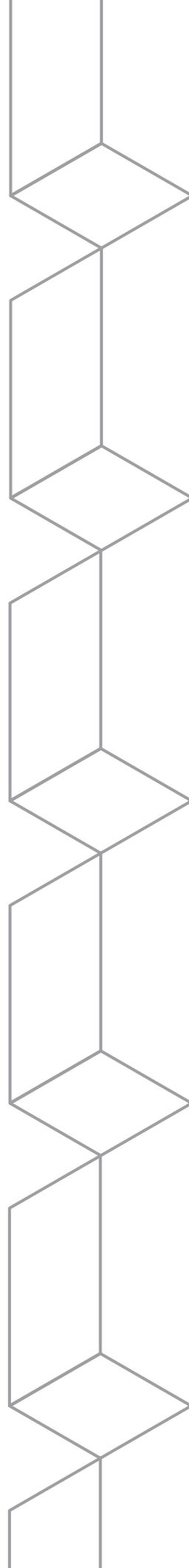
A realização desta pesquisa que procurou mapear o perfil, o comportamento e o imaginário dos jovens do IF Farroupilha, *Campus Alegrete*, possibilitou uma primeira visão sistematizada sobre o assunto. Os dados ora apresentados podem originar diversos projetos educativos, no âmbito da instituição, no sentido de promover a formação integral, prevista nos objetivos da educação brasileira.

Por outro lado, a realização da pesquisa, demanda a necessidade de continuar os estudos e a realização de outros projetos que aprofundem o conhecimento do público jovem que hora ingressa na instituição, no sentido de que as ações educativas sejam cada vez mais pautadas pelo conhecimento efetivo da realidade.

Os dados, já atingidos, no entanto, principalmente, os relacionados aos comportamentos de risco em relação à sexualidade e ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, subsidiaram o setor de saúde e o setor pedagógico do *campus*, para planejamento de ações educativas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, F.; BASTOS, F.; PAIVA, V. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. *Rev. Saúde Pública*. vol.42. São Paulo. Jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000800008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Justiça. OBID. V **Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes**. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id_conteudo=11319&rastro=PESQUISAS+E+ESTAT%C3%8DSTICAS%2Festat%C3%ADsticas/Estudantes>. Acesso em: 20 out. 2011.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Informativo sobre situação brasileira de drogadição**. 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Nacional de DST/AIDS**. Boletim Informativo. Brasília, 2005.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Assistência à Saúde (SAS). DATASUS. **Sistema de Informações Hospitalares (SIH/SUS)**. Brasília, 2004.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico Aids e DST 2011**. Brasília, 2011, Ano VIII, nº 01. 28/11/2011. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/publicacao/2011/boletim_epidemiologico_2011>. Acesso em: 30 nov. 2011.
- BRITO DA SILVA, E (coord.); HERMANN, R.; GUDOLLE, L.; MOREIRA, M. **Identificação dos fatores que contribuem para o elevado índice de gravidez na adolescência na comunidade cabo Luiz Quevedo, Uruguiana/RS**. Relatório de pesquisa – Edital BPA 2007/PAEE Santander Banespa. PUCRS, 2007.
- _____. (coord.); HERMANN, R.; MÜLLER, M. **Análise da intervenção social realizada, nas escolas que compõe o programa saúde e prevenção nas escolas, a partir da pesquisa que identificou fatores responsáveis pelo elevado índice de gravidez na adolescência na comunidade Cabo Luiz Quevedo, Uruguiana/RS**. Relatório de Pesquisa - Edital BPA 07/2009. PUCRS, Uruguiana, 2010.
- CASTRO, M. et al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- GOLDBERG, T. B. L. **Avaliação do desenvolvimento afetivo-social do adolescente na faixa etária dos 15 aos 18 anos**. 2001. *Jornal de Pediatria*. Sociedade Brasileira de Pediatria. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.jpmed.com.br/conteudo/94-70-01-39/port_print.htm>. Acesso em 22 out. 2011.
- PAIVA, V.; PERES, C.; BLESSA, C. **Jovens e adolescentes em tempos de AIDS, reflexões sobre uma década de trabalho de prevenção**. *Psicologia USP*, Vol.13, nº 1. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0190.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2011.
- PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M.I.; SCIVOLETTO, S. **Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. vol. 26. São Paulo, Maio/2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500005>. Acesso em: 22 set. 2011.
- SOUSA, P. et al. **Sexualidade na adolescência: Diagnóstico de situação de Penalva do Castelo**. 2003. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/219>>. Acesso em: 22 out. 2011.
- SECRETARIA NACIONAL ANTI-DROGAS E MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Um guia para a família**. 2002.
- YAZLLE, M. E. H. D. **Gravidez na adolescência**. *Revista Brasileira de Ginecologia. Obstet.* vol.28 n. 8 Rio de Jan/Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032006000800001&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 ago. 2011.





ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO TECNOLOGIA EM AGROINDÚSTRIA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

*Jerusa Bittencourt Maciel de Camargo¹
Édison Gonzague Brito da Silva²*

INTRODUÇÃO

A noção de trabalho e as diferentes formas de sua efetivação foram sendo construídas e modificadas ao longo da história. Em consequência, ao longo dos anos, a educação foi passando por transformações significativas.

Dentro desse contexto, na sua história recente, o Brasil passou por um grande aumento no número de instituições de ensino, cursos e vagas em decorrência da implementação das políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007).

Neste contexto, a noção de competências tem sido utilizada como alicerce as novas formas de repensar as organizações de ensino profissional bem como, a reconsideração dos papéis dos sujeitos dentro desse cenário. Assim, através de uma análise da história da educação no Brasil, repleta de transformações e, da atual tensão que atravessa a identidade dos professores, acredita-se na necessidade de novos investimentos e a devida adequação do perfil do professor para essa modalidade de educação.

Com base na literatura, é possível perceber a grande diversidade de temas e perspectivas abordadas para a avaliação das competências docentes em cursos superiores nas áreas de administração, direito, enfermagem, porém,

de modo mais específico, para os estudos em outras áreas poucos relatos são encontrados.

Enfim, é evidente a necessidade de rediscutir acerca do ofício de professor de uma maneira mais concreta, baseando-se nas novas competências determinadas para mundo do trabalho. Nestes termos, justifica-se esta pesquisa, com abordagem específica ao curso Tecnólogo em Agroindústria.

REVISÃO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO

A história da educação, ao longo dos anos, passou por retrocessos e transformações significativas. E somente com a transição democrática (fim do regime militar), que educadores de diversas áreas passaram a discutir o ensino de forma mais ampla e democrática. Contudo, a educação passou por uma série de mudanças que sempre procuraram se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, a partir das exigências impostas para a formação da força de trabalho (PACHECO et al., 2009).

Hoje, o ensino superior no Brasil passa por mudanças estruturais, sociais e políticas, buscando resgatar uma maior qualidade de ensino

¹ Graduada em Psicologia, Especialista em Docência na Educação Profissional e Mestre em Gestão Estratégica de Organizações; Acadêmica do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional do IF Farroupilha – Campus Alegrete | e-mail: jerusabcamargo@gmail.com.

² Graduado e Mestre em Filosofia; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha | e-mail: edison.brito@iffarroupilha.edu.br

na formação de cidadãos. Sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais (MANFREDI, 2002).

Deste modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem um papel central na formação do sujeito, capacitando os mesmos para o mundo do trabalho, representando assim, um segmento importante no contexto econômico e social do país. Por isso, se faz necessário que as mesmas estejam adequadas às novas exigências, reconhecendo a importância das suas ações, atentas a qualidade dos seus serviços, além de buscar constantemente novas metodologias, novas tecnologias educacionais e principalmente, valorizando o ser humano (LOPES, 2010).

Dentro desse contexto, vale ressaltar que as IES são autorizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a oferecer cursos tecnológicos, de licenciatura, de bacharelado e sequenciais, além de cursos de pós-graduação. Atualmente, o Brasil passa por um significativo aumento do número de cursos, vagas e IES. Os dados do censo do ensino superior (MEC, 2008) demonstram que o número de cursos progrediu anualmente de 1991 a 2007 e, em 2008 representavam mais de dois mil e duzentos cursos superiores, totalizando aproximadamente cinco milhões de alunos matriculados.

Contudo, entre as atuais exigências, destaca-se a necessidade de repensar o papel e a função do ensino superior, dos professores e dos processos educacionais, sendo que as mudanças impostas pelo mundo do trabalho exigem flexibilidade das instituições para manterem-se atualizadas e qualificadas. Para tanto, o fator humano é o maior responsável pela obtenção de resultados dentro das organizações e, por isso, o professor é reconhecido como referência na cadeia de valores da educação. Sendo assim, é urgente que as IES reavaliem suas estratégias, com foco nas competências docentes essenciais, para que mantenham a qualidade de ensino. Sendo assim, fica evidente que as instituições precisam incorporar no seu sistema, políticas de gestão que favoreçam o desenvolvimento das competências docentes (HANASHIRO & NASSIF, 2006; FLEURY & FLEURY, 2006).

COMPETÊNCIAS DOCENTES

É antiga a preocupação das organizações em contar com sujeitos preparados para o bom desempenho das suas funções. Vieira (2009) comenta que no início do século passado, já se falava da necessidade das organizações contarem com “homens eficientes”, enfatizando que a procura pelos competentes excedia a oferta.

Mas apenas em 1973, que o conceito de competência no âmbito organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo. Nesta época, começou o debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, com a publicação pela revista *American Psychologist*, do artigo de McClelland (1973) intitulado “Testing for Competence Rather than Intelligence”, que enfatizava as variáveis da competência que podiam ser relacionadas ao bom desempenho do sujeito, na realização de uma tarefa (FLEURY & FLEURY, 2006).

