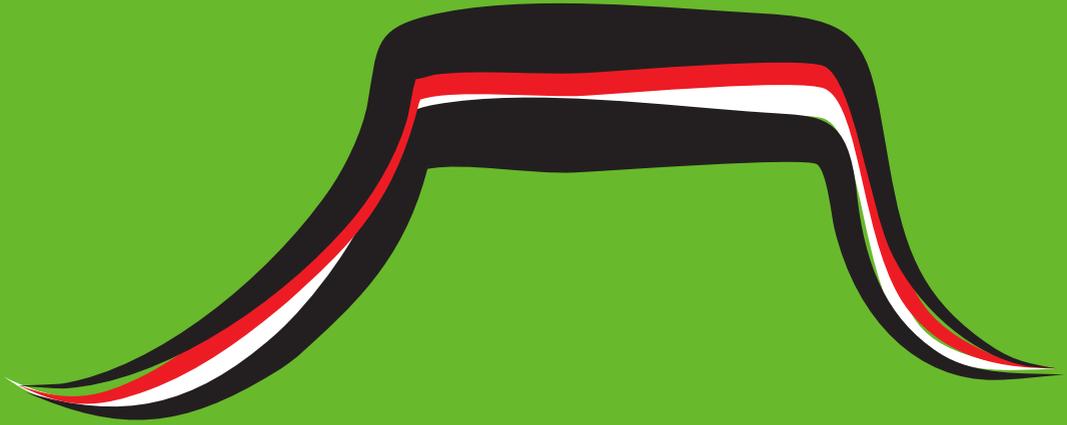




COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



ENSINO E APRENDIZAGEM

Contribuições do Instituto Federal de Roraima

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



ENSINO E APRENDIZAGEM

Contribuições do Instituto Federal de Roraima

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor
José Geraldo Ticianeli

Vice-Reitor
Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fábio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



ENSINO E APRENDIZAGEM

Contribuições do Instituto Federal de Roraima

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



BOA VISTA/RR
2020

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras

Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennaforte

Claudete de Castro Silva Vitte

Elói Martins Senhoras

Maurício Elias Zouein

Sandra Gomes

Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

E59 OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; SENHORAS, Elói Martins.

Ensino e Aprendizagem: Contribuições do Instituto Federal de Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 167 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 73. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-65-86062-46-5
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3949227>

1 - Aprendizagem. 2 - Educação. 3 - Ensino. 4 - Instituto Federal.
I - Título. II - Oliveira, Joelma Fernandes de. III - Senhoras, Elói Martins. IV - Série

CDU – 371.3

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

PREFÁCIO

Nas páginas deste livro, você encontrará uma importante discussão sobre ensino e aprendizagem, a partir de uma abordagem não linear, já que ensinar e aprender são dinâmicas complexas que mobilizam diversificadas vozes no processo dialético de construção do conhecimento. A problemática se coloca no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), mas, por sua pertinência, pode ser estendida ao âmbito de todo ensinar e aprender da Educação Básica ao Ensino Superior, dentro ou fora dos limites institucionais.

Fundamentado em uma rica experiência empírica, o presente livro traz como pano de fundo metodológico o relato de experiência de profissionais oriundos de diferentes *campi* do IFRR, combinando assim a leitura de distintas fundamentações teóricas com imersivos estudos de caso, os quais findam demonstrar uma visão maximalista sobre os processos de ensino e aprendizagem na qual alunos, professores e técnicos estão socialmente envolvidos.

Nas páginas que seguem, temos a oportunidade de mergulhar em uma leitura atravessada pela subjetividade de cada uma das experiências narradas. Esse encontro com o outro nos brinda com um movimento de alteridade que, justamente, coloca-nos meio ao ensinar e aprender porque cada texto é uma história, um caminho; é a concretude de uma vivência – que ensina e pela qual se aprende. Cada ponto de vista apresentado é a vista de um ponto que pode ampliar nossos horizontes, reverberar sentidos, edificar perspectivas, desconstruir conceitos, apresentando-nos contrapalavras para que juntos ressignifiquemos possibilidades para/de ensinar e aprender.

Nesse ato, vemos o quão diversificada pode ser tal pauta porque ela convoca temas plurais. Assim, posições são tensionadas

porque professor e aluno constituem-se como lugares para ser/estar nas relações de interação apresentadas ao longo deste livro. Pelas mãos dos autores, entendemos questões organizacionais que tocam saúde e segurança no trabalho docente; somos conduzidos a reflexões sobre formação continuada; vivenciamos a experiência do estágio pedagógico; problematizamos a retenção escolar e a mobilização acadêmica; entendemos o ponto de vista dos alunos em relação às interações interpessoais no ambiente institucional; e conhecemos a constituição e as implicações de um curso técnico integrado ao ensino médio.

Cada texto que integra este livro é uma possibilidade de diálogo. Cada vivência apresentada nos diferentes *campi* do IFRR tece o convite à compreensão e à reflexão. Cada enunciado é uma gota no rio da comunicação discursiva, que promove interação, troca, embate, construção. Desejo uma boa leitura! Que você leitor(a) assuma a posição ativa que a construção dos sentidos exige, estando disposto(a) a dialogar com as vozes sociais que tramam os textos e constituem esta obra.

Profa. Dra. Tamiris Machado Gonçalves

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/CAPES/PNPD)

Esta obra é dedicada *in memoriam* aos professores Paulo Moreira e Raimundo Nonato Chacon, por todo afeto, alegrias e contribuições que ficam eternizadas em nossas vidas!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 Saúde e segurança do trabalho aos docentes dos <i>campi</i> agrícolas do IFRR | 19 |
| CAPÍTULO 2 Formação continuada e melhoria na prática docente do IFRR, <i>Campus</i> Amajari | 41 |
| CAPÍTULO 3 Retenção escolar e motivação acadêmica no IFRR, <i>Campus</i> Amajari | 59 |
| CAPÍTULO 4 Estágio pedagógico: uma experiência dialógica no IFRR, <i>Campus</i> Boa Vista | 83 |
| CAPÍTULO 5 Satisfação acadêmica sobre as relações interpessoais no IFRR, <i>Campus</i> Boa Vista | 107 |
| CAPÍTULO 6 Análise do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática no IFRR, <i>Campus</i> Boa Vista | 119 |
| SOBRE OS AUTORES | 157 |

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O livro “Ensino e Aprendizagem: Contribuições do Instituto Federal de Roraima” apresenta uma imersão à realidade educacional brasileira por meio de um olhar educacional que valoriza a experiência organizacional e as percepções docentes e discentes que impactam na dinâmica relacional dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta obra é o resultado de pesquisas de mestrado desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) no contexto do convênio interinstitucional do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

As discussões apresentadas neste livro abordam os processos de ensino e aprendizagem de modo *lato sensu*, a partir de uma perspectiva maximalista que combina o tradicionalismo acadêmico com assuntos pouco explorados na literatura cujo o objetivo é valorizar o papel docente, discente e do desenvolvimento institucional.

Fundamentado em um recorte teórico eclético e no método dedutivo, esta obra se caracteriza por um estudo exploratório e descritivo, cuja abordagem qualitativa está alicerçada em estudos de caso por meio, tanto de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de análise hermenêutica gráfica na interpretação dos dados.

Organizado em seis capítulos, a presente obra foi estruturada a partir de uma visão pluralística sobre o IFRR, a qual valorizou o relato de experiência na análise dos *campi* do Amajari e Boa Vista, juntamente com uma perspectiva maximalista dos processos de ensino e aprendizagem cujo foco foram os docentes e discentes.

No primeiro capítulo, “Saúde e segurança do trabalho aos docentes dos *campi* agrícolas do IFRR”, o objetivo do estudo é esboçar as condições de trabalho e levantar indicadores da realidade docente no *Campus* Amajari e no *Campus* Novo a título de melhoria das práticas profissionais docentes.

No segundo capítulo, “Formação continuada e melhoria na prática docente do IFRR, *Campus* Amajari”, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de compreender a o contexto situacional e a percepção dos professores do referido sobre a contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente.

No terceiro capítulo, “Retenção escolar e motivação acadêmica no IFRR, *Campus Amajari*”, são investigados os fatores que repercutem na retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio, de modo a se explicitar os constructos que comprometem a aprendizagem e os níveis motivacionais intrínsecos, extrínsecos e de motivação dos estudantes.

No quarto capítulo, “Estágio pedagógico: uma experiência dialógica no IFRR, *Campus* Boa Vista”, as experiências docentes vividas no estágio pedagógico, em especial nas aulas do curso *Português para Estrangeiro*, foram apresentadas a fim de analisar os processos de inclusão na dinâmica de ensino e aprendizagem.

No quinto capítulo, “Satisfação estudantil sobre as relações interpessoais no IFRR, *Campus* Boa Vista”, o ambiente acadêmico relacional é analisado a fim de se apreender o seu impacto na construção subjetiva da satisfação discente e na motivação para a aprendizagem na vida estudantil.

No sexto capítulo, “Análise do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática no IFRR, *Campus* Boa Vista”, são analisadas as mudanças de rotina de estudo, infraestrutura

institucional e desenvolvimento curricular que impactam nos processos de ensino e aprendizagem à luz da perspectiva discente.

Fruto de um esforço coletivo, este livro contou com a colaboração de 14 pesquisadores, os quais realizaram uma imersão profunda sobre a realidade em diferentes *campi* do IFRR, comprometidos com uma *práxis* que repercute na construção de novos conhecimentos, bem como em um olhar sugestivos para melhorias nos processos institucionais de ensino e aprendizagem.

Com base nas discussões apresentadas ao longo desta obra, por meio de uma linguagem acessível para um diferenciado público, leigo ou especializado nas temáticas educacionais, subsídios são fornecidos para se apreender as variáveis organizacionais, docentes e discentes que impactam nos processos educacionais, razão pela qual, convidamos você leitor(a) a desbravar estas discussões nas próximas páginas.

Excelente leitura!

Profa. Dra. Joelma Fernandes de Oliveira

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

*Saúde e segurança do trabalho
aos docentes dos campi agrícolas do IFRR*

SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO AOS DOCENTES DOS *CAMPI* AGRÍCOLAS DO IFRR

Tatiana Pereira Sodré

Argemiro Sanavria

Não obstante aos avanços técnico-científicos que emergem a todo o momento nos dias atuais, ainda persiste um senso comum de que servidor público não trabalha e, portanto, não tem direito a adoecer, por isso é considerado fraudador de licenças médicas e responsabilizado pela própria doença e seu contexto de trabalho precário. Por essa razão, observa-se que na maioria das vezes a atuação da administração pública focaliza no controle da ausência no trabalho.

Diferente da época do surgimento da profissão, a categoria docente é uma das classes trabalhadoras que mais sofre com o atual desmonte das garantias trabalhistas. Na conjuntura de desvalorização da imagem e salarial, condições precárias e sobrecarga de trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde o ano de 1983 considera os professores como uma das categorias profissionais mundialmente mais acometidas por doenças relacionadas do trabalho, incluindo Lesão por Esforço Repetitivo/Distúrbios Osteomusculares relacionados ao Trabalho (LER/DORT), Síndrome de Burnout, Depressão e Disfonia (RAMMINGER; NARDI, 2007).

Frente à desorganização política, ao desconhecimento dos direitos trabalhistas por parte dos servidores e à precariedade das condições de trabalho, ressalta-se a relevância deste capítulo para analisar as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) para a saúde e segurança

dos docentes dos *campi* agrícolas. O estudo é um extrato da pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que versa sobre a análise do contexto de trabalho, saúde, segurança dos docentes e medidas organizacionais dos referidos *campi*. Tem como objetivo compreender o contexto de trabalho e a saúde dos docentes dos *campi* agrícolas do IFRR a fim de esboçar indicadores dessa realidade e contribuir para o norteamento da decisão dos sujeitos sociais envolvidos para garantia da saúde do servidor no trabalho, especialmente para as particularidades dos *campi* agrícolas. Partindo da experiência profissional em um dos *campi* agrícolas, na qual foi possível vivenciar situações de condições precárias e sobrecarga de trabalho, optou-se em desenvolver a pesquisa nos dois *campi* agrícolas do IFRR, *Campus Amajari* e *Campus Novo Paraíso*.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como sujeitos os gestores da instituição. O tratamento e análise dos dados oriundos da aplicação de questionário aos sujeitos participantes e o levantamento dos documentos da instituição sobre a temática seguiram as técnicas de análise exploratória e análise de conteúdo. Para o desenvolvimento deste trabalho, levantou-se os documentos oficiais do IFRR (reitoria e *campi* agrícolas), que versam sobre as ações de promoção, prevenção e assistência à saúde dos servidores no âmbito da instituição, disponíveis em seu site, sendo eles: Relatório de Gestão Geral e das Comissões Internas de Qualidade de Vida do Servidor das unidades do IFRR do período de 2015 a 2017, assim como a Resolução do Conselho Superior n. 282/2017, que aprova a Política de Atenção à Saúde e à Segurança do Servidor do IFRR (IFRR, 2017). Para alcançar as particularidades dos riscos acometidos aos servidores atuantes nos *campi* de área rural e ações institucionais desenvolvidas, aplicou-se questionário semiestruturado aos gestores

da área de Gestão de Pessoas, Direção Administrativa e Direção Técnica dos *campi* agrícolas.

Vale ressaltar que o contexto da atuação docente dos *campi* referidos é caracterizado pelos arranjos produtivos locais e o interesse da população, cuja economia está baseada na produção agrícola e agropecuária, bem como estudantes oriundos na grande maioria de comunidades indígenas, moradores, agricultores e proprietários rurais de projetos de assentamentos ou não, e de nacionalidade venezuelana.

AS MEDIDAS ORGANIZACIONAIS EM SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFRR

Enquanto instituição educacional federal, o IFRR tem como objetivo articular e associar à formação acadêmica a preparação para o trabalho para a população de Roraima. Para o alcance de seu objetivo no que tange à gestão de pessoas, o IFRR possui uma diretoria sistêmica vinculada diretamente ao gabinete da Reitoria, que amparada no arcabouço legal federal é responsável por planejar, executar, orientar, controlar e avaliar atividades de gestão de pessoas, incluindo capacitação, aposentadoria, quadro de servidores entre outros, com o foco no ensino, a pesquisa, a extensão, o planejamento e a gestão. Essa diretoria é composta por quatro Coordenações: de Desenvolvimento do Servidor, de Cadastro, de Pagamento, de Qualidade de Vida e Seguridade Social, bem como a Coordenação de Gestão de Pessoas subordinada à Direção Geral em cada *campus* para a oferta das ações locais (IFRR, 2017).

A fim de atender à gestão da saúde e segurança do servidor, em 2014 foi criada a Coordenação de Qualidade de Vida do Servidor e Seguridade Social (CQVSS) ligada à Diretoria de Gestão de Pessoas/Reitoria IFRR, cuja atribuição é desenvolver programas

e projetos de qualidade de vida e bem-estar para os servidores do IFRR em seu ambiente de trabalho em conjunto com os *campi*, focalizando as dimensões física, psicológica e social, controle dos riscos ambientais e físicos.

Essa coordenação foi responsável em 2014 em promover a elaboração coletiva (com representantes de docentes e técnicos administrativos de todas as unidades do IFRR) da Política de Atenção à Saúde e à Segurança do Servidor (PASS/IFRR), que foi aprovada via Resolução do Conselho Superior n. 282/2017 (IFRR, 2017). Nesse sentido, Ferreira (2012) em seus estudos sinaliza a importância da construção coletiva de uma política institucional de qualidade de vida no trabalho para a adesão e sucesso das ações como pilar da essência da garantia de direitos dos trabalhadores tanto em esfera privada quanto pública.

A PASS/IFRR tem como objetivo definir diretrizes gerais para as ações de vigilância aos ambientes e processos de trabalho e promoção à saúde do Servidor do IFRR, cabendo à reitoria e aos *campi*, por meio da Diretoria e Coordenações de Gestão de Pessoas, juntamente com as Comissões Internas de Saúde e Segurança do Servidor – (CISS) de forma articulada, propor, implementar e acompanhar a execução das ações dessa Política. Para a efetivação da PASS, a referida resolução aponta as seguintes estratégias: trabalho compartilhado entre Comissão Central da Saúde e Segurança do Servidor, Chefia Imediata, Equipe Multiprofissional de Vigilância e Promoção, Comissão Interna de Saúde do Servidor Público e Servidor; estratégias pautadas na metodologia de pesquisa-intervenção; reitoria e os *campi* responsáveis pelo financiamento, por meio da Lei Orçamentária Anual e do Plano Anual de Trabalho (IFRR, 2017).

É interessante observar que a proposta da PASS foi elaborada coletivamente em 2014 e as Comissões Internas de Qualidade de Vida do Servidor iniciaram as atividades em 2016, não

obstante somente em 2017 o Conselho Superior, órgão máximo de caráter consultivo e deliberativo do IFRR, aprovou a Política. Essa morosidade de assumir a responsabilidade pela saúde do servidor público caracteriza-se como uma dificuldade e/ou não apropriação da administração pública em responder as demandas na área de vigilância, prevenção de doenças e promoção à saúde e, conseqüentemente, as instituições promovem escassos trabalhos, sendo na maioria das vezes com o objetivo de controlar a ausência no trabalho (CARNEIRO, 2006).

Cabe ressaltar que essa morosidade também é fruto da exclusão dos servidores públicos federais por muitos anos do arcabouço legal relacionado à saúde e segurança no trabalho, somente tendo previsão em 1990 por meio da Lei 8.112/1990, em seu artigo n. 230 (BRASIL, 1990). A efetivação desses direitos inicia-se somente a partir de 2003 com a criação da Coordenação-Geral de Seguridade Social e Benefícios do Servidor, subordinada à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Gestão. E mais recentemente, foram criados os seguintes decretos e normas regulamentadores que compõem a Política de Atenção à Saúde do Servidor, em destaque:

- ✓ O Decreto n.º 6.833, de 29 de abril de 2009, que institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal – SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor;
- ✓ O Decreto n.º 6.856, de 25 de maio de 2009, que regulamenta o art. 206 – A da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990 – Regime Jurídico Único, dispondo sobre os exames médicos periódicos de servidores;
- ✓ A Portaria N.º 1.261, de 05 de maio de 2010, que institui os Princípios, Diretrizes e Ações em Saúde Mental para orientar os órgãos e entidades do

Sistema de Pessoal Civil – SIPEC da Administração Pública Federal sobre a saúde mental dos servidores.

- ✓ A Portaria Normativa N.º 3, de 7 de maio de 2010, que estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor – NOSS aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC.

O documento institucional importante que subsidia a concretude da PASS/IFRR é o Planejamento Estratégico do IFRR construído coletivamente em 2013, concomitantemente ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2014-2018, que traz como um dos seus objetivos estratégicos do IFRR, a promoção de ações voltadas para a qualidade de vida no trabalho, para a capacitação e a qualificação profissional (IFRR, 2014). De tal modo, a partir dessas informações básicas, é possível analisar o Relatório de Gestão do período de 2015 a 2017, que apresenta a prestação de contas, a execução orçamentária e financeira, e as ações realizadas pelo IFRR, e que dentre os objetivos relacionados à Gestão de Pessoas, destacam-se:

- ✓ Promover ações voltadas para a qualidade de vida no trabalho, capacitação e qualificação profissional;
- ✓ Manter a infraestrutura do IFRR para a consecução da sua missão, com contratação de diversos serviços de natureza contínua, tais como limpeza, conservação, segurança e vigilância patrimonial, manutenção predial, transporte, eletricidade, telefonia fixa, entre outros;
- ✓ Ofertar programas de capacitação e qualificação para os servidores;

- ✓ Realizar programas e projetos de qualidade de vida para os servidores;
- ✓ Promover o acesso a informações de interesse geral e particular dos servidores;
- ✓ Monitorar a disponibilidade e execução dos recursos para custeio das ações necessárias ao funcionamento da gestão de pessoas;
- ✓ Realizar estudos do dimensionamento da força de trabalho da instituição (2016).

Analisando a execução das despesas das ações vinculadas às dimensões estratégicas de administração, planejamento e desenvolvimento institucional e tecnologia da informação, em particular nos macroprocessos – funcionamento das unidades administrativas, expansão e reestruturação dos *campi* e infraestrutura de tecnologia da informação –, pode-se identificar as seguintes ações desenvolvidas pela gestão dos *campi* agrícolas no período de 2015 a 2017, que contribuem para a saúde e segurança dos servidores:

1. **Infraestrutura:** construção do almoxarifado, do muro e cerca em torno do terreno do *campus*; reestruturação dos laboratórios de agroindústria e agrícola; Aquisição de um gerador de energia e veículos;
2. **Aquisição de equipamentos e móveis:** produtos ergonômicos (equipamentos e mobiliários) para escritório e laboratórios didáticos, climatizadores, equipamentos de academia esportiva, instrumentos musicais, equipamentos de proteção individual (EPIs), entre outros.

Na dimensão estratégica de gestão de pessoas específica sobre capacitação de servidores públicos federais em processo de qualificação e requalificação, enquanto política de valorização do servidor, pode-se identificar no período analisado os seguintes números na tabela 1.

Apesar de não ser recurso próprio, o IFRR por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizou aos servidores 3 cotas de auxílio-moradia em 2017 e 3 cotas de bolsas de qualificação do Programa de formação doutoral docente. Ademais viabilizou reserva de vagas para servidores em mestrado e doutorado na Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Embrapa RR (IFRR, 2017).

A oferta de qualificação permanente é apresentada como essenciais por Souza (2003), devido à complexidade da prática docente, na qual é caracterizada pelas dimensões pessoal e político-social enredadas e contextualizadas, exigindo atualização contínua dos saberes. Além disso, destaca-se a particularidade do desafio dos Institutos Federais de Educação em relação aos docentes da área técnica sem formação pedagógica para a prática docente (CARVALHO, 2014).

Embora a PASS tenha sido aprovada somente em 2017, as ações em prol da saúde do servidor, com o foco na prevenção às doenças e agravos, foram desenvolvidas pela instituição anteriormente, mesmo que timidamente. As ações foram ofertadas muitas vezes em parcerias com setores e comissões afins pelo número reduzido de servidores disponíveis para proporcionar as atividades.

Tabela 1 – Incentivo à Qualificação e Capacitação aos servidores do IFRR (2014-2017)

| Incentivo à qualificação e capacitação | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Cursos curtos | 274 servidores | 381 servidores | 282 servidores | 189 servidores |
| Especialização | ---- | 14 servidores | ---- | --- |
| Mestrado | ---- | 25 servidores | 25 servidores | 50 servidores |
| Doutorado | ---- | 22 servidores | 22 servidores | ---- |
| QUANTIDADE DE AFASTAMENTO PARA QUALIFICAÇÃO | 17 servidores | 18 servidores | 10 servidores | 62 servidores |
| BOLSA DE QUALIFICAÇÃO PARA SERVIDORES (RECURSO PRÓPRIO DO IFRR) | R\$ 573.562,50 | 000 | R\$ 398.000,00 | R\$ 294.750,00 |

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Relatório de Gestão do IFRR de 2015 a 2017.

Pode-se observar no quadro 1 que algumas atividades foram ofertadas anualmente de forma estratégica para todas as unidades com o intuito de garantir ações mínimas e também de integração entre os servidores. Destacam-se os Jogos de Integração dos Servidores, que além de incentivar a prática contínua de atividades física e esportiva, proporcionam a visita dos servidores nas demais unidades e interação entre os mesmos. Além de possibilitar o recebimento monetário do adicional, a emissão do laudo de insalubridade e periculosidade pelo Engenheiro de Segurança do Trabalho do IFRR aponta os nós críticos e obrigações trabalhistas da instituição quanto à saúde e segurança do servidor.

