

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**FATORES DETERMINANTES DA MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO DE
ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO COLÉGIO
AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ – UFSC**

ALEXANDRE ARAÚJO FEIJÓ

Sob a Orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Ciências**, no
Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, Área de
Concentração em Educação
Agrícola.

630.717

F297f

T

Feijó, Alexandre Araújo, 1978-
Fatores determinantes de
Motivação/Desmotivação de alunos do Curso
Técnico em Informática do Colégio Agrícola
de Camboriú - UFSC / Alexandre Araújo
Feijó - 2009.
87f. : il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa
de Pós Graduação em Educação Agrícola.
Bibliografia: f. 79-87.

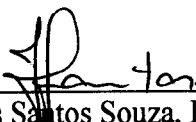
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Didática
- Teses. 3. Motivação na educação - Teses.
4. Informática - Estudo e ensino - Teses.
5. Colégio Agrícola de Camboriú - Teses.
I. Souza, José dos Santos, 1966-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

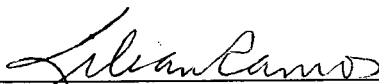
ALEXANDRE ARAÚJO FEIJÓ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

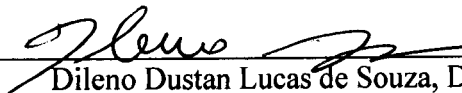
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30 de abril de 2009.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, Dra. UFRRJ



Dilenio Dustan Lucas de Souza, Dr. UFV

Dedico este trabalho à família, principalmente a minha esposa Carmoni, que soube visualizar um grande passo pessoal e profissional, e ao nosso filho José Henrique, que veio trazer mais felicidade às nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Ao pai “Lá de cima” que sempre esteve ao meu lado, dando força mesmo nos momentos mais complicados. Obrigado a Ele pela saúde, felicidade e oportunidades que foram dadas para ter crescimento através do aprendizado.

Aos professores Sandra Sanches, Sandra Gregório, Akiko Santos e Gabriel, e ao Técnico Nilson, todos do PPGEA, pelo incentivo para não desabar e pela compreensão nas horas difíceis.

Ao meu orientador e amigo professor Dr. José dos Santos Souza, pela disponibilidade e principalmente pela paciência em aceitar este grande desafio.

A todos os Mestres do PPGEA, pela dedicação, competência e generosidade.

Aos colegas e alunos do Colégio Agrícola de Camboriú, que participaram e ajudaram na coleta de dados em meio a tantas atividades. Sem eles esta pesquisa não seria possível.

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes de Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC**. Seropédica (RJ): 2008. 116 f. Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

RESUMO

O Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) vem sofrendo transformações, tanto em sua estrutura física, como na configuração de seus cursos e no processo de ensino-aprendizagem. Nos dias atuais são observados problemas na relação professor/aluno e diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que interferem no processo de motivação/desmotivação dos alunos. Em consequência, alguns alunos cumprem as exigências necessárias para formação acadêmica com o objetivo único de conseguir o diploma, sem assimilação de conteúdo, sem compromisso profissional com a área para a qual foram formados. Tal fenômeno é facilmente observável no cotidiano do CAC. Diante deste problema, neste trabalho procuramos identificar os fatores que determinam a Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do CAC, cuja forma mais evidente de expressão é a falta de expectativas, descompromisso, acomodação, apatia e a consequência mais evidente é o comprometimento dos objetivos e metas do CAC. O objetivo da pesquisa é identificar os fatores determinantes de motivação/desmotivação dos alunos do Curso Técnico em Informática CAC e, a partir destes dados, refletir sobre possíveis estratégias para garantir maior motivação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem do CAC. Trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa, com abordagem de caráter descritivo, cujos procedimentos metodológicos a caracterizam como um estudo de caso, uma vez que a investigação teve como propósito gerar conhecimentos aprofundados sobre uma realidade específica: a do CAC. Para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes instrumentos: entrevistas, questionários, observação participante e análise de fontes bibliográficas primárias. A referência empírica foi o processo de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Informática, na modalidade Concomitante ao Ensino Médio, do CAC.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico – Didática – Metodologia de Ensino – Cotidiano Escolar – Motivação.

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Determinants factors of student's motivation/demotivation in Technical Course in Computer the Camboriú Agricultural School – UFSC**. Seropédica (RJ): 2008. 116 f. Dissertation (Master Course) – Institute of Agronomy, Agricultural Federal University of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

The Camboriú Agricultural School (CAC) is passing for changes in its physical structure, courses and in the teaching-learning process. Nowadays are seen problems in the relationship between teachers and students and several problems in the teaching-learning process that interferes in the process of motivation / demotivation of the students. Consequently, some students meet the academic requirements for the single purpose of achieving the diploma, without assimilation of content, without professional commitment to the area for which they were graduated. This phenomenon is easily observed in the daily life of CAC. In this issue, this study tried to identify the factors that determine the student's motivation / demotivation in Technical Course in Computer the CAC, whose most obvious form of expression is the lack of expectations, responsibility, and apathy that has its consequence to implicate the objectives and goals of the CAC. The objective of this research is to identify the determining factors of student's motivation / demotivation in Technical Course in Computer the CAC, and based on these factors, to reflect some strategies to guarantee greater motivation with the people involved in the teaching - learning process. This is a basic research of qualitative nature, with descriptive approach, whose methodological procedures characterize it as a case-study because the research purpose was to generate knowledge of a specific reality: the reality from CAC. For these collection were used the following instruments: interviews, questionnaires, participant observation and analysis of literature sources. The empirical reference was the process of teaching-learning from Technical Computing Course in the high school mode in the CAC.

KEYWORDS: Technical Education – Didactics – Teaching Methodology – School Life – Motivation.

LISTA DE SIGLAS

CAC	⇒ Colégio Agrícola de Camboriú.
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica.
CGEP	⇒ Coordenadoria Geral de Educação Profissional
CNCT	⇒ Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CNPq	⇒ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPERCAC	⇒ Cooperativa-Escola dos Alunos do Colégio Agrícola de Camboriú
D.O.U	⇒ Diário Oficial da União
DDI	⇒ Departamento de Desenvolvimento Institucional
IFET	⇒ Instituto Federal de Educação Tecnológica
LabMat	⇒ Laboratório Multidisciplinar
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases
MEC	⇒ Ministério da Educação e Cultura
PROEJA	⇒ Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REP	⇒ Reforma da Educação Profissional
SEMTEC	⇒ Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI ⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC ⇒ Secretaria de Educação Tecnológica

UFSC ⇒ Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01:** Indicação dos alunos de fatores que os motivam a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do CAC – 2008..... p. 60
- Tabela 02:** Indicação dos alunos de fatores que os desmotivam a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do CAC – 2008..... p. 66
- Tabela 03:** Frequência de indicação dos alunos de fatores relacionados à prática docente que interferem positivamente na sua motivação – 2008..... p. 72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa.....	5
2	A POLITICA BRASILEIRA PARA O ENSINO TÉCNICO	9
2.1	Aspectos Conceituais da Educação.....	9
2.2	Trajatória da Educação Profissional no Brasil.....	9
2.3	A Educação Profissional e o CAC/ UFSC	13
2.4	Criação do Curso Técnico em Informática do CAC	24
2.5	Estrutura e Funcionamento do Curso Técnico em Informática do CAC/ UFSC	26
2.5.1	Carga Horária e Grade Curricular	26
2.5.2	Estrutura Física e Recursos Humanos.....	28
3	A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	31
3.1	A Informatização na Educação Brasileira	32
3.2	As Tecnologias e o Processo de Ensino-Aprendizagem	34
3.3	Novas Tecnologias e a Formação de Professores.....	35
4	MOTIVAÇÃO COMO FATOR CONDICIONANTE DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	41
5	RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO CAC	49
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
7	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	87

1 INTRODUÇÃO

O Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) foi criado em 08 de abril de 1953 e está subordinado à Universidade Federal de Santa Catarina desde 1968. O CAC como também é conhecido, foi um pioneiro no Estado, no que se refere ao ensino Técnico Agropecuário. Localizado à Rua João da Costa s/nº, no município de Camboriú no estado de Santa Catarina, tem uma área total de 194 (cento e noventa e quatro) hectares, dentre os quais, 34 (trinta e quatro) de reserva florestal e 160 (cento e sessenta) destinados à produção agropecuária, instalações físicas, vias de acesso e com uma área construída de 15.410 m². (CAC, 2001, p. 53).

Em 1962 aconteceu o início das atividades de ensino, com o Curso Ginásial Agrícola que durou até 1968 e, em 1965, iniciou as atividades do Curso Técnico em Agropecuária em nível de segundo grau. Oferece formação profissional de Técnico em Agropecuária, preparando para gerir propriedades rurais, além de capacitação para o mercado de trabalho e oportunizar o acesso à Universidade.

O Colégio Agrícola de Camboriú inovou através dos anos. Em fevereiro de 2000, foram criados dois cursos, o Técnico em Meio Ambiente e o Técnico em Informática e no ano de 2001, o Curso Técnico em Transações Imobiliárias. Em 2005, o PROEJA, nas modalidades Informática e Agroindústria e no ano de 2006 o Técnico em Turismo e Hospitalidade.

Com a abertura de mais cursos, juntamente ao tradicional Técnico em Agropecuária, o CAC possuía uma diversidade de estudantes. Nos últimos anos, os alunos matriculados originavam-se de mais de 100 municípios do Estado de Santa Catarina e também de outros Estados do Brasil, assim, consolidando-se como referência da educação técnica nacional. O número de candidatos para exame de seleção nos últimos anos foi de 1.100 candidatos para 360 vagas.

O Colégio Agrícola de Camboriú construiu, a cada dia, um sistema de ensino prático, fundamentado no que é denominado de Unidades Didáticas e de Produções Agropecuárias, as quais se constituíram em suporte essencial para as atividades de ensino/aprendizagem/produção com o modelo educacional “aprender a fazer, fazendo”.

As Unidades Didáticas e de Produção tiveram por finalidade estabelecer uma correlação entre a teoria e a prática para obter melhorias nos alunos, destacando-se as unidades didáticas de Avicultura de corte e postura, Fruticultura, Silvicultura, Bovinocultura de Corte e Leite, Culturas Regionais, Olericultura, Piscicultura, Cunicultura, Suinocultura, Apicultura, Floricultura, Ovinocultura, Caprinocultura, Mecânica Agrícola, Indústrias Rurais, Comercialização, Agricultura Natural e Empresa Júnior. As Unidades Didáticas, além de

servirem para o desenvolvimento das aulas, produziam alimento para o consumo no CAC. O que excedia era comercializado pela Cooperativa-Escola dos Alunos do Colégio Agrícola de Camboriú (COOPERCAC) e os recursos obtidos revertidos em seu benefício.

No ensino médio a prática era conseguida por meio dos Laboratórios de Física, Química e Biologia, no Curso Técnico em Informática, pelo Laboratório de Programação e Banco de Dados, Laboratório de Rede, Laboratório de Computação Gráfica, Laboratório de Eletrônica, Laboratório de Hardware e o Laboratório de Estágios. O Curso de Transações Imobiliárias possuía seu laboratório específico para a prática multidisciplinar com a informática, chamado de LabMat, e o Curso de Meio Ambiente um Laboratório para Análise e Tratamento de Águas. Além disso, o colégio contava com uma biblioteca com um acervo bastante diversificado e ainda, com o suporte da biblioteca central da Universidade Federal de Santa Catarina (CAC, 2007, p. 07).

Foi um dever da educação, conceber objetivos e empregar novos métodos capazes de formar indivíduos conscientes, responsáveis e melhor preparados para lidar com os desafios que a evolução tecnológica apresentada.