A partir da década de 80, o debate sobre competências ganhou maior destaque, com os estudos de Boyatzis (1982), ao conceituar competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam um desempenho superior, pois estariam fundamentados na personalidade e inteligência das pessoas.

Deste modo, percebe-se que os conceitos sobre competências são relativamente antigos, mas nos dias de hoje estão sendo (re)conceituados e (re)valorizados, em decorrência das mudanças nas características do mundo do trabalho. Portanto, de um modo geral elas são relacionadas a duas dimensões: competências individuais e a competências organizacionais (OLIVEIRA, 2004).

É possível encontrar muitas classificações para as competências individuais, além dos diferentes enfoques em diversas áreas de conhecimentos. Segundo Fleury & Fleury (2006) entre algumas áreas a definição utilizada para competências é de um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes, conhecido pela sigla CHA. Dessa forma, a noção de competência individual é definida por um conjunto formado de *savoir-faire*, recursos, conhecimentos, ferramentas e atitudes no

contexto profissional, para enfrentar com eficácia situações inesperadas e as de rotina. As competências são construídas a partir das características inatas e adquiridas de cada pessoa, são elas que constituem um repertório de comportamentos capazes de mobilizar, integrar, transferir conhecimento, habilidades, julgamentos e atitudes que agregam valor à organização e ao indivíduo. Portanto, é compreendida como resultante da combinação de múltiplos saberes: saber agir responsável, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades (PERRENOUD, 2000; CHIAVENATO, 2010).

Além disso, Dutra (2001) contribui com uma importante reflexão, fazendo a associação da ideia de competência à noção de entrega, ou seja, aquilo que o sujeito entrega para a instituição. Destacando assim, a importância da aplicação dos recursos para resolução de situações concretas. Pois o fato do indivíduo estar mobilizando suas capacidades, não implica que a organização possa ser beneficiada, para que isso realmente aconteça, é essencial que as competências individuais estejam alinhadas com as organizacionais. De um modo geral, é um processo contínuo de troca de competência, onde a organização e o sujeito caminham lado a lado e, através dessa articulação, geram condições para enfrentar os desafios atuais.

Contudo, como ocorre no âmbito das competências individuais, também se encontram diferentes definições de competências, no plano organizacional. Para tanto, observa-se que as noções se complementam, pois sua construção envolve uma série de processos e interações que englobam as capacidades individuais e coletivas, recursos, estratégias, acompanhamento, sistema de gestão, formação continuada, tecnologia, entre outros que estão diretamente associados a componentes culturais e influências do ambiente externo (RUAS, 2005).

As competências organizacionais (CO) representam um conjunto de recursos tangíveis e intangíveis, que articulados podem configurar competências. Portanto, CO representa a capacidade coletiva da organização que assegura a realização da sua missão, visão e/ou estratégia,

com intuito de garantir resultado satisfatório, oferecendo maior qualidade nos seus serviços (FERNANDES, 2006; RUAS, 2005).

Fernandes (2006) sugere que o desenvolvimento das competências individuais nas organizações pode contribuir com o aumento no nível das competências organizacionais, proporcionando assim, uma maior capacidade de executar as estratégias. Pois para o autor, as competências individuais articuladas a outros recursos, auxiliam na constituição das mesmas no âmbito organizacional.

Sendo assim, a noção de competências tem sido utilizada como alicerce às novas formas de repensar as organizações e os papéis dos sujeitos dentro desse contexto. Neste sentido, Gaspar (2004) salienta que a concepção de competências na perspectiva educacional surgiu no início dos anos 90, a partir de estudos realizados no Canadá, Suíça e Bélgica, onde o conceito demonstra ir além de conhecimentos, habilidades e atitudes. É entendida como a mobilização dos referidos recursos, que dependerão da experiência pessoal, da forma psicológica, afetiva e cognitiva do sujeito, bem como da situação em que o mesmo está inserido. O que corrobora com as principais ideias dos autores citados anteriormente.

No Brasil, em 1996 o conceito é incorporado à Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, onde trata do currículo do ensino médio e com o parecer CNE/CEB 16/99, que se refere às diretrizes curriculares para a Educação profissional (BRASIL, 1999). Com o parecer CNE/CP 9/2001 no ano de 2001, o desenvolvimento de competências surge como foco central na formação de professores: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001).

Neste ínterim, Perrenoud (2000) destaca que as competências dos docentes são objetos de inúmeros estudos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das suas práticas. Pois paralelo às transformações da sociedade contemporânea, crescem

as exigências sobre o trabalho do professor.

Cabe ressaltar que muitas vezes o termo é utilizado como modismo, de forma equivocada, causando distorções, o que desconfigura seu real significado (SANTOMÉ, 2010). Dessa forma, é fundamental compreender e contextualizar adequadamente o conceito no contexto educacional, vinculando este não apenas ao resultado final, mas sim, pensar as competências em todo processo de desenvolvimento e mobilização.

Segundo Kullo (1998) no âmbito das IES, que estão em constante crescimento, o professor precisa recuperar uma série de atitudes, habilidades e valores que se perderam ao longo da história da educação e que constituem a essência do novo educador. Para tanto, ao construir sua identidade enquanto professor, precisa resgatar sua integridade e seu papel profissional, pois desempenham a docência, além de inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas (PERRENOUD, 2000).

A LDB destaca que o professor é considerado elemento fundamental na execução das propostas pedagógicas e, nas instituições de ensino compete a ele criar situações de aprendizagem que contribuam para a formação profissional. Sendo assim, cobra-se do professor a necessidade de formar estudantes capacitados para responder as demandas do mundo do trabalho. Mas para que isto aconteça de forma efetiva é necessária uma reflexão profunda sobre o papel do professor, sua identidade e como estes desenvolvem suas competências (HANASHIRO & NASSIF, 2006). Contudo, Tardif & Lessard (2008) ressaltam que o trabalho docente constitui uma das chaves para o entendimento das transformações atuais das sociedades do mundo do trabalho. Sendo assim, se faz necessário repensar os papéis do ensino no Brasil, em função da importância que a educação tem no mundo do trabalho e, principalmente, repensar o trabalho e o papel dos professores.

Corroborando com as ideias expostas, Perrenoud (2000) afirma que as competências docentes funcionam como um fio condutor na construção de uma representação coerente do ofício do professor e de sua evolução. Pois quando as competências se transformam em ações é que elas realmente ganham significado. Para tanto, as competências profissionais são articuladas por três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação e repertório de condutas disponíveis, sendo que, são através da articulação desses elementos que são definidas as competências do professor (CHARLIER, 2001).

Neste sentido, no curso de sua reflexão, o docente utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através dos esquemas de ação), não há competências, somente conhecimentos. Portanto, além do desenvolvimento de representações e teorias do professor, destaca-se a importância do enriquecimento dos esquemas de ação na sua formação, possibilitando mecanismos mais eficientes e adequados aos contextos educativos (CHARLIER, 2001; PERRENOUD et al., 2001).

Contudo, através de uma análise da história da educação no Brasil, repleta de transformações e, a atual tensão que atravessa a identidade dos professores, acredita-se na necessidade de novos investimentos e a devida adequação do perfil do professor, sendo esse, dotado de competências compatíveis com as exigências estabelecidas para o mundo do trabalho. Perrenoud et al. (2001) salientam a importância de saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização, pois o professor não é apenas um conjunto de competências, ele é uma pessoa em relação e constante evolução. Concordando com as ideias expostas, Rabaglio (2008), enfatiza ainda a adaptabilidade do profissional, que consegue através da reflexão de sua prática, construir uma capacidade de agir nas situações mais variadas. Conclui-se assim, que as construções das competências ocorrem a partir de sua prática e a teorização da sua experiência.

GESTÃO POR COMPETÊNCIA

A gestão de pessoas nem sempre foi priorizada pelas instituições, essas transformações surgiram como consequência de um novo contexto globalizado, mais instável que exigia profissionais mais críticos e participantes. Dessa maneira, as organizações começaram a modificar seus conceitos e suas práticas gerenciais, reconhecendo o sujeito como elemento básico do sucesso empresarial (CHIAVENATO, 2010; DUTRA, 2004).

Sendo assim, Fernandes (2006) destaca a importância das competências nesse cenário, pois a competência individual contribui com a competência organizacional, sendo que ambas se completam nesse processo e geram sucesso em suas atividades.

Neste sentido, Dutra (2004) afirma que o grande desafio na gestão de pessoas é gerar e sustentar seu comprometimento; para que isto aconteça, às pessoas precisam sentir que sua relação com a organização lhes agrega valor. Para tanto, a gestão por competências, deve primar por um modelo que satisfaça tanto as expectativas da instituição, com as das pessoas que para ela trabalham.

Corroborando com o exposto, recente trabalho publicado por Nassif et al. (2010) sugere que as ações devem priorizar o estímulo e o desenvolvimento das competências docentes, como medida para que as IES perpetuem com um ensino de qualidade. Como resultado, os autores apresentaram doze fatores que influenciaram no desenvolvimento das competências, são eles: apoio institucional; habilidades interpessoais; capacidade didático-pedagógica; abertura à inovação; características sociáveis; contribuição para o desenvolvimento dos alunos; titulação; uso diferenciado de métodos de avaliação; autoaprendizado; elaboração teórica; afabilidade e recursos técnicos.