Os tipos de ações promovidas pelos *campi* estudados suscitam as questões discutidas por Ferreira (2012) sobre as abordagens de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) Assistencialista e Hegemônica utilizadas na maioria das instituições públicas federais, cujo objetivo é oferecer um “cardápio de serviços” pautado na filosofia da “restauração corpo-mente”, para amenizar os males do trabalho, sem “curar” ou evitar os males advindos do trabalho. Contudo, é importante destacar as despesas orçamentárias no período de 2015 a 2017 com ações preventivas diretas e indiretas de saúde e segurança para os servidores dos *campi* agrícolas do IFRR, como por exemplo, aquisição de gerador elétrico, climatizadores, produtos ergonômicos (equipamentos e mobiliários) para escritório, veículo e equipamentos de academia esportiva, assim como construção de almoxarifado e muro.

Tanto no relatório de gestão quanto no levantamento das ações junto aos membros da Comissão Interna de Qualidade de Vida do Servidor, apontou-se as seguintes dificuldades de implementação: escassez de pessoal interno; indisponibilidade de profissionais parceiros/externos para realização das atividades nos *campi* do interior do estado; desenvolvimento das atividades desenvolvidas sem recurso financeiro e uma equipe

multiprofissional de apoio, principalmente nas unidades do interior. Devido a estas dificuldades, algumas ações não puderam ser concretizadas, tais como: Exames Médicos Periódicos e InteraIF (Projeto do grupo de psicólogas do IFRR).

Quadro 1 - Ações de Qualidade de Vida no Trabalho para o Servidor do IFRR (2015-2017)

| ACÇÃO | 2015 a 2017 |
|---|--|
| <i>ACÇÕES GERAIS (ofertadas para os servidores de todas as unidades pelas Comissões Internas de Qualidade de Vida dos Servidores em parceria com a CQVSS/DGP)</i> | 1. Programa de Preparo para Aposentadoria; |
| | 2. Semana da Saúde dos Servidores: Oficina de Primeiros Socorros; Ginástica Laboral; Aferição de pressão arterial e cálculo de IMC; Campanha de Imunização; Palestras sobre: Prevenção do Distúrbio de Voz relacionado ao trabalho, Estresse no ambiente de trabalho, Alimentação Saudável; Saúde Bucal, Saúde Mental e Segurança no Trabalho, Circuito GEAP com massagem terapêutica, Aferição de pressão arterial e cálculo de IMC; |
| <i>Comissão Interna de Qualidade de Vida dos Servidores (de cada unidade)</i> | 3. II Jogos de Integração dos Servidores do IFRR: modalidade individual e coletiva de futsal, vôlei de quadra e areia, queimada, natação, tênis de mesa, dominó, dama, xadrez e jogos eletrônicos; |
| | 1. Ações de educação em saúde: Dia da Mulher, aniversariantes do mês, Dia das Mães, Dia dos Pais, aniversário do IFRR, Festa Junina, Dia do Professor, Dia do Servidor e festa de final do ano; vacinação para os servidores, familiares e animais, palestras diversas, ação de saúde com o Exército (atendimento médico e odontológico), massagem terapêutica; |
| | 2. Datas comemorativas: segurança no trânsito; imposto de renda, Direitos e Deveres dos Servidores Públicos Federais, Outubro Rosa, Novembro Azul, Consciência Negra, arrecadação de roupas e alimentos para doação; |
| | 3. Atividades físicas e desportivas: Treinos para os Jogos de Interação dos Servidores; Disponibilização da academia de musculação aos servidores; aula de dança, natação. |

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Relatório de Gestão da Coordenação de Qualidade de Vida do Servidor e Segurança Social (CQVSS) e Relatório das Comissões Locais de Qualidade de Vida do Servidor de 2015 a 2017.

Vale destacar que os Exames Médicos Periódicos somente foram realizados uma única vez em 2014 para os servidores da capital, deixando as demais unidades sem acesso ao serviço. E nos demais anos evidenciaram-se diversas dificuldades na efetivação

desse direito previsto no art. 206-A da Lei 8.112/1990, regulamentado por meio do Decreto n 6.856/2009 (BRASIL, 2009).

Correlacionando a atividade agropecuária educacional com a discussão de Lima (2014), identificou-se que no processo de trabalho do Ensino Agrícola os servidores do IFRR estão expostos aos riscos de doenças e/ou acidentes relacionados ao trabalho rural, frente às condições ambientais imprevisíveis, exposição a animais e vetores, manuseio de ferramentas, máquinas e produtos agrícolas variados. Um destes fatores de destaque é a utilização de produtos químicos no controle de pragas na lavoura ou em doenças de animais identificados nos dois *campi* agrícolas localizados no interior do estado de Roraima.

Conforme a Portaria n. 86, de 3 de março de 2005, que aprova a Norma Regulamentadora de Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura – NR 31 (BRASIL, 2005), pode-se identificar que em ambos os *campi* o local destinado para o armazenamento dos produtos químicos agrícolas não está em conformidade com a estrutura necessária e a identificação em relação aos riscos, bem como o descarte adequado das embalagens dos produtos. Esses dados nos sugerem as precárias condições de trabalho dos servidores e o desconhecimento da legislação vigente. Dessa forma, como uma instituição de ensino os *campi* necessitam rever suas práticas, conforme as determinações da NR 31 (BRASIL, 2005), assim como implantar o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais.

Para contribuir para transformação dessa realidade, além das obrigações legais das instituições públicas e privadas em garantir ações de saúde e segurança do trabalhador, deve ser oferecido o ensino da temática Saúde do Trabalhador na formação continuada do docente, para que esta formação assuma “[...] um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica,

pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]” (MESSIAS, 2011, p. 2).

Em relação aos equipamentos de proteção e demais ações de saúde e segurança previstos na NR 31 (BRASIL, 2005), identificou-se que:

1. Os dois *campi* fornecem os equipamentos de proteção individual, exceto protetor solar e repelente;
2. Somente um *campus* disponibiliza os dois chuveiros (de segurança e lava olhos) como equipamento de proteção coletiva. O outro oferece somente um chuveiro artesanal lava olhos;
3. Os dois *campi* promovem ações de educação em saúde e capacitação específica, assim como atualização vacinal;
4. Os dois *campi* possuem o cuidado no horário da realização da aula prática no campo;
5. O processo de pagamento do adicional de insalubridade está em fase de finalização, para os servidores que ainda não recebem;
6. Disponibilizam água potável no campo;
7. Não fornecem kit de primeiros socorros no campo para caso de acidentes.

Nos casos de acidente de trabalho, não existe um fluxo estabelecido pela instituição, somente em caso de licença médica, no ato da entrega do atestado médico o trabalhador identifica o acidente no formulário próprio, para que a equipe do SIASS homologue como tal. Não obstante, é necessária uma pesquisa

específica em relação à atuação do SIASS, em especial sobre o trabalho do estabelecimento donexo causal para doenças e acidentes relacionados ao trabalho, com destaque para os *campi* agrícolas, visto que tradicionalmente as relações de trabalho das atividades rurais estão à margem das leis brasileiras, mesmo com o foco no processo ensino-aprendizagem, e sem dúvidas a profissão rural encontra-se entre aquelas mais vulneráveis a acidentes na sua prática profissional (TEIXEIRA; FREITAS, 2003).

Pode-se constatar ainda que os *campi* agrícolas implantaram em 2016 as Comissões Internas de Qualidade de Vida dos Servidores e promoveram ações de educação em saúde, datas comemorativas e atividades físicas e desportivas. Acredita-se que a nomenclatura esteja diferente do previsto na PASS, por essa política ter sido aprovada somente em 2017. Contudo, para além dessa comissão e dessas atividades, conforme as diretrizes da PASS, é necessária a implementação da Comissão Central e a Interna de Saúde e Segurança do Servidor Público, que possui um papel mais amplo nesse processo, assim como a capacitação prevista para os membros da comissão, para andamento do processo de implantação da política.

A particularidade do contexto de trabalho de uma unidade de ensino agrícola é importante ser observada com cuidado por entendermos que os docentes estão expostos aos mesmos riscos dos trabalhadores rurais, uma vez que para o Brasil (2005) os trabalhadores rurais são homens e mulheres que desenvolvem atividades remuneradas ou não para sustento próprio e de seus dependentes, de qualquer que seja sua forma de inserção no mercado de trabalho rural. Assim, somado aos riscos de exposição a acidente e à doença relacionados ao trabalho rural, também se pode considerar o professor da área rural como tal, pois contribui para o mercado de trabalho rural enquanto docente de ensino agrícola.

Apesar do arcabouço legal que ampara a saúde e segurança do trabalhador rural, tradicionalmente as relações de trabalho das atividades rurais estão à margem das leis brasileiras, no que tange à efetivação dos direitos dos trabalhadores, frequentemente encontrando-se mão de obra escrava e exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Segundo Silveira *et al.* (2005), os trabalhadores rurais desenvolvem atividades arriscadas e insalubres em ambientes propícios a riscos ocupacionais, principalmente ergonômicos, mecânicos, biológicos, físicos, químicos e psicossociais, podendo causar por exemplo doenças relacionadas à exposição ao agrotóxico, à radiação solar, a vetores, roedores, zoonose, doenças infecto-parasitárias, acidentes com manuseio de ferramentas e máquinas, quedas, violência, impacto por objetos e contato com objetos cortantes ou permanentes.

Ainda que qualquer trabalhador na sua prática profissional tenha o risco de sofrer esses acidentes, a profissão rural encontra-se entre aquelas que são mais vulneráveis, independente da sua inserção no mundo do trabalho, como podemos ver o exemplo dos docentes do ensino agrícola do IFRR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscou-se identificar e analisar as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) para com a saúde e segurança dos docentes dos *campi* agrícolas.

Notou-se que, como qualquer outro trabalho, o processo ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino pode ocasionar ameaças à saúde e segurança do servidor em decorrência de uma

gama de riscos e sobrecargas de trabalho, e no caso dos servidores dos *campi* agrícolas do IFRR, exposição a perigos comuns aos demais professores como problemas vocais e osteomusculares, bem como a riscos dos trabalhadores rurais, um duplo risco.

Com base neste estudo, constatamos que o IFRR por meio da Diretoria e Coordenações de Gestão de Pessoas se dedica nas ações de capacitação, aposentadoria, quadro de servidores e qualidade de vida no trabalho, amparadas no arcabouço legal dos direitos dos servidores federais à saúde e segurança no trabalho. Não obstante, devido à atual conjuntura sociopolítica do país, que trouxe corte de recursos públicos e estabilização do quadro de servidores, encontra dificuldade de implementação da PASS/IFRR.

Observou-se ainda que as ações de qualidade de vida do servidor foram esquecidas no relatório geral de gestão da instituição, mesmo sendo desenvolvidas por diversos atores internos e externos, que promoveram ações de educação em saúde, datas comemorativas, atividades físicas e desportivas e investiram o orçamento com aquisição de gerador elétrico, produtos ergonômicos (equipamentos e mobiliários) para escritório, climatizadores, equipamentos de academia esportiva entre outros.

Elucidando com a discussão de Carneiro (2006) e Ferreira (2012), essa omissão reforça a ideia de que o servidor público não é merecedor de saúde e segurança no trabalho e deve se conter com políticas pontuais e compensatórias, assim como oculta as obrigações trabalhistas da instituição e focaliza a responsabilidade na Gestão de Pessoas.

Tendo por base, os dados da pesquisa e os autores citados, observa-se como possíveis estratégias a serem empreendidas na saúde e segurança no trabalho do servidor do IFRR:

- ✓ Implementação da Comissão Central e a Interna de Saúde e Segurança do Servidor Público, prevista na PASS/IFRR;
- ✓ Planejamento das ações baseadas na vigilância epidemiológica da saúde e segurança do servidor, pensando em política específica para o docente e para o técnico administrativo em educação;
- ✓ Ampliação das ações e do recurso orçamentário para tal;
- ✓ Adequação das exigências na utilização de agrotóxicos, conforme legislação vigente, assim como implantação de Programa de Prevenção de Riscos Ambientais;
- ✓ Capacitação e sensibilização da gestão;
- ✓ Promoção de curso de capacitação sobre noções básicas de saúde e segurança do trabalho para todos os servidores, incluindo na programação de capacitação de ingresso de novos servidores.

Por fim, o estudo considera o servidor público enquanto trabalhador, passível de ser acometido por acidentes e doenças, de acordo com o contexto e organização do trabalho, para ser possível, assim, propor a institucionalização de uma política sustentável de saúde e segurança do servidor, que resgate o foco do trabalho como fonte de prazer e sinônimo de saúde. Bem como apontou-se a necessidade da continuidade do estudo em relação à implantação da política do IFRR para garantia da efetividade da proposta, e esta pesquisa como estudo piloto para basear futura investigação em todos os *campi* agrícolas da rede federal e uma série de aprofundações e norte para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.856, de 25 de maio de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28/05/2018.

BRASIL. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26/8/2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria n. 86, de 3 de março, 2005**. Brasília: Câmara, 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 27/5/2018.

CARNEIRO, S. A. M. “Saúde do trabalhador público: questão para gestão de pessoas – a experiência na Prefeitura de São Paulo”. **Revista do Servidor Público**, vol. 57, n. 1, 2006.

CARVALHO, I. A. **A Formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá**: um estudo de caso (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de Vida no Trabalho**: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília: Paralelo 15, 2012.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Guia de Cursos**. Boa Vista: IFRR, 2014. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br>>. Acesso em: 22/01/2018.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Relatório de Gestão do Exercício 2015**. Boa Vista: IFRR, 2015. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br>>. Acesso em: 22/01/2018.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Relatório de Gestão do Exercício 2016**. Boa Vista: IFRR, 2016. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br>>. Acesso em: 22/01/2018.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Conselho Superior. **Resolução n. 282, de 17 de fevereiro, 2017**. Boa Vista: IFRR, 2017. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br>>. Acesso em: 22/01/2018.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Relatório de Gestão do Exercício 2017**. Boa Vista: IFRR, 2017. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br>>. Acesso em: 22/01/2018.

LIMA, P. S. *et al.* “Integração vertical no agronegócio brasileiro e seus impactos sobre o trabalho e sobre o trabalhador: o caso da avicultura vertical”. **Anais do 52º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER)**. Goiânia: SOBER, 2014.

MESSIAS, C. M. F. “Reflexões sobre a Formação Docente”. **KUR'YT'YBA: Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba**, vol. 3, n. 1, 2011.

RAMMINGER, T; NARDI, H. C. “Saúde do Trabalhador: um (não) olhar sobre o servidor público”. **Revista do Serviço Público**, vol. 58, n. 2, 2007.

SILVEIRA, C. A. *et al.* “Acidente de trabalho entre trabalhadores rurais e da agropecuária identificados através de registros hospitalares”. **Ciência, Cuidado e Saúde**, vol. 4, n. 2, 2005.

SOUZA, E. C. “Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores”. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, vol. 12, n. 20, 2003.

TEIXEIRA, M. L. P.; FREITAS, R. M. V. “Acidentes do trabalho rural no interior paulista”. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 17, n. 2, 2003.

CAPÍTULO 2

*Formação continuada e melhoria na
prática docente do IFRR, Campus Amajari*

FORMAÇÃO CONTINUADA E MELHORIA NA PRÁTICA DOCENTE DO IFRR, *CAMPUS AMAJARI*

Francimeire Sales de Souza

Liliane Barreira Sanchez

O estudo sobre a formação continuada e sua interface na atuação docente do Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*, desenvolvido neste capítulo, objetivou compreender a percepção dos professores do referido *Campus* sobre a contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente. A necessidade de estudar tal fenômeno surgiu a partir das inquietações percebidas durante as ações de assessoramento pedagógico realizados nos anos de 2011 a 2013.

Tais inquietações partem das demandas de orientação pedagógica apresentadas pelos professores do *Campus Amajari* que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) numa condição em que a admissão para o exercício da docência da Educação Profissional ocorre por meio de concursos públicos, sem exigência de formação superior em cursos de licenciatura, no caso das vagas destinadas aos docentes das áreas técnicas, como por exemplo, as engenharias. No entanto, há um compromisso da Instituição em suprir essa formação por meio de uma complementação pedagógica.

Carvalho (2014, p. 14) apresenta a grande responsabilidade assumida pelos Institutos Federais no que se refere à formação de professores como sendo um desafio, em decorrência do perfil de formação dos professores do quadro efetivo que atuam nos institutos em cursos técnicos, em especial, no tocante à falta de formação pedagógica que forneça bases para a ação docente. Sobre a

problemática da formação de professores no Brasil, Souza (2003, p. 441) sinaliza a importância de se compreender que a profissão docente se configura como sendo uma profissão com níveis de complexidade que exigem revisão e construção constante de saberes, estando os saberes "ser" e "fazer" centrados numa prática reflexiva e investigativa das relações entre trabalho educativo e trabalho escolar, bem como entre o cotidiano pessoal e profissional, em que há o entrelaçamento da dimensão pessoal e político-social do docente de forma contextualizada.

Para além das questões de cunho metodológico do ato de ensinar, ou seja, da didática, os docentes mesmos os licenciados, se deparavam com desafios relativos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas à luz das diretrizes nacionais da educação profissional e tecnológica (como por exemplo, a formação de estudantes na perspectiva da integração do currículo do ensino médio ao curso técnico), cuja perspectiva de atuação docente é baseada na verticalização do ensino, com ministração de aulas em cursos de formação continuada até cursos de pós-graduação.

É importante considerar ainda que o contexto da atuação docente do *Campus* é marcado pela vocação do município Amajari cuja economia gira em torno da produção agrícola e agropecuária em que mais de 50% de seu público de estudantes advém de comunidades indígenas, além de estudantes de projetos de assentamentos e de nacionalidade venezuelana.

ROTEIRO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, a partir de uma abordagem qualitativa, considerando os sujeitos envolvidos diretamente com o objeto de estudo, dentre eles, os professores

licenciados e não licenciados do IFRR, Campus Amajari. Tratou-se de um estudo de caso, por consistir em um levantamento com mais profundidade acerca de um determinado caso e grupo humano. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 276), esse tipo de estudo é limitado, restringindo-se ao caso em que se estuda, de forma única, não podendo ser generalizado. Dessa forma, no estudo de caso qualitativo a priori não se utiliza de um esquema estruturado, logo, não se utiliza de uma organização prévia de problemas, hipóteses e variáveis.

A pesquisa contou com a participação de 100% dos professores (35) que estavam em pleno exercício de suas funções, que ao responderem um questionário contendo questões abertas e fechadas, reconheceram que o IFRR, *Campus Amajari*, promove a formação continuada de seu corpo docente.

Utilizou-se da análise de conteúdo, segundo Gomes (2013, p. 87), contemplando as fases de categorização, inferência, descrição e interpretação de dados. O procedimento não ocorre necessariamente de forma sequencial, uma vez que o caminho a ser seguido depende do objetivo da pesquisa, do objeto a ser estudado, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica a ser adotada. Em geral, o procedimento metodológico de análise inclui: a) decomposição do material a ser analisado por partes de acordo com a forma de registro escolhida e do contexto da pesquisa; b) distribuição das partes em categorias; c) descrição do resultado por categoria; d) realização de inferências dos resultados; e, e) interpretação dos dados a partir da fundamentação teórica adotada.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO *CAMPUS* AMAJARI

A pesquisa demonstrou que dentre as ações de formação continuada desenvolvidas pela Instituição e reconhecidas pelos

professores estavam em 1º lugar: a realização de Encontros Pedagógicos e de Reuniões Pedagógicas, em 2º lugar: a realização de Grupos de Estudos, em 4º lugar: a oferta de Cursos de Curta Duração e em 5º lugar: a oferta de pós-graduação (Especialização *Latu Sensu*).

A promoção da formação continuada desenvolvida por meio de “Grupos de Estudos” no formato semipresencial foi evidenciada por um dos participantes como sendo uma estratégia adotada. Esse indicativo pode demonstrar uma potencialidade de condição de estudo a ser explorada na formação continuada dos professores. Assim como o ensino semipresencial poderá ser uma alternativa à oferta de “Cursos de Curta Duração”, além do formato em Educação a Distância (EAD), que aparece inclusive na estratégia de oferta de “Especialização *Latu Sensu*”.

O incentivo à formação continuada por meio da disponibilização de bolsas de estudos e redução de carga horária docente, a oferta do Mestrado em Educação Agrícola por meio de convênio entre a UFRRJ e o IFRR; e a oferta de Pós-graduação *Stricto Sensu*: mestrado e doutorados foram apresentados como sendo outras formas de oferta de formação continuada pelo *Campus*, nas questões abertas.

Com relação à frequência em que a formação continuada é promovida, 61% acreditam que ela ocorra mais de uma vez por semestre e 71,43% estão satisfeitos com as ações de formação continuada promovidas pelo *Campus* Amajari com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre a prática docente e a melhoria do processo de ensino.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Na opinião dos professores participantes da pesquisa, a formação continuada promovida pelo IFRR, *Campus Amajari*, contribui para a ampliação da visão pedagógica, pois aborda temáticas variadas e importantes ao desenvolvimento da atividade docente. Em suma, as ações formativas contribuem para o conhecimento da realidade, resultando na participação e interação dos docentes, e na melhoria do desenvolvimento das práticas de ensino em sala de aula e na aprendizagem dos alunos. E mais, as ações contribuem inclusive no desenvolvimento do trabalho daqueles que são gestores.

Como sugestão para melhoria ao processo de formação continuada do IFRR, *Campus Amajari*, os professores apontaram as seguintes recomendações: a) direcionar o foco das temáticas, pois alguns temas ficam no campo teórico sem aplicação prática; b) desenvolver ações específicas para a área de atuação de cada docente; c) promover cursos presenciais com carga horária maior e com dedicação exclusiva dos docentes; d) aumentar a frequência de promoção das ações de formação continuada.

Carpim (2016, p. 67) ressalta a importância do compromisso com a formação continuada para além dos momentos destinados a cursos e encontros, contemplando de forma especial o interior do ambiente educativo (sala de aulas, reuniões e interações com os pares), durante o desenvolvimento do processo e aprendizagem, a partir do contexto da aplicação e da geração de reflexão, do debate e do pensamento crítico. Ressalta também a importância do professor acompanhar as transformações nos campos social, econômico e político, pois tais mudanças implicam em novos saberes que exigem um olhar crítico sobre o contexto social e o entendimento da subjetividade da ação docente.

Em relação aos temas abordados nas capacitações pedagógicas, os professores participantes da pesquisa identificaram como sendo prioridade discutir temáticas relacionadas à: “Avaliação da aprendizagem”, “Educação escolar indígena”, “Prática pedagógica (Didática)”, “Educação inclusiva” e “Educação do campo (Pedagogia da alternância)”.

Quadro 1 - Temas prioritários a serem abordados na formação continuada no IFRR, *Campus Amajari*

| Prioridade de oferta | | | |
|---|---|-------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Avaliação da aprendizagem / Educação escolar indígena / Prática pedagógica (Didática) / Educação inclusiva / Educação do campo (Pedagogia da alternância) | Novas tecnologias na educação / Pedagogia de projetos | Relação professor-aluno | Indisciplina escolar / O mundo do trabalho |

Fonte: Elaboração própria.

Dos temas apresentados como relevantes à formação continuada, como prioridade 1 estão 02 que estão correlacionados, sendo eles, a prática pedagógica relacionada à didática e a avaliação da aprendizagem, o que demonstra a preocupação dos sujeitos da pesquisa com o sucesso escolar dos estudantes. E os demais temas dizem respeito às especificidades apresentadas ao IFRR, *Campus Amajari*, em função do público atendido e em função da localização do Campus, sendo eles, a Educação escolar indígena, a Educação Inclusiva e a Educação do Campo (Pedagogia da Alternância).