Como professor substituto do CAC, em dois contratos (2002-2004) e (2007-2008), este pesquisador teve a oportunidade de trabalhar em todos os cursos oferecidos pelo Colégio, lecionando seis disciplinas no Curso Técnico em Informática (Informática Básica, Modelagem de Dados, Algoritmos, Estrutura de Dados, Qualidade de Software e Administração Geral), uma no Curso de Transações Imobiliárias (Informática Aplicada), uma no Meio Ambiente (Informática Básica) e uma no PROEJA modalidade Informática (Informática Básica).

Ao refletir sobre o andamento do Curso Técnico em Informática do CAC, foram evidenciados alguns problemas referentes à relação professor-aluno, dificuldade no ensino aprendizagem e, principalmente, a motivação/desmotivação dos alunos.

O constante argumento de alunos era que os professores não possuíam competência didático-pedagógica e, conseqüentemente, havia falta de respeito por alguns alunos aos professores. O problema da falta de competência pedagógica do professor poderia ocorrer sim, entretanto, a falta de respeito pelos alunos em fazer esta afirmativa ocasionava desânimos a alguns professores que se encontravam sobrecarregados, ocasionando-lhes descompromisso com o curso e a conseqüente acomodação nos cargos.

Entretanto, observações mostraram que muitos alunos não demonstravam motivação para estudar ou se encontravam desmotivados. Assim, apresentavam baixas notas e pouco conteúdo assimilado. Diante disso questiona-se: será que a escola estaria sendo o reflexo da sociedade ou a sociedade estaria se refletindo na escola? Quem perdeu com tudo isso? Muitos pesquisadores se debruçaram sobre este tema, respondendo estas questões e, mesmo assim, encontra-se uma realidade em que os alunos motivados/desmotivados é uma realidade no cotidiano escolar, com os alunos entrando no curso com uma expectativa e que acabam se desmotivando porque não preenchem suas expectativas.

Dessa maneira, pode-se perceber que as expectativas não estavam sendo atendidas nem para os professores, que deixaram de atuar de forma “ideal”, tampouco para os alunos, que não receberam o esperado diferencial de qualidade de ensino. Podemos ter vivenciando um processo de motivação/desmotivação, o que pode ter gerado descompromisso com o processo de ensino aprendizagem, criando danos irreparáveis nos alunos.

Para melhor compreender este problema, foi eleita a modalidade de ensino “concomitância interna” como referência empírica e, para isso, traçamos um breve histórico dessa modalidade do ensino médio.

A Lei nº 5.692/1971 e o Parecer nº 45/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), regulamentou, até 1996, as instituições de ensino especializadas na oferta de educação tecnológica, que tinham como foco o ensino profissional de nível técnico.

Otranto (2000, p. 215) lembrou em um contexto histórico sobre investimentos que, em 1965, a participação do MEC no orçamento da união representou 11,7% e 10 anos depois essa participação ficou em torno de 5,4%. A mesma autora lembra que no final dos anos 1990, essa participação foi de 4,17%.

Para Souza (2000, p. 79), no início deste período “verifica-se uma ampla expansão da educação básica no Brasil, tanto no aspecto quantitativo quanto no aspecto qualitativo”, criando-se um excedente de mão-de-obra e ampliando as oportunidades de educação básica.

Tais cursos “ofereciam, na mesma escola e com algum nível de integração, formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas)” (FERRETI, 2003, p. 39). Apesar de distintos, estes dois blocos de disciplinas integravam um currículo único.

A partir da Reforma da Educação Profissional (REP) no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394/1996 e do Decreto Presidencial 2.208/97, o ensino profissional de nível técnico sofreu algumas alterações, quais sejam: a) os currículos da educação geral e da formação técnica, bem como suas matrículas, passaram a ser distintos, o que fez com que a educação técnica passasse a fazer parte do ensino não regular; b) os currículos dos cursos foram estruturados sob a forma de módulos profissionalizantes, dando direito a Certificado de Qualificação; c) também, após a reforma, o conceito de qualificação foi substituído pela noção de competência.

Pode-se observar que o avanço da ciência e tecnologia e da socialização da política, principalmente a partir dos anos 1990, foi devido ao “capital ser obrigado a reestruturar a organização de suas forças produtivas e regulares a relação de produção”. Buscava-se, redefinir e ampliar ainda mais as oportunidades de educação em níveis básicos (SOUZA, 2002, p 35).

Foi a partir da reforma que ocorreu a separação da formação geral da formação específica, surgindo as três modalidades de ensino técnico hoje existentes: concomitância interna, concomitância externa e seqüencial (pós-médio).

Na concomitância interna – objeto deste estudo – os alunos possuíam matrículas para o ensino técnico e para o ensino médio em uma mesma instituição de ensino, no caso, o CAC. Na modalidade concomitância externa ensino técnico, o ensino médio era cursado concomitantemente, só que em instituições distintas e, conseqüentemente, com matrículas distintas. A modalidade de pós-médio refere-se a um curso técnico, destinado aos alunos que já concluíram o ensino médio, e que buscavam a qualificação profissional.

Do exposto, foi verificado que o ensino médio técnico possibilitou ao aluno, ao contrário da primeira etapa (ensino fundamental), concluir o que muitas vezes para ele era a última etapa da sua vida estudantil, com uma qualificação profissional. Por outro lado, esta formação adquiria um papel contraditório, o que pode ser corroborado na afirmação de Machado (1989, p. 33):

Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino, que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação.

Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução.

A modalidade explicitada – ensino médio técnico – destinou-se historicamente às classes menos privilegiadas e, portanto, preparava, em tese, para o mercado de trabalho. No entanto, a outra modalidade, propedêutica, de cultura geral e de cunho intelectual, predominante nas escolas públicas e privadas, também sofreu com a falta de interesse dos alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Na problemática da aprendizagem, não só o Curso de Informática do CAC, mas a esmagadora maioria das instituições de ensino, públicas ou privadas, passou pela compreensão de que o nível de aprendizagem deveria ser medido e os alunos classificados. Esta idéia se expressou em atitudes de retenção ou aprovação do aluno, o que implicou em dar ênfase à aprendizagem mecanizada, que não tinha significado nem estímulo para o aluno.

Essa prática norteadora do processo avaliativo da aprendizagem não contribui para o aprendizado. Ao contrário, prejudica, uma vez que tira do aluno, qualquer possibilidade de análise, raciocínio e relacionamento entre idéias, coisas e acontecimentos vividos em casa, no meio geográfico, na escola.

Então, quando foi percebido um alto índice de evasão, numa escola como o CAC, foi dado início a um questionamento sobre o fato. Afinal, o ingresso nesta escola era realizado por meio de processo seletivo altamente concorrido, público, tratando-se de uma instituição bem conceituada na comunidade. Em se tratando do Curso de Informática, há um acervo tecnológico respeitável, inclusive. É necessário, portanto, identificar os fatores internos e/ou externos que influenciam significativamente a desmotivação e o conseqüente insucesso do aluno na escola.

Nessa busca, considerou-se, primeiramente, a relação professor/aluno. Afinal, estes são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e suas prováveis dificuldades de ensinar/aprender certamente explicam as causas da motivação/desmotivação no processo de ensino/aprendizagem. Porém, fatores emocionais, sociais e afetivos foram também considerados para se encontrar respostas para os problemas de aprendizagem dos alunos.

É neste sentido o estudo e a investigação sobre os fatores que causaram a desmotivação dos alunos do Curso Técnico em Informática do CAC e os prejuízos para eles,

para os professores e para a instituição. Esta investigação proporcionou outra visão das práticas pedagógicas da escola. A instituição escolar não é um espaço exclusivo das aquisições intelectuais, mas deu oportunidade ao desenvolvimento da capacidade a educadora e dos educandos. O conteúdo programático não é um fim em si mesmo, mas é um dos elementos que formam o conhecimento e a construção do pensamento.

Assim, foi abordada a problemática da motivação/desmotivação, tendo como primeiro objetivo, a busca de subsídios para entender e ajudar o aluno que se encontrava desmotivado ou desinteressado dos conteúdos ministrados. Para tanto, teve-se como ponto de partida a diagnose dos alunos e professores, os quais foram sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi imprescindível que se chegasse à compreensão de fatores que interferissem na aprendizagem do aluno, que refletiam constantemente nas questões internas (cognitiva, psicomotora e afetiva) e externas (escola, família), atingindo o processo de construção do conhecimento. Por último, buscou-se encontrar, por meio da elaboração de estratégias de motivação, mecanismos que, colocados em prática, pudessem minimizar estes problemas.

1.1 JUSTIFICATIVA

As três últimas décadas foram de transformações sociais, históricas, políticas e tecnológicas. Diante disso, alguns teóricos começaram a repensar a ligação entre currículo, trabalho e educação. Estes teóricos apontam para a relevância de oportunizar às crianças e aos jovens uma educação com objetivos claros e definidos no ensino fundamental ou no ensino médio e a importância de respeitar suas idiossincrasias, seu universo simbólico e seus saberes não acadêmicos, elementos que foram importantes na construção de sua identidade.

Quando se falava em pedagogia de qualidade e produtividade, pensava-se também em como encontrar novas estratégias para superar velhos problemas pertinentes à escola, tais como a evasão, a repetência, o fracasso e, de uma maneira geral, a desmotivação dos educandos, os quais, segundo conversas informais na sala dos professores, nos corredores da escola, ou mesmo nas reuniões e conselhos de classe, eram cada vez mais desmotivados.

Foi verificado que a motivação/desmotivação dos estudantes nos diversos níveis de escolaridade foi uma das grandes preocupações daqueles ligados, de forma mais ou menos direta, à educação.

Esta preocupação ecoava também fora dos muros escolares, visto que eram cada vez mais frequentes as queixas dos pais a respeito dos baixos valores atribuídos por seus filhos à escola e aos professores de maneira geral. Esse desinteresse, muitas vezes era acompanhado de indisciplina em sala de aula, de baixo desempenho, de pouca ou nenhuma participação nas aulas e em pouco tempo dedicado às atividades acadêmicas fora da classe. Por outro lado, boa parte dos alunos demonstrava consciência de que seus resultados dependiam de sua própria motivação para as atividades acadêmicas (RUIZ, 2001).

Esse desinteresse ou apatia dos alunos, via de regra, gerava graves conseqüências como a repetência e a evasão escolar. Muitas vezes, nas escolas públicas, os alunos evadidos ou repetentes deixavam a escola para trabalhar, ficando implícito para a instituição que suas necessidades financeiras eram prioritárias.

Porém, a evasão não foi privilégio das escolas públicas. Segundo conversa informal com professores de escolas particulares, nelas também aconteciam a evasão e a repetência, atribuídas ao desinteresse dos alunos que, segundo Pozo (2002, p. 139), é um problema muito relacionado à motivação ou à falta dela. Esse autor explica que, “normalmente, não é que não estejam motivados, que não se movam em absoluto, mas sim que se mova para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretendem seus professores”.

Para Fita (1999, p. 81), em alguns momentos esta Motivação ou Desmotivação poderia ter ocasionado êxitos ou fracassos.

Percebe-se que da forma como está posta, a escola não deu tempo nem condições para o aluno agir sobre o meio que o cerca e, assim, ocasiona suas próprias conclusões. Afinal, foi a interação que construiu instrumentos de raciocínio e assim, teve condições de assimilar e acomodar novos conhecimentos.

Bzuneck resume assim a importância da motivação para a aprendizagem:

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora (BZUNECK, 2001, p. 13).