Diante da abrangência do tema e da necessidade de cada vez mais haver sintonia entre as mais diversas áreas, vale ressaltar o conceito de planejamento estratégico que é definido por Oliveira (2004), como a abordagem que as organizações adotam para alcançar seus objetivos em sintonia com seus colaboradores. Assim,

destaca-se que a adoção de estratégias é um processo capaz de estabelecer a melhor direção a ser seguida, atuando de forma inovadora e diferenciada.

Deste modo, é fundamental que a estratégia funcione de forma global para que os objetivos organizacionais sejam alcançados, sendo capazes de motivar o envolvimento de todos os colaboradores e receber o consenso geral. Para que isso aconteça, é muito importante a sua propagação e comunicação que servirá como um fio condutor das ações organizacionais (CHIAVENATO, 2010).

Entretanto, Fernandes (2006) conclui que para um bom desempenho é importante que a organização defina, em primeiro lugar, alguns objetivos e organize suas ações. Pois toda estratégia parte de alguma análise de oportunidades e dificuldades que estão presentes, confrontando-as com a capacidade da própria instituição de apropriar-se dessas oportunidades e desviar-se das dificuldades.

Portanto, a partir da identificação das competências humanas dentro de um sistema de gestão de pessoas, estruturam-se as bases para construção de um modelo de desempenho organizacional. O sucesso será determinado pela qualidade das ações escolhidas e a capacidade da Instituição em implementá-las (FERNANDES, 2006).

Deste modo, Chiavenato (2010) corrobora afirmando que as organizações devem utilizar diferentes métodos e alternativas de avaliação, tentando adequar a sua realidade aquele método que acredita ser mais eficiente. Dentre os métodos disponíveis para avaliação de desempenho atualmente destaca-se, a avaliação feita pelo próprio colaborador (auto avaliação), pelo coordenador, pela equipe de trabalho, por todos os sujeitos que mantém alguma forma de contato com o avaliado (avaliação 360°), pelo Centro de saúde, entre outros.

Assim, a avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desenvolvimento de cada sujeito, em função das atividades que ele exerce, das metas e dos objetivos a serem alcançados, das competências que ele oferece e deseja alcançar e do seu potencial de desen-

volvimento. Neste sentido, é fundamental que cada professor tenha um *feedback* a respeito de seu desempenho, para que a partir desses elementos, possa identificar como está fazendo seu trabalho, refletir e direcionar a sua formação continuada (CHIAVENATO, 2010).

METODOLOGIA

No que tange aos procedimentos metodológicos a presente pesquisa classifica-se como qualitativa e quantitativa. Segundo Figueiredo (2004), pesquisa qualitativa procura entender um acontecimento ou comportamento da perspectiva do ator, tentando registrar dados detalhados que apresentam uma descrição de percepção da realidade de um grupo, sendo representado por membros desse grupo. Para Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa quantitativa se caracteriza por lidar com números e modelos estatísticos para explicar dados, sendo que o protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Essa, na maior parte está centrada ao redor do levantamento de dados mediante questionários.

Quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo. Para Rampazzo (2005), estudo exploratório trata-se de uma observação não estruturada, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador precise fazer perguntas diretas e utilize meios técnicos, e estudo descritivo trata-se da descrição das características, relações e propriedades existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada.

Já no que se refere aos procedimentos técnicos esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois seus resultados são válidos apenas ao universo estudado. Sendo assim, restringiu-se a amostra populacional de forma incidental aos discentes matriculados e aos docentes que atuaram na 5ª edição do Curso de Tecnologia em Agroindústria, do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete, RS.

Quanto ao plano de coleta dos dados, primeiramente utilizou-se de pesquisa bibliográfica. Sequencialmente utilizou-se de entrevista semiestruturada com a coordenação do Curso

em questão, para levantar aspectos relevantes sobre o curso. Posteriormente, levantou-se a população participante da pesquisa, sendo ela constituída por oito docentes e vinte e dois discentes da referida edição do curso, sendo obtida uma amostra por acessibilidade de sete docentes e dezoito discentes. Foram desenvolvidos dois instrumentos de coleta de dados e enviados por e-mail aos participantes da pesquisa.

O primeiro instrumento foi submetido aos docentes e constou de 24 (vinte e quatro) perguntas fechadas em escala *likert* de cinco pontos de grau de desenvolvimento (1 – Nunca; 2 – Muito pouco; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre). Os questionamentos visaram à autoavaliação do desempenho frente suas competências, sendo divididos em cinco eixos (didática e comunicação, conhecimento teórico e prático, relações interpessoais, valores e compromisso com resultados) conforme metodologia proposta por Nassif et al. (2010) e Perrenoud (2000).

O segundo instrumento foi enviado aos discentes e constaram de 24 (vinte e quatro) perguntas semelhantes aquelas disponibilizadas ao grupo docente, tendo como objetivo identificar o posicionamento dos estudantes em relação ao desempenho dos docentes, com base na mesma escala *likert* de cinco pontos (1 – Nunca; 2 – Muito pouco; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre).

Os dados obtidos foram submetidos à tabulação e interpretados sob a ótica qualitativa descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do objetivo de analisar aspectos relacionados ao desenvolvimento e desempenho das competências docentes dos profissionais que atuaram no Curso de Tecnologia em Agroindústria – IF Farroupilha, em sua quinta edição, apresenta-se os resultados obtidos pela presente pesquisa neste capítulo.

CURSO

Em entrevista à coordenação do Curso de Tecnologia em Agroindústria, levantou-se que o mesmo teve início em 2005 com a sua primeira turma, com o objetivo geral de satisfazer uma demanda local pelos profissionais oriundos do respectivo curso. Atualmente quatro turmas já concluíram suas atividades, sendo que em 2013 a turma foco desse estudo será a 5ª turma a concluir o curso.

PERFIL DOS PESQUISADOS

Na respectiva pesquisa responderam ao instrumento avaliativo, sete dos oito professores e 18 (dezoito) estudantes de um total de 22 (vinte e dois) matriculados.

Desta forma, no que tange ao perfil dos pesquisados, quanto aos docentes que procederam à autoavaliação, evidenciou-se que 57,2% representavam o sexo masculino e 42,8% do sexo feminino. Destes, a maior parcela, com 57,2%, foi composta por indivíduos da faixa etária compreendida entre 26 e 35 anos sendo que a totalidade possuía idade inferior a 55 anos. No que diz respeito à formação acadêmica dos docentes participantes, encontrou-se uma diversidade de formações, como: Administração, Engenharia Civil, Química de Alimentos, Medicina Veterinária, e a grande maioria deles possuíam Pós Graduação concluída em nível de Mestrado. Ainda, os resultados obtidos demonstraram que o grupo docente apresentou naquele momento, experiência profissional em docência, de no máximo 18 (dezoito) e no mínimo de um ano. Naquele contexto, mais de 90% dedicavam-se à pesquisa em suas áreas afins. Além disso, aproximadamente 85,7% dos docentes que atuaram naquela turma eram efetivos a apenas 14,2% substitutos.

Quanto aos resultados apresentados pelos discentes pesquisados, demonstrou que 50% representaram o sexo feminino e 50% o sexo masculino. Destes, a grande maioria, ou seja, 61,1% foram formados por indivíduos da faixa etária compreendida entre 18 a 25 anos, sendo que, para a faixa etária de 26 a 35 anos ocorreu uma participação de 16,6%. Quanto ao estado

civil, 50% indicaram como solteiros. Naquela ocasião, 66,6% do grupo responderam que estavam trabalhando e 33,3% que atualmente não trabalham. Ainda, a maioria demonstrou como motivo da escolha pelo curso de Tecnologia em Agroindústria a obtenção de diploma de um curso superior e o ingresso no mercado de trabalho.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A segunda parte da pesquisa buscou mensurar o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos profissionais que atuaram no curso de Tecnologia em Agroindústria do Instituto Federal Farroupilha, bem como verificar o posicionamento dos alunos, frente ao desempenho dos docentes do curso.

Para tanto, apresenta-se os resultados de forma discursiva e respectivamente nos quadros 1 e 2. Neste instrumento utilizou-se a escala *Likert* de 1 -5, representada da seguinte forma: 1 – Nunca; 2 – Muito pouco; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre.

Quadro 1 – Resultados da autoavaliação dos docentes frente ao desempenho das suas competências

NO QUE TANGE AO MEU TRABALHO DOCENTE...	1	2	3	4	5
Faço o planejamento prévio de minhas aulas.			42,9%	14,3%	42,9%
Planejo as aulas de forma a melhorar a execução do meu trabalho.			14,3%	71,4%	14,3%
Primo pelo uso da didática adequada para o bom desempenho das aulas.			42,9%	42,9%	14,3%
Domino todos os conteúdos abordados nas aulas que ministro.			28,2%	57,1%	14,3%
Primo por conhecer os alunos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.			14,3%	42,9%	42,9%
Contribuo de forma construtiva para o aprendizado dos alunos através da interação e <i>feedback</i> nas atividades de pesquisa e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.			14,3%	85,7%	
Utilizo diferentes ferramentas (prova, seminário, artigo...) capazes de contribuir para um melhor resultado avaliativo.			14,3%	14,3%	71,4%
Procuro estar atento às dificuldades e limitações dos alunos.			57,1%	28,6%	14,3%
Formulo diferentes estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem.		14,3%	42,9%	28,6%	14,3%
Busco constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir minhas aulas.			71,4%	14,3%	14,3%
Trabalho os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos.		14,3%	28,6%	57,1%	
Utilizo exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos.				28,6%	71,4%
Recomendo atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisa.		28,6%	28,6%	28,6%	14,3%
Primo pela conduta de liderança que influencie na segurança e respeito dos alunos.			28,6%	28,6%	42,9%
Primo pela flexibilidade em aceitar críticas, capazes de facilitar minha relação com o grupo.			14,3%	42,9%	42,9%
Realizo atividades onde os alunos possam avaliar minha prática docente.	28,6%	28,6%	42,9%		
Administro a afetividade de forma que esta interfira positivamente no processo de ensino e aprendizagem.			28,6%	28,6%	42,9%
Administro a heterogeneidade dos alunos nas turmas.			42,9%	28,6%	28,6%
Estimulo a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula.			14,3%	57,1%	28,6%
Busco utilizar o entusiasmo, de forma a contagiar e estimular os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.			28,6%	28,6%	42,9%
Busco constantemente a inovação e qualificação profissional.			28,6%	28,6%	42,9%
Analiso minhas competências e estabeleço um programa de formação continuada.			57,1%	14,3%	28,6%
Comprometo-me com a educação, de modo que facilite o exercício da minha prática profissional.			42,9%	14,3%	42,9%
Participo frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros.			42,9%	14,3%	42,9%