Houve ainda a indicação de outros temas considerados como relevantes à promoção da formação continuada, sendo eles, diversidade, sexualidade, ética, cidadania, educação intercultural, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, multiculturalismo e a questão ideológica da democracia com foco na igualdade de todos os estudantes. Também foi mencionada a importância de todos os temas, de forma que fossem contemplados

nas ações de formação continuada, assim como da promoção de infraestrutura e recursos necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Quando perguntados sobre o que lhes motivavam a participar das ações de formação continuada, as respostas apontaram para a obtenção de mais conhecimentos e melhoria da prática docente, seguidas por suprir lacunas da formação inicial. Consideramos isso um fator positivo, pois não houve respostas que demonstrassem a falta de motivação para participar das ações formativas. Também houve a identificação de outra motivação, como sendo, “contribuir p/ suprir lacunas da produção científica e acadêmica” e “trocar experiências”.

Tabela 1 – Motivo da participação nas ações de formação continuada promovidas pelo IFRR, *Campus Amajari*

| Não possuo motivação alguma, participo por participar. | Suprir lacunas da minha formação inicial. | Obter mais conhecimentos e melhorar minha prática docente. | Outra |
|--|---|--|-------|
| 0 | 4 | 25 | 1 |
| 0% | 13,33% | 83,33% | 3,33% |

Fonte: Elaboração própria.

Como sugestão para melhoria da formação continuada oferecida pelo IFRR, *Campus Amajari*, foram apontadas ações que capacitem o docente para trabalhar a motivação dos alunos em sala de aula; cursos de complementação pedagógica e licenciatura aos professores bacharéis; formação mais duradoura e com temas que envolvam o ambiente de ensino, formação específica por área de atuação/conhecimento; temas com aplicação prática, focar os temas para evitar dispersar-se do objetivo proposto; consultar os docentes sobre quais ações promover; ofertar cursos de pós-graduação *latu sensu*; adotar um calendário de formação; utilizar a própria infraestrutura para promoção da formação.

No estudo foi identificada ainda, a necessidade de contemplar os temas relativos à educação inclusiva, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, diversidade linguística e cultural, educação profissional, entre outros. E ainda, qualificar não somente os docentes, mas também os técnicos para lidar com a formação escolar indígena numa escola não-indígena e educação do campo, além da promoção de ações voltadas para a formação do professor reflexivo. Também foi identificada a necessidade de promover maior integração e diversificar as temáticas; bem como propiciar a troca de experiências com outras unidades e instituições de ensino; maior frequência dos grupos de estudos e planejamento integrado; e, realizações de avaliações diagnósticas, acompanhamento e avaliação das práticas.

Para Freitas (1992, p. 1), a formação continuada se apresenta como uma das dimensões importantes para a materialização de uma política geral de formação do profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho. Na mesma direção, Pimenta (2012, p. 32), opondo-se à racionalidade técnica pela qual a formação de professores foi marcada, traz o entendimento da formação inicial e continuada como um processo permanente de autoformação e de reelaboração de saberes iniciais em confronto com experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, em que o docente reflete na e sobre a prática.

Em se tratando do estabelecimento de uma política institucional de formação de docentes para a Educação Profissional, Burnier (2006, p. 13) acredita que as escolas devem prever a implantação de programas permanentes de formação continuada que contemplem os temas demandados pelos docentes, com o intuito de promover a atualização teórica, técnica e de conhecimento do mercado. Esse tipo de formação visa preparar o professor para a formação com diferentes perfis, além da formação para a

participação democrática, por meio de uma formação teórica e prática docente sólida.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para refletirmos sobre a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica é importante analisarmos o contexto de surgimento dessa modalidade de ensino no país. Constituída a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional teve como base a organização do trabalho como um fator determinante, assim como continua sendo na atualidade, uma vez que a influência do desenvolvimento da economia estabelece um padrão ao sistema produtivo e gera as demandas de qualificação profissional com perfis requeridos ao mundo do trabalho e, por conseguinte, para a transformação da sociedade:

A reforma educacional que resultou na promulgação da LDBEN 9.394/96 emergiu, então, desse cenário de disputas, que trouxe em seu bojo a modernização do ensino médio e da educação profissional com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho. A educação brasileira passou a ser reorganizada em níveis e modalidades de ensino, tendo o ensino médio e a educação profissional como modalidades de ensino no contexto da Educação Básica. O ensino médio, nessa configuração, visou a formação em trajetória única para a cidadania e para o trabalho. Já o ensino profissional visou a formação para o trabalho numa perspectiva de formação complementar, que poderia ocorrer por meio de

itinerários formativos em diversas maneiras, estando inclusa nessa modalidade de ensino a formação inicial e continuada de trabalhadores e a formação tecnológica de nível superior (SOUZA, 2018, p. 22).

Logo, a formação para o trabalho que no passado representava apenas a dinâmica da vida social e comunitária na preparação de homens e mulheres para o desenvolvimento de um ofício, ao ser constituída como modalidade de Educação Profissional no sistema educacional brasileiro na década de 1990, por meio da promulgação da Lei 9.394/1996, assume a formalidade dos processos formativos de qualificação de trabalhadores no bojo das políticas públicas. Em decorrência das transformações históricas ocorridas no nosso país, as políticas públicas de formação de trabalhadores se apresentam cada vez mais com a conotação de preparação para atender às demandas do sistema de produção de capital e de consumo.

No âmbito da EPT, verificou-se que os Institutos Federais assumem um papel de grande relevância como instituições formadoras, ao mesmo tempo com grandes desafios pela sua diversidade de atuação. Primeiro, pela capilaridade em que seus campi foram implantados no território nacional, com predisposição à interiorização de suas unidades; segundo, pela sua atuação pluricurricular nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, associados ao desenvolvimento de inovação tecnológica, pesquisa e extensão comunitária.

Andrade (2014) destaca que o fenômeno da expansão representou um quantitativo maior de unidades de Institutos Federais na região Nordeste (194 unidades), ficando a região Norte com o quantitativo menor (53 unidades). Tendo como uma das características principais da expansão da RFEPCT a política de interiorização, uma vez que apenas 15% dos campi se localizam nas

capitais estaduais e que cerca de 187 campi estão localizados em municípios com menos de 50.000 habitantes.

Sobre o impacto da política de expansão da RFEPT no modelo de formação profissional para o mundo do trabalho, a autora enfatiza que:

Com esta expansão vultosa, ampliam-se as possibilidades de acolher e formar o novo trabalhador: o cidadão produtivo. A política orientadora desse período, para as instituições da RFEPT, supera a formação assistencialista dos primórdios da embrionária Rede, voltada para os desvalidos da sorte e os menos afortunados, para passar a formar o cidadão trabalhador, gestor de sua força de trabalho num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, incluindo jovens de todas as camadas sociais, sobretudo dos núcleos urbanos e rurais mais distanciados dos eixos tradicionais de desenvolvimento no país (ANDRADE, 2014, p. 74).

Observa-se que as políticas públicas de formação de professores no Brasil, sejam elas na graduação, pós-graduação e/ou na formação continuada, necessitam caminhar para o reconhecimento da EPT como uma especificidade da docência que requer formação direcionada para além da didática, que contemple a formação intelectual e crítica do docente, numa perspectiva que supere o padrão de qualificação para o desenvolvimento socioeconômico e que possua centralidade na formação do profissional, bem como na condição integral de ser humano.

As exigências relativas ao perfil de formação dos docentes da EPT, segundo Machado (2008, p. 15) estão cada vez mais necessárias. Os processos produtivos avançaram, não sendo mais suficiente o método artesanal, quando o ensino ocorria à luz desse

modelo, no qual era requerido ao mestre da oficina-escola que demonstrasse as técnicas para a produção de um determinado produto e, com isso, o aprendiz deveria colocar em prática tais padrões. Com a superação da referência da escola-oficina, que implicava na reprodução de sequências metódicas de aprendizagem, a figura dos instrutores recrutados nas empresas se apresenta obsoleta, pois para ensinar não é mais necessário apenas saber fazer, considerando as grandes limitações dessa prática no que se refere aos saberes do campo pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada de professores desenvolve um papel privilegiado para aqueles que já se encontram no exercício da docência, pois trata-se de um processo desenvolvido em serviço, possibilitando a troca de experiências, a reflexão da prática docente contextualizada às realidades do ambiente escolar, em função das especificidades dos sujeitos em formação (os estudantes) e da necessidade de fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. De modo que a formação dos docentes possa articular os conhecimentos gerais e específicos de sua área de atuação, como também os conhecimentos didáticos-pedagógicos que possam auxiliar sua prática num contexto de grande complexidade, como é o da formação para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os dados da pesquisa, observa-se como possibilidade de estratégias a serem exploradas na formação continuada em serviço, para além dos encontros e reuniões pedagógicas, a oferta de complementação pedagógica, a realização de grupos de estudos, cursos de curta duração, a oferta de cursos de especialização *latu sensu*, utilizando-se além do tradicional método presencial, os formatos semipresencial e em EAD. Também se

apresentou como relevante considerar nas propostas de formação, temáticas aplicadas à realidade de sala de aula, assim como ações mais específicas à atuação profissional de acordo com a formação e a atuação docente.

Percebemos ainda que a presença de professores sem licenciatura na EPT, assim como a atuação de professores em início de carreira são aspectos que se configuram como elementos fundantes do planejamento dos programas de formação continuada em serviço. Nesse sentido, as propostas de formação teriam como condição a apropriação de conceitos e práticas específicas da EPT, a partir de conteúdos que discutam a docência, a interdisciplinaridade e o currículo nessa modalidade de ensino, assim como a concepção de formação para o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia, a inclusão social, o meio ambiente, a cidadania, entre outros temas associados à ciência e tecnologia.

O estudo demonstra, com base nos autores citados, que o compromisso com a formação continuada deve ser assumido pela instituição escolar e pelos docentes como condição para melhoria da prática docente, obtendo no espaço escolar um ambiente privilegiado de formação, troca e construção de saberes. Esse processo ocorre baseado nas questões que emanam dos espaços didáticos (salas de aula, dos laboratórios e das aulas de campo) e possibilitam a reflexão sobre o fazer pedagógico numa perspectiva crítica, política e emancipatória fundamentais à construção da identidade do docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade** (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02/02/2017.

BURNIER, S. “A Docência na educação profissional”. **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Belo Horizonte: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02/02/2017.

CARPIM, L. **Formação pedagógica continuada do professor de educação profissional do segmento rural na modalidade da educação a distância** (Tese de Doutorado em Educação). Curitiba: PUC-PR, 2016.

CARVALHO, I. A. **A Formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso** (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica: UFRRJ, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

FREITAS, L. C. “Palestra de abertura”. **II Encontro da Regional Sul da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**. Florianópolis: ANFOPE, 1998. Disponível em: <www.anfope.spaceblog.com.br>. Acesso em: 14/06/2017.

GOMES, R. “Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa”. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MACHADO, L. R. S. “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 1, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOUZA, E. C. “Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores”. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, vol. 12, n. 20, 2003.

SOUZA, F. S. **A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima / Campus Amajari** (Dissertação de Mestrado em Educação). Seropédica: UFRRJ, 2018.

CAPÍTULO 3

*Retenção escolar e motivação
acadêmica no IFRR, Campus Amajari*

RETENÇÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA NO IFRR, *CAMPUS AMAJARI*

Aldaíres Aires da Silva Lima

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

Frank James Araújo Pinheiro

O acesso à educação, direito garantido constitucionalmente a todos os brasileiros, deve ser compreendido como um investimento social e cumpre um papel primordial no que diz respeito à garantia à vida. No intuito de assegurar que os estudantes brasileiros tenham condições de acesso à educação, além de sua permanência na escola, surgem as políticas públicas para garantir o aproveitamento, bem como o êxito escolar durante sua permanência na instituição, auxiliando a formação dos futuros profissionais. É por meio dessa assistência que muitos dos direitos políticos e sociais são assegurados, principalmente àquelas pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Reconhecendo a importância da Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Educação Superior e considerando-a como estratégia de combate às desigualdades sociais regionais, assim como da importância desta para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o MEC (Ministério da Educação) instituiu por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAEs, passando da dimensão política de governo para a dimensão política de Estado por meio do Decreto nº 7.234 em 2010 (FONAPRACE, 2012). Nesse sentido, o PNAEs dispõe sobre um conjunto de ações, e apresenta como objetivo fundamental o enfrentamento aos

problemas presentes na educação brasileira, como a evasão e a retenção escolar (NASCIMENTO, 2014) decorrentes, principalmente das desigualdades socioeconômicas dos estudantes.

Sobre essa temática, a política de Assistência ao Estudante promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) vem desenvolvendo ações que visam combater as situações de retenção e evasão escolar no âmbito institucional, além de buscar possibilitar a formação cidadã e acadêmica do estudante, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, procura possibilitar que os obstáculos presentes no percurso acadêmico sejam minimizados permitindo que estes estudantes apresentem um melhor desempenho escolar. No entanto, apesar dos esforços no IFRR, ainda se observam consideráveis números de retenção e evasão escolar.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo investigar, a partir da concepção de dois grupos de estudantes, os fatores que ocasionam e/ou favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*. Também buscou-se analisar os constructos e níveis motivacionais intrínsecos, extrínsecos e de desmotivação dos estudantes pesquisados, como fator a ser investigado na correlação com os fenômenos da retenção e evasão escolar.

A metodologia utilizada inseriu-se na perspectiva da abordagem quali-quantitativa com dados coletados a partir questionário e da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Participaram da pesquisa 43 estudantes voluntários divididos em 2 grupos. O grupo denominado de G1 foi composto por estudantes que haviam passado por uma situação de retenção (reprovação) escolar e o grupo denominado de G2 foi composto por estudantes que estavam no fluxo escolar regular no período da coleta dos dados.

Para a coleta dos dados utilizou-se duas estratégias, um questionário com 16 perguntas e EMA contendo 28 itens subdivididos em sete subescalas. Na EMA, os estudantes assinalaram, dentro de uma série graduada de itens variando de 1, sem nenhuma correspondência a 5, com total correspondência, ao grau em que avaliavam, cada item, relativo aos fatores apresentados na escala.

Os resultados qualitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e aos dados da EMA foram aplicados testes de comparação das médias para as variáveis motivação intrínseca, extrínseca e de desmotivação dos estudantes, comparando os fatores idade e gênero. As médias foram comparadas por Análise da Variância e teste de tukey ou teste t de Student bilateral, com nível de significância de 5%, utilizando-se o pacote *software* livre BioEstat versão 5.3.

Nas primeiras seções deste capítulo é apresentado o referencial teórico do estudo, abordando alguns aspectos introdutórios relacionados aos temas do estudo, retenção escolar e motivação acadêmica. Nessa sequência, abordou-se o conceito do fenômeno de retenção escolar e os principais fatores que o fomentam tendo em vista que, este é complexo e decorre de múltiplos fatores. A motivação no contexto escolar e a relação desta com o desempenho escolar é outro conceito abordado neste estudo, tendo em vista que, esta variável interfere de forma significativa no desempenho dos estudantes o que implica na ocorrência dos fenômenos de retenção e evasão escolar.

A seção seguinte é dedicada aos resultados e discussão dos dados observados, tratando os principais fatores determinantes e favorecedores da retenção escolar e os níveis e orientações motivacionais dos participantes do estudo. Na última seção são apresentadas as considerações finais acerca dos resultados alcançados neste estudo.

RETENÇÃO ESCOLAR

A permanência dos estudantes na escola até a conclusão da Educação Básica é apontada por Silva *et al.* (2015) como uma das principais dificuldades do sistema educacional no Brasil. Os autores destacam que uma grande parte desses estudantes não consegue seguir o percurso educacional sem passar por obstáculos, como o atraso na iniciação escolar, a reprovação ou mesmo a evasão escolar, originando assim a “distorção idade-série”, caracterizada pela diferença entre a idade do discente e a idade indicada para a série em que ele está cursando (SILVA *et al.*, 2015, p. 44).

Os fenômenos de evasão e retenção escolar têm causado grandes preocupações às instituições de ensino, principalmente com relação à evasão que ocorre com a saída do estudante, seja do sistema de ensino ou da instituição de ensino (DORE; LÜSCHER, 2011). Esses fenômenos são geralmente utilizados para apontar o fracasso dos estudantes nos estudos, ou seja, um mau êxito.

A retenção escolar refere-se à permanência prolongada do estudante no curso em decorrência de reprovações por falta ou por nota (PEREIRA, 2013). Essa reprovação implica na repetência, situação em que o estudante terá que cursar novamente determinada série ou módulo. A retenção escolar pode provocar em muitos estudantes uma sensação de fracasso gerando grandes impactos no âmbito da vida acadêmica, pessoal e social destes. Além disso, é apontada por muitos autores como precursora da evasão escolar (PEREIRA, 2013).

Souza (2016) salienta que, por muito tempo a evasão escolar foi considerada como o pior problema do fracasso brasileiro, no entanto, a autora destaca que de acordo com os resultados dos últimos censos escolares, o número de repetência (retenção) tem

apresentado um aumento significativo e tem se revelado como um dos grandes entraves para o sucesso nas escolas do país.

Em alguns trabalhos, observou-se que o fenômeno da retenção escolar pode vir a estigmatizar e desmotivar o estudante, podendo em algumas situações culminar na evasão escolar (SOUZA, 2016). Segundo Martinelli (2014), há estudos que evidenciam a correlação entre o desempenho escolar e a motivação escolar. Além disso, Cavenaghi e Bzuneck (2009), consideram a motivação, um fator importante no ambiente escolar implicando na intensidade e na quantidade do envolvimento exigido para que o processo de ensino aprendizagem ocorra.

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

A palavra motivação, também caracterizada como motivo, é genericamente descrita como aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso (BZUNECK, 2009). Ela impulsiona as ações humanas e segundo Scacchetti *et al.* (2014, p. 297) essas ações “são movidas e direcionadas em razão de fatores, sejam eles internos ou externos”.

No ambiente escolar, a motivação é um fator determinante do desempenho dos estudantes, pois o rendimento escolar depende do quão motivados e intencionados estes estão (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009). Os autores consideram ainda que as características de personalidade e as ambientais interagem com a motivação, o que indica que esse processo psicológico pode ser modificado nos estudantes à medida que ocorram mudanças internas a eles e também através das mudanças no seu ambiente de aprendizagem escolar (CANENAGHI; BZUNECK, 2009). Além disso, ainda segundo os autores, a intensidade dessa motivação sofre um declínio à medida que os estudantes atingem as séries finais do

ensino fundamental e/ou quando chegam ao ensino médio (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009).

Para Scacchetti *et al.* (2014), no ambiente escolar, a motivação ocorre quando há uma boa interação entre estudante e escola em que o processo de ensino aprendizagem torna-se significativo para esse sujeito. Com relação a esse aspecto, Martinelli e Genari (2009) destacam a preocupação que professores e educadores têm manifestado quanto à ausência da motivação dos estudantes, o que implica no pouco ou nenhum envolvimento destes nos estudos. Os autores destacam, no entanto, que as pesquisas mais atuais concluem que a motivação não se restringe a uma pré-condição para que a aprendizagem ocorra, mas que há uma relação de reciprocidade entre ambos os processos (MARTINELLI; GENARI, 2009). O que de fato não podemos negar é que a motivação e o nível motivacional dos estudantes têm considerável influência na aprendizagem destes e que são múltiplas as variáveis que podem interferir no desempenho escolar.

Este estudo baseia-se nos pressupostos básicos da macroteoria da Autodeterminação que considera que as pessoas possuem a necessidade de sentirem-se autônomas e responsáveis por suas próprias escolhas (GENARI, 2006). De acordo com a teoria da Autodeterminação, as pessoas são motivadas por orientações intrínsecas e extrínsecas (MARTINELLI, 2014; MARTINELLI; GENARI, 2009), sendo consideradas por Martinelli (2014) como uma variável importante no processo de ensino aprendizagem.

A Teoria da Autodeterminação considera ainda que todo comportamento parte de uma intenção e esse “comportamento deve ser entendido como um *continuum* que se desenvolve por meio da regulação” abrangendo a desmotivação, a motivação intrínseca e as manifestações da motivação extrínseca (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 96).

No primeiro nível do *continuum*, ou seja, o primeiro extremo, está a desmotivação caracterizada pela ausência de uma intenção ou motivação (RUFINI *et al.*, 2011). Para Scacchetti (2013) no ambiente escolar a desmotivação é o estado no qual o estudante não deseja realizar a atividade ou simplesmente não vê razões nem extrínsecas, nem intrínsecas para fazê-la, caracterizando, portanto, como a ausência de uma intenção para agir.

Após a desmotivação, temos a motivação extrínseca que sofre uma gradação de autorregulação. Acerca da motivação extrínseca, Perassinoto *et al.* (2013, p. 352) salientam que essa “denota o cumprimento de determinada tarefa por um motivo externo a ela: receber recompensas, materiais ou sociais; evitar punições; ou sentir-se obrigado ou pressionado, mesmo que internamente”.

No último nível do *continuum* está a motivação intrínseca na qual “configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143). De acordo com a motivação intrínseca, o envolvimento de um indivíduo por sua própria vontade, de forma espontânea, em determinada atividade ou causa, ocorre por esta ser uma ação interessante, envolvente ou satisfatória.

Com relação à aprendizagem Genari (2006) considera que a qualidade desta se diferencia à medida que a motivação do estudante se caracteriza como intrínseca ou extrinsecamente, dessa forma uma maior satisfação é gerada no indivíduo quando este se envolve em alguma atividade por razões intrínsecas, o que pode facilitar a aprendizagem e conseqüentemente seu desempenho.

Santos *et al.* (2012, p. 2) destacam que “entender a motivação de cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser

humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um”. Dessa maneira, conforme Cavenaghi e Bzuneck (2009), ambientes que valorizam o processo de aprendizagem com uma abordagem significativa tem mais chances de provocar nos estudantes comportamentos mais positivos em relação ao aprender.

Essa diminuição da motivação para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, se não for investigada, acaba por implicar fenômenos de fracasso, como as reprovações, as retenções e as evasões escolares, gerando consequências negativas ao longo da vida do sujeito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos participantes que compuseram o G1 (estudantes que haviam passado por uma situação de retenção (reprovação) escolar), participaram deste estudo cinco estudantes, dentre os quais, um cursava o curso Técnico em Aquicultura e quatro o curso técnico em Agropecuária. Do G1, cerca de 53,8% eram do gênero masculino e 46,2% do feminino. No G2 (composto por estudantes que estavam no fluxo escolar regular no período da coleta dos dados) participaram 38 estudantes do curso Técnico em Agropecuária, destes, 60,5% eram do gênero masculino e 39,5% feminino. A média geral de idade dos estudantes foi de 17 anos, variando de 15 a 20 anos. Logo não foi identificado uma significativa distorção idade-série, considerando a maioria dos estudantes pesquisados. Somente o G1 apresentou uma maior distorção idade-série, tendo em vista que, dois dos cinco estudantes participantes deste grupo cursavam, na época, o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que tange ao nível de escolaridade dos pais, percebe-se que as mães têm maior grau de instrução em relação à figura paterna, em ambos os grupos pesquisados, considerando a conclusão do Ensino Médio até o nível de Pós-graduação. Resultados semelhantes foram encontrados por Anjos (2013) em seu estudo com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo *Campus* Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A autora salienta que há uma maior elevação do nível de escolaridade entre as mães, tendo em vista que, “enquanto a maioria dos pais tem apenas o Ensino Fundamental incompleto, as mães, em sua maioria possuem o Ensino Médio completo” (ANJOS, 2013, p. 104).