Até aqui, foi explicitado que o presente estudo se propunha a identificar e discutir a Desmotivação no processo da educação sobre as causas do desinteresse dos alunos, propondo estratégias de Motivação efetivas para estimular melhoras no processo ensino-aprendizagem, sendo oferecidos subsídios ao professor para que pudessem compreender melhor os recursos que estavam ao seu alcance, utilizando-os com seus alunos. Ressalta-se que a pesquisa envolveu alunos e docentes do Curso Técnico em Informática na Modalidade Concomitância Interna do CAC. O objetivo foi explicar os fatores determinantes da desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do CAC. Para este fim, buscou-se: a) identificar os fatores de ordem cognitiva, psicomotora e afetiva que interferem na motivação do aluno; b) identificar fatores pedagógicos que interferem na motivação do aluno; c) identificar fatores externos que interferem na motivação do aluno; d) identificar os problemas de aprendizagem decorrentes da desmotivação dos alunos; e) verificar se o corpo docente conhece os fatores determinantes de desmotivação; f) descrever as estratégias docentes para motivar os alunos; g) relacionar os fatores de Motivação/Desmotivação, os problemas de aprendizagem e as estratégias docentes.

Partiu-se da concepção de que pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas.

Se for considerada a dinâmica e a natureza do cotidiano escolar, deve-se compreender que a pesquisa se confunde com a própria prática educativa, justamente por se tratar de uma atitude, de um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p.34). Trata-se de “um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é

realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo” (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20).

É a partir dessa perspectiva que tomamos como objeto de pesquisa o comportamento de alunos de cursos técnicos de nível médio do CAC, em especial, suas manifestações de motivação diante da atividade formativa em que estão inseridos. Tomamos como referência empírica o comportamento dos alunos do Curso Técnico em Informática, na modalidade de concomitância interna.

Trata-se, na realidade, de uma pesquisa básica que tem por finalidade construir conhecimentos sobre aspectos da realidade educacional do CAC que possam servir de subsídio para futuras tomadas de decisão desta instituição. Neste aspecto, portanto, envolve verdades e interesses locais, sem qualquer pretensão de generalizações.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois parte da consideração de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em seus aspectos quantitativos. Além disso, a interpretação do fenômeno investigado e a atribuição de significados são elementos básicos do processo investigativo aqui proposto. Apesar de utilizarmos alguns métodos e técnicas estatísticas, especialmente no que concerne à tabulação de dados coletados por questionário, observamos que o ambiente natural da investigação aqui proposta é a fonte direta para coleta de dados, ou seja, o cotidiano escolar do CAC, de modo que o pesquisador é o instrumento-chave. Assim, os elementos determinantes de motivação/desmotivação dos alunos e seus significados são o foco principal de abordagem.

Do ponto de vista de seus objetivos, pode-se considerar que a investigação aqui proposta se trata de uma pesquisa descritiva, pois visa descrever os fatores que determinam a desmotivação de um grupo de alunos de um curso determinado. Como esta investigação envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário, observação sistemática e entrevistas semi-estruturadas, podemos classificá-la como uma espécie de levantamento, se considerarmos os procedimentos técnicos e o fato de envolver a interrogação direta das pessoas, cujo comportamento desejamos conhecer.

Os recursos metodológicos utilizados para este trabalho serão: observação sistemática, entrevistas semi-estruturadas, questionário fechado e análise de fontes bibliográficas primárias.

O primeiro passo da investigação foi a revisão da literatura da área de educação. Partiu-se de uma seleção da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita que tratavam as seguintes questões: motivação/desmotivação para a aprendizagem; dificuldade de aprendizagem; evasão; repetência; avaliação escolar; ensino técnico. Posteriormente, foram selecionados os textos de maior relevância para a área e elaborada uma revisão dessa literatura, com a finalidade de identificar as principais questões colocadas sobre o objeto de estudo.

O universo pesquisado é formado por dois grupos:

- Grupo 1 – 244 alunos e alunas, matriculados nas seguintes modalidades: concomitante interna ao ensino médio, com 90 alunos; concomitante externa ao ensino médio, com 91 alunos; e pós-médio, com 63 alunos.

- Grupo 2 – 25 docentes atuantes em todas as modalidades do Curso Técnico em Informática, nos anos de 2007 e 2008.

A partir deste universo, procuramos trabalhar com o maior número possível de alunos e professores das três turmas do Curso Técnico em Informática.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas gravadas e depois transcritas. De posse desta fonte primária, pudemos analisar as diferentes visões dos sujeitos da pesquisa sobre a questão investigada.

Também foram realizadas observações sistemáticas que consistiram em registro em diário de campo de fatos, das impressões e dos discursos vivenciados durante o período de atividade na escola investigada.

Para a coleta de dados e informações mais sistematizados para a pesquisa, o instrumento empregado foi um questionário composto por questões fechadas. Entretanto, para melhor elaboração deste questionário, primeiramente foi elaborado um questionário aberto, aplicado às turmas que compõem o universo da pesquisa, visando buscar as primeiras informações dos alunos em relação ao curso e, de posse dessas informações, elaborou-se o questionário fechado para ser aplicado ao conjunto que compunha a amostra.

A mesma estratégia foi utilizada em relação aos professores. Estes questionários concorreram para a coleta de informações sobre o desempenho das turmas, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, à assiduidade dos alunos e ao comprometimento na entrega dos trabalhos.

A análise dos dados se fez a partir da revisão da literatura e da sistematização dos dados levantados pelas entrevistas, questionários e observação. O percurso analítico que empreendemos foi a relação entre quatro elementos: a) os fatores determinantes da desmotivação de alunos; b) as dificuldades de aprendizagem identificadas como consequência desta desmotivação; c) as estratégias docentes para motivar os alunos; d) a contribuição da literatura sobre o tema.

2 A POLITICA BRASILEIRA PARA O ENSINO TÉCNICO

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO

A educação é um direito de todos e um dever do estado e da família, será provida e incentivada por todos através da sociedade, objetivando um pleno desenvolvimento da pessoa para exercício correto da cidadania, preparação e qualificação para o trabalho (MEC, 2001, p 07).

Quanto aos seus aspectos conceituais, segundo Kneller (1971, p. 35), educação “diz respeito a qualquer ato ou experiência que tenha um efeito formativo sobre a mente, o caráter ou a capacidade física de um indivíduo”. Nesse sentido, educação é um processo pelo qual a sociedade, através das instituições escolares, transmite sua herança cultural de uma geração à outra.

Além de permitir a transmissão do conhecimento, a educação torna possível o desenvolvimento do novo e a superação do velho.

Assim, a partir dos conceitos acima expostos, infere-se a educação como um processo dinâmico e como tal, acompanhou as transformações ocorridas através dos tempos.

A compreensão da evolução do ensino no Brasil implica no entendimento das políticas públicas dos interesses que o atendem desde as suas primeiras orientações.

2.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No que tange à educação profissional no Brasil, segundo Garcia (2000, p. 79), seu início se deu no meio século após o descobrimento em 1500, trazendo consigo, a marca da servidão, já que foram os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. Ministrado pelos Jesuítas, o aprendizado consistia nos ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro e sapateiro (SINASEFE; CIASH, 2003, p. 15). Portanto, quando os trabalhos pesados e profissões

manuais foram entregues aos escravos foi caracterizada a educação que seria destinada aos órfãos de Deus.

De modo geral, os Jesuítas ofereciam educação elementar para a população branca de origem portuguesa (excluindo-se as mulheres), enquanto que a educação profissional se destinava à população índia, negra, mestiça, e filhos dos colonos. Buscavam alcançar claramente os objetivos de catequizar e colonizar os nativos, ensinando-lhes cânticos, e levando-os à participação em festas e liturgia católica. (SINASEFE; CIASH, 2003, p. 15).

Ao longo da história a educação profissional brasileira teve sua origem na educação e no trabalho dos povos nativos, cujos métodos de aprendizagem aconteciam mediante observações e participação nas atividades exercidas. Assim, os mais novos observavam os mais velhos, repetiam e aprendiam.

Saviani (2005, p. 04) relata que com a chegada dos Jesuítas à colônia brasileira, em 1549, implantaram os primeiros colégios, que foram subsidiados pela coroa portuguesa. Essa situação foi melhorada com a criação do estatuto da “redízima” em 1564, com um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia, destinado aos colégios jesuítas.

Com todos esses fatores favoráveis, a pedagogia católica se firmou no país, chamada inicialmente de “pedagogia brasílica”, sendo uma versão do Plano de Nóbrega, a qual procurou adequar-se às condições específicas da colônia e logo, à versão “Ratio Studiorum”, a pedagogia Cristã de orientação católica, que foi única e marcante no ensino brasileiro até a expulsão dos Jesuítas em 1759.

De acordo com Saviani (2005, p. 04), a filosofia educacional utilizada por Nóbrega deu condições materiais aos colégios jesuítas como a posse de terras, construções, aquisição de escravos e manutenção dos colégios, a fim de prover criações e cultivos para alimentação. Este sistema pode ser classificado como tradicional religioso na versão católica da Contra-Reforma. Estas escolas, também chamadas de “Escolas Oficinas”, foram os primeiros núcleos de formação profissional para artesãos e demais ofícios no Brasil Colônia. No entanto, os jesuítas, além de promoverem a educação indígena, foram responsáveis pela construção de escolas para os colonizadores, particularmente para a elite.

Com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro no início do século XIX, o Brasil torna-se sede do reino português. Iniciam-se assim, as atividades de empreendimentos industriais estatais e privados. Na mesma época acontece a formação do Estado Nacional e conseqüentemente, a constituição do aparelho educacional - Sistema Escolar Público - cujo Estado procurava desenvolver um tipo de ensino, separando o secundário do superior.

Dessa forma, a educação profissional no período do Império era executada através de associações civis, religiosas e/ou filantrópicas ou estatais. As academias militares, as entidades filantrópicas e os liceus de artes e ofícios eram encarregados da preparação de profissionais para os ofícios manufatureiros.

Entre os anos de 1840 e 1856 foram criadas as Casas de Educando Artífices - mantidas pelo Estado – as quais tinham a função de ensinar a educação primária e diversos ofícios para crianças e jovens em estado de mendicância. Estas casas eram vistas mais como obras de caridade para os “órfãos e desvalidos da sorte” de que como instituições propriamente ditas.

No início do século XX, o Governo Republicano de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7. 566 de 23 de dezembro de 1909 cria as 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, distribuídas nas diferentes unidades da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul.

Para Kuenzer (2000, p.27),

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essa escola, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão; educar para o trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela faz na perspectiva moralizadora da formação de caráter pelo trabalho.

Foram essas 19 escolas que deram início ao atual Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que ao longo do tempo se tornaram Técnicas, Agrotécnicas e, mais recentemente, através da Lei nº 8.498 de 08 de dezembro de 1994, os Centros Federais de Educação Tecnológica.

A partir de 1910, o ensino profissional passou a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, com o intuito de preparar operários para o exército industrial de reserva profissional. Consolida-se assim, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (dês) articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente

foram se constituindo. Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000, p. 26).

A partir de 1920, com a criação da Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, o governo passou a discutir a expansão do ensino profissionalizante. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio. Em 1931, foram iniciados os trabalhos do Conselho Nacional de Educação, efetivando-se a reforma educacional, também chamada de Ministro Francisco Campos (BRASIL; MEC; SENTEC, 1998).

Quanto às modalidades oferecidas, de acordo com (KUENZER, 2000, p. 18), até 1932, após o curso primário, havia as alternativas do curso rural e do curso profissionalizante com quatro anos de duração, as quais poderiam suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho.

Segundo Cunha (1994, p.01), foi entre a década de 30 e 40 que surgiu na educação, a primeira tentativa de unificação do ensino profissional com o ensino geral, por iniciativa do educador baiano Anísio Teixeira.