Fonte: Dados da pesquisa Curso de Tecnologia em Agroindústria do IF Farroupilha

Quadro 2 – Resultados do posicionamento dos discentes em relação ao desempenho dos Docentes

EVIDENCIA-SE QUE OS DOCENTES DO CURSO....	1	2	3	4	5
Fizeram o planejamento prévio e antecipado das aulas.			16,7%	44,4%	38,9%
Primaram por um planejamento das aulas que melhorassem a execução do trabalho docente			44,4%	44,4%	11,1%
Usaram de didática adequada para o bom desempenho das aulas	5,6%	11,1%	33,3%	38,9%	11,1%
Dominavam os conteúdos abordados nas aulas ministradas			55,6%	27,8%	16,7%
Primaram por conhecer seus alunos para facilitar o processo de ensino aprendizagem.		33,3%	22,2%	27,8%	16,7%
Contribuíram para seu aprendizado, de forma construtiva, através da interação e feedback nas atividades de pesquisa e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.		27,8%	16,7%	44,4%	11,1%
Utilizaram mais de um instrumento avaliativo (prova, seminários, artigos, etc.).				44,4%	55,6%
Estavam atentos às dificuldades e limitações apresentadas pelos alunos		5,5%	50%	27,8%	16,7%
Formulavam diferentes estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem		22,2%	44,4%	22,2%	11,1%
Buscavam constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir as aulas	5,6%	16,7%	44,4%	16,7%	16,7%
Trabalhavam os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos		22,2%	33,3%	27,8%	16,7%
Usaram exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos		11,1%	22,2%	27,8%	38,9%
Indicaram atividades que envolvessem os alunos em projetos de pesquisa		27,8%	27,8%	22,2%	22,2%
Primaram pela conduta de liderança para influenciar na segurança e respeito dos alunos			27,8%	55,6%	16,7%
Primaram pela flexibilidade em aceitar críticas que facilitaram na relação com o grupo	5,6%	27,8%	27,8%	38,9%	
Realizaram alguma atividade onde os alunos pudessem avaliar a prática docente	38,9%	33,3%	11,1%	16,7%	
Administraram a afetividade de forma que esta interferiu positivamente no processo de aprendizagem		27,8%	33,3%	33,3%	5,6%
Administraram heterogeneidade dos alunos nas turmas		11,1%	38,9%	38,9%	11,1%
Estimulavam a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula		5,6%	16,7%	33,3%	44,4%
Usaram o entusiasmo de forma que contagiava e estimulava os alunos no processo de ensino e aprendizagem	5,6%	22,2%	33,3%	27,8%	11,1%
Buscavam constantemente a inovação e qualificação profissional			44,4%	38,9%	16,7%
Analisavam suas competências com objetivo de estabelecerem formação continuada		5,6%	38,9%	44,4%	11,1%
Primaram pelo comprometimento com a educação através da prática profissional		16,7%	22,2%	50%	11,1%
Participavam frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros		11,1%	22,2%	27,8%	38,9%

Fonte: Dados da pesquisa Curso de Tecnologia em Agroindústria do IF Farroupilha

Na primeira questão foi possível observar que a totalidade dos professores afirmaram realizar sempre e/ou regularmente o planejamento prévio das aulas. O grupo discente para este mesmo questionamento concorda ao responder que é possível perceber tal prática docente sempre e/ou regularmente. Portanto, os dados observados sugerem o alinhamento entre as respostas dos docentes e discentes do curso. Haja vista que, aproximadamente 83% dos estudantes identificam à execução dessa prática pelos professores.

No segundo questionamento, são expressos comparativamente os resultados quanto ao posicionamento dos pesquisados, em relação à priorização dos docentes ao planejamento de aula, tendo como objetivo a melhoria na execução das atividades propostas. Assim, com base nos resultados, percebe-se que há discordância entre a manifestação docente e a percepção dos estudantes. Quando, aproximadamente 86% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente adotaram tal prática e, no entanto 44,4% dos discentes relataram que identificaram regularmente essa conduta na prática docente, sendo que aproximadamente 45% responderam que somente às vezes ficou evidente a priorização do planejamento pelos professores.

Quanto à utilização da didática adequada para o bom desempenho das aulas, representado pela terceira questão, verifica-se através das respostas apresentadas, que a percepção dos pesquisados estão alinhadas. Entretanto, tal concordância remete a importantes reflexões, pois ambos (professores e estudantes) afirmaram que a didática como forma de facilitar o bom desempenho das atividades em aula, utilizada na maioria das vezes, não foi apropriada. O que ficou evidente quando aproximadamente 43% dos professores responderam que somente às vezes utilizaram a didática mais adequada e 45% dos discentes confirmaram dizendo que somente às vezes e/ou muito pouco. Estes fatos podem ser confirmados nos gráficos apresentados abaixo.

Pode-se observar no quarto questionamento o alinhamento nas respostas dos discentes e

docentes no que se refere à competência questionada. Essa sugestão pode ser ratificada através dos resultados, quando aproximadamente 85% dos docentes afirmaram que regularmente e/ou às vezes dominam os conteúdos abordados em aula e 83,4% dos estudantes também responderam que somente regularmente e/ou às vezes seus professores dominavam os conteúdos ministrados.

Apresenta-se na quinta questão o posicionamento entre os dois grupos pesquisados quanto priorização dos professores em conhecer seus alunos como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Com relação aos resultados, demonstrou-se o desalinhamento dos mesmos no momento em que aproximadamente 86% dos docentes afirmaram que adotam essa prática sempre e/ou regularmente e somente 44,5% dos alunos corroboram com essa afirmativa.

Dentro dessa sistemática, os pesquisados foram questionados no item 6, quanto a contribuição do docente no aprendizado, através da interação e *feedback* nas atividades desenvolvidas em aula. Contudo, observa-se tendência ao alinhamento nas respostas, quando aproximadamente 86% dos docentes responderam que regularmente desenvolvem essa prática. Na avaliação discente, mais da metade do grupo mencionou que os professores executaram esta prática sempre e/ou regularmente. Contudo cabe ressaltar, que 44,5% dos alunos afirmaram que o *feedback* não acontece com frequência na prática docente.

No sétimo questionamento, verifica-se o posicionamento dos dois grupos quanto à utilização de variados instrumentos avaliativos pelos docentes, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, considera-se que as respostas estão alinhadas, quando aproximadamente 71% dos professores afirmaram que fizeram sempre o uso de diferentes ferramentas e/ou instrumentos avaliativos. Da mesma maneira, os estudantes responderam na sua totalidade que sempre e/ou regularmente os docentes adotaram diversos instrumentos avaliativos.

Na sequência, na oitava questão os dois grupos foram questionados quanto ao nível de atenção dispensada pelos docentes às dificuldades e limitações apresentadas pelos estudantes. Sendo assim, é possível identificar alinhamento nas respostas, quando 28,6% dos professores afirmaram que regularmente e 57,1% responderam que somente às vezes estão atentos a tais questões. O que vai ao encontro com a afirmativa de 55,6% dos estudantes que relataram que esta conduta é apresentada somente às vezes e/ou muito pouco. Desse modo, verifica-se mais um ponto a ser trabalhado, confirmado pelos próprios docentes em sua autoavaliação quanto ao cumprimento da competência em questão.

Prosseguindo, na mesma linha de raciocínio proposto pela pergunta anterior, no item 9, pode-se sugerir alinhamento nas respostas, quando o público alvo foi então questionado quanto à prática docente em relação à utilização de diferentes estratégias de ensino, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Naquela ocasião, 42,9% dos docentes afirmaram que sempre e/ou regularmente utilizam novas estratégias de ensino, 57,2% relataram que somente às vezes e/ou muito pouco. No entanto, 33,3% dos discentes responderam que sempre e/ou regularmente os seus professores buscaram tal recurso e ainda, 66,6% perceberam que apenas às vezes esta prática foi adotada.

Quanto ao posicionamento dos pesquisados, expressos na questão 10, aproximadamente 72% dos professores afirmaram que somente às vezes e que 28,6% deles buscam sempre e/ou regularmente, novas ferramentas tecnológicas para a elaboração de suas aulas. Contudo, 33,4% dos discentes responderam que sempre e/ou às vezes os docentes buscaram tais recursos e ainda, aproximadamente 61% relataram que essa prática foi adotada somente às vezes e/ou muito pouco. Entretanto, o alinhamento presente nos resultados demonstrados acima, apresenta uma avaliação negativa frente à percepção da competência avaliada.