Com relação ao fator motivador pela escolha dos cursos oferecidos pelo IFRR, os resultados evidenciam que cerca de 37% dos estudantes do G2 destacaram que o fator motivador foi a possibilidade de cursar um Ensino Médio de qualidade, seguido pelas perspectivas de mercado de trabalho com 26%. Com relação ao fator “qualidade do ensino oferecido pela instituição”, Silva (2015, p. 83) apresenta resultados semelhantes quando realizou uma pesquisa com estudantes da Educação Profissional Técnica no *Campus* Ivaiporã do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O autor verificou que 95,2% dos estudantes pesquisados declarou que o ensino de qualidade oferecido pela instituição foi um critério para a escolha pelo IFPR (SILVA, 2015). Anjos (2013) também encontrou resultados semelhantes em um estudo realizado com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo IFNMG. A autora destaca que os estudantes pesquisados citam que a escolha por um dos cursos oferecidos pela instituição foi em decorrência da qualidade do Ensino Médio oferecido, além disso, os estudantes acreditam que fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio é um diferencial na sua formação (ANJOS, 2013).

O fator “identificação com a área técnica do curso” escolhido foi apontado por 40% dos estudantes do G1 e 21% do G2, como motivador para a escolha pela instituição. Grande parte dos estudantes do *campus* que tem a área técnica do curso como fator motivador para a escolha da instituição, fazem essa opção para aperfeiçoar os conhecimentos que adquiriram na propriedade da família com a intenção de retornar às origens ou já trazem conhecimentos prévios sobre a área do curso, tendo em vista que, muitos são originários do campo.

Percebe-se pelos dados que muitos dos estudantes que optam por algum dos cursos oferecidos pelo IFRR fazem suas escolhas devido à qualidade do ensino oferecido nos *campi* da instituição. No entanto, pode-se descobrir também que muitos daqueles que continuam nos cursos acabam se identificando com a área e acabam manifestando interesse em elevar seus estudos na mesma área do curso no qual estudam.

Com relação à trajetória escolar antes do ingresso no curso técnico integrado ao ensino médio, identificou-se que cerca de 60% dos estudantes do G1 e 11% do G2 já haviam reprovado pelo menos uma vez ao longo do Ensino Fundamental, indicando que já traziam consigo experiências negativas que marcam de alguma forma a trajetória escolar. Os estudantes apontam três disciplinas que implicaram nessa reprovação, sendo elas Matemática, Língua Portuguesa e Geografia.

Quando indagados sobre quais fatores eles acreditam ter exercido influência para sua reprovação no Ensino Fundamental, os estudantes destacaram fatores individuais e fatores internos à instituição de ensino. No que se referem aos fatores individuais, aqueles relativos às peculiaridades individuais, os estudantes do G1 destacaram fatores como dificuldades com relação ao conteúdo, influência de amigos/bagunça e falta de comprometimento e desinteresse pessoal. Os estudantes do G2 citaram fatores internos e

externos à instituição de ensino e fatores individuais, relacionados à metodologia do professor, infrequência e falta de comprometimento e desinteresse pessoal.

Com relação a retenção escolar no ensino técnico integrado ao ensino médio, os estudantes do G1 destacaram que as retenções ocorreram nos dois primeiros módulos, ou seja, no primeiro ano dos cursos. Por meio desses dados, pode-se inferir que, essas reprovações nos primeiros períodos de ingresso, podem ser decorrentes da mudança abrupta que o estudante sofre quando passa a estudar em turno integral, com um número expressivo de componentes curriculares, haja vista que, a maioria é oriunda de escolas estaduais, nas quais oferecem o ensino em apenas um turno. Além disso, há o primeiro impacto com relação às normas, a metodologia do docente, a estrutura e funcionamento da instituição e o fato de estudarem o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, no qual há o aumento da carga horária e o do número de componentes curriculares (disciplinas).

Os dados apresentados pelos estudantes do *campus* corroboram com o estudo realizado por Souza (2016) acerca das taxas de reprovação nas escolas públicas federais mineiras. Durante o estudo, a autora identificou que nas escolas públicas federais mineiras essas taxas são mais acentuadas no primeiro ano dos cursos de nível médio (SOUZA, 2016).

A autora destaca que:

A faixa etária dos alunos de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos é o momento em que anseios e dificuldades inerentes à fase se avolumam e conflitam para os discentes. São muitos desafios a enfrentar em um misto de dependência dos adultos e ao mesmo tempo conquista da liberdade. A chegada da maioridade e as responsabilidades da fase adulta

se aproximam em um momento de inúmeras descobertas e riscos (SOUZA, 2016, p. 71).

Ainda segundo Souza, a primeira série do Ensino Médio é:

[...] uma etapa de grandes mudanças para os alunos. O número de disciplinas e de professores aumenta, muitos alunos estão se adaptando a uma nova escola, o grau de abrangência e exigência das disciplinas também se eleva e as cobranças quanto ao futuro profissional começam a surgir. Tudo isso em meio às mudanças da puberdade, o que certamente torna tudo mais difícil (SOUZA, 2016, p. 32).

Os dados apresentados por Narciso (2015, p. 143) em um estudo realizado com os estudantes evadidos dos cursos técnicos do *Campus Arinos* do IFNMG no período de 2009 a 2014 também evidenciaram resultados semelhantes. A evasão dos cursos pesquisados por Narciso se sucedeu no primeiro e segundo período de oferta dos cursos, o que segundo a autora pode indicar que tal condição foi favorecida em virtude de muitos alunos ingressarem no curso com “conhecimento limitado dos componentes curriculares do ensino básico” (NARCISO, 2015, p. 143).

Nesse sentido procurou-se identificar pelo viés dos estudantes quais fatores influenciaram na retenção. Dentre as causas citadas, os estudantes atribuem a retenção escolar a fatores individuais como: “falta de interesse”, “falta de dedicação”, “falta de atenção”, “problemas pessoais e com a turma”, “dificuldades de acompanhar o conteúdo/ turma”, “problemas familiares”, “falta de interesse”, “falta de dedicação” e “falta de atenção”.

Baseado nos dados de cerca de 232 estudantes evadidos de cursos técnicos do *Campus* Arinos do IFNMG, Narciso (2015, p. 177) destacou que o fator notas baixas aparecem como causa principal para abandonar o curso para a grande maioria dos alunos pesquisados “e, provavelmente, desencadeia motivos para que muitos outros fatores também sejam determinantes para a evasão escolar”.

Silva (2015, p. 48) destaca em um trabalho realizado com as primeiras turmas dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Eletrotécnica na modalidade de ensino médio integrado no IFPR *Campus* Ivaiporã, que quando os estudantes foram indagados sobre os motivos de não obterem êxito nos componentes do 1º ano, destacaram que a quantidade de componentes influenciou de maneira significativa no seu êxito escolar.

Silva *et al.* (2014) destacam que as dificuldades com relação ao curso, muitas vezes na forma integral, e a metodologia adotada pelos professores também pode interferir no processo de ensino aprendizagem gerando dificuldades para a permanência dos estudantes na instituição de ensino, podendo culminar na evasão escolar.

Para os estudantes do G1, quando perguntados sobre os impactos da retenção escolar, foram destacados sentimentos como: “sentimento de fracasso”, “vergonha ou deprimido”, impactos na “motivação” em prosseguir nos estudos, impactos na “aprendizagem”, “queda de rendimento” e problemas com a “família como decepção. Além disso, alguns estudantes destacaram que receberam críticas e deboche.

A despeito disso, Souza (2016, p. 70) destaca de acordo com as reflexões de Paro (2001) que:

[..] a reprovação exclui e estigmatiza o aluno, que pode passar a se considerar menos capaz que os colegas que progrediram na série. Ela pode ainda desmotivar os discentes. Existem alunos que conseguem superar a repetência, mas boa parte deles internaliza o fracasso. Devido a esta aparente desmotivação, o repetente pode ser julgado como desinteressado, até mesmo pelos professores. Este aluno pode acabar se desmotivando pelo conteúdo que, em alguns casos, é ministrado pelo mesmo professor do ano anterior.

É necessário que as instituições de ensino investiguem as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que tange a permanência destes no percurso escolar. Apesar disso, perguntou-se a ambos os grupos pesquisados quais as principais dificuldades eles enfrentavam, na época da coleta dos dados. Dentre as principais dificuldades destacam-se dificuldades de aprendizagem, financeiras, psicológicas e familiares/pessoais. Os dados apontam que as principais dificuldades que os estudantes do G1 apresentam estão relacionadas primeiro a aspectos financeiros, em seguida aprendizagem e psicológicos. Inferindo dessa forma, que essas dificuldades podem ter impactado no desempenho ao longo do curso, o que pode ter ocasionado a situação de retenção escolar.

Narciso (2015) destaca que o aspecto financeiro é um fator que dificulta a permanência dos jovens na educação profissional. No entanto, a autora destaca que há um paradoxo com relação a esse aspecto, tendo em vista que:

ao mesmo tempo em que os jovens têm consciência de que os estudos lhes proporcionarão maiores chances no mercado de trabalho, muitos não

conseguem permanecer 3 (três) anos sem trabalhar, pois, as famílias dependem deles para o sustento do lar. Como o estudo pode esperar ou faltar e o trabalho não, a única opção termina sendo a desistência do curso, mesmo sabendo que este fará uma falta enorme na sua vida profissional que exige certificado, habilidades e competências desenvolvidas na educação profissional (NARCISO, 2015, p. 100).

Dessa forma, embora saibam que podem perder a oportunidade de terem uma melhor colocação no mercado de trabalho, muitos jovens acabam optando por desistirem dos estudos em busca de outros direitos fundamentais que assegurem a sua subsistência e das suas famílias, como moradia, saúde, alimentação, vestimentas etc (NARCISO, 2015).

Com relação as perspectivas inerentes à área do curso no qual estavam estudando, cerca de 24% do G2 destacaram que pretendem cursar o Ensino Superior na área. No entanto, nota-se que um número elevado do G2 (43%) destacou que não se identificou com a área do curso, o que nos sugere que optaram pelo curso pela qualidade do ensino médio oferecido na instituição.

Por fim, com relação aos aspectos motivacionais, no G1, houve maior predomínio da motivação extrínseca no gênero masculino ($M= 52$). Com relação à motivação intrínseca ($P = 0.8789$ intrínseca) e extrínseca ($P = 0.9904$), entre os gêneros pesquisados não foram encontradas diferenças significativas. Para o G2, percebeu-se que com relação à motivação intrínseca, há uma maior média entre o gênero feminino ($M= 47,7$). Com relação à motivação extrínseca, o gênero feminino apresenta menor média ($M= 50,50$).

Em relação ao gênero, percebe-se que o gênero feminino do G1 ($P = 0,1508$), configurou-se como o mais desmotivado, com

maior média (M= 15,0), em comparação ao gênero masculino (M= 7,7). O gênero masculino apresentou menor média de motivação intrínseca (M= 45,3), indicando que se encontra mais motivado extrinsecamente (M= 52). Para os participantes do G2 (P = 0,1736), o gênero feminino foi o que apresentou menor média de desmotivação (M= 7,0) e maior média (M= 53,20) de motivação extrínseca, indicando que estão mais motivados intrinsecamente e extrinsecamente.

Com relação à desmotivação, Rufini *et al.* (2012) em um estudo realizado com objetivo de avaliar a qualidade motivacional de 1381 estudantes do ensino fundamental identificaram resultados distintos aos encontrados neste estudo. Os estudos dos autores identificaram que os participantes do gênero masculino obtiveram maior média em comparação ao gênero feminino (RUFINI *et al.*, 2102), destacando que os meninos se mostraram mais desmotivados.

A despeito das motivações intrínseca e extrínseca, Marchiore e Alencar (2009) destacam que ambas as orientações motivacionais são importantes para o processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a literatura mundial apresenta evidências atestadas de que há uma diminuição da motivação intrínseca na escola e um eventual aumento da motivação extrínseca no decorrer das séries do ensino fundamental (RUFINI *et al.*, 2012). E à medida que há uma progressão nos níveis de estudos há uma progressiva diminuição nos níveis da motivação intrínseca, o que pode ser explicado pelo grau de complexidade das atividades ao longo da trajetória escolar, como sugerido neste estudo.

Com relação a qual orientação motivacional predominava entre os grupos pesquisados, identificou-se por meio dos dados apresentados que todos os estudantes pesquisados possuem tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca acima do ponto médio da escala. Esses dados corroboram com um estudo que Scacchetti

(2013) realizou por meio de um questionário *continuum* da motivação e de uma escala de estratégias de aprendizagem com 709 estudantes provenientes de uma instituição privada e uma pública federal do Ensino Técnico Profissional. Scacchetti (2013) destacou que 30,4% dos estudantes (n=216) atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes pesquisados se encontra motivada.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes, no entanto, os resultados deste estudo sugerem que aqueles que compuseram o G1, que passaram por uma situação de retenção escolar, apresentaram maiores médias de desmotivação. Além disso, identificou-se que gênero feminino do G1 se configura como o mais desmotivado em comparação ao grupo que não havia ficado retido. Considerando dessa forma que, a situação de retenção escolar pode promover muitas vezes a desmotivação, podendo aumentar as chances de evasão escolar.

Com relação à idade, os estudantes do G1 com idade igual ou superior a 18 anos apresentaram maiores médias de desmotivação (M= 11), sendo considerados os mais desmotivados. Dessa forma, considera-se, com base nos resultados deste estudo, que quanto maior idade, mais desmotivados os estudantes se apresentam e que essas médias se acentuam mais, quando passam por uma situação de retenção escolar. E embora houvesse diferenças com relação às médias entre as variáveis estudadas, não foram identificadas, através dos testes realizados, diferenças significativas em nenhuma das variáveis dos grupos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos apontam que existe a necessidade de refletir sobre as políticas educacionais com o intuito de promover ações

contínuas que assegurem a equidade no acesso à educação, a permanência e o êxito dos estudantes, promovendo a inclusão de diferentes sujeitos. Faz-se necessário também que Institutos Federais tracem políticas educacionais a partir da especificidade e das necessidades do seu público e contextos, articulando as políticas educacionais às políticas sociais no sentido de possibilitar a autonomia para que os estudantes possam compreender e agir sobre sua realidade estimulando a tomada de decisões, e facilitando a adaptação dos mesmos no contexto escolar.

Há uma diversidade de sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes contextos históricos e trajetórias escolares. Torna-se imprescindível reconhecer essa diversidade de sujeitos, heterogeneidade de saberes e compreender que cada um traz interesses e necessidades diferentes entre si.

Os dados deste estudo indicam que quanto maior a idade, mais desmotivados os estudantes se apresentam e que essas médias se acentuam mais quando passam por uma situação de retenção escolar. Importante ressaltar que os resultados deste estudo não podem ser considerados conclusivos, sendo necessários outros estudos na área para ampliar os conhecimentos acerca do fenômeno de retenção na Educação Profissional Técnica de nível médio. Quanto à motivação, os resultados deste estudo refletem o momento presente na história escolar dos estudantes que compuseram a amostra, o que significa que não se pode generalizar os resultados para outros contextos ou afirmar que estes estão ou não desmotivados.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. V. M. **A opção pelo ensino médio integrado:** o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2013.

BZUNECK, J. A. “A motivação do aluno: aspectos introdutórios”. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A “Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor”. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação-Educere / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: Champagnat, 2009.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. “Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n. 144, 2011.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. “Histórias e memórias conjugadas em documentos”. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU-MG, 2012.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico** (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2006.

GUIMARÃES, S. É.; BORUCHOVITCH, E. "O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17, n. 2, 2004.

MARCHIORE, L. W. O. A.; ALENCAR, E. M. L. S. de. “Motivação para aprender em alunos do ensino médio”. **ETD – Educação Temática Digital**, vol. 10, n. especial, 2009.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. “Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais”. **Estudos de Psicologia**, vol. 14, n. 1, 2009.

MARTINELLI, S. C. “Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças”. **Educar em Revista**, n. 53, julho/setembro, 2014.

NARCISO, L. G. S. **Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos: Exclusão da Escola ou Exclusão na Escola?** (Dissertação de Mestrado em Sociologia Política). Florianópolis: UFSC, 2015.

NASCIMENTO, A. P. L. **Uma análise das ações da Assistência Estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe** (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). São Cristóvão: UFS, 2014.

OLIVEIRA, K. L. *et al.* “Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender”. **Avaliação Psicológica**, vol. 13, n. 1, 2014.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. “Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental”. **Avaliação Psicológica**, vol. 12, n. 3, 2013.

PEREIRA, A. S. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES** (Dissertação de Mestrado em Gestão Pública). Vitória: UFES, 2013.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. “Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino Fundamental”. **Psico-USF**, vol. 16, n. 1, 2011.

SANTOS, B. S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. “Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes”. **ETD – Educação Temática Digital**, vol. 14, n. 2, 2012.

SCACCHETTI, F. A. P. **Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional** (Dissertação de Mestrado em Educação). Londrina: UEL, 2013.

SCACCHETTI, F. A. P.; OLIVEIRA, K. L.; RUFINI, S. É. “Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional”. **Avaliação Psicológica**, vol. 13, n. 2, 2014.

SILVA, T. O. C. **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma Proposta para Diminuição da Taxa de Reprovação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: UFJF, 2015.

SILVA, T. O. C.; SANTOS, A. A.; CUNHA, P. C.; MAGRONE, E. “Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR)–campus Ivaiporã”. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 5, n. 1, 2015.

SOUZA, P. S. D. **A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- Campus Juiz de Fora** (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: UFJF, 2016.

CAPÍTULO 4

*Estágio pedagógico: uma experiência
dialógica no IFRR, Campus Boa Vista*

ESTÁGIO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NO IFRR, *CAMPUS BOA VISTA*

Joelma Fernandes de Oliveira

O presente trabalho versa sobre uma experiência de estágio pedagógico. Assim, objetiva descrever experiências vividas no estágio pedagógico supervisionado, que visou ao acompanhamento das ações de inclusão da Direx (Diretoria de extensão) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista*, em especial as aulas do curso *Português para Estrangeiro*, no intuito de analisar a inserção do aluno estrangeiro no universo linguístico e cultural roraimense.

A escolha em realizar o estágio nesse curso específico se deu de modo a contemplar minha área de atuação e explorar as temáticas com as quais venho trabalhando, pensei que atuar durante o estágio em um curso que trabalha com alunos estrangeiros seria uma oportunidade de pensar outras questões no amplo escopo do outro, isto é, entender a perspectiva do estrangeiro que fixa lugar em nossas fronteiras. Além disso, teria um momento de aprendizado de novas práticas e novos modos de ser docente, a partir do contato com esse público de alunos estrangeiros – que é uma realidade da minha atividade docente no Instituto Federal de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*, local de atuação profissional em que estou inserida desde 2015.

Durante essa etapa de formação, recordei que, em 2016, o Papa Francisco, ao conversar com crianças e menores que vivem na Calábria – sul da Itália; uma das regiões do país que concentra o maior número de imigrantes –, afirmou sabiamente que “os imigrantes não são um perigo, mas estão em perigo”. Eu enxergo

como um perigo de não acolhimento, uma situação do perigo de intensificação de preconceitos e propagação de estereótipos.

Tendo em vista essas considerações, entendo que trabalhar esse período com alunos estrangeiros me fez pensar de forma profunda sobre aspectos da vida desde uma visão de alteridade, de colocar-me no lugar de quem vem de outros rincões para buscar melhores condições de vida. Fez-me pensar no que nós, enquanto professores e sociedade em geral, temos feito para tornar a vida dessas pessoas menos dolorosa.

Vejo que participar da formação dessas pessoas, mesmo que de forma rápida em um curso de extensão, provocou em mim como ser humano e profissional da área da educação um pensar reflexivo acerca de práticas mais inclusivas nas escolas públicas – assim como em toda sociedade. Além de intensificar o pensamento sobre a importância de nós, enquanto professores e formadores, irmos além do ensino em sala de aula e promover a pesquisa e a extensão dentro dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Nesses termos, metodologicamente, este texto se enquadra como um relato de experiência. No que diz respeito à organização deste texto, ademais desta introdução, apresenta-se uma seção em que é descrito o trabalho realizado na ocasião do estágio; seguido de uma seção que fala sobre os resultados; e, por fim, são apresentadas as conclusões, seguidas das referências usadas no trabalho.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Os primeiros dias de estágio foram utilizados para conhecer alguns setores da instituição, como as atribuições da Direx, que é a direção responsável pela coordenação geral do curso em que o referido estágio foi realizado. Também aproveitei para efetivar a

leitura integral do projeto que regulamenta o curso de português para estrangeiros, assim como me reunir para conversar e esclarecer dúvidas com a professora titular do curso. Considero que esse momento foi muito importante para o direcionamento das próximas etapas que ainda estavam por vir nessa jornada.

Pensando na experiência vivida nesse estágio, relembro os escritos de Paulo Freire (1996), em que discute seu livro “Pedagogia da Autonomia” que não há docência sem discência. Essa reflexão me possibilita pensar que nesta experiência em que me desloquei da posição de professora titular, na qual estou na maioria das vezes, para colocar-me como aprendiz, discente mesmo, possibilitando-me ganhar e me desenvolver como pessoa e profissionalmente, pois me foi viabilizado nesses dias, novos modos de pensar, de ser e fazer docência, diante de realidades complexas, como é o caso de ensinar outra língua para estrangeiros. Assim, vivi aquilo que Freire (1996, p.23) explica: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O primeiro dia de acompanhamento das aulas no curso já foi impactante, enquanto todos realizavam uma atividade escrita (impressa) sobre numerais, cuja explicação a professora já fez logo no início da aula, um aluno se apresentava bem cabisbaixo, e a professora em tom animado disse: “o que você tem (fulano)? Estás tão calado hoje, não é assim, é sempre animado. Ele respondeu: “hambre, profa, hambre!. Frente a sua resposta, ela imediatamente disse: “ah, eu também estou com fome, amanhã vou providenciar um lanche pra nós”.

Aquilo me marcou, pois fome e as condições pouco humanas às quais estão submetidos os estrangeiros que atualmente vivem em Roraima é uma realidade muito próxima da nossa vida cotidiana e do nosso fazer docente. Dia a dia vemos aumentar o número de pessoas que desejam emprego, melhores condições de vida, mas o que encontram é um ambiente hostil, de desemprego e de muito

preconceito. A localização do estado de Roraima em linhas de fronteira com a Venezuela e a República da Guiana facilita o processo de emigração.

No que diz respeito à temática da fronteira, muito pode ser dito. A pesquisadora France Rodrigues (2006) explana, em um de seus artigos intitulado *Migrações Transfronteiriça na Venezuela*, que até a data de publicação da pesquisa (2006), “segundo dados oficiais, os brasileiros emigram mais para Venezuela do que os venezuelanos para o Brasil” (RODRIGUES, 2006, p. 202). Esses dados, em um período aproximado de 10 anos, transformaram-se de maneira gritante. Atualmente, devido à crise pela qual o país venezuelano passa, o movimento é contrário. A realidade observada sobre esses alunos estrangeiros durante o período de estágio é a cena de um povo que busca por esperança, por condições de suprir suas necessidades básicas diárias; vindo ao Brasil, almejando moradia, alimento, trabalho e saúde.

Atualmente, o venezuelano passa do papel de “receptionador” dos brasileiros para ser recepcionado pelo povo roraimense e, dessa vez, não apenas para consumir produtos, como acontecia em décadas passadas, mas para inclusive fixar moradia. Esse fato os faz passar a enfrentar uma série de desafios de viver como estrangeiro em outra nação, muitos até de forma marginalizada, morando em abrigos improvisados pelo poder público ou até mesmo em prédios públicos ao relento. De desbravadores de melhores condições, passam à mendicância e, dessa forma, enfrentam muito preconceito, são exploradas como mão de obra barata, dentre outras questões.

Justamente para oferecer um suporte aos estrangeiros, o curso de Português existe. A metodologia usada pela professora foi sempre muito dialógica. Quando os alunos, por exemplo, pronunciavam alguma palavra dos exercícios propostos de forma pouco clara em português, na verdade uma espécie de (portunhol),

ela pegava a ficha com a palavra que o aluno havia errado e de forma cuidadosa mostrava para o grupo e pedia que todos a pronunciassem de forma coletiva. Assim, não constrangia o aluno que cometeu a inadequação e ainda possibilita que outros treinem a palavra acompanhando a sua fala em português. Garrido (2002, p. 45) explica que:

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições [...]. É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-lo.