Com efeito, até o início da década de 30 e mesmo no fim dos anos 40, havia uma clara divisão entre dois segmentos opostos do sistema educacional, que o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) chamou de ensino primário profissional e ensino secundário superior. Durante sua breve estada à frente da Diretoria de Educação do Distrito Federal (1931/35), Anísio Teixeira procurou alterar esse quadro de modo convergente com o manifesto que ele ajudava a formular. O ensino profissional não só foi transferido para o nível pós-primário, como, também, foram criadas escolas técnicas secundaristas, cujo objetivo era preparar os quadros médios de cultura geral e de cultura técnica para todos os tipos de trabalho, inclusive para o trabalho intelectual (CUNHA, 1994, p. 01)

Com a implantação do Estado Novo, a nomeação de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e a criação das Leis Orgânicas (1942/46), novamente foram instituídos o ensino primário-profissional e secundário superior. Foi também nesse período, em 1942, que surgiram o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio

(SENAC), cuja criação, na visão de Kuenzer (2000, p. 18-19), se traduz na combinação da iniciativa pública e privada para atender demandas bem definidas, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista¹ como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada.

Assim, de acordo com Kuenzer (1996, p. 41-42), reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis: superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis).

Esse histórico da educação profissional no Brasil é corroborado por Galvanin (2005, p 05), quando afirma que a educação é permeada de aspectos políticos que se fazem atuantes através da legislação que lhe é imposta, bem como devido à economia, cujo maior grau de instrução dos trabalhadores se traduz em crescimento econômico.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CAC/UFSC

Apesar de sucessivas leis que buscaram avançar na questão da preparação profissional, o dualismo insistiu em vigorar em nosso sistema educacional, com a implantação do Estado Novo na década de 1930 e nas décadas seguintes.

Lembra Rovai (2007, p 03) que o movimento dos pioneiros da Escola Nova, em 1932, com o objetivo de ter uma escola única para todos, com reivindicações no sistema de ensino de incluir os fundamentos teóricos científicos e técnicos, buscando uma equivalência entre o ensino acadêmico e profissionalizante só foi retomado no final de 1950.

Em 1945, com o fim do Estado Novo e a entrada das massas no cenário político, tornou-se possível a quebra da estrutura dual. Entre os anos de 1950 e 1960, uma série de leis, decretos, acordos e portarias constituíram um avanço na tentativa de unificação do sistema educacional, entretanto esta unificação só se concretizaria no início dos anos 1960.

Decorrentes desses avanços, no dia 08 de abril de 1953, foi feito o acordo entre o Governo da União e do Estado de Santa Catarina, determinando a criação do CAC, com uma área de 1.940.000 m², situado à Rua João da Costa s/nº, no município de Camboriú – SC, publicado no Diário Oficial da União de 15 de abril de 1953 (CAC, 2001, p. 29).

Segundo Rovai (2007, p 02) no governo Kubitschek, entre os anos de 1956 a 1961, intensificou-se o processo de industrialização, o que levou à mudança gradual da sociedade, antes de características agrárias, por outra, de características industriais. A crescente migração das pequenas cidades e também das áreas rurais para os grandes centros urbanos, fez com que houvesse mudanças no perfil da sociedade urbana. Neste contexto, a escola foi um fator imperativo para preparar todo tipo de mão-de-obra para as indústrias emergentes.

¹ Modelo de produção taylorista/fordista, vigorou como modelo dominante possibilitou um grande acúmulo de capitais nas grande indústria ao longo do século XX, particularmente a partir da segunda década.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 4.024 em 1961, acontece formalmente objetivada a equivalência entre os dois tipos de ensino.

Em 1962, já com a equivalência entre os dois tipos de ensino, iniciam as atividades do CAC com o então Curso Ginásial Agrícola. Três anos depois, em 1965 foi oferecido, simultaneamente, o Curso Técnico em Agropecuária, que durou até o ano de 1968. A partir deste ano, o CAC voltou suas atividades de ensino ao 2º Grau profissionalizante direcionado para o Curso Técnico em Agropecuária (CAC, 2001, p. 29).

Entretanto, Rovai (2007, p 03) lembra que com a vigência do acordo MEC-USAID, foi observada a vigência dos ginásios orientados ao trabalho, que logo foram denominados ginásios pluricurriculares, com o intuito de profissionalização no ensino secundário. Esses objetivos tecnicistas para formação de mão-de-obra qualificada eram indispensáveis para o avanço da indústria florescente.

Soares (2004, p 02) afirma que o modelo escolar constituído pelas escolas agrotécnicas federais não obteve o resultado esperado, uma vez que o modelo escola-fazenda, utilizado desde 1967, teve sua forma tecnicista melhorada a partir da década de 1970.

As Escolas Agrotécnicas, tanto quando da implantação do modelo Escola-Fazenda, em meados da década de 1960 e reforçado na década seguinte, como quando da Reforma da Educação Profissional, implementada a partir de 1997, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico, voltado para as exigências do mercado produtivo (SOARES, 2004, p 14).

No cotidiano da educação escolar ocorreu um ajuste do sistema de ensino decorrente do golpe militar de 1964. Isto aconteceu por meio da Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69 com a reforma do ensino superior através da Lei 5.692/71. Ou seja, entre 1964 e 1971, ocorreram profundas e significativas mudanças históricas no cenário brasileiro.

Nesse mesmo período, mais precisamente no dia 25 de janeiro de 1968 as responsabilidades administrativa e financeira do CAC que estavam a cargo da Diretoria do Ensino Agrícola, foram transferidas para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do decreto número 62.178. A parte didático-pedagógica, por sua vez, passou a estar vinculada à Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação e Cultura (MEC), (CAC, 2001, p. 29).

É desse período, o golpe de 1964, o início da Industrialização e o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71. Esta última reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos.

Sendo assim, foi a Lei nº 5692/71 - reformulando a Lei 4.024/61 - que promoveu o rompimento com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior.

Coube à Lei nº 5.692/71, instituir a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, pois salientava que o curso de 2º Grau se baseava por um duplo propósito: dar suporte para o prosseguimento dos estudos e habilitar para uma profissão técnica.

Na vigência da Lei de Diretrizes e Bases (5692/71), o currículo pleno do ensino de 2º Grau era composto por disciplinas profissionalizantes e de formação geral. Uma das metas era a obrigatoriedade universal da profissionalização, cujo objetivo visava atender às novas necessidades da economia, que precisava de técnicos com formação profissional, além de conhecimento geral. De uma forma teórica buscou-se adotar uma nova orientação pedagógica inspirada na “Teoria do Capital Humano”.²

O prestígio das Escolas Técnicas Federais foi crescendo, na década de 1970, assim como a procura por seus cursos. Tal fato deveu-se, entre outros, à implementação da equivalência aos cursos secundários; à demanda crescente por níveis de escolaridade mais elevados para a ocupação de postos de trabalho nas atividades produtivas industriais e de serviços; à escassez de investimentos nas redes públicas estaduais de 2º grau e ao fortalecimento do ensino privado produzidos pela Lei 5.692/71; à elevação da qualidade das escolas técnicas em função dos investimentos realizados, permitindo a melhoria de suas instalações e a capacitação de seu corpo docente (LIMA FILHO, 2004, p. 49)

Saviani (2005, p 20) informa que com a reforma da Lei nº 5.692/71, a concepção produtivista teve como meta moldar o ensino em todo o Brasil, através de pedagogia tecnicista. Desse modo, conforme era processada a abertura que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas eram flexibilizadas, entretanto, mantendo-se com diretrizes básicas da política educacional voltada à tendência produtivista.

Rovai (2007, p 03) salienta que sob inspiração da teoria do capital humano, com a utilização de currículos tecnicistas, a educação buscava racionalidade e eficiência no mercado produtivo, sendo incapaz de revolucionar a educação em nível de ensino médio no Brasil.

Soares (2004, p 02) afirma que nesse momento, acontece a sedimentação e refino do modelo citado, e para ocorrer o desenvolvimento era necessário consolidar o princípio da educação e trabalho.

Para Saviani (2005, p 19), desde o final da década de 1960, a tendência educacional dominante no Brasil era aquela que pode receber o nome de produtividade da educação.

A profissionalização universal compulsória do ensino do 2º grau, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, não obteve êxito. Com isto, no ano de 1982, acontece a criação da Lei nº 7.044, extinguindo a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino. Segundo Soares (2004, p 04):

² A Teoria do Capital Humano surgiu com força na década de 1960, em virtude das preocupações com os problemas de crescimento econômico e distribuição de renda. Buscava-se melhorar o nível de especialização e habilidade dos trabalhadores, fatores estes importantes para o crescimento econômico.

[...] a formatação da organização escolar é direcionada ao processo educativo para os objetivos da produção e coloca a técnica como o ponto central do trabalho docente, adequando-se assim, aos pressupostos tecnicistas e ao caráter desenvolvimentista inculcado pela ideologia dominante à época.

Para Laudares (2001, p 64), os estados responsáveis pela manutenção do ensino médio, preferiram as instituições de cultura geral, por serem bem menos dispendiosas, o que aponta que a reforma não favoreceu a expansão da rede de escolas profissionais.

Esse autor (2001, p 64) afirma ainda, que ao final dos anos 1980, a instituição do Programa da Educação Profissional – PROEP, que tinha como meta um aumento das escolas técnicas para cerca de 200 (duzentas), decorrente de convênios internacionais para financiamento junto aos órgãos ligados ao Banco Mundial, não obteve êxito.

Lima Filho (2004, p. 52) lembra que:

O período seguinte, que dura toda a década de 1980, é caracterizado por uma estagnação quantitativa e qualitativa da oferta educacional. É interessante observar que a estagnação da oferta de educação profissional no citado período coincide com a chamada “década perdida” – em termos econômicos – na qual os países da América Latina registraram taxa de crescimento insignificantes ou negativas, com queda geral do PIB. No plano interno o país presenciou o esgotamento do breve período de expansão econômica, a crise do endividamento externo que se fez acompanhar de crises inflacionárias e de um forte programa de ajuste estrutural nos moldes do FMI e Banco Mundial. Ademais, a pressão dos movimentos sociais, fragilização da ditadura, abertura política e transição à democracia constituíram um ambiente de disputa e redefinição de projeto nacional – no plano interno – e uma situação de instabilidade a qual os tradicionais financiadores externos de projetos sociais, em particular Banco Mundial, BID e FMI, possivelmente consideraram imprópria para novas inversões.

A partir do governo Collor, no início da década de 1990, o empresariado se viu pressionado a rever suas formas de atuação e produção, com fins de adequação a maior produtividade e competitividade globalizada.

Em 08 de dezembro de 1994, através da Lei nº 8.948, o então presidente da república Itamar Franco promoveu a transformação de das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Diante das exigências sócio-econômicas surgidas no contexto da globalização da sociedade, detentora de novos modelos produtivos relacionados à capacidade de produzir e de competir, o governo apresentou como principal finalidade para reestruturar o ensino médio e profissional, o melhoramento da educação nacional e a sua adaptação. De acordo com Manfredi (2002 p. 128-29):

assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade”.

Assim, diante desse contexto, foi promulgada a LDB de nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que serviu de referência para todas as reformas implementadas após esse período no Brasil, no que se refere à formação geral e formação profissional.

Essa Lei, também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, teve um caráter genérico, normatizador e instituiu a descentralização do sistema educacional brasileiro, dividindo as responsabilidades de sua condução com estados, municípios e Distrito Federal, que ganharam assim, autonomia.

Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade (MANFREDI, 2002, p. 129).

Segundo Lima Filho (2002), o nível de generalização da Lei de Diretrizes e Bases é tal que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases que reordenam de fato a educação caminham por fora da Lei de Diretrizes e Bases, nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções do Ministério da Educação.