Os resultados apresentados no item 11 demonstram de forma comparativa, o posicionamento dos pesquisados, em relação à relevância para os docentes, das representa-

ções e conhecimentos prévios dos discentes para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Na autoavaliação docente, aproximadamente 57% deles naquela ocasião responderam que regularmente, 28,6% às vezes e 14,3% muito pouco, trabalham os conteúdos a partir das representações ou conhecimentos prévios dos estudantes. Já aproximadamente 44,5% dos discentes afirmaram que sempre e/ou regularmente e 55,5% somente às vezes e/ou muito pouco perceberam o desenvolvimento desta prática por parte dos professores.

Do mesmo modo, no item 12 perguntou-se aos pesquisados acerca da utilização pelos docentes de exemplos práticos e reais durante as aulas, como forma de facilitar o esclarecimento de dúvidas dos estudantes. Os resultados encontrados demonstram que os docentes na sua totalidade, afirmaram que sempre e/ou regularmente fazem uso da prática em questão. Desta forma, analisando qualitativamente os resultados foi possível identificar tendência ao alinhamento entre a autoavaliação dos professores e a sua prática percebida pelos discentes, o que se comprova com os resultados apresentados pelos estudantes, onde aproximadamente 67% afirmaram que sempre e/ou regularmente e 33,3% dizem que às vezes e/ou muito pouco.

Na pergunta de número treze, em relação ao incentivo a participação em atividades de pesquisa, foi questionado aos dois grupos pesquisados, o quanto os docentes indicavam e/ou estimulavam o envolvimento com tais práticas. Observou-se alinhamento entre os pesquisados, sendo que aproximadamente 43% dos professores responderam que adotam essa conduta sempre e/ou regularmente e 57,2% dizem que somente às vezes e/ou muito pouco. Assim, essa afirmativa é sustentada quando 44,4% dos estudantes afirmaram que sempre e/ou regularmente e 55,6% relatam que somente às vezes e/ou muito pouco, foram estimulados a desenvolver atividades relacionadas às pesquisas.

Verificam-se no item 14 os resultados representativos ao posicionamento dos pesquisados, acerca da priorização pelos docentes, de uma conduta de liderança com objetivo de influenciar na segurança e respeito dos estudantes.

Assim, 71,5% dos docentes declararam que sempre e/ou regularmente priorizam tal conduta frente às suas ações em sala de aula. Desse modo, foi perceptível o alinhamento dos grupos pesquisados, quando aproximadamente 73% dos discentes afirmaram que a prática em questão foi evidenciada sempre e/ou regularmente.

Demonstram-se no 15º questionamento os resultados frente ao posicionamento do público alvo, respectivamente, com relação à flexibilidade dos professores em aceitar críticas de maneira a facilitar sua relação com o grupo discente. Aproximadamente 86% dos docentes responderam que sempre e/ou regularmente adotaram essa postura e apenas 14,3% responderam que somente às vezes aceitaram críticas advindas dos estudantes. No grupo dos discentes apenas 38,9% descreveram perceber de forma regular, 55,6% somente às vezes e/ou muito pouco e 5,6% declararam que nunca perceberam flexibilidade do grupo docente em aceitar críticas realizadas pelos discentes. Assim, evidencia-se que as opiniões dos grupos não estão alinhadas.

Na pergunta de número 16, aproximadamente 43% dos docentes em sua autoavaliação, descreveram que somente às vezes realizaram atividades onde os estudantes pudessem avaliar sua prática profissional, 28,6% afirmaram que adotam tal prática muito pouco e aproximadamente 28% descreveram que nunca. Os alunos corroboram, quando aproximadamente 73% responderam que muito pouco e/ou nunca realizaram qualquer tipo de avaliação sobre a prática docente.

No questionamento de número 17 verificam-se os resultados representativos a opinião dos pesquisados, relativo à capacidade expressada pelos docentes em administrar a afetividade de forma que esta pudesse interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se então, a divergência entre a opinião do grupo pesquisado. Pois aproximadamente 72% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente administraram a afetividade satisfazendo positivamente os referidos processos. Sendo que apenas 38,9% dos discentes declararam que sempre e/ou regularmente identificaram a

administração da afetividade a fim de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Para o item 18 os resultados apresentados tendem ao alinhamento, quando aproximadamente 58% dos docentes afirmaram que administraram sempre e/ou regularmente a heterogeneidade dos estudantes em sala de aula e 42,9% declararam que somente às vezes conseguiram gerenciar tal diversidade. Assim, 50 % dos discentes responderam que sempre e/ou regularmente conseguiram evidenciar essa atitude entre o grupo docente e 38,9% mencionaram que somente às vezes fizeram tal identificação. Desse modo, estudantes e professores concordam que tal processo ocorreu regularmente.

Na pergunta 19 ficou evidenciado alinhamento entre os resultados da autoavaliação docente e a percepção dos estudantes em relação ao estímulo dispensado pelos docentes a cooperação dos alunos, nas atividades desenvolvidas em aula. Sendo que 85,7% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente estimularam a cooperação dos estudantes nas atividades propostas e, 77,7% dos discentes responderam que sempre e/ou regularmente observaram no grupo docente tal conduta.

Quando os docentes foram questionados acerca da utilização do entusiasmo como ferramenta de estímulo aos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, na questão de número 20, 71% deles afirmaram regularmente e/ou sempre se valerem dessa prática. Porém, o grupo discente discordou quando 61% afirmaram que às vezes ou nunca foi perceptível essa atitude.

A partir dos dados analisados na pergunta de número 21, foi possível identificar alinhamento, quando aproximadamente 71% dos professores afirmaram que sempre e/ou regularmente estão buscando inovação e qualificação profissional e 55,6% dos estudantes manifestaram a mesma opinião acerca de tal prática.

No questionamento de número 22, quanto à análise das competências para estabelecer um programa de formação continuada, 57% dos docentes afirmaram executá-lo somente

às vezes. Deste modo, os achados tenderam ao alinhamento nas respostas dos docentes e discentes, quando 44,5% dos estudantes responderam que às vezes e/ou nunca evidenciaram essa conduta entre os professores.

Os resultados da pergunta 23 demonstraram que 57,2% dos docentes afirmaram que sempre e/ou regularmente estiveram comprometidos com a educação, já 42,9% declararam que somente às vezes procederam da mesma maneira. Dessa forma, sugere-se o alinhamento das respostas, o que fica evidenciado quando 61,1% dos discentes concordaram que sempre e/ou regularmente essa conduta foi observada e um grupo correspondente a 38,9 % relataram que conseguiram identificar tal prática, somente às vezes.

No questionamento 24 foi possível verificar o posicionamento representativo quanto à busca pelos docentes da elevação da titulação, visando uma melhoria na qualidade do ensino na instituição. Neste sentido, 57,2% afirmaram que sempre e/ou regularmente procedem a esta busca. No entanto, 42,9% declararam que somente às vezes buscam a melhoria da sua titulação dentro do objetivo proposto. Quanto aos discentes, 66,7% daquele grupo afirmaram observar sempre e/ou regularmente esse posicionamento entre os docentes, e semelhante às respostas dos professores 33,3% dos estudantes afirmaram que muito pouco e/ou somente às vezes perceberam a busca pela melhoria da titulação entre o grupo de profissionais do curso.

Considerando os resultados obtidos em relação à opinião dos docentes e discentes, quanto ao desenvolvimento e desempenho das competências em questão, é possível realizar algumas reflexões. A partir dos eixos pesquisados relacionados à didática e comunicação, conhecimento teórico e prático, relações interpessoais, valores e compromisso com os resultados, foi identificado o alinhamento total das percepções dos pesquisados apenas em oito das vinte e quatro questões. Assim, destaca-se o planejamento prévio das aulas, a utilização de diferentes ferramentas avaliativas, a utilização de exemplos práticos e reais nas aulas, incentivo ao envolvimento dos alunos em projetos de

pesquisa, conduta de liderança adotada pelos docentes e a busca constante de inovação e qualificação profissional.

Na sequência, evidenciou-se que 45,8%, ou seja, onze das vinte e quatro questões apresentaram alinhamento parcial entre a percepção dos pesquisados, as quais estão ligadas aos eixos da didática e comunicação, conhecimento teórico e prático e compromisso com os resultados. Este fato pode ser observado nas questões de número 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 18, 22 e 23. Entretanto, apesar de existir tendência ao alinhamento nas respostas entre estudantes e professores, o que seria um achado positivo, os resultados não foram plenamente satisfatórios a partir do momento que parte dos docentes em sua autoavaliação reconheceram que apenas “regularmente e/ou somente às vezes” adotaram algumas práticas em questão. Cabe salientar que estas competências levantadas são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem e deveriam acontecer em todos os momentos da execução da atividade docente.

Em conclusão, na tentativa de contribuir para a identificação das ações que merecem atenção, destacam-se alguns tópicos importantes como: a utilização da didática adequada para o bom desempenho das aulas e o domínio dos conteúdos abordados, as contribuições através de *feedback* construtivo para o aprendizado, atenção às dificuldades e limitações dos alunos, a utilização de diferentes estratégias de ensino, autoanálise das competências docentes a fim de direcionar a formação continuada, comprometimento com a educação através da prática profissional, entre outros. Observa-se que os dados referidos apontam para uma discussão indispensável sobre os pontos em questão, pois as transformações que acontecem na sociedade em geral e conseqüentemente no cenário da educação, exigem a busca constante por tais competências, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e atender as demandas educacionais emergentes.