Ainda sobre metodologias, Masetto (2003), explica que estratégia e técnica não são a mesma coisa. Para o autor, estratégia é um termo mais amplo que técnica. Estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Técnicas são recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos. Ainda sobre essas questões, é possível destacar que a professora da turma utilizou cotidianamente estratégias e técnicas diversas para facilitar o aprendizado dos discentes, a fim de motivar o aprendizado de outra língua; de convidá-los ao diálogo, de integrá-los para que a aprendizagem se estabelecesse.

As aulas eram sempre muito dinâmicas. A regente da turma se relacionava de maneira sempre muito afetuosa e atenciosa com todos os alunos, ela tinha um ritual de recepção e despedida, com abraço e muitas risadas. Esse afeto transformava o aluno: pessoas

que chegavam ali muitas vezes cabisbaixas e cansadas de uma jornada exaustiva de trabalho durante o dia, apresentavam até uma certa alegria e esperança no olhar depois de aulas empolgantes, com uma abordagem de ensino muito carinhosa a partir dos modos de condução do curso pela docente.

De acordo com o Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano (2012) a palavra afetividade designa o conjunto de atos como bondade, inclinação bondosa, proteção, apego, gratidão, em resumo, pode ser caracterizada pela preocupação de uma pessoa por outra, por outras, tendo apreço por ela, cuidando dela. Neste sentido, podemos compreender afetividade como uma estreita relação entre professor e aluno. Dentro do processo educacional institucional compreendemos que a afetividade vivenciada é para além das demonstrações diretas de afeto que comumente conhecemos tais como, abraços, ou aperto de mão. O afeto nesta relação de ensino e aprendizagem, trata-se de uma construção de respeito diária, a partir das atividades pedagógicas, que vão desde o corrigir um erro de forma pacífica, a elogiar alguma atitude ou produção de atividade escrita de forma exitosa.

Dantas (1990, p.10) conceitua afetividade da seguinte maneira: “afetividade designa [...] os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. A afetividade pode bem ser conceituada como uma das formas de amor”.

Afetividade, em toda a sua acepção, é a melhor palavra para definir a atuação da professora regente do curso. É muito bonito ver alguém que supera os conteúdos pela via do carinho, com uma abordagem significativa, com cuidados e preocupação. Dessa forma, podemos relacionar o aspecto afetivo diretamente com as relações sociais. Nas palavras de Engelmann (1978, p.130-131):

[...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Um trabalho de educação feito com tanto carinho e atenção resulta em um ambiente propício à aprendizagem tanto de conteúdos quanto de comportamentos, de noções para a vida. A língua portuguesa é forma de expressão, de comunicação, exatamente o que pude verificar no trabalho da professora regente.

Nesses termos, é pertinente citar nesse momento o que diz o autor de língua portuguesa, Travaglia (2004, p. 17-20), a fim de suscitar o objetivo maior e prioritário em se ensinar Língua Portuguesa (LP):

Parece que todos estão de acordo com a proposição de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, no Ensino Médio e Fundamental, é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/objetivo específico de comunicação; e, ao mesmo tempo, capazes de compreender os textos (orais e/ou escritos) que recebem, estabelecendo/percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio histórico-ideológico e à situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio ou instrumento para a

comunicação. Isso significa trabalhar com a competência comunicativa do falante.

Nesse sentido, a escola deve ocupar-se de atividades que proporcionem a formação de usuários competentes como cita Travaglia. Assim, as aulas de LP podem trabalhar competências amplas, para além do domínio do código, que não garante uma boa comunicação, e passar ao emprego de práticas que vão além “da exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente no saber utilizar a língua em situações [...] que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (BRASIL, 2000, p. 11).

Uma visão de língua como comunicação, somada ao afeto, carinho e cuidado que a professora regente demonstrou com os estudantes faz toda a diferença no momento da aprendizagem. Os alunos sentem-se acolhidos, dispostos a aprender, pois sabem que ali é um ambiente que podem tentar, errar e aprender. É um local de acolhimento, mas também de ensino de instruções formais que vão possibilitar a eles um movimentar-se mais digno, porque, ao saber se expressar em português, suas chances de melhores condições de vida em um país lusofalante é maior.

A turma em que estagiei era bastante diversificada. Havia falantes do espanhol e do francês, alguns com pouca formação acadêmica, outros com elevados níveis de conhecimento especializado, como Mestre e Doutor em Educação, professores, fisioterapeutas dentre outras formações. Segundo relatos dos próprios alunos, suas especialidades não são reconhecidas por serem eles estrangeiros. Assim, para sobreviver, exercem, muitas vezes, trabalhos completamente antagônicos à sua área de formação, tais como babás, domésticas e ajudantes de pedreiros. O idioma é um obstáculo que os impede, dentre outras questões, de que eles atuem em suas áreas de formação.

Embora, em meio a todas essas adversidades, durante as atividades de escrita e produção de frases, por exemplo, os alunos sempre destacavam pontos positivos do novo país em que estão residindo. Falaram, por exemplo, a seguinte frase que foi lida por um aluno “EU GOSTO DO BRASIL, SUA CULTURA E SUA COMIDA”.

Em uma das aulas, a professora levou um cartaz muito organizado e bonito com uma espécie de tabela com os dias da semana escritos em português, espanhol e francês, haja vista sua preocupação em integrar todos. Seu acompanhamento era caso a caso, avaliando, acompanhando muitas vezes individualmente a cada aluno. Eu mesma auxiliei bastante nesse processo, para que nenhum aluno ficasse excluído ou deixasse de realizar as atividades propostas com êxito. Diariamente, a docente proporcionava atividades que possibilitavam que os alunos se expressassem, que fossem à lousa escrever; que estivessem imersos no processo de leitura e escrita em outro idioma. Ela sempre demonstrava preocupação em não os deixar entediados ou que se corresse o risco de apresentarem sono durante as aulas de português, uma língua diferente das que estavam acostumados, afinal estavam chegando à instituição escolar após um dia exaustivo de trabalho.

Ensinar uma língua diferente da materna para alunos em fase adulta é algo bem desafiador, mas destaco que a professora do curso conduzia todas as questões com muita facilidade e atenção. Certa vez, estava ensinando a escrita e leitura de numerais e os alunos escreviam faltando conectivos, coisas simples, mas, que tornam a frase pronunciada equivocada. Ela sempre dava lembretes para turma e registrava no quadro, dava ênfase para a forma correta de escrita. Em uma das aulas, por exemplo, ela redigiu a seguinte observação: “TODA VEZ QUE ESCREVO NÚMERO MAIOR QUE 20, VOU SEMPRE UTILIZAR O CONECTIVO, A VOGAL (E). EX: Vinte e oito.”. Isso porque os alunos aplicavam ao

português a regra da gramática do espanhol e seguiam direto sem o uso da vogal, tal como em *veintiocho* (espanhol) para *vinte e oito* (português).

No terceiro encontro de curso, a professora iniciou a aula fazendo uma avaliação das aulas anteriores com a participação dos alunos, de modo que eles mesmos apontaram algumas falhas, como o horário de chegada de alguns colegas que atrasam o início da aula nos dias de encontro. Assim como as brincadeiras desnecessárias de alguns colegas entre si. Na dinâmica, decidiram em conjunto melhorar esses aspectos, apontaram que a professora continue tendo cuidado com a velocidade da pronúncia das palavras em português, para facilitar a compreensão deles, e apontaram o fato de que eu, a estagiária, falo muito rápido. Nessa aula também foi um dia de estudos na apostila do curso, eu ajudei diversos alunos a responderem às questões dos exercícios escritos, isto é, fui mostrando e explicando os significados de diversas palavras que eles desconheciam em nosso idioma. Dei orientações sobre como deveriam ser desenvolvidas as atividades registradas nas páginas indicadas pela professora regente. Foi um momento de interação muito importante.

No decorrer das aulas, percebi que já foi criado um clima de descontração em que os alunos têm liberdade de perguntarem que não sabem. Sentem-se muito à vontade, não temem em errar algo. Isso faz com que o aprendizado ocorra com mais facilidade.

Um outro momento que considero ter sido bastante proveitoso foi a realização de uma dinâmica com músicas e poesias em formato de textos fatiados, vale lembrar que todos os textos se referiam aos dias da semana e que estes também estavam todos inscritos no idioma da língua portuguesa. Essa atividade demorou mais de uma hora para ser concluída, porém ocorreu de forma dinamizada, os alunos participaram bem e deram risadas ao irem decifrando os significados das palavras do texto.

Observação: chamou-me a atenção o fato de que neste dia a professora levou diversos livros de histórias e romances brasileiros que uma aluna havia lhe pedido em aulas passadas. Ao término da aula nessa data, uma aluna me perguntou se existe livro de reflexões aqui no Brasil e quem são os autores referência, eu demorei um pouco para entender a pergunta, mas ela estava se referindo a livros de autoajuda. Eu, então, expliquei para ela que existem vários no Brasil, dentre eles uma das referências mais conhecidas, é Paulo Coelho. Outro ponto observado nas aulas é que a professora sempre estava atenta a quem possuía ou não material escolar para estudar, tal como lápis e caderno e quem não tinha ela sempre providenciava, principalmente lápis que eram emprestados e devolvidos ao término de cada aula.

Uma outra aula que também foi muito especial foi no dia em que a professora levou um lanche para a turma. Tratava-se de pão, refrigerante e molho de cachorro quente. A aula começou com esse lanche compartilhado e um aluno fez questão de logo nesse início fazer uma leitura de uma mensagem de aproximadamente três frases escritas em língua portuguesa para agradecer o lanche feito pela professora. Foi uma mensagem bem bonita de gratidão por aquele momento. A partir desse momento, a aula deu-se início com os alunos perguntando por que às vezes no Brasil se pronuncia lanche e merenda quando se trata de comida, o que foi explicado detalhadamente pela professora. Outra pergunta que surgiu foi sobre o significado de *ceiar* no Brasil que para os alunos cubanos *cear* se refere apenas à ceia de natal e não a um lanche no fim da noite como é no caso do Brasil.

O segundo momento da aula foi a apresentação de uma caixa surpresa muito bem encapada e decorada, que continha vários objetos dentro. Foi proposto aos alunos tentarem adivinhar o que tinha lá dentro. Um aluno disse que havia uma rosa, outro disse uma que havia uma flor e houve quem perguntasse se há diferença entre

rosa e flor ou se são a mesma coisa. A professora de forma bastante esclarecedora explicou que rosa aqui no Brasil é um tipo específico de flor e que existem uma variedade extensa de flores como, por exemplo, Hortências, Copo de Leite, Girassol etc.

Dentro da caixa havia uns óculos, mas foi explicado que existem variações desse objeto como, por exemplo, óculos de sol, que são escuros, e de grau. Havia também outro objeto que a grande maioria apresentou dificuldade de registrar o nome, era uma pelúcia, e um dos objetos que mais causou alvoroço na sala foi uma lata de cerveja, pois muitos falaram que gostam, outros que não gostam, mas a principal explicação sobre foi que esta, aqui no Brasil como no mundo inteiro, existem diferentes marcas e sabores. Toda a dinâmica com esses e outros objetos foram trazidos para introduzir o conteúdo de substantivo, iniciando pelos comuns e depois os próprios.

É preciso citar que a partir desses objetos retirados da caixa surpresa, foi construída uma lista de substantivos no quadro com mais de dez palavras e posteriormente foi proposto que os alunos registrassem em seus cadernos. Em seguida, foi feita uma explicação minuciosa dos conceitos de substantivo comum e próprio, assim como também realizado uma segunda atividade na apostila para fomentar o estudo dos conteúdos citados na aula. Nesse momento, aconteceu algo bem engraçado, pois enquanto eu corrigia o caderno de um dos alunos, em que estava inscrito a palavra *copo azul* e eu questionei por que ele tinha colocado na lista de substantivos. Após minutos de conversa, descobri que na verdade ele estava tentando escrever a palavra *cupuaçu* que, segundo ele, foi a fruta mais gostosa que experimentou aqui no Brasil.

Uma aula que também merece destaque foi a aula de introdução do conteúdo sobre adjetivos, nessa ocasião, coletivamente, foi sendo construído uma lista de palavras de adjetivos que os alunos já tinham conhecimento. Posteriormente

estes receberam atividade impressa também com exercícios que abordavam tal conteúdo. Ao término da aula, um aluno se aproximou de mim e perguntou o que significa *noiado* porque todo dia ele é chamado assim pelos colegas de trabalho. Eu expliquei que aqui no Brasil esse é um termo pejorativo, uma forma de gíria para expressar coisas ruins sobre determinada pessoa. É empregada principalmente em relação a usuários de drogas, ao consumo de entorpecentes. Ele apresentou uma fisionomia de surpresa. Ficou triste ao mesmo tempo; disse que não iria aceitar ser chamado assim.

Outra aula bastante marcante para mim como estagiária foi a aula do dia 14 de setembro, em que iniciamos a aula com um lanche coletivo produzido por mim, um lanche simples, bolinhos de chuva e refrigerante, mas que foi bastante apreciado e agradecido pelos participantes – que inclusive pediram a receita. Nessa data ocorreu algo que me tocou muito enquanto ser humano, foi o fato de que alguns alunos pegaram o lanche e guardaram em suas bolsas para levar para casa aos filhos.

A aula desse dia iniciou com a leitura de um conto chamado *O Último Dia na Vida do Ferreira*, do autor Ricardo Azevedo. O conto foi lido em voz alta por mim e pela professora e ao término vários questionamentos foram feitos à turma de maneira coletiva a fim de observar como está o nível de compreensão deles nesse novo idioma que estão aprendendo, o português. A última atividade desse encontro foi um ditado de palavras com nomes próprios, dentre eles o meu nome, Joelma, que gerou muita confusão, pois alguns escreveram: Jhoelma, Johelma e Yoelma.

Ao longo dos dias de acompanhamento das aulas durante o estágio percebi a diversidade de estratégias que a professora utilizou para motivar os alunos a aprenderem o que objetivava o curso e a continuarem frequentando as aulas, não ministrando aulas monótonas, apesar da vasta lista de conteúdos contemplados nas aulas, sua intencionalidade era de fato promover a aprendizagem

dos que se dispuseram a estar naquela classe. GIL (1994) aponta a importância que exerce a forma como o professor conduzirá a aula “[...] isto pode ser feito mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante. Convém também que o professor demonstre o quanto à matéria pode ser importante para o aluno” (GIL, 1994, p. 60).

Embora, talvez, especificamente nesta turma, nem haveria essa necessidade do professor mostrar a importância daquele estudo, pois, todos que ali estavam foram em busca de aprender o idioma novo que lhes está sendo cobrado diariamente no novo país que residem e esse aprendizado influenciará fortemente em suas vidas pessoais e inclusive profissionais e, por conseguinte, pode até mesmo promover o reestabelecimento financeiro às suas vidas.

No que tange à experiência vivenciada nesse período de formação que foi o Estágio Supervisionado, especificamente nesta turma em que acompanhei o trabalho da docente que tem sido citada ao longo deste documento, é importante destacar que todas as atividades realizadas demonstravam ser previamente organizadas e planejadas e assim foi notório o sucesso de cada atividade proposta, pois nenhuma foi realizada a partir de improvisos. Sobre esta importante etapa do trabalho de ensino que é o planejamento, podemos destacar que para Gandin (1983, p. 18-19):

- a) planejar é transformar a realidade numa direção escolhida;
- b) planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo);
- c) planejar é implantar um processo de intervenção na realidade;
- d) planejar é agir racionalmente;

- e) planejar é dar clareza e precisão à própria ação;
- f) planejar é explicitar os fundamentos da ação em grupo;
- g) planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação;
- h) planejar é realizar um conjunto de ações propostas para aproximar uma realidade de um ideal;
- i) planejar é realizar o que é importante (essencial) [...].

Já Carnoy e Castro (1997, p. 16) apresentam a seguinte compreensão sobre planejamento:

Planejamento pode ser entendido ainda como a função administrativa de analisar fatos passados e presentes, visando estabelecer para o futuro, cenários alternativos, opções de mudanças e indicações para a tomada de decisão, respondendo às questões o quê, como, por quê, quem, quando, onde e para quê.

A partir desta experiência ampliou ainda mais minha valorização pelo processo de planejamento das atividades pedagógicas, pois, de fato, a beleza, a organização e o bom desenvolvimento das atividades realizadas no referido curso, eram antecedidas por um amplo e forte planejamento pela docente. Assim nota-se o planejamento ser parte essencial e necessária para o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao longo da aula, os alunos eram estimulados a pronunciarem os meses do ano de acordo com a língua portuguesa, porém apresentavam-se as três formas de escrita nos idiomas

(Espanhol, Francês e Português). Outro ponto que considerei interessante foi que ao longo das explicações os alunos foram indagados a relatarem o que se comemora em cada mês nos seus países de origem. Notando assim que foi um momento de aprendizado de aspectos importantes das diferentes culturas inseridas naquele contexto. Assim é importante lembrar que definimos cultura como um conjunto de práticas que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro (TAYLOR *apud* LARAIA, 2004, p. 25).

Nesse dia foi proposta uma atividade xerocada que era uma cruzadinha envolvendo palavras com r e rr. Palavras simples do nosso cotidiano brasileiro causavam estranheza para eles como por exemplo me perguntaram o significado das palavras *parreira* (pé de uva), *cigarra* (inseto) e *careca* (pessoa sem cabelo). Após essa atividade da cruzadinha, fizemos outra atividade de interpretação e eu me surpreendi muito com a capacidade de interpretação de muitos alunos, em especial de um que eu tinha mais proximidade e que me explicou o motivo de cada resposta interpretativa e de forma muito coerente.

Eu por curiosidade perguntei qual era sua formação e ele respondeu que é formado em tecnólogo em estatística e possui bacharel em administração. Completou ainda sua resposta dizendo que, apesar da formação, hoje vende cocada nas ruas da capital Boa Vista para sobreviver. Inclusive fez questão de me mostrar o seu crachá de uma empresa multinacional em que trabalhava na Venezuela. Ao observar a fotografia do seu crachá eu disse que ele era muito diferente de como está hoje e ele me explicou que hoje está quinze quilos mais magros e que as dificuldades do dia a dia, o trabalho pesado e a ausência da sua família são os motivos de tal situação.

Foi tão significativa para mim esta experiência com aquelas pessoas, alunos e professora, que no decorrer dessa experiência até escrevi um artigo de opinião falando sobre esse trabalho que está sendo realizado pelo IFRR. O referido texto foi publicado na coluna *Opinião do Jornal Impresso Folha de Boa Vista*.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Este estágio foi o momento para pôr em prática todo o referencial teórico estudado ao longo de minha formação. Sendo assim, para essa experiência prática recorri às teorias contempladas nas diferentes disciplinas do curso na busca de embasamento para executá-la, além de leituras específicas sobre Língua Espanhola e sobre Língua Portuguesa. Com isso, confrontei nesta experiência relatada a prática do ensino com a teoria, o que possibilitou intensa reflexão acerca da harmonia entre esses aspectos e a viabilidade de realização dos preceitos teóricos.

Segundo Chiappini (2000, p. 27), a escola é “um espaço de socialização – e talvez o mais significativo para muitos que nela ingressam”. Então acredito que o professor deve promover situações em que o aluno se sinta seguro e à vontade, já que a insegurança e a vergonha são fatores que impedem o melhor desempenho do aluno. Pensando nisso, houve a busca contínua para motivá-lo a compreender a língua como algo plural – excluindo qualquer tipo de preconceito, explicitando que há diferenças de sotaque, vocabulário, significação entre os países e dentro de um mesmo país de acordo com cada comunidade linguística.

Dessa forma, acredito que o curso possibilitou a presença dos alunos na escola, fazendo com que eles estivessem em contato com culturas que talvez ainda não tivessem tido a oportunidade de conhecer. Também possibilitou momentos de entretenimento

através das atividades, ao mesmo tempo em que adquiriam léxico e conhecimentos em torno de uma língua estrangeira.

Toda a proposta de trabalho foi ancorada numa perspectiva interacionista edificando com os alunos uma pedagogia relacional, em que o processo de construção do conhecimento foi parte fundamental que levou à formação do raciocínio acerca dos conteúdos discutidos. Foi trabalhado noção de língua, mas a cultura e as discussões em torno dela foram o ponto forte. Nas atividades vi que a professora propunha os conteúdos de forma que os alunos participassem, pudessem falar o que sabem e se sentissem à vontade para tentar.

A nomenclatura dos conteúdos conceituais abordados foi trabalhada de forma leve, com registro formal nos cadernos, mas sempre focando nos usos e funções, nas pronúncias e nas especificidades culturais. Sendo assim, pude participar de um curso em que havia a intenção de converter conteúdos em objetivos de aprendizagem, visto que a competência comunicativa do aluno se sobrepõe ao conteúdo gramatical (PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, esta experiência prática também possibilitou imenso amadurecimento pessoal e profissional, permitindo a construção de uma postura profissional a partir da constatação de elementos imprescindíveis à atitude de um professor em sala de aula. Dentre tais elementos destaco a responsabilidade, a atitude dinâmica e a criatividade, bem como o trato humanizado, paciente e acessível em relação aos alunos.

Conseguí com essa experiência repensar alguns aspectos da minha prática docente, seja em questões metodológicas, formas de expressão principalmente por ter alunos estrangeiros no meu *campus* de atuação. Pude reconhecer que às vezes é preciso ter cuidado com a dicção e velocidade da expressão da fala, que quando temos alunos ouvintes, que são falantes de outras línguas, nem

sempre compreendem diretamente de fato o que queremos comunicar ao coletivo. Pude por todo o dito alcançar meu objetivo do estágio que era acompanhar as atividades de práticas inclusivas promovidas pela Direx.

CONCLUSÕES

Vivenciar esta etapa de formação *stricto sensu* foi muito importante, pois pude pensar o quanto a vida é feita de aprendizados e que, embora eu já esteja no campo da docência há 15 anos em contínuo exercício, nesses dias de convívio e aprendizado com uma profissional muito aplicada em promover o aprendizado das pessoas, além de ser uma pessoa extremamente humana e que fortalece muito a autoestima dos que convivem com ela, foi para mim um aprendizado imenso. Tive “lições” de como ser cativante, como doar-se para os alunos, como ter uma postura humanizada.

Aprendi e relembrei alternadas metodologias e aprendi principalmente que ensinar exige muito cuidado e empatia, principalmente quando lidamos com pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como foi o caso dessa turma de curso de extensão de *Português para Estrangeiros*, que atendeu principalmente a alunos adultos, venezuelanos e haitianos. Assim, a partir desta experiência sigo mais forte e encantada com a docência e a pesquisa, reconhecendo a grandiosidade do processo de mudança que se dá a partir da experiência com o processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <www.mec.com.br>. Acesso em: 15/04/2020.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1997.

CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

FRANTZ, L. M.; MALDANER, M. B. **Estágio curricular supervisionado**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

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

GARRIDO, E. “Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor”. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola**:

fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

GIL, A. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

RODRIGUES, F. S. “Migração transfronteiriça na Venezuela”. **Estudos Avançados**, vol. 20, n. 57, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

CAPÍTULO 5

*Satisfação acadêmica sobre as relações
interpessoais no IFRR, Campus Boa Vista*

SATISFAÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO IFRR, *CAMPUS BOA VISTA*

Wilma Moraes

Sílvia Maria Melo Gonçalves

A Psicologia Positiva é uma ciência que preconiza a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança, valoriza o exercício de forças e virtudes pessoais e tem como objetivo principal promover o potencial e o bem-estar humano. Propõe que seus domínios centrais sejam implantados nas escolas, tais como emoções positivas, engajamento positivo, realização positiva, propósito positivo e relacionamentos positivos, como forma de promover o bem-estar dos alunos e aprimorar a aprendizagem.