No que tange à educação profissional, a Lei 9394/96 a considera como uma modalidade, estabelecendo a relação de complementaridade entre Educação Básica e Educação Profissional. A nova legislação educacional, no seu Capítulo III, substituiu o conceito de “qualificação profissional” por “educação profissional”.

Essa Lei destacou que o ensino médio passava a fazer parte da educação básica (Art. 21). Sendo assim, o ensino técnico volta-se à desvinculação do ensino médio para “integrar-

se” às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (art. 39). Dessa forma, o ensino médio passou a ter a função de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, enquanto que o ensino técnico visava habilitar para a profissão técnica ocorrida em escolas técnicas e profissionais.

A partir de 1996, as escolas técnicas federais começaram a oferecer um número maior de opções de cursos: Ensino Médio, Técnico, Superiores Tecnológicos e Extraordinários (em parceria com empresas privadas). Com isso, ao ingressar na escola, o aluno poderia avançar nos estudos, desde o Ensino Médio até o Ensino Superior.

Na concepção de Soares (2004, p. 02), o Ensino Médio como parte da educação escolar, e como parte da política educacional que vem sendo implementada sob inspiração doutrinária do Banco Mundial, culmina por moldar o currículo aos interesses do poder dominante. Para esta autora, apesar de avanços legais em favor de uma nova realidade da educação profissional, o que se observa, é uma “visão utilitarista da formação” que segue atendendo ao mercado de trabalho. “Os currículos utilizados com restrição a conteúdos e disciplinas, mostram um déficit em relação ao avanço conceitual e desta forma fortalecem o objetivo implícito” (SOARES, 2004, p 07).

Segundo Manfredi (2002), a Lei nº 9.394/96 instituiu as bases para a reforma do ensino profissionalizante, legitimando um projeto de ação não consensual, que fazia dissenso sobre a implantação, mas de outro modo, desestruturava as redes de ensino preexistentes.

Para Kuenzer (2006, p 878-879), do ponto de vista do mercado, ocorreu um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva.

No entanto, no tocante à modalidade de ensino, o Decreto 2.208/97 viria já no ano seguinte, através de uma reforma educacional, proporcionar uma nova separação entre o ensino médio e o profissional.

As disposições da Lei de Diretrizes e Bases foram regulamentadas pelo Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997, o principal instrumento jurídico da Educação Profissional, até 2004, que em verdade retoma uma discussão anterior à Lei de Diretrizes e Bases, engavetada com o projeto de lei 1603/96, trazendo mudanças significativas para a tradição de educação profissional, principalmente para o ensino técnico (CHRISTOPHE, 2005, p. 12)

O Decreto 2208/97, de 17 de abril de 1997, de acordo com Christophe (2005, p.12), é o instrumento jurídico-normativo da Reforma da Educação Profissional.

Se o principal instrumento jurídico-normativo da Reforma da Educação Profissional é o Decreto 2208/97 (17/04/1997), as duas principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação de trabalhadores no período mais recente tem sido o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Plano

Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) desenvolvidos em uma articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho.

Em julho de 2004 foi lançado o Decreto 5.154/04, o qual, após um processo de discussão iniciado em 2003, revogou o Decreto 2.208/97.

Se, por um lado, e restitui a possibilidade de articulação plena do ensino médio com a educação profissional, mediante a oferta integrada do ensino médio-técnico, por outro lado, mantém as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto 2.208/97 e os programas subsequentes, apoiados neste decreto, que expressam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Assim, o Decreto 5.154/04 traz dentro de si as contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos (LIMA FILHO, 2004, p. 53).

Um ano após o início da vigência da Lei 9394/96, aconteceu a regulamentação do ensino técnico profissional, através do Decreto 2.208/97, sendo determinada a desvinculação do ensino médio do ensino profissional.

O Decreto 2.208/97, segundo Kuenzer:

Tem como pressupostos: a) racionalidade financeira, baseada no já referido princípio da equidade, que pressupõe o tratamento diferenciado, tanto dos indivíduos, quanto das demandas do mercado; b) a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional, resgatando, assim, a já mencionada dualidade estrutural; c) a substituição da educação fundamental pela capacitação profissional, isto é, para aqueles que não possuem escolaridade, dá-se acesso ao nível básico³, que cria uma expectativa de ingresso no mercado, mas que se torna difícil, devido à baixa escolaridade conferida pelo mesmo (KUENZER, 1997, p. 54).

³ O ensino profissional passou a ter 3 níveis: básico (sem necessidade de escolaridade anterior), técnico (correspondente ao nível médio) e tecnológico (correspondente ao nível superior).

Kuenzer (2006, p 887) lembra que o Decreto n.º 2.028/97 apresentou as concepções e normas para o desenvolvimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que foi vinculado ao Ministério da Educação. Convém lembrar que este acordo entre MEC e Banco Mundial teve como objetivo a separação do Ensino Médio da Educação Profissional.

O referido Decreto preconizou que a educação profissional deve ter como objetivo, capacitar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades específicas para exercer uma atividade de produção. Esta atividade pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou modalidades que completem estratégias de educação, podendo ser divididas em três níveis:

- Básico – Os currículos são adaptados às necessidades e especificidades do mercado. Caracterizam-se por ser de curta duração, fragmentados e vinculados a demandas pontuais, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de sua escolaridade, com a finalidade de qualificar e aperfeiçoar esta mão de obra.
- Técnico – Com estrutura organizativa e curricular própria, àqueles matriculados ou egressos do ensino médio, independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial.⁴
- Tecnológico - destinada aos egressos de nível médio e/ou técnico, correspondente ao nível superior na área tecnológica.

Esses três níveis possuíam organização curricular constituídas por disciplinas, agrupadas por áreas e em módulos de caráter conclusivo, com certificação por competências.

Com isso, verifica-se que o Decreto nº. 2208/97 estabeleceu uma organização curricular para a educação de nível técnico, de forma independente e/ou articulada com o ensino médio, buscando formação técnica em uma educação básica sólida. As bases da educação profissional eram organizadas baseadas em competências profissionais necessárias para formar um profissional capaz de desempenhar com eficiência as atividades requeridas do trabalho.

Assim, a educação profissional buscou se organizar para ajustar-se às demandas do mercado de trabalho e à nova tecnologia, a fim de dar oportunidade aos alunos em acessar as novas informações e dar habilidades e competências pela busca do conhecimento científico e o tecnológico, do fazer e ter habilidades para o saber e o operacional e para poder tomar decisões. E para que a educação e a produção do conhecimento científico acontecessem era necessário que o Estado tomasse o papel de pai.

No que tange às recomendações do Banco Mundial para a educação brasileira, Sing (*apud* Ferretti, 1997, p.247), afirma o seguinte:

⁴ Em 2006, surgiu a forma de oferecer curso profissional para quem estava cursando a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Programa de Educação para Jovens e Adultos). De acordo com o Decreto nº 5154/2004, poderia acontecer na mesma instituição (integrado) ou em parceria com o Estado ou o Município. Entretanto, Kuenzer (2006, p.894-900) diverge, dizendo que essa vinculação não se constituiu em integração entre a educação básica e a profissional. Para ela, a alternativa correta seria o ensino médio integrado, assim ocorrendo uma oferta pública de Educação Profissional de qualidade, integrada à educação básica.

Os economistas do Banco Mundial formulam a recomendação normativa de que, a fim de incrementar o crescimento econômico, os países em desenvolvimento devem fomentar o ensino primário e secundário. Todavia, tal recomendação pode resultar em algo desorientador. Por exemplo, é difícil sustentar que a situação econômica nos países latino-americanos melhorará a médio prazo (a saber, nos próximos cinco ou sete anos) mediante maior atenção ao ensino primário. O fracasso econômico dos países latino-americanos durante a “década perdida” de 1980 dificilmente pode ser atribuído a uma insuficiência do setor educacional. É difícil demonstrar que o ensino — particularmente o primário e o secundário — seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico de tais países (...) Toda conclusão de caráter principista no sentido de que a ampliação do ensino primário aumentará o crescimento econômico a médio prazo, e concretamente, durante o restante da década, é aventureira inclusive no que diz respeito aos países africanos. Não é um procedimento muito útil o de tentar estabelecer conclusões de princípio sobre o papel da educação no crescimento econômico a partir de um modelo implícito, baseado no suposto do pleno emprego e da perfeita competitividade, no qual se apóiam as análises internacionais comparativas.

Segundo Kuenzer (1995), as recomendações do Banco Mundial para o poder público eram de priorizar investimentos no ensino fundamental de curta duração e baixo custo. Já os gastos com a Educação Profissional, considerada longa e cara, eram repassados, progressivamente, para a esfera privada.

Rovai (2007, p 05) descreve que apesar de um texto amplo e muito atualizado em relação ao fim do século XX e os desafios para o século XXI, a LDB se manteve igual ao separar, por definição, o que era inseparável, referindo-se ao ensino regular e ao profissional. O autor lembra que ao o artigo 40, da mesma Lei, concede autonomia às escolas para elaboração de seu projeto pedagógico, que a educação técnica profissionalizante fosse articulada com o ensino regular.

Por sua vez, o MEC (2001, p 17), em seu artigo 1º, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, afirmando que a educação abrange todo processo formativo que acontece na família, no cotidiano, na sociedade, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais, no trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa.

Segundo Neves (2004), no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas. Em decorrência disso, o Estado foi responsabilizado pela “formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras (educação básica) e divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (educação superior)” (NEVES, 2004, p 04).

Para Ferretti (1997, p 242), nos dias atuais, as preocupações estão voltadas para o sucateamento da escola, submetido pelo Estado, em decorrência da profissionalização compulsória imposta pela Lei 5.692/71.

Portanto, esse processo de reformas operacionalizadas na educação, na década de 1990, pelo governo brasileiro, foi marcado por mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino, para uma reestruturação da organização do trabalho capitalista e novos modelos de gestão. A opção por uma organização curricular como foco no desenvolvimento de competências profissionais, buscou a escolaridade básica mais longa e a proposta de uma educação profissional mais ampla para um melhor aperfeiçoamento das técnicas de trabalho.

De acordo com Kuenzer:

(...) a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética. (KUENZER & GRABOWSKI, 2006, p. 903).

Durante o governo Lula, foi revogado o Decreto n.º 2.208/97, e entrou em vigência o Decreto n.º 5.154/04, com o objetivo de assegurar um modelo de educação necessário às novas realidades e ao incentivo do retorno do Ensino Técnico Integrado. Essa nova referência legal impôs estudos da realidade concreta da educação, oferecida à juventude e as consequências para a luta dos jovens trabalhadores na garantia dos seus direitos sociais básicos de educação e trabalho.

Esse novo decreto que tinha como meta as novas realidades do mercado de trabalho, o Conselho de Representantes do CAC reivindicou e, conseqüentemente, aprovou, no dia 22 de novembro de 1999, a criação do curso Técnico em Informática e no ano seguinte, no dia 26 de setembro, também foram aprovadas a criação dos cursos de Técnico em Transações Imobiliárias e Técnico em Meio Ambiente (CAC, 2001, p. 40-43).

No ano de 2006, foi dado início ao trabalho do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no CAC, com os cursos de Informática e Agro Indústria, (CAC, 2007, p. 26).

Em 2007, foi autorizada a criação do curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, o qual já conta com uma turma (CAC, 2007, p. 26).

Nesse sentido, a educação profissional blinda-se cada vez mais de importância fundamental, pois é considerada um elemento estratégico para a construção da cidadania, com a finalidade de gerar uma associação entre trabalho e vida (ROVAI, 2007, p 01).