Entretanto, os demais dados revelaram um percentual de 20% de desalinhamento total entre as percepções do público investigado, o que se verifica quando, cinco das questões

apresentaram divergências. Outro fato relevante refere-se à estratificação dos eixos, as quais demonstraram que as mesmas estavam ligadas as seguintes competências: didática e comunicação, relações interpessoais, valores e compromisso com os resultados.

Por fim, de maneira geral o público em estudo respondeu de forma positiva às indagações. Além disso, revelou-se à transparência e o reconhecimento dos professores ao participarem da pesquisa, quando em alguns pontos-chaves, reconheceram não dar a devida importância para o desenvolvimento e/ou não transformaram em ações, as respectivas competências questionadas. Dentro do contexto, os estudantes também consideraram outros pontos que podem contribuir para a qualidade do exercício docente: dentre eles, experiência e/ou formação nas disciplinas ministradas, incentivo à pesquisa e atividades extras (visitações técnicas) e principalmente disponibilidade dos professores para maior dedicação às disciplinas ministradas no referido curso, evitando possíveis faltas.

Perrenoud (2001) contribui com esta pesquisa ao considerar as competências como um conjunto diversificado de conhecimentos, de esquemas de ações e comportamentos que são mobilizados no exercício da prática profissional. De modo geral, a definição do autor leva ao entendimento de que as competências são ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Corroborando, Dutra (2001) associou competências à noção de entrega, aquilo que o sujeito pode e quer entregar à organização.

Vale ressaltar, que é um grande desafio para os docentes e as instituições de ensino atuar no novo cenário da educação, onde as demandas mudam constantemente, fazendo com que as competências também sejam mutáveis. Portanto, além da busca incessante por novas práticas pedagógicas, deve-se estar atento à ética, ao agir de forma responsável, avaliando valores, relações interpessoais, comunicação e demais habilidades e conhecimentos que se façam necessários ao exercício docente.

Por fim, destaca-se o pensamento de Charvria (2011), que acredita ser fundamental a consciência das devidas competências docentes para as IES e seus profissionais, pois sem a identificação das mesmas não é possível transcender o ensino e a aprendizagem como meio de abordar os desafios atuais impostos pela educação, onde a qualidade ocorre também a partir de iniciativas e inovações. Sendo assim, a autora afirma que o desenvolvimento das competências consiste em entender, processar, transformar, organizar e aplicá-lo corretamente nos contextos e situações pertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do atual contexto, repleto de transformações e com número crescente de cursos e IES, as instituições buscam lugar de destaque primando pela qualidade de ensino. Nos últimos anos houve um aumento considerável na oferta de cursos superiores/tecnólogos, o que desencadeou o aumento de contratação de docentes, para suprir essa atual demanda. Portanto, tendo os professores a responsabilidade de desempenhar a sua prática profissional como mediadores desse sucesso, se faz necessário e urgente (re)adequar e (re)pensar o papel de cada sujeito dentro do cenário educacional. Neste sentido, a presente pesquisa partiu do objetivo de analisar aspectos relacionados ao desenvolvimento e desempenho das competências docentes dos profissionais que atuaram na quinta edição do Curso de Tecnologia em Agroindústria do Instituto Federal Farroupilha.

Ao mensurar o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos professores, considera-se que a autoavaliação foi positiva. Sendo possível identificar o reconhecimento dos profissionais acerca de algumas ações essenciais para a aprendizagem dos estudantes, como práticas apenas eventuais e não constantes como deveriam ocorrer. Desse modo, entre outros exemplos, merecem destaque os resultados das indagações sobre a utilização da didática e comunicação adequada, atenção às dificuldades e limitações dos alunos, criticidade docente no desenvolvimento de suas

competências, comprometimento docente com a educação através da prática profissional e atividades que oportunizem aos estudantes avaliação da prática docente.

Posteriormente, ao verificar o posicionamento dos estudantes com relação ao desempenho dos docentes do curso, observou-se que os dados obtidos não foram satisfatórios em alguns momentos, o que pode ser comprovado quando apenas oito das vinte e quatro questões convergiam totalmente entre o posicionamento discente e docente, onze apresentaram convergência parcial e um número expressivo, representado por cinco estavam divergentes, frente à percepção dos pesquisados. Neste ínterim, foram identificados pontos negativos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que geram como consequência a insatisfação dos estudantes em aspectos importantes, tais como: contribuições para o aprendizado através de *feedback*, atenção às dificuldades e limitações, diferentes estratégias de ensino para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, busca constante por novas ferramentas tecnológicas, flexibilidade em aceitar críticas, dentre outras.

Contudo, outro fato importante que pode ser discutido a partir dos resultados apresentados na pesquisa, refere-se ao olhar dos docentes para as suas próprias competências, pois muitos deixaram claro que não as transformam efetivamente em ações. Entretanto, sabe-se que apenas possuir as competências não basta, sendo fundamental que as mesmas sejam contextualizadas.

Em suma, a partir da constatação de que competências essenciais não estão sendo desempenhadas satisfatoriamente, destaca-se a importância de ações planejadas para direcionar a formação continuada de todos que estão envolvidos no processo educacional. Para tanto, é urgente que as instituições compreendam que a qualidade na educação, advém também do desenvolvimento de seus profissionais, tornando-se necessárias ações com foco no avanço das competências, para que os professores aprimorem-se, agregando assim, valores a si e à instituição.

Sendo assim, essa prática de identificação/avaliação, para desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento e a viabilização das competências necessárias, deve ser uma constante, trazendo a relevância de uma readequação do papel docente, pois estas influenciarão cada vez mais nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Evidencia-se que esta pesquisa contribuiu de forma significativa, mostrando o pensamento e as ações dos públicos em questão, chamando atenção para a importância do desenvolvimento das competências docentes para uma melhor qualidade de ensino. Neste ínterim, é essencial que professores (re)avaliem a sua prática profissional constantemente, para que consigam adequar suas habilidades e conhecimentos às demandas existentes, colocando-as em ação, além de tornar visível aos estudantes à percepção do desempenho de suas competências.

Como sugestão para futuras pesquisas a partir desta, sugere-se o levantamento do conhecimento por parte dos docentes sobre suas competências, tendo em vista que, em alguns momentos deste estudo, a comparação entre o posicionamento docente e discente demonstrou a subutilização de algumas competências importantes para a prática profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOYATZIS, R. E. *The competent manager a models for effective performance*. New York: John Wiley& Sons, 1982.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. 31p. Brasília: 1996.
- _____. MEC/CNE. *Parecer 16/1999*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília: 1999.
- _____. MEC/CNE. *Parecer 09/2001*. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: 2001.
- _____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.
- _____. *Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros*. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2012.
- CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAVARRIA, C. E. La incidencia de las competencias del profesorado universitario em La calidad de La educación promovida. *Revista electronica Educare*. v. 15, n. 1, 2011.
- CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- DUTRA, J. S. (org.) *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.
- _____. *Competências*. São Paulo: Atlas, 2004.
- FERNANDES, B. H. R. *Competências e desempenho organizacional: o que há além do Balanced Scorecard*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 3. ed., São Caetano do sul: Yendis, 2004.
- FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2006.
- GASPAR, M. I. *Competências em questão: contribuo para a formação de Professores*. Portugal, 2004. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- HANASHIRO, D. M. M.; NASSIF, V. M. J. Competências de professores: um fator competitivo. *Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, v. 8, n. 20, 2006.
- KULLOK, M. G. B. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio. *Revista Unicsul*, v. 3, n. 4, 1998.
- LOPES, E. M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, v. 28, n. 1, 1973.
- NASSIF, V. M. J. et al. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n. 44, 2010.
- OLIVEIRA, D.P. R. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas*. São Paulo: Atlas, 2004.
- PACHECO, E. M. et al. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes e artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, n. 16, 2009.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RABAGLIO, M. O. *Gestão por competências: ferramentas para atração e captação de talentos humanos*. 2.ed., Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica*. 3. ed. Editora Loyola, São Paulo, 2005.
- RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição a estratégia das organizações. In: _____. et al. *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2010.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 2. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VIEIRA, F. A importância das competências profissionais docentes na qualidade do ensino superior: um estudo de caso na rede privada. In: *V Congresso Nacional de excelência em Gestão*, Niterói: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg5/anais>>. Acesso em: 21 jul. 2012.



O PERCURSO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA OS CURSOS TÉCNICOS

Daiele Zuquetto Rosa¹

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é um relato sucinto da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) nas discussões, estudos e reelaboração das Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógico para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que aconteceu no decorrer do ano de 2013 e encontra-se em vigor nos dias de hoje.

O trabalho de revisão das normativas institucionais para os cursos técnicos foi motivado pela necessidade de atualizar os regulamentos existentes, e principalmente, na pretensão de solucionar as fragilidades apresentadas na Resolução CONSUP nº 04/2010, uma única resolução que aprovava sete regulamentações diferentes tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito financeiro do IF Farroupilha. Somado a isso, ainda tinha casos de uma situação ser orientada de formas diferente durante o texto da normativa, o que gerava insegurança e divergências de encaminhamento entre os *campi*.

Diante deste cenário, o trabalho de elaboração das novas diretrizes teve como objetivo proporcionar unidade de encaminhamento no que tange as questões administrativas, didáticas e pedagógicas em uma instituição de estrutura *multicampi*, com diversas particularidades, mas com missão, objetivos e valores que convergem

para um mesmo foco, a formação qualificada dos estudantes.