No ambiente escolar podem ser desenvolvidas intervenções que visam prevenir problemas (PACICO; BASTIANELLO, 2014). Nesse contexto, as instituições educacionais surgem como um local privilegiado para a aplicação desse campo de conhecimento, por meio de intervenções que promovam o bem-estar e o florescimento de todos aqueles que participam da vida acadêmica (CINTRA; GUERRA, 2017).

Satisfação com a vida é um constructo da Psicologia Positiva que é representado pelo autorrelato de como a pessoa percebe a sua vida em relação ao presente, ao passado e às suas expectativas em relação ao futuro, em vários domínios (GONÇALVES, 2006). É definida como uma avaliação subjetiva do indivíduo, acerca do nível de contentamento, quando pensa sobre sua vida de uma maneira geral.

Este artigo apresenta um extrato dos resultados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que teve como objetivo avaliar a satisfação dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, IFRR, *Campus* Boa Vista, acerca das relações interpessoais vivenciadas no ambiente acadêmico.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário **Satisfação com as relações interpessoais no *Campus***, elaborado pelas autoras, composto por perguntas abertas. Participaram da pesquisa 54 estudantes do IFRR, *Campus* Boa Vista, matriculados no 1º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no regime integral, com faixa etária de 15 a 18 anos, de ambos os sexos, residentes no município de Boa Vista.

Inicialmente será apresentado o ensino integral Integrado ao Ensino Médio no IFRR, como ocorre essa modalidade e regime de ensino. Será descrito o perfil dos discentes do curso e os aspectos presentes no ingresso à instituição. Em seguida, será traçado um panorama sobre a psicologia positiva como ciência e suas contribuições para a educação: a educação positiva, destacando o papel das relações interpessoais no processo adaptativo e na geração do bem-estar subjetivo. Posteriormente, serão descritos os constructos do bem-estar subjetivo e satisfação, sua relação positiva com a felicidade e com as emoções positivas e também abordados os fatores que influenciam na percepção da satisfação com a vida acadêmica. Por fim, serão apresentados os resultados e discussão dessa pesquisa.

ENSINO INTEGRAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFRR

Em 2015, os cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Boa Vista do IFRR passaram a ser ofertados em regime integral, havendo, conseqüentemente, aumento na permanência diária dos estudantes na instituição, com aulas no período da manhã e da tarde e intervalo entre os turnos. Os discentes desses cursos ingressam no *Campus* Boa Vista no primeiro ano e estão na faixa etária entre 14 e 15 anos. São oriundos tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino e trazem em seu histórico uma diversidade de experiências de ordem subjetiva e acadêmica.

Em minha prática, enquanto psicóloga nesse *Campus*, pude identificar algumas circunstâncias presentes no processo de adaptação à Instituição. A chegada no IFRR costuma ocasionar um misto de orgulho e ansiedade com a nova realidade acadêmica com que deparam. A expectativa familiar e do próprio discente com o ingresso numa escola pública que oferta ensino com qualidade na região geralmente não possibilita pensar em retornos ou desistências, tampouco a alteração do curso técnico escolhido, pois a Instituição apresenta restritas possibilidades. Os grupos vão se formando como recurso protetivo e alentador nesse universo que, ao mesmo tempo, traz encanto e estranheza.

Após a estranheza inicial, o cenário vai se modificando e novos significados começam a emergir. Novas relações sociais são constituídas nesse ambiente, amizades são construídas, um universo de descobertas vai surgindo, há oportunidades acadêmicas para participar de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, atividades culturais, esportivas e de lazer, entre outras.

Considerando a quantidade significativa de tempo que os adolescentes passam na escola, em convívio com professores e

colegas, é importante refletir como a instituição pode desenvolver estratégias para incentivar a construção de relacionamentos positivos. Essa atitude pode ter influência positiva no processo de ambientação à vida escolar, nas relações interpessoais no âmbito institucional e, conseqüentemente, na aprendizagem.

ESCOLARIZAÇÃO POSITIVA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A Psicologia Positiva surgiu como um movimento científico e profissional que questionava o enfoque tradicional da psicologia nos aspectos patológicos do ser humano. De acordo com Seligman (2019), está ancorada em três pilares: o primeiro diz respeito ao estudo das emoções positivas; o segundo refere-se ao estudo dos traços positivos e o terceiro ao estudo das instituições positivas.

A sua aplicação no contexto educacional denomina-se escolarização positiva e consiste numa abordagem da educação que abrange um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade, e um de seus pilares para as escolas é o enfoque em valorizar a diversidade das origens e das opiniões dos estudantes na sala de aula (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Seligman *et al.* (2009) apontam indicativos nos quais o aumento do bem-estar tende a melhorar também a aprendizagem e o rendimento acadêmico e, a partir da premissa de que ele pode ser ensinado na escola, indicam três razões para que possa ser adotado no contexto acadêmico: como antídoto à incidência de depressão, como um modo de aumentar a satisfação com a vida e como um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo (SELIGMAN, 2011).

A Psicologia Positiva reforça a importância dos relacionamentos positivos na promoção do bem-estar e felicidade, descreve a emoção positiva humana como sendo amplamente social e que, nós, humanos, somos criaturas que “buscam, inevitavelmente, o relacionamento com outros membros de nosso grupo” (SELIGMAN, 2011, p. 34).

Educação e relações interpessoais estão intimamente interligadas, a educação se constrói no espaço das relações, na interação entre os atores que constituem a escola. Como afirma Maturana (1998, p. 29) “educar é um processo que se constitui na convivência com o outro, o educar ocorre a todo tempo de maneira recíproca”. E é no período da juventude que se vivencia o valor desse universo de convivência, na aceitação e no respeito pelo outro, que parte da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável (MATURANA, 1998).

Em relação à adolescência e à convivência com amigos, Gonçalves (2006) aponta que geralmente os adolescentes apresentam-se mais motivados e felizes quando estão entre os pares, independente das atividades que estejam realizando, demonstram preferência em fazê-la acompanhado. Williams (2001) sugere que até mesmo o funcionamento cognitivo fica prejudicado quando se é excluído de seu grupo e Witkow e Fuligni (2010) verificaram que adolescentes que tinham mais amigos na escola, suas médias de notas eram mais altas.

Isso reforça a importância de a instituição valorizar as relações sociais no processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental que sejam empreendidas ações que possam contribuir no fortalecimento dos relacionamentos positivos, na promoção do respeito mútuo, e na busca de estratégias para resolver situações conflituosas, oportunizando espaços e momentos de convivência, fortalecendo as relações interpessoais entre os adolescentes.

BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO COM A VIDA

O bem-estar subjetivo pode ser compreendido como um dos componentes da qualidade de vida dos seres humanos e seu estudo procura entender a avaliação total que eles fazem dela. A satisfação com a vida pode ser apreendida como uma autoavaliação desse tipo de bem-estar e também como critério que leva uma pessoa a perceber sua existência como boa (DIENER, 1984).

Pode ser considerada um constructo multidimensional e dinâmico, todavia estável, mesmo diante de flutuações momentâneas. Pode ser dimensionado e utilizado para se estruturar políticas e estratégias preventivas e de promoção ao bem-estar e saúde dos estudantes no ambiente acadêmico, com o intuito de promover um espaço agradável e prazeroso para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (ALBUQUERQUE; TRÓCOLLI, 2004).

Gonçalves (2006) o define como a maneira pela qual as pessoas avaliam emocionalmente a si próprias, aos vários conteúdos dos inúmeros domínios de satisfação com a vida e como fazem julgamentos globais de felicidade com sua existência.

As pesquisas indicam que a satisfação com a vida não está diretamente ligada a recursos materiais. Diener e Scollon (2014) sinalizam que, embora os recursos materiais possam contribuir, fatores como respeito e bom relacionamento social mostraram-se mais importantes.

Schimmack, Diener e Oishi (2002) encontraram em sua pesquisa com estudantes universitários os seguintes achados: eles frequentemente usavam informações sobre sua família, relacionamentos com amigos, vida romântica e sucesso acadêmico

para avaliar suas vidas, e menos frequentemente informações sobre sua saúde e finanças.

Furlong, Gilman e Huebner (2014), em seus estudos acerca da percepção dos estudantes quanto ao clima social de sua escola e sua satisfação, encontraram os seguintes resultados: sentir-se apoiado socialmente em um círculo social seguro e acolhedor demonstrou promover sentimentos de satisfação, apontando que, estudantes que não se sentem seguros no ambiente escolar relataram menor satisfação do que aqueles que se sentem seguros. Os alunos que receberam menos apoio social dos colegas foram mais propensos a experienciar baixa satisfação, de acordo com Martin, Huebner e Valois (2008). Foi encontrada relação estatisticamente significativa entre o suporte social na relação com os pares, professores, envolvimento dos pais e a satisfação com a vida dos estudantes (SULDO *et al.*, 2013).

Num estudo acerca da satisfação com a vida e relação com o bem-estar e distresse psicológico, Nogueira e Sequeira (2018) observaram que a satisfação com a vida acadêmica se trata de um constructo relevante para fundamentar intervenções de promoção de saúde mental na lógica dos contextos acadêmicos promotores de saúde. Os autores verificaram uma associação positiva entre saúde mental e a satisfação acadêmica, na qual os estudantes com mais satisfação apresentaram menor grau de distresse.

No geral, o contentamento com a vida pode reduzir os efeitos negativos do estresse ou problemas comportamentais (HUEBNER; SULDO; VALOIS, 2003). Como também aponta Nogueira (2017), a satisfação com o suporte social e a satisfação acadêmica mostraram-se como variáveis positivas preditivas no bem-estar psicológico, com efeito protetor na saúde mental. Por isso, é importante compreender como os adolescentes se veem em relação à satisfação com a vida em geral, como aponta Gonçalves (2006),

especificamente em aspectos como amor, namoro, família, realizações, educação, trabalho, religião, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas no questionário **Satisfação com as relações interpessoais no *Campus*** foram analisadas de acordo com a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) e categorizadas a posteriori, em frequências simples e percentuais de acordo com cada pergunta do questionário.

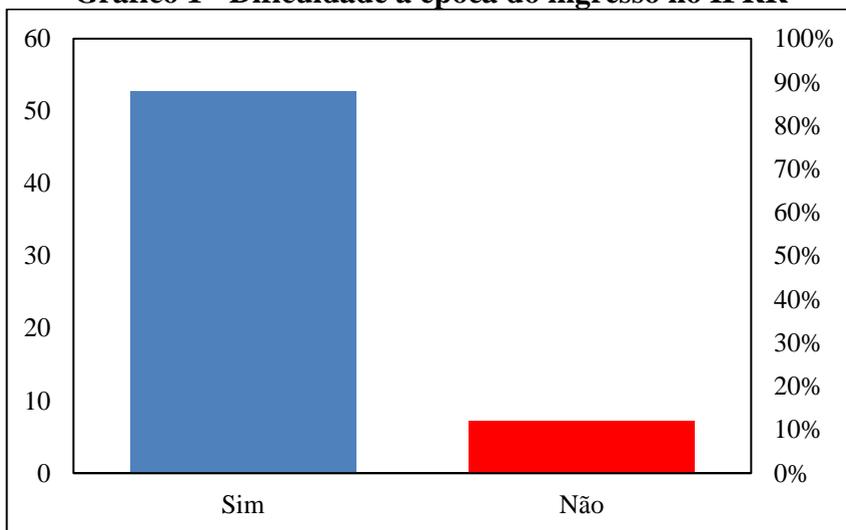
Na pergunta **“Você sentiu alguma dificuldade quando ingressou no IFRR? Qual (is)?”**, o objetivo foi identificar se os alunos sentiram alguma dificuldade no processo adaptativo ao IFRR e qual foi o tipo de dificuldade. As respostas mostraram o total de 45 para **sim** (83,33 %) e de 9 respostas para **não** (16,66 %) (gráfico 1).

Com relação aos tipos de dificuldade, as respostas foram categorizadas em **acadêmicas** (adaptação ao IFRR), que perfez um total de 51 respostas (87,9%), dentre as quais podemos destacar “adaptar aos horários”, “matérias técnicas difíceis”, “falta de tempo livre”; e quanto às **relações interpessoais**, o total foi de 7 respostas (12,06%), dentre as quais podemos destacar: “me enturmar com o restante da classe”, “tive muita dificuldade em fazer amigos” (gráfico 2).

Os discentes mostraram-se abertos à experiência da vivência acadêmica em regime integral, apontando satisfação parcial em relação ao que esse regime de ensino oportuniza. As dificuldades apontadas com maior frequência no processo adaptativo foram de ordem acadêmica (horário integral, disciplinas técnicas, escassez de tempo livre, desagrado em relação ao curso), sinalizando a

necessidade de se desenvolver estratégias educacionais para lidar com esse fenômeno. Esses resultados convergem com a observação institucional acerca da vivência dos estudantes no *Campus* e com o que Santrock (2014) aponta para esse período de transição do ensino fundamental para o médio, um período que pode ser difícil e estressante.

Gráfico 1 - Dificuldade à época do ingresso no IFRR

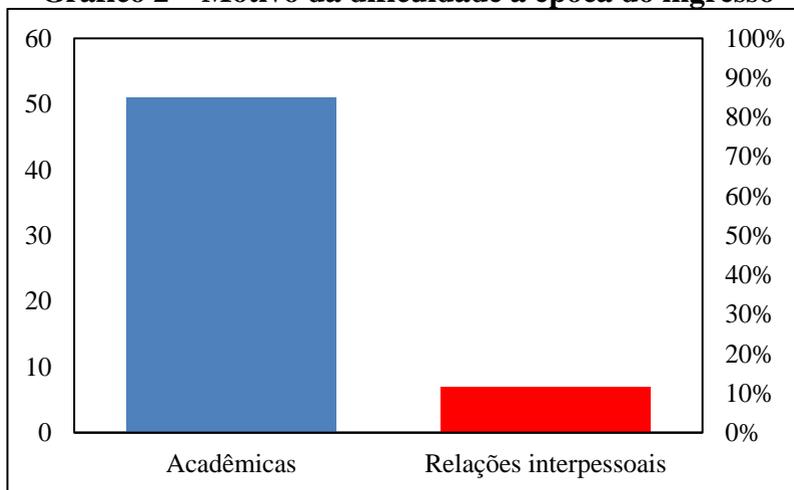


Fonte: Elaboração própria.

Isso em virtude de estarem num período em que muitas outras mudanças também ocorrem entre as quais se inclui: a puberdade e as questões relacionadas à imagem corporal; mudanças na cognição social, aumento da responsabilidade e diminuição da dependência dos pais; mudança para uma estrutura escolar maior e mais impessoal; mudança de professores, mudança no grupo de pares

e um enfoque maior nas conquistas e no desempenho (SANTROCK, 2014, p. 341).

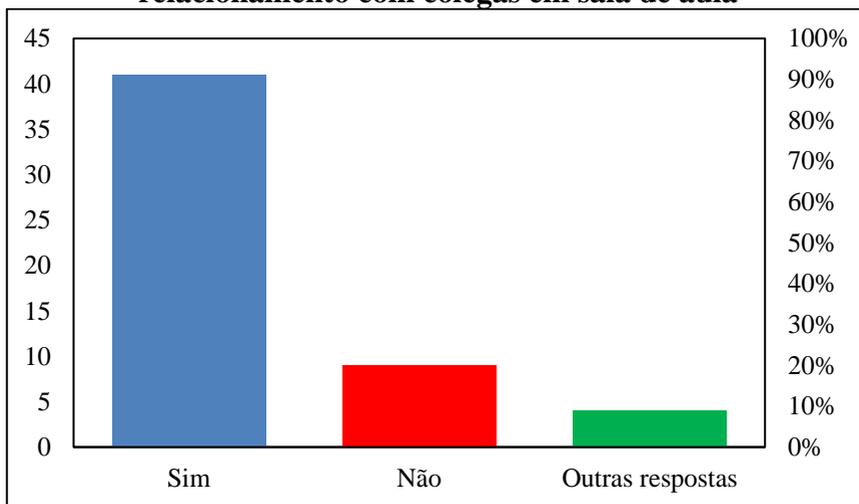
Gráfico 2 – Motivo da dificuldade à época do ingresso



Fonte: Elaboração própria.

Na questão, **“Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?”**, tivemos um total de 41 respostas afirmativas (75,92%), 9 respostas negativas (16,66 %) e 4 outras respostas (7,4%), dentre as quais podemos destacar “sinto que a relação com meus colegas é superficial, “me comunico bastante, mas não tenho intimidade, “a turma não é unida”. Observa-se a partir desses dados que a maior parte dos estudantes (75,92%) se mostraram satisfeitos com o relacionamento com os colegas em sala de aula e, em contraparte, (24,06%) não demonstraram satisfação (gráfico 3).

Gráfico 3 – Satisfação no relacionamento com colegas em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

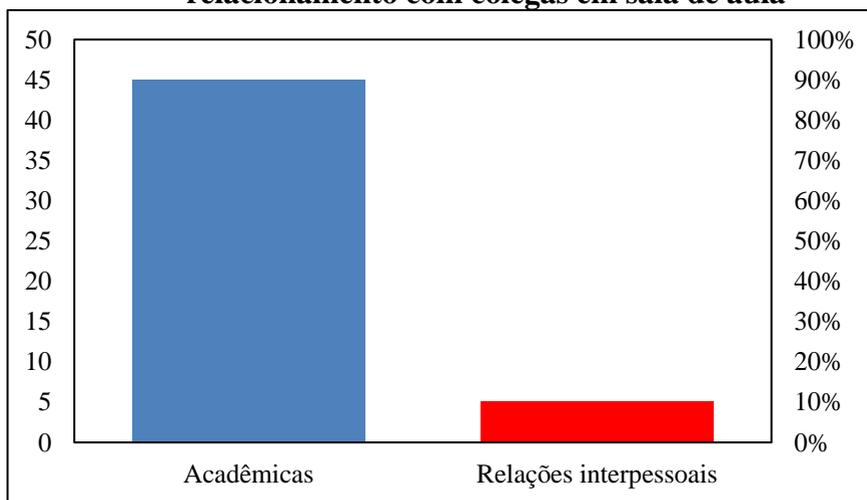
Quanto às justificativas das respostas, foram divididas nas categorias **relações interpessoais** e **acadêmicas**. A categoria **relações interpessoais** fez uma frequência de 45 respostas (90%), das quais podemos apontar: “respeito”, “bom convívio”, “companheirismo”, “educados”.

O valor atribuído às interações humanas foi evidenciado na resposta dos adolescentes. O *Campus* mostrou-se como um espaço favorável à consolidação das relações interpessoais. As queixas contrárias foram em relação à falta de tempo e cansaço que, segundo os discentes apontaram, prejudicam o convívio e as oportunidades para um melhor usufruto das relações interpessoais.

A categoria **acadêmica** obteve 5 respostas (10%), das quais podemos apontar: “porque nós ajudamos e debatemos sobre diversos assuntos produtivos” “porque aqui no instituto vejo uma

dedicação aos estudos maior do que a escola que já frequentei”. O gráfico 4 apresenta as categorias e as frequências simples e percentuais das justificativas dos participantes.

Gráfico 4 – Razão da satisfação no relacionamento com colegas em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

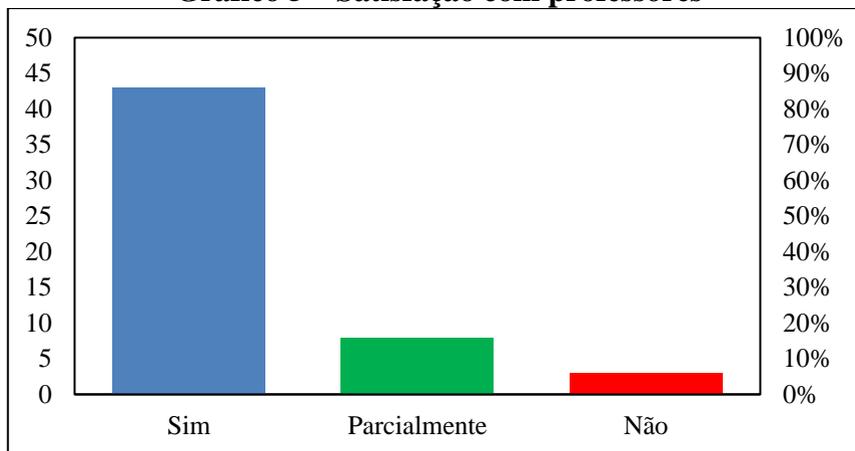
Os dados obtidos corroboram com as observações apresentadas por Diener e Scollon (2014) apontando a importância dos fatores como respeito e bom relacionamento social na contribuição para a satisfação com a vida. Corroboram ainda com os estudos de Furlong, Gilman e Huebner (2014) nos quais sentir-se apoiado socialmente em um ambiente seguro e acolhedor demonstrou promover sentimentos de satisfação em estudantes.

Esses resultados mostram-se favoráveis a um ambiente acadêmico saudável, como aponta Nogueira (2017), a satisfação com o suporte social e a satisfação com a vida acadêmica

apresentam-se como variáveis positivas preditivas no bem-estar psicológico, com efeito protetor na saúde mental.

Na questão, “**Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores? Por quê?**”, encontramos 43 respostas **afirmativas** (79,62%), 8 respostas **com a maioria** (14,81%) e 3 respostas **negativas** (5,55%). O gráfico 5 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais das respostas dadas para esta pergunta do questionário.

Gráfico 5 – Satisfação com professores



Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às justificativas foram divididas nas categorias **relações interpessoais** e **qualificação profissional**. A categoria **relações interpessoais** obteve 31 respostas (58,5%), dentre as quais podemos destacar: “amigáveis”, “compreensíveis”, “pacientes”, “relação recíproca de respeito”, “legais”, “meus professores são ótimos profissionais e excelentes pessoas, pois eles além de dar aula ainda se ‘fingem’ de terapeutas e escutam nosso

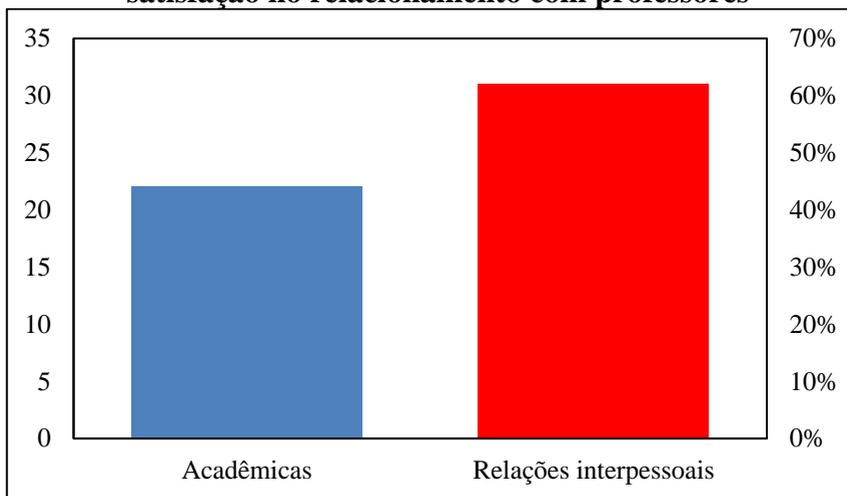
problema e ‘dizem que vai ficar tudo bem’”. A categoria **qualificação profissional**, com as subcategorias: “metodologia de ensino”, “profissionais bem qualificados” fez o total de 22 respostas (41,5%).

Observa-se que houve uma predominância nas respostas que indicaram como motivo da satisfação o domínio, **relações interpessoais** (58,5%), seguido de **qualificação profissional** (41,5%), demonstrando a importância de estabelecer relacionamentos positivos com os alunos, pautados no respeito mútuo e no apoio, oportunizando que o processo ensino-aprendizagem transcorra de maneira prazerosa e com mais satisfação para os envolvidos.