Galvanin (2005, p 02-03) lembra um pouco dos vários processos pelos quais passou a educação profissional no Brasil:

Considerando desde a revolução industrial, que rompe com uma produção artesanal, marcando um processo produtivo baseado na eletromecânica, incorpora os princípios tayloristas e fordistas de produção em massa, ou seja, em grandes quantidades, representando o estilo norte- americano de produção em série e padronizada, onde os operários deveriam ser treinados para acompanhar o ritmo da maquinaria. O redirecionamento produtivo, para o modelo japonês, fundamentado pelos princípios toyotistas, evoluiu e culminou com a revolução da informática, com base na microeletrônica, com desenvolvimento de tecnologias complexas, passando a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevado, polivalentes e flexíveis.

Laudares (2001, p. 60), também destaca que “as políticas da educação profissional no Brasil têm seguido uma trajetória de marchas e contra-marchas, num contínuo zigue-zague.” Para ele, a única coisa que restou da “eficiente e eficaz” escola pública de qualidade ocorrida nas décadas de 1950 a 1980 foram as escolas técnicas federais.

Saviani cita Salm em uma visão crítica do autor:

Num terceiro momento (década de 80), busca-se superar os limites da crítica acima apontada. Um primeiro esforço sistemático nesse sentido ganha forma no livro de Cláudio Salm, “Escola e trabalho” (SALM, 1980). Aí ele se empenha em fazer a crítica das “críticas” pondo em evidência a improcedência da tese que liga diretamente a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Entretanto, no afã de demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação (o capital, afirma ele, não precisa recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho; ele é auto-suficiente; dispõe de meios próprios), Salm acaba por absolutizar a separação entre escola (educação) e trabalho (processo produtivo). Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e

justificar sua existência? Salm, ao concluir seu livro, limita-se a mencionar uma possível justificativa para a existência da escola: a formação da cidadania. (SAVIANI *apud* SALM, 2005, p 19 - 20).

Atualmente, o CAC é uma unidade integrante da UFSC, estando diretamente vinculados à Pró-Reitoria de Ensino, juntamente com o Colégio Agrícola de Araquari, Colégio de Aplicação e o NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) (CAC, 2007, p. 26).

Portanto, considerando-se o histórico da educação profissional no Brasil, à luz das várias legislações pelas quais passou, pode-se inferir que ainda há muito a ser feito para que esse sistema educacional promova efetivamente a democratização e a justiça social, na qual todos tenham direito ao Ensino Técnico Profissional de qualidade, conjugando-se com as reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico no objetivo comum de contenção do acesso ao Ensino Superior.

2.4 CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CAC

Decorrente de mudanças na sociedade e com vistas a novos objetivos na educação, no dia 19 de outubro de 1999, acontecia a reunião do Conselho de Representantes do CAC.

Na pauta dessa reunião, que tinha como relator o professor Isaías dos Santos, estava a proposta de criação do Curso Pós Médio Técnico em Informática. Os membros do Conselho que ali estavam, discutiram e foram favoráveis a implantação do curso, que teria um ano de duração e um total de 1260 horas, assim divididas: 900 horas teóricas e práticas e 360 horas de estágio. Desse modo, o processo encontrava-se de acordo com os termos da Lei nº 9.394/96, do Decreto nº 2.208/97, Art. 3º, item II (Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto) e da Portaria nº 646/97 (UFSC, 2001, p 31).

No dia 22 de outubro de 1999, sob a Resolução nº 258/CR/99, o então Diretor do CAC, professor José Luiz Ungericht, aprovou a criação do Curso Pós Médio Técnico em Informática, a ser oferecido a partir do ano de 2000 (UFSC, 2001, p 32).

Em 26 de outubro de 1999, o processo nº 005936/99-20, foi encaminhado pela Coordenação de Ensino Básico/PREG, através do professor Leo Afonso Staudt, para a Pró-reitoria de Ensino da UFSC (UFSC, 2001, p 34).

No dia 29 de outubro de 1999, foi recebido o processo, pelo Professor Faruk Jose Norne Aguilera Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC (UFSC, 2001, p 35). Em 09 de novembro do mesmo ano, na cidade de Florianópolis o então Reitor Professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz encaminhou ao Senhor Ruy Leite Berguer Filho, então Secretário de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC, o Ofício nº 678/GR/99, sobre a proposta de Criação do Curso Pós Médio Técnico em Informática (UFSC, 2001, p 36).

No dia 22 de novembro de 1999, após análise do referido Ofício, o MEC autorizou o CAC, através do Ofício nº 2043/DDI-SEMTEC/MEC, a criar o Curso Pós Médio Técnico em

Informática e a divulgar para a comunidade o edital para seleção de candidatos para o ano 2000 (UFSC, 2001, p 37).

Em 25 de novembro de 1999, o então diretor do CAC, Professor José Luiz Ungericht, encaminhou ao então Coordenador de Ensino Básico/PREG, Professor Léo Afonso Staudt, a autorização de criação do Curso Pós Médio Técnico em Informática, sob Ofício nº 083/GD/CAC/99 (UFSC, 2001, p 39).

No dia 08 de dezembro de 1999, houve a implantação do Curso Pós-Médio Técnico em Informática do CAC, sob o Ofício nº 2043/DDI-SEMTEC/MEC, com base na portaria nº 98/SEMTEC/MEC (UFSC, 2001, p 40).

A 06 de março de 2000, acontece a aula inaugural do Curso Pós-Médio Técnico em Informática (UFSC, 2001, p 42).

No dia 04 de agosto de 2000, o Reitor da UFSC, professor Lúcio José Botelho, encaminha ao Diretor do Departamento de Desenvolvimento Institucional - DDI SEMTEC/MEC, Ebenezer Paraíso Vilela, o Ofício nº 0340/GR/2000, com a proposta de criação do Curso Pós-Médio em Informática que esta sob o processo nº 23080.005936/99-20, salientando que foram tomadas as providências solicitadas através do Ofício nº 2043/DDI-SEMTEC/MEC, que propunha mudanças na carga horária do curso: de 900 para 1000 horas e 360 horas de estágio (UFSC, 2001, p 38).

Em 07 de junho de 2001, o reitor em exercício, Prof Álvaro Toubes Prata, encaminhou ao então Secretário de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC, Ruy Leite Berger Filho, o Ofício nº 237/GR/2001, com a solicitação de reconhecimento do Curso Pós Médio Técnico em Informática do CAC , tendo em vista a conclusão do curso pela primeira turma no primeiro semestre de 2001 (UFSC, 2001, p 58).

No dia 13 de julho de 2001, a Coordenadora Geral de Educação Profissional, Cleunice Matos Rehem, encaminhou ao Reitor da UFSC, o Ofício nº 1.749 CGEP/SEMTEC/MEC, visando obter informações sobre o andamento do curso, referentes a dificuldades vivenciadas, soluções encontradas, recursos humanos envolvidos, recursos materiais e financeiros, resultados alcançados, avaliação do curso, formação acadêmica dos professores e, principalmente, sobre a mudança da denominação de Curso Pós Médio de Técnico em Informática para Curso Técnico em Informática (UFSC, 2001, p 79).

No dia 29 de agosto de 2001, foi encaminhado para publicação no Diário Oficial da União, o memorando Nº 1.026 CGEP-SEMTEC/MEC, com a Portaria Nº 088 de 05 de agosto de 2001, que foi publicada no dia 06 de setembro de 2001, (UFSC, 2001, p 80).

Em 05 de setembro de 2001, sob Portaria nº 088 de 05 de agosto de 2001, o senhor Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, reconheceu o Curso Técnico em Informática da UFSC (UFSC, 2001, p 81).

No dia 17 de setembro de 2001, a Coordenadora Geral de Educação Profissional do SEMTEC/MEC, Cleunice Matos Rehem, encaminhou ao Reitor da UFSC, a cópia da Portaria nº 088 publicada no D.O.U em 06 de setembro de 2001, reconhecendo o Curso Técnico em Informática, ministrado pelo CAC e constante do Processo nº 23000007.402/2001-20 (UFSC, 2001, p 84).

A 03 de junho de 2004, novamente foi alterada, através do processo 23.002741/2003-0, a carga horária do Curso Técnico em Informática. Sob análise do professor Afrânio Austregésilo Thiel / Professor – Coordenador de Ensino do CAC, o curso Técnico em

Informática passa a ter carga horária de 1080 horas de curso, 260 horas de estágio, totalizando 1340 horas (UFSC, 2007).

Assim, importa considerar, além dos aspectos legais, o contexto social e econômico envolvido na criação do curso Técnico em Informática na região de Camboriú, cuja economia gira em torno dos setores produtivos da área agropecuária, turismo, hotelaria e comercial, os quais, somados à peculiaridade da localização, próximo a Balneário Camboriú, cidade que recebe mais de um milhão de turistas na alta temporada, requer a necessidade de profissionais competentes, devidamente habilitados como cidadãos e com um vasto conhecimento na área de informática, fato imprescindível para a atualização e evolução tecnológica comercial e produtiva. O objetivo era o de capacitar profissionais para atuarem na área de informática, para que, uma vez inseridos no mercado de trabalho, pudessem realizar serviços de qualidade, CAC (2004, p 02).

2.5 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO TECNICO EM INFORMÁTICA DO CAC/ UFSC

2.5.1 Carga Horária e Grade Curricular

O Curso Técnico em Informática do CAC está registrado no CNCT/SETEC/MEC sob o NIC 23.002741/2003-01, com uma matriz curricular de 1340 horas onde os módulos estão divididos em disciplinas e estágio de qualificação profissional, organizados da seguinte maneira:

- O Módulo I: Organização, Arquitetura e Manutenção de Computadores, com 240 horas, subdividido em cinco disciplinas:
 - 1) Organização de Computadores - 60 horas: esta disciplina visa apresentar ao aluno, os conceitos básicos e fundamentais sobre o funcionamento do computador, do ponto de vista da execução dos programas, compreendendo o que acontece quando os softwares e hardwares são executados (CAC, 2004, p 08).
 - 2) Informática Básica - 60 horas: tem por objetivo, mostrar o funcionamento e os programas mais utilizados em sua forma básica (CAC, 2004, p 10).
 - 3) Arquitetura de Computadores - 60 horas: tem por finalidade fazer com que o aluno tenha compreensão das tecnologias usuais no processamento de dados, introduzindo técnicas de alto desempenho (CAC, 2004, p 11).
 - 4) Laboratório de Hardware - 30 horas: demonstra na prática o funcionamento e manuseio dos equipamentos, além de efetuar configurações e instalações, verificar falhas e encontrar erros e defeitos no hardware (CAC, 2004, p 13).
 - 5) Instalação Elétrica de Computadores: contendo 30 horas, tem por objetivo mostrar os conceitos da eletricidade e capacitar o aluno

na elaboração de projetos elétricos de um laboratório de informática (CAC, 2004, p 15).