A elaboração das diretrizes foi baseada nas legislações nacionais, no princípio da autonomia institucional de elaborar regras próprias e nos princípios da gestão democrática. Para isso, adotou como metodologia o Grupo de Trabalho (GT), garantindo a participação representativa dos servidores, técnicos administrativos e docentes durante todo percurso. O GT foi composto por três representantes de cada *campi* e esses tinham o papel de fomentar as discussões e estudos para a elaboração das normativas nas unidades de ensino do IF Farroupilha e encaminhar o trabalho da organização do currículo referência.

O resultado do trabalho do GT culminou em um único documento que foi encaminhado ao Conselho Superior do IF Farroupilha (CONSUP), que aprovou o documento no dia 02 de dezembro de 2013 por meio da Resolução CONSUP nº 102/2013. Concomitantes ao trabalho da elaboração das diretrizes foram realizadas adequações em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Técnicos, que a partir de 2014 já iniciaram suas atividades letivas com base na nova regulamentação e no novo currículo referência.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga, Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal Farroupilha. E-mail: daiele.rosa@iffarroupilha.edu.br

No decorrer do texto será apresentado uma breve contextualização da estrutura *multicampi* do IF Farroupilha e a distribuição da oferta de cursos técnicos na instituição, justificando os movimentos institucionais na elaboração da nova normativa, como também, os caminhos percorridos pelo GT Cursos Técnicos e as definições que foram se delineando no decorrer do processo.

IF FARROUPILHA: O CONTEXTO

Para compreender a necessidade de elaborar e implementar Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógico para os Cursos Técnicos do IF Farroupilha, é relevante conhecer a estrutura da instituição e o panorama dos cursos técnicos ofertados.

O IF Farroupilha é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes formas/graus e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos aplicados à prática pedagógica.

A criação dos Institutos Federais, no qual o IF Farroupilha faz parte, se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, da Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade Descentralizada de Ensino que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, situada no município de Santo Augusto. Neste panorama, o princípio da estrutura do IF Farroupilha, contou com quatro *campi* localizados nas cidades de São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos, Alegrete e Santo Augusto.

No ano de 2010, o IF Farroupilha expandiu-se com a criação de três novos *campi* localizados nos municípios de Panambi, Santa Rosa e São Borja. Passados mais dois anos, com a ampliação institucional, o Núcleo Avançado de Jaguari tornou-se *campus*. Já em 2013, aconteceu a abertura do *Campus* Santo Ângelo e a Criação do *Campus* Avançado de Uruguaiana.

No ano de 2014, o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen foi incorporado ao IF Farroupilha, que passou a chamar *Campus* Frederico Westphalen. É importante ressaltar ainda, que o IF Farroupilha, atualmente, opera em mais de trinta cidades do Estado, com oferta de cursos técnicos na modalidade de ensino a distância e seis Centros de Referência nas cidades de Candelária, Carazinho, Não-Me-Toque, Santiago, São Gabriel e Três Passos.

Assim, o IF Farroupilha constitui-se por dez *campi* e um *campus* avançado, em que ofertam cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação, além de outros Programas Educacionais.

Completando a estrutura do IF Farroupilha, existe a Reitoria localizada na cidade de Santa Maria. A finalidade da Reitoria está baseada na garantir condições adequadas para a gestão institucional, facilitando a comunicação e integração entre os *campi*. Enquanto autarquia, o IF Farroupilha possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, atuando na oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido, os Institutos são equiparados às universidades, como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária.

Os Institutos Federais nascem com a objetivo de ampliar a oferta de ensino, visando a interiorização da oferta de educação pública e de qualidade, atuando no desenvolvimento local a partir da oferta de cursos voltados para os arranjos produtivos, culturais, sociais e educacionais da região. Assim, o IF Farroupilha, com sua recente trajetória institucional, busca perseguir este propósito, visando constituir-se em referência na oferta de educação profissional e tecnológica, comprometida com as realidades locais.

Olhando para a oferta de cursos técnicos no ano em que as diretrizes institucionais foram criadas, o panorama se desenhava da seguinte

forma. O IF Farroupilha trabalhava com a oferta de 79 cursos técnicos, em nove *campi*. No ano de 2013 o *Campus* Avançado de Uruguaiana ainda não tinha sido implantado e nem o *Campus* Frederico Westphalen fazia parte da instituição. Os cursos ofertados na época se distribuíam em 10 Eixos Tecnológicos sendo eles: Produção Alimentícia com 9 ofertas de turmas nos diferentes *campi*, Recursos Naturais com 12 ofertas, Informação e Comunicação com 19 ofertas, Controle e Processos Industriais com uma oferta, Gestão e Negócios com 13 oferta, Infraestrutura com 4 ofertas, Ambiente e Saúde também com 4 ofertas, Produção Industrial com 2 ofertas, Hospedagem, Turismo e Lazer com 7 ofertas e Desenvolvimento Educacional e Social com apenas uma oferta².

Passados quase cinco anos do trabalho das diretrizes e da organização do currículo, a realidade do IF Farroupilha, não encontra-se tão diferente em número de ofertas de cursos técnicos. Atualmente o número de Eixos Tecnológicos permanece o mesmo o que alterou foi o número de ofertas, passando para 67. Mesmo com a ampliação de duas unidades de ensino, aconteceu uma redução de 12 ofertas, justificadas pelo fechamento de turmas na forma concomitante e nos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância devido a reorganização financeira do programa.

Visualizado a estrutura multicampi, a diversidade de cursos, o trabalho com os diferentes níveis e modalidades de ensino fica demonstrado a necessidade emergente que a instituição sentia em revisitar as diretrizes existentes e elaborar de forma mais coerente uma normativa que abrangesse orientações sobre as questões administrativas, didáticas e pedagógicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Somado a isso, destaca-se outros dois pontos, um deles refere-se à aprovação em âmbito nacional de novas diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 6, de setembro de 2012,

que definia nas disposições finais a obrigatoriedade de todas as instituições se adequarem a partir do ano de 2013.

E o segundo ponto centrava-se na falta de identidade institucional nos cursos técnicos. Até 2013, os cursos de mesma oferta em todos os *campi* do IF Farroupilha tinham a autonomia de elaborarem os seus currículos. Essa autonomia fez com que o mesmo curso ofertado nas diferentes unidades de ensino tivessem currículos próprios e sem compatibilidade em muitas disciplinas e conteúdos, dificultando até mesmo a transferência de curso entre os *campi* da instituição.

A diferença de currículos também acontecia nas diferentes formas de ofertas do curso (integrado, subsequente e concomitante). Um curso ofertado na forma subsequente, por exemplo, com conteúdos e exigências da formação técnica que não eram os mesmos repassados e exigidos no curso ofertado na forma integrada ao ensino médio, possibilitava, ao final do curso, tanto para estudantes formados em uma forma ou outra, o mesmo diploma de formação técnica.

Considerando o que foi exposto e demonstrado a necessidade de revisão das diretrizes, passamos a seguir a compreender de forma mais detalhada como aconteceu o trabalho do GT, como se estruturou as diretrizes institucionais para os cursos técnicos e como foram materializadas as definições nos currículos.

GRUPO DE TRABALHO (GT) E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DOS CURSOS TÉCNICOS: UMA EXPERIÊNCIA NA GESTÃO DO ENSINO DO IF FARROUPILHA

O IF Farroupilha no ano de 2013 contava com mais de mil servidores, entre técnicos administrativos e docentes, sendo mais da metade envolvidos diretamente com as práticas pedagógicas dos cursos técnicos. Tal realidade deman-

² Ao falar em oferta, esta sendo englobado os diferentes cursos do eixo, desenvolvidos na forma integrada, subsequente e concomitante, distribuídas entre as modalidades de Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos, contando com a maior parte da oferta no ensino presencial.

dou esforços da equipe gestora da PROEN em definir qual seria a melhor forma de conduzir os trabalhos de revisão das diretrizes e elaboração de um currículo referência.

Naquele momento, a opção escolhida e vista como mais viável para conduzir o trabalho foi a de criar um Grupo de Trabalho. A utilização da metodologia de GT como espaço de gestão do ensino, proporciona a ampla participação da comunidade acadêmica, direta ou indiretamente, em todas as etapas do processo educativo, garantindo com isso a democratização da gestão pedagógica. Conforme destacam Luce e Medeiros (2006) a gestão democrática da educação:

(...) está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação (p.18).

A intenção em propor uma metodologia de participação coletiva e democrática emergiu como dimensão central neste processo, não apenas objetivando a divulgar amplamente do que estava sendo discutido e nem apenas garantir o direito a informação e ao compartilhamento de sugestões, mas sim, dar o poder de decisão ao grande grupo, fazendo com que os caminhos traçados e as definições postas fossem reflexo da opção coletiva, mesmo que não seja a vontade de todos.

O GT dos Cursos Técnicos foi composto por representantes de todos os *campi* baseados em alguns critérios, foram eles: 1º) ter no grupo a representação da Direção de Ensino de cada *campus*, por meio da participação do(a) Coordenador(a) Geral de Ensino (a escolha fundamentou-se pela necessidade de ter um gestor do ensino que conduzisse os trabalho no âmbito do *campus* e que tivesse tomada de decisão quando a situação exigisse); 2º) ter no grupo profissionais atuantes no Setor de Assessoria Pedagógica de cada um dos *campi*,

por ser uma equipe que precisa ter uma visão ampla de todos os processos de ensino, por auxiliarem nas atividades pedagógicas e nas questões cotidianas, trabalhando de forma direta com as legislações nacionais e institucionais, para essa representatividade foi estabelecido que o Pedagogo como membro nato do GT; e 3º) participação de todos os membros da Pró-Reitoria de Ensino, por serem responsáveis pela condução das políticas de ensino em âmbito institucional.