Essas respostas corroboram com Snyder e Lopez (2009, p. 348) ao apontarem que “os bons professores sabem quando ser solidários e ajudar alunos que estejam enfrentando crises” e, ainda, que os professores devem proporcionar as condições necessárias para “uma sensação de confiança em suas salas de aula, pois os alunos só irão se lançar aos riscos importantes para a aprendizagem se sentirem que há respeito por parte do professor” (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 348).

Por sua vez, o gráfico 6 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais das justificativas dadas para a pergunta do questionário “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”.

**Gráfico 6 – Razão da
satisfação no relacionamento com professores**



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou trazer contribuições para o trabalho dos profissionais do IFRR- *Campus* Boa Vista e beneficiar os envolvidos no processo educativo. A partir da compreensão de nossa participação dentro do contexto escolar torna-se possível refletir sobre nossa prática e, principalmente, pensar o ambiente acadêmico para o nosso jovem contemporâneo, concebendo a escola como um espaço oportuno para promover satisfação, contribuir na constituição de relações saudáveis e positivas e na promoção do bem-estar.

Com este estudo foi possível observar que a interação entre os adolescentes no ambiente escolar mostrou-se favorável ao desenvolvimento social e psíquico e que eles priorizaram as relações

interpessoais saudáveis e positivas que promovem um ambiente acadêmico agradável, prazeroso e oportuno ao processo de ensino-aprendizagem.

Há necessidade de outras pesquisas que gerem informações sobre o ensino em regime integral e seus impactos na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, visto ser uma modalidade nova implantada na Rede Federal, que ocorre concomitantemente com período de transição do ensino fundamental para o médio e com o momento em que estão vivenciando a adolescência.

É importante investigar as características do bem-estar subjetivo na adolescência e o que promove satisfação, podendo contribuir para o aperfeiçoamento de políticas educacionais. A relevância do papel das relações interpessoais nessa circunstância não deve ser desconsiderada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S.; TROCCOLI, B. T. “Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo”. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 20, n. 2, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.

CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. “Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 21, n. 3, 2017.

DIENER, E. “Subjective well-being”. **Psychological Bulletin**, vol. 95 n. 9, 1984.

Diener, E.; SCOLLON, C. “The what, why, when, and how of teaching the compone of subjective well-being”. **Teaching of Psychology**, vol. 41, 2014.

FURLONG, M J.; GILMAN, R.; HUEBNER, E. S. **Handbook of Positive Psychology in Schools**. London: Routledge, 2014.

GONÇALVES, S. M. M. **Mas, afinal, o que é felicidade?** Ou quão importantes são as relações interpessoais na concepção de felicidade entre adolescente (Tese de Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

HUEBNER, E.S.; SULDO, S.M.; VALOIS, R. F. “Psychometric properties of two brief measures of children’s life satisfaction: The Students’ Life Satisfaction Scale and the Brief Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale”. **Indicators of Positive Development Conference** [03/2003]. Disponível em: <<https://www.childtrends.org>>. Acesso em: 30/06/2020.

MARTIN, K.; HUEBNER, E. S.; VALOIS, R. F. “Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence?” **Psychology in the schools**, vol. 45, n. 6, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

NOGUEIRA, M. J. **Saúde mental em Estudantes do Ensino Superior: Fatores Protetores e Fatores de Vulnerabilidade**. (Tese de Doutorado). Lisboa: Ulisboa, 2017.

NOGUEIRA, M. J.; SEQUEIRA, C. “A satisfação com a vida acadêmica: relação com bem-estar e distress psicológico”. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 6, 2018.

PACICO, C. J.; BASTIANELLO, M. J. “As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros”. *In*: HUTZ, C. S. (org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: use a Psicologia Positiva para alcançar todo o seu potencial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M. *et al.* “Positive education: positive psychology and classroom interventions”. **Oxford Review of Education**, vol. 35, n. 3, 2009.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, SHANE J. **Psicologia positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SULDO, S. M. *et al.* “Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?” **Applied Research in Quality of Life**, vol. 8 n. 2, 2013.

WILLIAMS, K. D. **Ostracism**: The power of silence. New York: Guilford Press, 2001.

WITKOW, M.; FULIGNI, A. J. “In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among na ethnically diverse sample of adolescents”. **Journal of Research on Adolescence**, vol. 3, n. 1, 2010.

CAPÍTULO 6

*Análise do Curso Técnico Integrado ao Ensino
Médio de Informática no IFRR, Campus Boa Vista*

ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DE INFORMÁTICA NO IFRR, *CAMPUS BOA VISTA*

Larissa Jussara Leite de Santana

Nádia Maria Pereira de Souza

Liz Denize Carvalho Paiva

Desde o surgimento da Educação Profissionalizante no país, em seus primórdios, com a escola de aprendizes e artífices, já coexistia a dicotomia entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante. Essa disparidade era vislumbrada sobre a égide da diferenciação de oferta de saberes, onde a qualificação profissional era proporcionada para os filhos de trabalhadores, fincada em um ensino curricular inflexível, a fim de qualificá-los para o mercado de trabalho. Ao longo do processo histórico, as legislações educacionais sempre têm procurado atender às demandas do mercado de trabalho, bem como de interesses e alianças políticas.

Com o propósito de romper com esse sistema, no governo Lula, mediante a Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro 2008, surge uma proposta inovadora de oferta no Ensino Profissionalizante: os Institutos Federais trazem consigo o desafio de ofertar Ensino Básico Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2008). Ou seja, oferecer essa modalidade de ensino amparados na Resolução CNE/CEB 06/2012, que dispõe sobre a orientação de oferta de Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Subsequente, Ensino PROEJA e Ensino Superior, através dos cursos de Tecnologias e Licenciaturas (BRASIL, 2012). Dentre essas modalidades de ensino

coexistentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima no *Campus Boa Vista*.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Ensino Técnico Integrado ao Médio, e procura refletir sobre a evolução da educação profissionalizante no país, que permeou a implementação do Ensino Integral; mudança essa ocorrida em 2015 no *Campus Boa Vista*. E, sendo o Curso Técnico Integrado Integral ao Médio em Informática um dos pioneiros, esta pesquisa busca analisar, através da perspectiva discente, o sujeito dessa modificação. Torna-se salutar conhecer quais as expectativas, principais mudanças de rotina de estudo, infraestrutura disponibilizada e desenvolvimento curricular foram desencadeadas ao longo do curso, no período letivo de 2015 a 2017, com o intuito de possibilitar reflexões e auferir sugestões dos participantes da pesquisa.

Sobre a escolha do método de pesquisa, segundo Triviños (1987), faz-se de acordo com o tipo de problema estudado, ou seja, o pesquisador pode desenvolver sua investigação passando por três etapas: A primeira é a fase de exploração, que envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde o estudo será realizado e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. A segunda fase aborda a decisão, que consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. A descoberta nomeia a terceira fase, que consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas em um contexto mais amplo.

Para que essa pesquisa fosse desenvolvida, fez-se necessário o aperfeiçoamento do trabalho intelectual no embasamento teórico sobre a implantação do ensino técnico integral ofertado nos dois turnos, assim como a análise de documentos institucionais, como a Organização Didática (OD), Os Projetos Pedagógicos de Curso do

Ensino Técnico Integral ofertado nos dois turnos nos cursos de Secretariado e Informática, sendo estes os pioneiros no processo de implantação, Plano de Desenvolvimento Institucional, que irá se fortalecer juntamente com a prática de seus fundamentos bibliográficos sobre a educação profissional técnica no país.

As dificuldades e facilidades na coleta de dados referente a esta pesquisa demarcam a facilidade de pesquisar no local de desenvolvimento das atividades laborais da pesquisadora, e a caracterização das dificuldades é traçada pela não devolutiva dos instrumentos de pesquisa, tendo sido necessário vários momentos de sensibilização e coleta de dados para a completude dos participantes. Tinha-se como exigência 30 participantes, e obteve-se um total de 32 discentes ingressantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio na forma integral que contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo

BREVE HISTÓRICO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

O histórico da educação profissional no Brasil influencia e rege diretamente o andamento dos Cursos Profissionalizantes em todo o país. Concernente a isto, com o Decreto n.º 5.154/2004 o Curso Técnico em Informática foi implementado no *Campus* Boa Vista em 2007. Sobre a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) desenvolve a educação profissional da seguinte forma: qualificação profissional, educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica. A educação profissional técnica de nível médio poderá ser ofertada em três formas: integrada, concomitante e subsequente.

Infere-se do Decreto n.º 5.154/2004 que a forma integrada obteve sua regulamentação a partir de 2004 (BRASIL, 2004), e com

isso o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) implementou a nova forma de Ensino Profissionalizante; o Curso Técnico em Informática foi desenvolvido a partir de 2006.

Segundo o Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (2008), antes da implementação o Núcleo de Pesquisa Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) realizou uma pesquisa de demanda, com 981 escolas da rede estadual de ensino no município de Boa Vista, o que constatou interesse de 39,25% dos discentes pelo Curso Técnico Integrado ao Médio.

O foco de formação para desenvolvimento de Sistemas continua o mesmo, porém, a principal diferença entre a forma Integral e a forma Integral Integrado se mostra através do desenvolvimento curricular, visto que a forma Integral ocorreu no turno matutino, com duração de 4 anos e carga horária de 3.550 horas, incluindo estágio ou projeto; e na forma Integral Integrado o Curso ocorre no Turno Diurno, ou seja, manhã e tarde, com duração de 3 anos e carga horária de 3.760 horas, incluindo estágio.

No período de 2007 a 2017 houve índices positivos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, conforme se pode identificar na tabela 1.

Salientamos que esses dados equivalem ao período letivo do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com matriz curricular equivalente a 4 anos de duração. Esse levantamento abrange o período total de oferta, ou seja, de 2007 a 2017, tratando-se de 16 turmas com média de duas turmas de ingressantes por ano.

Nesta tabela 1, podemos verificar que quando comparada a entrada de ingressantes, destacam-se com maior índice os anos de ingresso dos períodos de 2007, 2009, 2011 e 2014.

Ao longo de 10 anos de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, os índices são positivos, como é possível observar nessa tabela, uma vez que de 363 ingressantes apenas 69 discentes foram reprovados, o que ressalta uma probabilidade de aprovação pela matriz curricular e horário de curso serem somente no turno matutino, disponibilizando o horário oposto para oferta de dependências, reforço escolar e outras atividades a serem desenvolvidas pelos discentes.

Tabela 1 – Indicadores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

| Período Letivo de Ingresso | Ingressantes | Matriculados | Aprovados | Aprovados com Dependência ¹ | Reprovados |
|----------------------------|--------------|--------------|-----------|--|------------|
| 2007.1 | 71 | 63 | 54 | 15 | 5 |
| 2008.1 | 42 | 29 | 24 | 25 | 2 |
| 2009.1 | 76 | 59 | 52 | 13 | 11 |
| 2010.1 | 36 | 29 | 25 | 16 | 3 |
| 2011.1 | 71 | 59 | 42 | 26 | 15 |
| 2012.1 | 36 | 25 | 18 | 9 | 9 |
| 2013.1 | 37 | 30 | 19 | 17 | 13 |
| 2014.1 | 70 | 55 | 40 | 40 | 11 |
| TOTAL | 363 | 349 | 274 | 161 | 69 |

Fonte: Departamento de Registros Acadêmico do IFRR, Campus Boa Vista.

Segundo informação extraída do Sistema Q–Acadêmico, a média escolar de aprovação era de 6,0 (seis pontos), ou seja, o total de aprovados ao longo do período de oferta do curso foram de 274; esse quantitativo equivale aos discentes que obtiveram aprovação em todos os componentes curriculares, sem obter média abaixo de 6,0; esse quantitativo é positivo, ressaltando que os mesmos tinham que cursar os componentes curriculares propedêuticos e da área profissional, como presente no Plano de Curso de Informática (PCC/2009).

¹ *Aprovado com Dependência*: no Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET – RR) existia a possibilidade do discente prosseguir os estudos na série posterior, mesmo que não conseguisse ser aprovado em todos os Componentes Curriculares da série. Este índice, extraído do Sistema Acadêmico, evidencia a aprovação dos discentes no período total, ao longo dos 4 anos de curso sob essa condição.

Seguindo ainda dados do Q-Acadêmico, vale ressaltar o levantamento de aprovados com dependência, ou seja, aqueles alunos que foram aprovados para prosseguirem os estudos na série posterior, mas tiveram que cursar componentes curriculares do ano anterior. Por exemplo: o aluno, após realizar a prova de Exame Final de Matemática I no final do ano, e que não alcançou a média, teria que cursar Matemática I, novamente, no segundo ano de estudos. Essa situação alcançou 161 discentes.

Em continuidade à análise histórica do Curso de Informática Integrado ao Médio, com duração de 4 anos, apresentamos a tabela 2 com o quadro de transferidos, evadidos, cancelados e o levantamento estatístico de quantos discentes obtiveram a Certificação de Conclusão do Ensino Médio pelo ENEM.

Tabela 2 – Indicadores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

| Período Letivo de Ingresso | Transferidos | Evadidos | Cancelados | Concluídos | Certificação do ENEM | Período Letivo de Conclusão |
|----------------------------|--------------|-----------------------|------------|-------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 2007.1 | 5 | Sistema:8 Manual:7 | 0 | Sistema:55 Manual:54 | 1 | 2010 |
| 2008.1 | 10 | 2 | 1 | Sistema:0 Manual:21 | 1 | 2011 |
| 2009.1 | 16 | 5 | 1 | Sistema:49 Manual:55 | 1 | 2012 |
| 2010.1 | 6 | 0 | 1 | Sistema:5 Manual:0 | 2 | 2013 |
| 2011.1 | 12 | 2 | 2 | Sistema:35 Manual:24 | 9 | 2014 |
| 2012.1 | 6 | 4 | 2 | Sistema:17 Manual:44 | 1 | 2015 |
| 2013.1 | 8 | 0 | 1 | Sistema:18 Manual:14 | 0 | 2016 |
| 2014.1 | 10 | 0 | 1 | Sistema:41 Manual:52 | 1 | 2017 |
| TOTAL | 73 | 20 | 9 | 264 | 16 | |

Fonte: DERA - Departamento de Registros Acadêmico do IFRR, *Campus* Boa Vista.

Em continuação à análise do Curso Técnico de Informática, salientamos o índice de transferidos, com 73 discentes. Não é de

conhecimento o motivo pelo qual os alunos solicitaram a transferência escolar. O que foi informado pelo Departamento de Registros Acadêmicos (DERA) do *Campus* Boa Vista foi que o processo de Transferência de aluno é aberto no protocolo da escola, e lá a ficha não contém um campo específico de motivo pelo qual a solicitação de transferência foi executada; porém, esse alto índice leva a algumas hipóteses de não adaptação à matriz curricular ou duração do curso.

Tais hipóteses embasam-se no fato de que no período de 2009 a 2016 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a Certificar com Diploma do Ensino Médio os participantes que atingem a pontuação mínima de aprovação e de idade. Sendo a duração do Curso de 4 anos, os discentes já obtinham a idade mínima de 18 anos, e quando eram aprovados em vestibular solicitavam a verificação pelo ENEM no próprio Instituto. Essa prática de certificação é autorizada pelo Ministério da Educação.

Essa possibilidade de certificação do Ensino Médio aumentou o índice de evasão do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, pois o Curso tinha 4 anos de duração, e quando os discentes completavam o 3º ano do Curso Técnico, tentavam o vestibular e obtinham aprovação, solicitavam a certificação para adentrar no Ensino Superior. Por esse motivo houve o aumento do índice de evasão: ao longo de 10 anos houve um total de 9 cancelamentos no Curso Técnico de Informática.

Em linhas gerais, o Curso Técnico de Informática Integrado ao Médio com duração de 4 anos formou um total de 264 Técnicos em Informática para o Mercado de Trabalho local, com baixo índice de reprovação e aumento dos índices de cancelamento, transferência e evasão pelo motivo, de forma hipotética e, segundo dados estatísticos do Departamento de Registros Acadêmicos (DERA) do *Campus* Boa Vista, um dos motivos principais foi a Certificação do Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA

Esta subdimensão apresenta a perspectiva descritiva dos integrantes da pesquisa sobre a Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, mostrando os aspectos favoráveis e desfavoráveis, tendo em vista que eles foram os pioneiros a ingressar nesse curso sob a forma Integral.

Para o melhor entendimento das discussões sobre a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre a Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao 132 Ensino Médio, o questionamento principal foi desenvolvido em dois temas: os aspectos favoráveis e os desfavoráveis relativos à Implementação do curso no *Campus Boa Vista*.

A questão 17 é uma das principais no que diz respeito à perspectiva desse discente que vivenciou de forma pioneira essa Implementação. Para melhor análise, organizamos essa percepção discente em dois grupos: os aspectos favoráveis e os desfavoráveis. Em seguida, para cada aspecto, apresentamos os principais títulos citados: 7 favoráveis e 11 desfavoráveis, como apresentado no quadro 1.

Evidencia-se que entre os aspectos favoráveis e desfavoráveis existem títulos que se assemelham, e que os aspectos desfavoráveis se destacam pela quantidade de títulos, no total de 11; entre eles, vertentes específicas para o bom funcionamento do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, como Tecnologia Deficiente e Laboratórios.

A seguir abordaremos a perspectiva discente sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis delineados acima, trazendo algumas das principais falas dos participantes da pesquisa, assim

como sugestões, motivações e anseios sobre o Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio.

Quadro 1 - Considerações favoráveis e desfavoráveis do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio na perspectiva discente

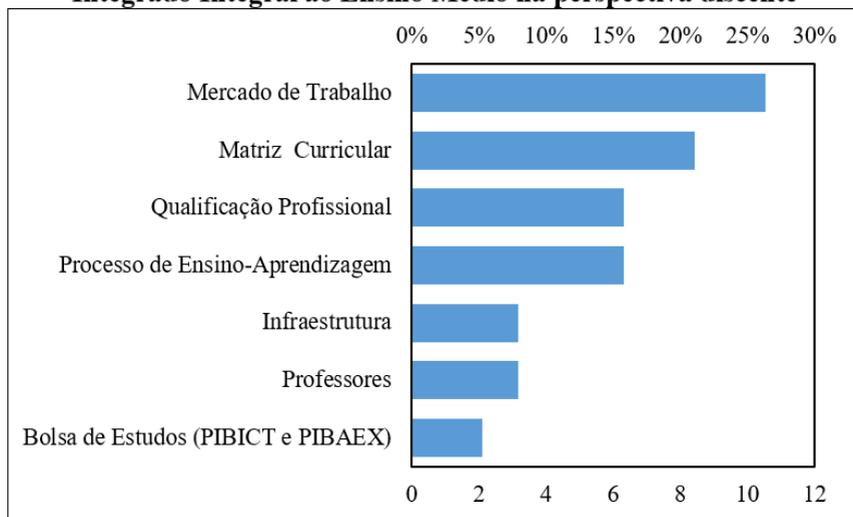
| FATORES FAVORÁVEIS | FATORES DESFAVORÁVEIS |
|------------------------------------|---|
| Infraestrutura | Laboratórios |
| Processo de ensino-aprendizagem | Qualidade no Ensino |
| Matriz Curricular | Dificuldade de aprendizagem |
| Professores | Matriz Curricular |
| Mercado de Trabalho | Carga horária do Curso |
| Qualificação Profissional | Ausência de Professores da Área Técnica |
| Bolsa de Estudos (PIBICT e PIBAEX) | Ausência de Visitas Técnicas |
| | Coordenação de Curso |
| | Falta de Didática |
| | Falha na Comunicação |
| | Tecnologia Deficiente |

Fonte: Elaboração própria.

Por um lado, dentre os aspectos favoráveis destacam-se o mercado de Trabalho, matriz curricular, qualificação profissional e processo de ensino-aprendizagem (gráfico 1). Percebe-se, muito veementemente, na fala dos integrantes da pesquisa a ênfase do curso no Mercado de Trabalho.

N 10 - Pontos positivos: Dá ao aluno uma visão completa do mercado de trabalho, além de ajudar na vida pessoal também. N 24. Positivos: grande oportunidade, tem uma estrutura melhor que a maioria das instituições públicas, tem bolsas de estudo (projetos PIBICT e PIBAEX), bons professores que te preparam, tanto para o vestibular quanto para o mercado de trabalho. N 26 - Pontos Positivos: Oferece uma boa visão do mercado e nos oferece um bom conhecimento.

Gráfico 1 – Aspectos favoráveis do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio na perspectiva discente



Fonte: Elaboração própria.

Evidencia-se nas falas dos discentes N 10, N 24 e N 26 que o Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio prepara o egresso para o Mercado de Trabalho e possui reconhecimento e empregabilidade na cidade, o que é confirmado no Plano de Curso de Informática (PCC/2017) ao afirmar que o desenvolvimento curricular, com a presença do eixo integrador, que é Mercado de Trabalho, leva a refletir sobre o título, mesmo que o componente curricular não esteja correlacionado diretamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2013) ressaltam que a Matriz Curricular de um Curso de Ensino Profissional precisa conversar com o Mercado de Trabalho, a fim de aliar o ensino e o conhecimento técnico -tecnológico de acordo com a necessidade do Curso, assim como voltado à sua formação profissional. No Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, de

acordo com o eixo de Informação e Comunicação, pode-se ver a apreensão dos discentes sobre a Matriz Curricular.

N 4 - Positivos: boa estrutura curricular.

N 8 - Alguns pontos positivos são as matérias técnicas, o aluno desenvolve sistemas e adquire conhecimentos.

N 11 - Pontos Positivos é a amplitude que terei de disponibilidade em relação a trabalho e currículo.

Nota-se, através das falas, o pleno conhecimentos dos discentes em relação à matriz curricular do Curso presente no Plano de Curso de Informática (PCC) que se subdivide em Formação Geral. O integrante da pesquisa N 4 aponta como positiva a matriz curricular, pensamento complementado pelo integrante N 11, que afirma ter maior amplitude no que diz respeito à disponibilidade de trabalho.

O Processo de ensino-aprendizagem é resultado de relações sociais e materiais de um ambiente escolar. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 129 e 130) destacam que “essas relações sociais no processo tornam-se uma das questões de grande relevância, especialmente quando se busca um melhor entendimento do processo educativo que se desenvolve na escola”. Assim, as respostas com terceiro maior índice apresentadas pelos discentes com relação aos aspectos favoráveis de assinalações mostram que no Curso de Informática o processo de ensino-aprendizagem se efetivou de forma positiva.

O ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem: é uma troca de saberes rumo à autonomia. Conforme orienta o Plano de Curso de Informática (PCC), essa formação do cidadão crítico carece de um ensinar que exija reflexão

crítica sobre a prática. Freire (1996, p. 38, *italico constante no texto original*) salienta que “*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.* A fala dos discentes corrobora essa afirmação:

N 17 - Positivos: oferece uma boa aprendizagem nessa área, tanto nos equipamentos que nós utilizamos (...).

N 22 - Ótimo aprendizado e experiência para o mercado de trabalho.

N 27 - Pode-se destacar como pontos positivos o conhecimento fornecido e a preparação do discente para o trabalho, além de amadurecê-lo para a vida toda (...).

Infere-se das falas dos participantes da pesquisa, conforme colocação do N 17, que a aprendizagem fornecida no Curso de Informática completa-se através dos equipamentos presentes na Instituição de Tecnologia da Informação e em atendimento aos documentos institucionais. Os argumentos dos participantes N22 e N27 complementam-se em afirmar que essa aprendizagem se volta para o aperfeiçoamento do discente para atuar no mercado de trabalho.