- Módulo II: Programação e Banco de Dados com 450 horas, subdividido em oito disciplinas.
 - 1) Algoritmos - 60 horas: tem por objetivo dar ao aluno, a capacidade de desenvolver programas, através da construção de algoritmo (CAC, 2004, p 17).
 - 2) Estrutura de Dados - 60 horas: pretende mostrar formas de representação de estruturas de informações em computadores e algoritmos básicos (CAC, 2004, p 18).
 - 3) Modelagem de Dados - 60 horas: mostra as regras de criação de banco de dados e noções sobre implementações (CAC, 2004, p 19).
 - 4) Programação - 60 horas: utiliza linguagem de programação de alto nível em sistema computacional (CAC, 2004, p 20).
 - 5) Banco de Dados - 60 horas: possibilita a implementação e avaliação sobre aspectos ligados aos Bancos de Dados Relacionais (CAC, 2004, p 22).
 - 6) Qualidade de Software - 30 horas: tem como objetivo dar visão geral sobre qualidade de software, tais como o gerenciamento, a qualidade de produto, a qualidade de processo e avaliação de produto (CAC, 2004, p 23).
 - 7) Programação Avançada - 60 horas: objetiva mostrar os conceitos de programação, orientada a objetos e estruturação de programação, utilizando um ambiente de programação visual (CAC, 2004, p 25).
 - 8) Programação Web - 60 horas: objetiva programação para a Internet, assim como conhecer suas principais características e tendências (CAC, 2004, p 26).
- Módulo III: Sistemas Operacionais e Redes de Computadores, com 210 horas, subdividido em quatro disciplinas.
 - 1) Sistemas Operacionais - 60 horas: visa mostrar os conhecimentos em sistemas operacionais, além de reconhecer a necessidade de sua integração em redes (CAC, 2004, p 28).
 - 2) Introdução a Redes de Computadores - 30 horas: tem por objetivo identificar os diversos componentes de redes e conhecer suas definições (CAC, 2004, p 30).
 - 3) Projeto e Instalação de Redes de Computadores - 60 horas: tem por objetivo projetar e efetuar instalações de redes de computadores (CAC, 2004, p 32).

- 4) Operação e Configuração dos Serviços de Redes - 60 horas: tem por objetivo identificar os diversos serviços de redes, instalação e configurações de servidores (CAC, 2004, p 33).
- Módulo IV: Organização, Desenvolvimento e Metodologia de Trabalho, com 180 horas, subdividido em seis disciplinas.
 - 1) Administração Geral - 30 horas: tem por objetivo mostrar os aspectos organizacionais e visão empreendedora (CAC, 2004, p 35).
 - 2) Inglês Técnico - 30 horas: instrui os alunos para a interpretação de textos na língua inglesa, possibilitando a compreensão de textos técnicos (CAC, 2004, p 39).
 - 3) Metodologia Científica - 30 horas: mostra as normas definidas como padrão para estudar e apresentar diferentes trabalhos técnicos, assim como para desenvolver estratégias de ações (CAC, 2004, p 41).
 - 4) Desenhos Técnicos - 30 horas: faz com que o aluno reconheça e interprete projetos arquitetônicos, capacitando-o para elaborar projetos de laboratórios de informática (CAC, 2004, p 43).
 - 5) Design Gráfico - 30 horas: objetiva o desenvolvimento de projetos de design gráfico, apresentando opções de softwares de edição gráfica e noções de programação visual (CAC, 2004, p 45).
 - 6) Noções de Contabilidade - 30 horas: visa desenvolver a capacidade de compreender e desenvolver balancetes contábeis (CAC, 2004, p 47).

Ao término das disciplinas o aluno faz o Estágio de Qualificação Profissional, com duração de 260 horas, conforme previsto na Lei n.º 6.494 de 07 de Dezembro de 1977. O referido estágio visa proporcionar ao aluno participação em situações reais de trabalho sobre o que foi aprendido em aula.

O aluno que obtiver média superior a 7,0 e, no mínimo, 75% de frequência, em todas as disciplinas de todos os módulos e no estágio de qualificação profissional, recebe o diploma de Técnico em Informática.

2.5.2 Estrutura Física e Recursos Humanos

O Curso Técnico em Informática do CAC ocupa um espaço físico com mais de 800 m², contendo Laboratórios de Web Designer, Software, Redes, Hardware, Informática, Estágio e sala dos professores, totalizando 116 computadores e duas salas. Todos os ambientes são climatizados e os computadores estão interligados em rede, com acesso a internet.

Atualmente, o Curso Técnico de Informática conta com três modalidades: Modalidade Subseqüente ao Ensino Médio: com duração de dois anos, é destinada aos alunos que já

concluíram a educação básica e atualmente funciona com duas turmas, com aulas no período noturno todos os dias da semana. É a modalidade mais antiga do curso. Modalidade Concomitante Interno ao Ensino Médio: com duração de três anos, é destinada aos alunos que concluíram o ensino fundamental. Atende a três turmas, com aulas em dois períodos: no período matutino com os professores de disciplinas de formação geral e no período vespertino com os professores do Curso Técnico em Informática.

Modalidade Concomitante externo ao Ensino Médio: com três anos de duração, é destinada aos alunos que estejam matriculados e cursando o Ensino Médio no período matutino em outra instituição. Possui três turmas e as aulas são ministradas no período vespertino, no Curso Técnico em Informática (CAC, 2004, p.03-04).

Para ingressar no Curso Técnico em Informática do CAC é necessário que o candidato preste exame de seleção nas datas estabelecidas pelo colegiado, sendo que os primeiros 35 classificados poderão ingressar, após matrícula, na modalidade em que foram aprovados.

As aulas do Curso Técnico em Informática nas áreas técnicas são ministradas por uma equipe de 08 professores com as seguintes formações: Ciências da Computação (um graduado, dois mestre), Tecnologia e Processamento de Dados (um especialista e um mestre), Engenheiro Civil (mestre), Administração (mestre) e Matemática (doutor).

Dentre os professores existe um coordenador que é escolhido pelos pares. Há ainda uma subdivisão em relação ao vínculo do professor com a instituição: seis professores efetivos, todos com dedicação exclusiva, e dois professores substitutos, sendo que o ingresso em ambos os casos, é realizado por concurso.

No caso do professor efetivo, o concurso consiste na realização de quatro provas: prova escrita, prova didática, prova de títulos e entrevista. Para o professor substituto o concurso consiste em duas provas: títulos e entrevistas. Nesse caso o professor que for aprovado atuará conforme Lei nº 8.745/93.

Ao ingressar na instituição, o professor aprovado recebe o plano de curso das disciplinas que irá ministrar, cabendo-lhe preparar suas aulas e atuar da melhor forma possível.

A carga horária dos professores que atuam no Curso Técnico em Informática é de 40 horas semanais, distribuídas no período vespertino e noturno.

3 A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Em relação ao meio em que vivia, a primeira providência do homem foi garantir a sua sobrevivência (COX, 2003, p.12). Ao longo dos tempos, o homem vem evoluindo, através das primeiras descobertas, das primeiras ferramentas, descobrimento das extensões do corpo, da criação da máquina a vapor e da mudança de hábitos até chegar ao computador que trouxe mudanças culturais e sociais.

Para a autora a presença das máquinas nos diferentes locais onde o homem atua, é incontestável. Com isto vemos a tecnologia interferir em nosso cotidiano, mesmo que não percebamos isto. Assim mudanças acontecem no processo tradicional de ensino, este cada vez mais próximo do processo natural de difusão cultural (2003, p.09).

Segundo Tajra (2007, p.22) é nas mudanças oriundas das transformações sociais e no avanço das tecnologias que se percebe que o homem esta sempre aprendendo para as mudanças necessárias à sua formação. Dessa forma, as novas tecnologias abrem espaço para novas formas de ensinar, não somente na escola, mas também em casa, no trabalho ou/e qualquer lugar onde possa ter acesso às informações.

Entretanto, Cox (2003, p.11) lembra que é importante uma crítica acurada quanto ao uso dos computadores no ambiente escolar, para que se faça o melhor aproveitamento, sem desperdício de equipamento ou recursos.

Com o desenvolvimento do *Eletronical Numerical Integrator and Computer* (ENIAC) em 1946, considerado o primeiro computador eletrônico programável, a história vem registrando ênfase na resolução de problemas apoiados em fundamentos lógicos, a partir da utilização do computador.

Os investimentos no campo da informática são crescentes, sendo que sua importância é incontestável no mundo atual. No que tange à utilização da informática no campo educacional, Cox (2003, p.10) lembra que há fervorosos seguidores e fervorosos opositores ao modo como esta deve ser inserida, no contexto escolar.

Para Tajra (2007, p.22) é preciso analisar a situação atual, em que a educação deve estar atenta às propostas e não à margem do processo, tornando-se obsoleta e flexível através de mudanças e dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, a incorporação da informática na educação brasileira é feita de forma gradual, considerando o caráter social e histórico.

3.1 A INFORMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A inserção dos computadores nas escolas brasileiras aconteceu através de iniciativas isoladas nas universidades no início da década de 1970.

Em 1971, ocorreu na Universidade de São Carlos, um seminário sobre a utilização dos computadores no ensino da Física. Em seguida, acontece no Rio de Janeiro, a primeira Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior – 1º CONTECE. Nesse evento, são demonstradas diversas tecnologias educacionais, entre as quais o ensino com o auxílio do computador e a demonstração da comunicação entre computadores do Rio de Janeiro e São Paulo. Com isto surgiam as primeiras iniciativas de utilizar o computador como ferramenta de mudança pedagógica para facilitar o processo de aprendizagem.

Nesse período, também ocorriam no país, as primeiras iniciativas para a informatização da sociedade. Assim buscava-se construir uma base para capacitação nas atividades de informática, visando o desenvolvimento social, político, tecnológico, econômico, fundado na idéia de que tecnologia é criada e construída pelas pessoas. Para isto foram estabelecidas políticas públicas que deram base para a informatização, permitindo assim, o acontecimento de capacitação científica e tecnológica, capaz de garantir a soberania nacional em termos de segurança e desenvolvimento. Vale ressaltar que o uso da informática de forma positiva nos ambientes educacionais, irá variar em decorrência da dedicação dos profissionais envolvidos (TAJRA, 2007, p.61).

Ainda na década de 1970, também acontece a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática, vinculada ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação (MEC), para estabelecer direitos para educação na área de informática.

Em 1979, a SEI efetua proposta aos setores de educação, agrícola, saúde e indústria, para viabilização de recursos computacionais em suas atividades. Em 1980, essa secretaria cria uma Comissão Especial de Educação, com fins de colher subsídios para geração de normas e diretrizes para a área de informática na educação (TAJRA, 2007, p.30).

O I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pela “SEI”, “MEC” e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), realizado em Brasília no ano de 1981, com a participação de profissionais ligados as áreas de educação, fez surgir contribuições para as políticas de informática na Educação, destacando a utilização do computador na escola, como recurso para auxílio do processo de ensino e aprendizagem.

O saber em fluxo, a atual dinamicidade dos processos de construção do conhecimento, a evolução da ciência e da tecnologia vêm exigindo, além de novos espaços para tráfegar o conhecimento, também novas metodologias, novas práticas pedagógicas fundamentadas em novos paradigmas da ciência (MORAES, 2003, p.143).

Com a realização do II Seminário de Informática na Educação, na Universidade Federal da Bahia, em 1982, vê-se a necessidade da criação de recursos humanos e centros

pilotos de informática, com perfis multidisciplinares, com objetivos educacionais, preservação e valorização da cultura brasileira.

Em 1983 acontece a criação da Comissão Especial de Informática na Educação (CE/IE), ligada a SEI, CSN e à Presidência da República, que tinha como meta desenvolver discussões e implementações para levar os computadores às escolas públicas. Nesse mesmo ano a Secretaria Especial de Informática solicitou a algumas instituições de ensino superior, a apresentação de projetos para a criação de centros-piloto de informática (TAJRA, 2007, p.30). E ainda, acontece a criação do Projeto Educação com computadores (EDUCOM), o qual, segundo Tajra (2007, p.30), foi a primeira ação oficial e concreta de levar os computadores até as escolas públicas.

Em 1984, inicia-se a utilização dos centros de estudos do projeto EDUCOM, com iniciativas das seguintes universidades: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual de Campinas, sendo uma iniciativa pioneira do governo para a educação, com a utilização da informática no Brasil.

Com o desenvolvimento da microinformática na década de 1980 foi viabilizada a consolidação da utilização da informática nas escolas, favorecendo novas utilidades para o uso do computador na educação, como a resolução de problemas e manipulação de dados e, dessa forma, possibilitando a criação de novos ambientes de aprendizagem. Também neste período é criada a Linguagem LOGO em 1986, pelo matemático Seymour Papert, este software é considerado a primeira linguagem de programação desenvolvida para crianças, muito utilizado para estudos de geometria.