O envolvimento da Pró-Reitora de Ensino do IF Farroupilha, como eixo central do GT, aconteceu em todos os momentos, perpassando pelo planejamento das atividades, encaminhamento nas reuniões, elaboração prévia de documentos que compilavam os dados extraídos do trabalho de cada *campi*, bem como, por subsidiar e orientar o GT nas questões legais e nas intervenções que necessitavam de maior acompanhamento. Todas as tomadas de decisão do GT eram baseadas nas legislações nacionais vigentes e nas orientações institucionais expressas em regulamentos e resoluções, objetivando deixar as normativas alinhadas com os objetivos nacionais e institucionais.

No decorrer das atividades do GT dos Cursos Técnicos, a primeira ação desenvolvida foi de realizar estudos e apropriação das legislações nacionais e das normativas institucionais em vigência, com objetivo de fazer um mapeamento das fragilidades existentes e traçar uma linha de ação a ser desenvolvida no decorrer de todo ano de 2013. Todas as ações sempre foram pensadas tendo o prazo final dezembro de 2013, não era desejo institucional protelar por mais um período a elaboração das diretrizes.

Após ter domínio das informações, foi possível definir estratégias para buscar solucionar os pontos frágeis presentes na organização didática, administrativa e pedagógica dos cursos e, também, propor uma mudança curricular, como princípio fundamentado no currículo integrado, tendo como base os estudiosos da área, como Frigotto (2006), Ramos (2011), Ciavatta (2009), Machado (2010), entre outros.

Ao falar de currículo integrado, estamos falando de um currículo que é expressão das

dimensões epistemológica e pedagógica da formação integrada a qual, face às necessidades concretas da classe trabalhadora e das condições postas pela sociedade capitalista. Essa dimensão pode adquirir a forma da educação profissional integrada ao ensino médio, quando a garantia do que se pretende na forma de oferta também atinja as metodologias, os conhecimentos, as ferramentas utilizadas e o itinerário formativo. Desta forma, é um currículo que seja planejado de forma a possibilitar a integração e a formação integral dos trabalhadores.

Mas sabemos que desacomodar antigas estruturas curriculares e conceber um novo currículo que conceba a ação didática de currículo integrado é desafiador. Como bem apontado por Lucília Machado (2010).

Necessariamente, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que neste caso, mais até que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global (p. 54).

Neste contexto da estruturação de um currículo menos fragmentado e com mais significado para os estudantes é que o GT dos Cursos Técnicos, a partir do trabalho desenvolvido, definiu algumas questões: a) a compreensão e definição institucional do perfil de formação dos egressos de cada curso; b) a definição dos componentes curriculares para atingir o perfil de formação; c) a definição das áreas de integração entre os componentes curriculares e a ênfase tecnológica de cada componente; d) o atendimento aos temas transversais de exigência da legislação educacional como uma das formas de articular o currículo; e e) a imple-

mentação de práticas profissionais integradas como metodologia de aplicação da prática profissional e ampliação do diálogo entre os diferentes componentes curriculares.

Após o mapeamento e planejamento das ações do GT, o passo seguinte foi a definição do perfil de formação dos egressos do IF Farroupilha. A escolha por definir primeiramente o perfil profissional do egresso emerge da imprescindibilidade de conhecer de forma detalhada as atribuições inerentes à profissão para posteriormente definir o que é necessário ensinar e quais tipos de metodologias melhor se aplicariam para cada caso. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e o Projeto Pedagógico Institucional foram os documentos utilizados pelos professores das áreas técnicas para elaboração dos perfis.

Com a definição dos perfis dos egressos do IF Farroupilha, aconteceu a definição do currículo referência para cada curso. O currículo referência consiste na definição de quais disciplinas e conteúdos são necessários para atingir o perfil do egresso e qual a carga horária destinada a cada um desses componentes curriculares propostos. Essa definição, por sua vez, define a organização das disciplinas na grade curricular partindo da concepção de ênfase tecnológica, partindo na menor ênfase tecnológica, intensidade de conhecimentos técnicos, para a maior ênfase tecnológica, ampliação dos conhecimentos técnicos no decorrer da aplicação dos currículos.

As Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos além de tratarem sobre as questões curriculares, também orientam as questões administrativas do curso. Para isso, foram normatizados os órgãos de ensino responsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação dos cursos técnicos, como: Comitê Assessor de Ensino, Núcleo Pedagógico Integrado, Colegiado de Eixo Tecnológico, Conselho de Classe e regulamentado, do mesmo modo, as atribuições do GT dos Cursos Técnicos. Além do mais, foram definidas algumas metodologias a serem seguidas no desenvolvimento dos cursos, buscando a formação integral dos estudantes, com base na concepção de um ensino médio integrado

e de uma educação politécnica e omnilateral almejando o atendimento de uma legalidade e qualidade dos cursos.

Em síntese, do ponto de vista institucional, a aprovação das diretrizes no ano de 2013, traz uma segurança ao gerir os cursos, em razão do documento produzido coletivamente traduzir os interesses e objetivos do IF Farroupilha para a Educação Profissional Técnica de nível médio e por estar baseado nas legislações vigente e por delinear uma linha de ação a ser seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o processo de desacomodar estruturas pré-estabelecidas geram desconforto e demandam esforços para reorganizar as situações definidas no coletivo, o que não foi diferente com a oferta dos cursos técnicos no IF Farroupilha. Optou-se institucionalmente por não realizar migração curricular, desta forma trabalhou-se durante dois anos com a conclusão das turmas do currículo antigo e com a entrada das novas turmas no currículo novo a partir de 2014. Salientando que todas normativas, para além do previsto nos projetos dos cursos, previstas na CONSUP nº 102/2013 passaram a vigorar logo após a sua aprovação para todos os estudantes, os do antigo e novo currículo.

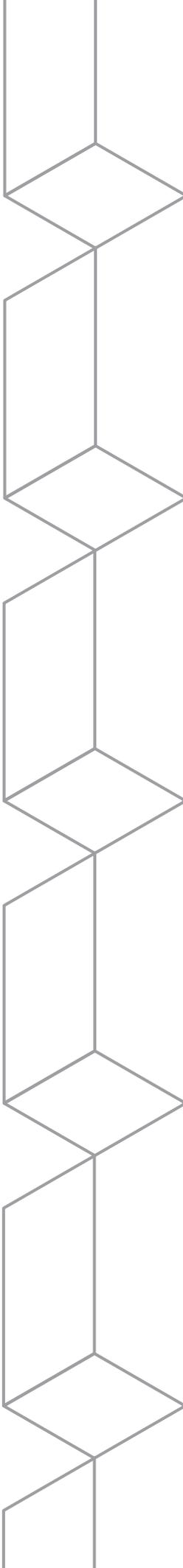
Considero que o maior desafio institucional após as diretrizes definidas passou a ser o de traduzir nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos currículos o que foi definido e acordado institucionalmente. Essa tradução realiza-se no decorrer do trabalho cotidiano e contínuo de todos os atores envolvidos no ato educativo da instituição, baseados em uma avaliação constante de todos os projetos pedagógicos dos cursos que trazem a aplicação das diretrizes.

Como bem posto por Libâneo (2008), todo o projeto passa por avaliação ao longo de seu desenvolvimento. Isso é necessário para visualizar o todo das ações, verificando se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se os focos precisam ser redefinidos em função de fatores inesperados, para somente assim poder tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho.

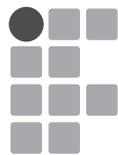
Nesse contexto, a Instituição possui objetivos consolidados e metas a serem atingidas no trabalho com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo ao longo do processo de efetivação das diretrizes institucionais da organização administrativo-didático-pedagógico dos cursos técnicos buscar formas adequadas para consolidar o que foi instituído e avaliar e vigiar constantemente o processo educativo a fim de qualificá-lo.

REFERÊNCIAS

- CIAVATTA, M. *Mediações Históricas de Trabalho e Educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FRIGOTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática*. 5. ed. São Paulo. Editora Alternativa, 2008.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.
- MACHADO, L. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.



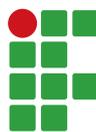
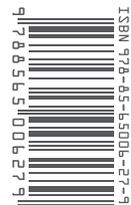




**INSTITUTO
FEDERAL**
Farroupilha

Este livro traz, em sua parte inicial, uma sequência de textos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Esta última, pensada enquanto *realidade e possibilidade* para sujeitos que, ao longo de suas vidas, não tiveram acesso – ou oportunidade de permanência – a um dos bens públicos mais importantes em nossa sociedade: a educação, direito humano fundamental necessário para o usufruto dos demais direitos. É *realidade* por mostrar experiências vividas e práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino. É *possibilidade* por permitir que os sujeitos possam, como diz o educador Carlos Rodrigues Brandão, *olhar o mundo com os próprios olhos e escrever a vida com a própria letra. Aprender a ler-se a si mesmo com toda a dignidade*, revelando o real sentido da educação, resgatando cidadania e transformando mundos e vidas.

Ao mesmo tempo, a obra traz uma série de vivências e experiências desenvolvidas no âmbito do IFFar que buscam problematizar dilemas e desafios que permeiam, desde longa data, a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Tais como o debate que envolve teoria e prática, o nem sempre fluido diálogo entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas “técnicas”. A necessidade de aprimoramento de competências por parte dos docentes no uso das novas tecnologias. Preparar os jovens para continuidade dos estudos ou para sua inserção no mundo do trabalho. Qual ideologia deve perpassar o processo de formação do egresso: a do mundo ou a do mercado de trabalho? Esses são alguns dos embates que os autores nos propiciam no decorrer do trabalho.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Farroupilha