Seguindo orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2013), e o Plano de Curso de Informática (PCC/2017), buscou-se acentuar a excelência na qualificação profissional técnica através de seu itinerário formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) sublinham que a qualificação profissional “Cabe ao IFRR *Campus* Boa Vista proporcionar meios didático-pedagógicos para o alcance dessa

meta”. Nesta óptica, os docentes participantes da pesquisa ressaltaram que:

N 7 - O curso técnico de Informática Integrado ao Médio formou novos e qualificados técnicos na área.

N 8 - Alguns pontos positivos são as matérias técnicas, o aluno desenvolve sistemas e adquire conhecimentos.

N 13 - É um curso voltado para a parte de programação, onde há o ensino de linguagens de programação integrado ao ensino médio, onde acaba pesando para algumas pessoas.

A definição de Qualificação Profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) reflete-se nos discursos dos alunos ao longo dos argumentos da pesquisa, ou seja, a ênfase sobre a formação profissional de qualidade se efetiva no Curso, assim como a aceitação no mercado dos profissionais formados pela instituição e a conscientização dos alunos do Ensino Profissional, que forma o cidadão para ingressar no mercado de trabalho.

Diante disso, esta pesquisa enfatiza que a Qualificação Profissional tem um lugar de destaque na perspectiva do discente, pois o envolvimento das matérias técnicas descrito pelo participante N 8, assim como a afirmação de formação de profissionais qualificados, pelo participantes N 7 e a fala do participante N 13 mostram que a qualificação profissional é aperfeiçoada em programação e linguagens de computador, em atendimento ao eixo tecnológico de informação e comunicação.

Por outro lado, dentre os aspectos desfavoráveis na percepção dos discentes destacam-se a carga horária, ausência de professores

da área técnica, qualidade no ensino e falta de didática (gráfico 2). Constata-se, neste aspecto, o argumento repetidamente citado pelos discentes sobre a carga horária do curso:

N 2 - (...) mas nem todos os alunos conseguem adquirir o conhecimento necessário ao final do curso, pois não é um curso fácil e não temos uma carga horária diária tranquila.

N 7 - (...) porém, no curso, houve um cansaço grande por parte dos alunos, não sendo devidamente orientado pela direção.

N 10 - (...) Pontos Negativos: muita carga horária, sobrecarga nos alunos, fazendo com que fiquem sem tempo para realizar o estágio obrigatório.

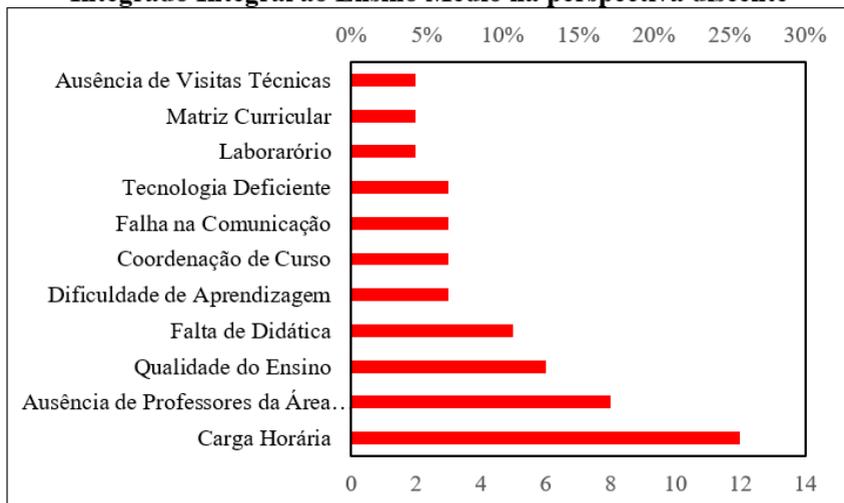
N 12 - O curso é muito cansativo, por ser os dois horários e não termos tempo de fazer mais nada além de estar aqui estudando na instituição. Fora que não tem almoço de qualidade. Sugestão: voltar para 4 anos. E a coordenação de informática é muito desorganizada.

Nota-se a insatisfação contínua dos discentes quanto à carga horária do Curso. Vale ressaltar que o Ensino Médio integrado ao Técnico na forma integral é ofertado no turno diurno, manhã e tarde. Este fato é apontado como negativo pelos integrantes da pesquisa: N 2– “Um curso sem carga horária tranquila”; N 7 – Ressalta o cansaço dos alunos; N 10– salienta que a carga horária sobrecarrega os alunos; e N 12 – Sintetiza que por motivo dessa sobrecarga o Curso Técnico torna-se cansativo.

A percepção dos alunos é que o Curso é ótimo, porém a extensa carga horária de estudos impossibilita os mesmos de estudarem individualmente, de obterem um momento de lazer já que

precisam realizar os trabalhos que lhes é cobrado na escola, assim como o excesso de componentes curriculares e trabalhos deixam o curso “cansativo”.

Gráfico 2 – Aspectos desfavoráveis do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio na perspectiva discente



Fonte: Elaboração própria.

Diante desse quadro, seguimos aqui duas sugestões de Sommerman (2014), Ramos (2012) e Moll (2010) quando apontam que uma forma para minimizar esse cansaço ressaltado pelos discentes seria trabalhar todo esse currículo extenso em projetos interdisciplinares. Assim, ao invés de uma carga horária extensa, poderia ser inserido no próprio horário das aulas momentos de socialização de projetos interdisciplinares. Isto diminuiria o peso da carga horária do Curso e proporcionaria momentos de interação de aprendizagem e troca de experiências e saberes.

Outro fator apontado foi a ausência de professores da área técnica; e neste item os integrantes da pesquisa deixaram clara a diferenciação entre os docentes da área propedêutica de formação e os docentes da parte profissional. A ausência citada refere-se a docentes da área de tecnologia da informação, professores que possuem formação em Informática, e que desenvolvem os componentes específicos da área profissional. Entre as exposições dos discentes, salientamos:

N 4 - Negativos: faltava professores de matérias técnicas.

N 9 - Negativos: falta de professores em algumas disciplinas técnicas.

N 31 - O fator humano por parte dos docentes e técnicos administrativos ainda é falha, havendo situações didáticas e estruturais do curso omissas de solução. Um maior esforço e engajamento coletivo seria essencial a um curso de excelência.

Extraí-se desses argumentos que a ausência desses profissionais em sala de aula é negativa em todos os ângulos. No entanto, surgem algumas dúvidas: qual o motivo dessa ausência? Seria uma questão administrativa? O que é preocupante nesse título é que a formação do curso depende diretamente dos ensinamentos acerca do desenvolvimento de sistemas, banco de dados e aprimoramento de sistemas operacionais, conforme explicita o objetivo do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, presente no Plano de Curso de Informática (PCC/2017). Outra dúvida pertencente a essa exposição dos participantes da pesquisa é: essa ausência dos professores da área técnica perdurou ao longo de três anos de formação ou se deu apenas no 3º ano de conclusão do Curso?

Diante desse aspecto desfavorável apresentado pelos participantes da pesquisa, faz-se necessário, segundo Veiga, (1992):

Recuperar no professor a qualidade da relação com o aluno é fundamental. É provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e realidade, nos auxilie a esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica (VEIGA, 1992, p. 157).

Como enfatizado pelo participante N 31 da pesquisa, um maior esforço coletivo poderia levar o Curso à Excelência. É importante refletir sobre esse problema. É necessário ter certeza sobre a disponibilidade de profissionais da área de formação em tecnologia da informação, e perceber que isso é fundamental para a segurança da continuidade da oferta do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, a fim de se evitar percalços desse gênero, não se fragilize a relação professor–aluno, e não se perca a formação técnico-profissional do Curso.

Existe uma perspectiva dúbia dos participantes da pesquisa ao afirmarem entre os títulos mais repetidos dos aspectos favoráveis a existência da Qualificação profissional no Curso de Informática, pois entre os aspectos desfavoráveis mais citados encontra-se a Qualidade no Ensino. Como pode um Curso obter uma boa Qualificação Profissional e uma Qualidade de Ensino abaixo das Expectativas dos participantes da pesquisa? Será que existe uma discrepância, ou desentendimento, ou mesmo uma diferenciação entre a formação profissional como sendo positiva fazendo a interligação entre a Qualificação Profissional e a Qualidade no ensino interligado à formação geral?

Analisemos os argumentos em destaque sobre o título Qualidade no Ensino:

N 19 - Negativos: Excesso de trabalhos, muita *startup*.

N 29 - O curso é até bem programado e com perspectivas de visão como *startups*, porém há poucas práticas do conhecimento teórico, matérias pendentes ou professores em falta, além da falta de planejamento.

Destacam-se então, duas temáticas: uma apontada pelo participante N19 que afirmou haver excesso de trabalhos, o que demanda, talvez, uma falta de articulação curricular que foi ressaltado pelo argumento do participante N 29 de poucas práticas do conhecimento teórico. Sobre essa temática, Sommerman (2014) sugere:

Superar a dualidade estrutural implica para as comunidades escolares vários desafios, dentre os quais redimensionar o próprio modo de pensar e ensinar; construir fundamentos teóricos coletivamente, como também examinar a estrutura educacional; ressignificar conceitos, definir projetos que articulem saberes; encontrar metodologias de ensino que reliquem os saberes; e reestruturar o currículo, adequando-o ao tempo e ao espaço com a participação de todo o quadro docente (SOMMERMAN, 2014, p. 73).

O Ensino Médio Profissionalizante possui a singularidade de ter um currículo com formação geral e específica. O que Sommerman (2014) vem sugerir é que se tenha uma única formação. Claro que se faz necessário o diálogo e o planejamento, que é inexistente, segundo o participante N29. Ressignificar demanda momentos de planejamento. Não se pode executar uma

estrutura tão complexa de ensino sem planejamento, sem integração de saberes. Isso pode levar a uma sobrecarga para os discentes, o que, por sua vez, não possibilita uma qualidade de ensino com nível de excelência, como prevista no Plano de Curso de Informática (PCC).

Em continuidade aos aspectos desfavoráveis, interligados ao título Qualidade no Ensino temos a Falta de Didática dentro da temática aspectos didático-pedagógicos na pesquisa. Importante refletir sobre as seguintes respostas:

N 20 - (...) Negativos: professores que não ministram boa aula, ensino bruto, cansativo, coordenação horrível, falta de apoio, pior curso do IFRR...entre outros.

N - 27 (...) mas infelizmente a integração das matérias de acordo com o PPC não está sendo cumprido, deixando o aluno cansado e com baixo índice de rendimento.

Depreende-se que a falta de Didática ilustrada nas respostas está correlacionada ao método de ensino, visto que Método e Didática possuem diferenciação, segundo Pilleti (1993).

Tanto a Didática como a Metodologia estudam os métodos de ensino. Há, no entanto, diferença quanto ao ponto de vista de cada uma. A Metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor. A Didática, por sua vez, faz um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino. Podemos dizer que a Metodologia nos dá juízos de realidade, e a Didática nos dá juízos de valor (PILLETI, 1993, p. 43).

O ensino bruto citado pelo participante N 20 da pesquisa pode estar relacionado à metodologia, falta de variação de instrumentos e atividades para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Note-se que no próprio documento institucional do IFRR constam várias atividades pedagógicas diversificadas, e percebe-se que mais uma vez surge a deficiência na execução do curso exposta pelos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento curricular. O participante N 29 destaca de forma clara a não existência da integração das matérias como previsto no Plano de Curso de Informática (PCC), ou seja, como definido por Sommerman (2014), o que se se depreende desse argumento é que ocorre uma aglutinação de vários componentes curriculares existentes em um horário escolar. Só é possível fazer acontecer uma educação significativa com diálogo, com a participação da comunidade escolar e com o envolvimento e comprometimento, principalmente, dos docentes, pensando na inclusão de projetos interdisciplinares. Somente assim essa percepção de Falta de Didática, Qualidade no Ensino e Carga Horária excessiva será amainada, ou mesmo extinta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar sobre Educação Profissional no Brasil, e pelas nuances da dicotomia existente no Ensino Médio não é simples. Realizamos um panorama dessas legislações, tratando de cada marco histórico e suas influências no desenvolvimento curricular dentro do contexto escolar. É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desempenha um papel singular na visibilidade da educação profissional no país, fortalecida com a Lei n.º5.154 de julho de 2004, que trata da regulamentação da educação profissional , refletindo na implementação do Curso Técnico em

Informática Integrado Integral ao Ensino Médio na historicidade do Instituto Federal de Roraima; concomitantemente a isto, analisamos a Resolução CNE/CEB 06/2012, que vem delinear, definir as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio no país, consolidada com a Lei n.º11.892 de dezembro de 2008 que salienta sobre a criação dos Institutos Federais no governo Lula. Este processo ainda continua em formação e em constante desenvolvimento, originários de transformações recentes na legislação brasileira com a Lei nº13.415 de fevereiro de 2017 que dão início a uma nova implementação do ensino médio que reflete na oferta do Ensino Profissional.

No âmbito dos Institutos, o desenvolvimento da educação profissional torna-se desafiador pela natureza de a oferta ser a Educação Básica, Técnica e Tecnológica, que abrange o Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Subsequente, Ensino PROEJA e Ensino Superior nas vertentes de Licenciaturas e Tecnólogos. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação de Roraima (IFRR) vem desenvolvendo ao longo do processo histórico o ensino técnico com objetivo de ofertar ensino de qualidade, dividido em seus cinco *campi*, sendo eles o *Campus* Amajari, *Campus* Avançado do Bonfim, *Campus* Novo Paraíso, *Campus* Boa Vista Zona Oeste e *Campus* Boa Vista.

O desenvolvimento desse Ensino Profissional no *Campus* Boa Vista evidencia-se através das diversas áreas de atuação no mercado de trabalho, e nos índices de concluintes. A visibilidade deste *Campus* na cidade é positiva, sendo perceptível através da empregabilidade por intermédio da qualificação profissional ter ocorrido no *Campus* Boa Vista, no Encontro de Egressos e na visibilidade do mercado de trabalho sobre os cursos ofertados pelo *Campus* Boa Vista.

Nesse sentido, o *Campus* Boa Vista, em atendimento ao Decreto 5.154/2004, disponibiliza entre suas vagas 50% para a

Educação Básica, e concernente a isto, em 2007 foi implementado o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, que teve seu desenvolvimento curricular durante o período letivo de 2007 a 2017. Ao longo de 10 anos de oferta depreende-se dos registros do DERA que quantitativamente evidencia-se um total de 274 aprovados e concluintes de uma proporcionalidade de 363 ingressantes. Considera-se que este índice não possui disparidade em relação à evasão referente ao período de execução desta matriz. Observa-se apenas a particularidade de no final do período de oferta entre 2016 e 2017 a certificação do Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acarretou em cancelamentos de matrícula e evasão, pois o Curso Técnico era desenvolvido em 4 anos, e ao cursar o 3º ano do curso, cumprindo com os requisitos do Edital realizados pelos Institutos Federais, e mediante aprovação ou não em vestibular, os discentes solicitavam a certificação.

Diante disto, e com a procura veemente dos discentes para obterem a certificação pelo ENEM, como reflexo da mudança na legislação para a Resolução CNE/CEB 06/2012, no ano de 2015 foram implementados os Cursos Técnicos Integrados ao Médio na forma integral em dois cursos: Secretariado e Informática. O foco desta pesquisa ao investigar a implementação do Curso de Informática deu-se a partir da exclusividade e possibilidade de continuação de formação na área de tecnologia da informação do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio para o Curso Superior Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no mesmo *campus*.

Uma implementação envolve vários atores. No contexto escolar é abrangido pela gestão da escola, docentes, discentes e comunidade externa, representada pelos pais e/ou responsáveis dos discentes. Nessas circunstâncias, a escolha do público-alvo sendo o discente, justifica-se por ser ele o sujeito do processo, agente a ser formado por essa modalidade de ensino. Daí nasceu a inquietação,

a curiosidade de conhecer qual a perspectiva desse discente sobre o Curso, visto que foram participantes da turma pioneira e encontravam-se no final do período letivo de duração de 3 anos.

Neste sentido, a concepção discente sobre o *Campus* Boa Vista em relação à Infraestrutura é positiva, mantendo-se no maior conceito: entre 5 e 4, ou seja, Excelente e Ótimo. Destacam-se os setores Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAPE), Biblioteca e Núcleo de Estudos Afro – Brasileiros e Indígenas (NEABI) que mantiveram conceito 5, seguidos da Coordenação de Assistência Estudantil (CAES), compondo o conceito 4 dentre os setores relevantes não citados no instrumento para levantamento de dados no *campus*. Uma infraestrutura de qualidade facilita o processo de ensino-aprendizagem; fatores intervenientes podem prejudicar o bom andamento desse processo.

A visão discente sobre a infraestrutura específica para atendimento no Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio é favorável, principalmente nos espaços de sala de aula, ambientes de planejamento e atendimento dos professores, e disponibilidade de material didático, ambos contendo conceito 4, ou seja, Ótimo. Infere-se que dentro do ambiente logístico-organizacional existe a positividade de oferta de uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento do Curso; salienta-se o conceito 3, equivalente à definição Muito Bom sobre os equipamentos de informática, essencialmente necessários para a formação profissional dos discentes.

O panorama sobre o desenvolvimento curricular do Curso, abrangendo a utilização de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, avaliação, atividades pedagógicas e relação professor-aluno intercalam entre os conceitos 2 e 3, ou seja, Suficiente e Muito Bom, respectivamente; porém, predominantemente foi apontado o

primeiro conceito. Este fato remete, talvez, a uma fragilidade na percepção discente sobre o processo de ensino-aprendizagem no Curso de Informática e em seus desdobramentos nas relações professor-aluno e atividades desenvolvidas. Como enfatizado pelo referencial teórico deste estudo, o ensino integrado se efetiva através de ações em conjunto, intercaladas entre si. A dessemelhança entre a atribuição conceitual sobre infraestrutura e sobre o desenvolvimento curricular é visível: existem espaços para a realização da integralização curricular, porém, como exposto na concepção discente, inexistente a execução do ensino integrado mediante prática pedagógica.

Como supracitado, uma das principais motivações desse estudo foi a possibilidade de continuação do desenvolvimento na formação em tecnologia da informação, mediante oferta no *Campus Boa Vista* do Curso Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência de Roraima (IFRR), contendo a mesma especificidade na área de tecnologia, sendo desenvolvimento de software. Sobre esse aspecto, a perspectiva discente sobre o interesse em ingressar no Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas ou em área correlata foi de 28%, índice baixo em contraste com o interesse dos discentes em ingressar em outras áreas do conhecimento de 41%, mas positivo no sentido de que o Curso Técnico de Informática Integrado ao Médio motiva os discentes à continuidade dos estudos na área de tecnologia da informação.

No âmbito geral da perspectiva discente sobre o Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio houve os apontamentos desfavoráveis concernentes à área específica de tecnologia da informação e processo de ensino-aprendizagem; em contrapartida, nos aspectos favoráveis destaca-se a infraestrutura e a qualificação para o mercado de trabalho.

De igual modo, a percepção discente ressalta, novamente, a fragilidade no processo de ensino-aprendizagem no quesito de oferta de ensino de qualidade, carga horária do curso, ausência de professores da área técnica, falta de didática, matriz curricular e, conseqüentemente, dificuldade de aprendizagem.

Depreende-se que o desenvolvimento curricular sobre a égide da educação integrada não se efetiva no curso na perspectiva discente, e em contraponto ao baixo índice de discentes que pretendem ingressar na área de formação de informática, argumenta-se se esses pontos citados pelos participantes da pesquisa obtiveram contrapeso sobre essa estatística. Sabe-se que a ausência de docentes da área técnica é uma questão administrativa, porém, influencia diretamente na qualidade do ensino técnico. Outro apontamento frequente dos discentes, foi sobre a carga horária do Curso. Foram muitos argumentos negatizando a necessidade do Curso ser ofertado no período integral que, somado ao excesso de trabalhos escolares, como a expressão utilizada pelos discentes, “sobrecarregam” os participantes. Houve, de igual modo, sugestões como: “melhor voltar para 4 anos”. Essa expressão foi utilizada porque o Curso Técnico de Informática, referente à matriz anterior, era desenvolvido em 4 anos, um ano a mais, porém somente no turno matutino. Essa sobrecarga de trabalho, na perspectiva discente, evidencia o não cumprimento do ensino integrado, de realização de projetos, diálogo entre a comunidade escolar e, principalmente, vivência do ensino, como ressaltado no referencial teórico desse estudo.

Compreende-se que na perspectiva do discente o *Campus Boa Vista* possui uma infraestrutura favorável à oferta do Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio, e o Curso visa à melhor preparação para o Mercado de Trabalho. Os participantes da pesquisa destacam que a qualidade no ensino perpassa principalmente pelos componentes curriculares

propedêuticos, mantendo como positivo o aspecto didático desses docentes. Sendo o Curso Técnico em Informática Integrado Integral ao Ensino Médio na forma pioneiro no *Campus* Boa Vista, e levando-se em consideração todo o processo de implementação, as nuances apresentadas nesse estudo, tendo como base as impressões das primeiras turmas que se formaram nesta modalidade de ensino: “esperamos que os próximos não encontrem as mesmas dificuldades”, compreendemos que esta pesquisa pode contribuir na medida em que tomou como base e consideração o que foi exposto e questionado pelos próprios discentes.

Com isto, este estudo demonstrou a importância dessa oferta e as possibilidades de aperfeiçoamento, considerando que o currículo é flexível e que o processo de educação integral se embasa no diálogo e na construção coletiva da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. **Decreto n 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/06/2020.

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

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. “A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Organização Didática.** Boa Vista: IFRR, 2012.

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Boa Vista: IFRR, 2008.

MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PILETTI, C. **Didática Geral.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

SOMMERMAN, A. *et al.* **Ensino Disciplinar e Transdisciplinar: Uma Coexistência Necessária.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. São Paulo: Editora Papyrus, 1992.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Aldaires Aires da Silva Lima é bióloga, mestre em Educação e técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista Zona Oeste*. Email para contato: aldaires.lima@ifrr.edu.br

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto é bacharel, mestre e doutora em Psicologia e professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email para contato: claudiaapeixoto@gmail.com

Argemiro Sanavria é doutor em Ciências Veterinárias, mestre em Extensão Rural e professor titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail para contato: argemirosanavria@yahoo.com.br

Elói Martins Senhoras é economista e cientista político, doutor em Ciências e pós-doutor em Ciências Jurídicas. Professor associado da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Website: www.eloisenhoras.com. Email: eloisenhoras@gmail.com

Francimeire Sales de Souza é mestra em Educação e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista Zona Oeste*. E-mail para contato: francimeire.souza@ifrr.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Frank James Araújo Pinheiro é agrônomo, mestre em Biologia, doutor em Fisiologia Vegetal, atuando profissionalmente como professor titular na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Email para contato: frank.pinheiro@terra.com.br

Joelma Fernandes de Oliveira é pedagoga, mestre e doutora em Educação, atuando profissionalmente como professora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*. Email para contato: joelmaufr@hotmai.com

Larissa Jussara Leite de Santana é mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Email para contato: larissa.santana@ifrr.edu.br

Liliane Barreira Sanchez é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail para contato: lilianesanchez@gmail.com

Liz Denise Carvalho Paiva é doutora em Educação, mestre em Educação Agrícola, especialista em Reengenharia e Recursos Humanos e bacharel em Pedagogia e Comunicação Social. E-mail para contato: lizdepaiva@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

Nádia Maria Pereira de Souza é doutora em Ciências Sociais, especialista em Didática do Ensino Superior, e, em Administração Universitária. Licenciada e mestre em Educação Física. Email para contato: nmpsouza@uol.com.br

Sílvia Maria Melo Gonçalves é bacharel, mestre e doutora em Psicologia, atuando como professora titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email para contato: gsilviamm@gmail.com

Tatiana Pereira Sodré é mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), especialista pós-graduada e assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). E-mail: tatiana.sodre@ifrr.edu.br

Wilma Moraes é mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Email para contato: wilma@ifrr.edu.br

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 150 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