Entre os anos de 1986 e 1987, acontece a criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º graus (CAIE/SEPS) subordinada ao MEC, que tinha como meta definir os rumos da política nacional de informática educacional. Tajra (2007, p.32) lembra que a principal realização foi a definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs.

Ainda em 1987 ocorre a elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, que teve entre suas ações, a criação dos projetos, como o Projeto Formar, que visava a formação de recursos humanos e do Projeto Cied que visava à implantação de centros de informática na educação. Segundo Tajra (2007, p.32) esse mesmo programa levantou a necessidade de Sistemas de Ensino, relacionados à informática para o 1º e 2º graus.

A criação do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) em 1989 teve por objetivo o desenvolvimento da informática educativa, e a utilização de projetos e atividades para fundamentação sólida e atualizada, garantindo ao Estado, técnicas científicas e assegurando conquistas com os esforços e investimentos envolvidos. Com isso, foram criados três modelos de Núcleos de Tecnologia em várias regiões do Brasil: Centro de Informática na Educação Superior (CIES); Centros de Informática na Educação Técnica (CIET); Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus (CIED's), todos com o fim de promover a formação de professores da Rede Pública de Ensino com a utilização da Informática Educativa e, assim, auxiliar no desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas.

Em 1995 acontece a criação do PROINFO, projeto que visava a formação de Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) em todos os estados brasileiros, que tinha e tem como meta a formação/capacitação de professores em forma de pós-graduação na área de

Informática Educacional, para que os eles exerçam o papel de multiplicadores desse conhecimento.

As propostas de informática educativa são formas de aproximar a cultura escolar dos avanços que a sociedade desfruta com a utilização de tecnologia. O autor ainda lembra que apesar das iniciativas do governo na área de informática como forma de educação, as escolas da rede privada têm demonstrado grandes atuações, de valores surpreendentes no setor (TAJRA, 2007, p.34-36).

Atualmente, o uso dos computadores na educação feita em escolas públicas, encontra-se em diferentes estágios: enquanto umas discutem a educação a distância e bibliotecas virtuais, outras estão subutilizadas, em desuso, sem laboratórios ou mesmo sem energia elétrica (COX, 2003, p.16).

3.2 AS TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As transformações que vêm acontecendo tanto no comportamento dos discentes quanto na forma de trabalhar dos docentes, em boa parte, se deve à utilização de novas tecnologias. Professores e alunos acreditam que o computador está revolucionando a sala de aula, favorecendo o aprendizado e criando motivação para a formação de aptidões, isto quando o equipamento está programado para a educação escolar (COX, 2003, p.19).

Com a utilização das novas tecnologias como a multimídia, a Internet e a telemática acontecem novas formas de ler, escrever, pensar e até mesmo de agir.

Assim, a utilização de tecnologias no processo de educação, deve estar separada dos objetivos da educação tradicional, principalmente no que se refere à transmissão do conhecimento.

No que tange ao conhecimento, objeto do fazer pedagógico na escola, a relevância do uso das tecnologias é uma discussão singular, visto que se faz necessário refletir sobre as possibilidades que se abrem para a educação, a partir desse uso. A partir da incorporação dos computadores nas escolas é comum perceber-se o seu uso como ferramenta para a repetição de aulas e cursos tradicionais. Desse modo, utilizam-se essas tecnologias apenas como auxiliares do processo educacional, o que ocasiona uma clara redução de suas possibilidades. Quando se reduz as características fundamentais das tecnologias educacionais, elas se esvaziam, convertendo-se em meras animadoras da educação, o que se desfaz rapidamente, tão logo passe o encanto da novidade. A educação continua como está só que com novos e avançados recursos tecnológicos (PRETTO, 1996, p.112-115).

O conhecimento é adquirido pelo homem pelas suas potencialidades, fazendo com que seja capaz de identificar características para demonstrar entendimento e explicação da realidade. Vive-se em uma sociedade cujo conhecimento é o mecanismo de mudanças e desenvolvimento (DEMO, 2006, p.20).

O conhecimento humano é envolvido por dois elementos: o sujeito cognoscente, aquele que quer conhecer e o objeto, que é a realidade.

O conhecimento acompanhado do processo educativo deve dar oportunidades de percepção, imaginação, memória e intelecto, sendo este último, uma característica que permite ao homem, conhecer e compreender.

A educação é apresentada como um discurso de transformação social embora não se consiga ver isto de fato. Atualmente, a sociedade é avaliada pela qualidade de sua população e esta qualidade deve passar pela educação. Muitas mudanças estão sendo feitas no sistema educacional, devido à demanda de mercado, pois pessoas educadas, com conhecimento tornam-se fonte de riqueza das nações. Devido a competitividade global as instituições são forçadas a mudar, entretanto o conhecimento não está disponível para todos. Todavia, mais conhecimento for produzido, ele estará ao alcance de todos, mas para que isso aconteça, é preciso mudar o padrão de desigualdade social vigente (DEMO, 2006, p.21-23).

Ao longo de sua vida, o ser humano está sempre em constante interação com o objeto do conhecimento, assim construindo formas de adaptar sua inteligência à realidade do mundo que o rodeia. Segundo Demo (2006, p. 24) na sociedade crescente movida por conhecimento, cada vez mais pessoas procuram a educação como esperança para um futuro melhor.

Assim, elas são coordenadoras de seu próprio desenvolvimento, possibilitando a construção ao longo da vida, com interações com o aspecto social.

Nesse aspecto, a pedagogia é uma forma de desenvolvimento para os indivíduos no seu processo de socialização e assim, o educador tem um papel importante e interminável no desenvolvimento dos educandos. À escola cabe o dever de promover o aprendizado, para garantir o desenvolvimento do indivíduo.

3.3 NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O primeiro curso para formação de professores, surgido nos anos 1930, destinado aos docentes atuantes nas escolas secundárias e ministrado pelas instituições de nível superior no país, propiciaram a criação - entre os anos de 1931 e 1939 – de novas unidades de ensino, inseridas nos projetos universitários.

Movimentos para a reformulação dos cursos de formação de educadores ganharam força no final da década de 1970, com o objetivo de reformular o Curso de Pedagogia, o que foi finalmente articulado na I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, no ano de 1980, com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador.

No ano de 1981, solicitou-se a participação das universidades nos seminários regionais promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, pelo Comitê Pró-Formação do Educador com o tema “Reformulação dos Recursos Humanos para a Educação”.

Em 1983, o MEC realizou o “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, na cidade de Belo Horizonte, que resultou na criação na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), com uma grande participação de professores ligados à Pedagogia e poucos ligados à Licenciatura.

Mesmo com a viabilização de cursos de formação ainda foram verificados muitos problemas na profissão de docente: conflito, ambigüidade e mudanças, principalmente nos

alunos. Para Demo (2006, p.24-31) atualmente se convive com alunos mais agitados e preparados para a aprendizagem e, conseqüentemente, para as mudanças na vida e estes estudantes reagem ao instrucionismo, à medida que descobrem que aprender não é só ouvir alguém falar e fazer o possível para passar nas provas, mas sim, buscar o conhecimento de outras formas, principalmente nos meios de telecomunicação. Para que o professor deixe de ser um mero repassador de conhecimento ele deveria buscar aprender mais e aproveitar as melhores virtudes de cada aluno e, dessa forma, todos acabariam aprendendo, alunos e professores.

Em primeiro lugar, será preciso redefinir o papel do educador: será ele um engenheiro do conhecimento, misto de programador e artista, tutor a distância ou em presença, facilitador ou orientador de uma aprendizagem baseada em materiais multimidiáticos, ou um pesquisador, ator, com seus alunos, na construção do conhecimento? A complexidade de suas tarefas exige uma formação inicial e continuada totalmente nova. Como formar o professor que a escola do futuro exige? Na formação do professor do futuro está em jogo o futuro do professor, se me é permitido o trocadilho (BELLONI, 1988, 65).

Em busca do melhor aproveitamento em sala de aula por parte de professores e alunos, Collares, Moysés e Geraldi (1999, p.215) fazem críticas às políticas brasileiras de formação, em relação às mudanças na vida, pois as entendem mais como um processo de descontinuidade entre formação prévia e exercício profissional do professor, destacando a vulgarização dos modelos científicos, tornados modismo e sendo transmitidos como receitas para todos os problemas educacionais.

Nesse sentido, a busca constante pela reflexividades para a educação brasileira, tem que partir de um conjunto de professores de regiões e culturas diferentes, com um trabalho coletivo e dialógico. A construção do saber está ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e principalmente aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte do processo pedagógico, e para que esta educação seja completa é necessário que os professores assumam esta concepção (BENEVIDES, 2005, p.88).

Com isso, Fusari (1999, p.223-224) afirma que as modalidades de educação são, em detrimento de princípios e objetivos, em sua grande maioria, voltadas para desenvolvimento de pessoal profissional. Ele também alerta que a formação dos educadores deve ser um processo permanente, levando ao professor à produção de conhecimento amparado pela prática profissional coletiva reflexiva. Com isto verifica-se que o professor tendo formação, práticas pedagógica, motivação e leitura adequadas, poderá formar na chave da socialização e transformação através do conhecimento para a sociedade.

Para Larrosa (2003, p.140) o ato de ler é significativo, pois implica diretamente no ensinar e aprender. Assim, ao selecionar um texto, o professor deve “dar a ler o que se deve ler”, proporcionando a interação entre o ensinar e o aprender. Com as novas tecnologias e mudanças, com o modelo de informatização utilizado pelas escolas, os professores atuam em

função do processo, sem modificar o conteúdo das aulas, em alguns momentos, criando exclusões, principalmente as digitais.

A exclusão digital é um fenômeno complexo e com várias dimensões. Com o desenvolvimento tecnológico sem a democratização da informação, vários cidadãos estão distantes dessa rede de informações. É necessário que haja incentivo à ampliação do acesso ao cidadão, nos espaços públicos de produção e divulgação do conhecimento (MIRANDA e MENDONÇA, 2006, p.05).

Por sua vez, outros até então excluídos, podem ser inclusos nesse contexto de acesso às tecnologias de informação. Com esse acesso, pobres, cegos, doentes mentais, deficientes físicos, presos e minorias étnicas, vieram a utilizar as ferramentas tecnológicas, recursos necessários para a inclusão desses indivíduos na sociedade (BAGGIO, 2000, p.16-17).

Com a utilização de tecnologias nos processos educacionais, outros fatores seriam envolvidos: em primeiro lugar, toda tecnologia tem por base elementos naturais, objetos técnicos e logo, atuantes. Na estrutura educacional, o cotidiano escolar ainda está composto por lápis, borracha, cadeiras, giz, quadro, canetas computadores e Internet, entre outros. Quando esses em uso tornam-se incorporados ao cotidiano do sistema escolar, convertem-se em práticas educativas. Entretanto o computador pode ou não ser uma tecnologia educacional, pois poderá ser se estiver no contexto da pedagogia escolar em casa ou qualquer outro ambiente de ensino aprendizagem (CYSNEIROS, 2003, p.91-97).

A capacitação de professores com a utilização de diferentes programas e o entendimento das características do software o torna aptos a planejar atividades educacionais, utilizando o computador como ferramenta pedagógica (TAJRA, 2007, p.80).

Entretanto, parece nítido o descompasso imenso, cada vez maior, entre a Pedagogia e a tecnologia na educação: enquanto uma move-se rapidamente a outra vai muito devagar (DEMO, 2006, pág.11). Assim, compreender e transformar a ação pedagógica são processos necessários para que os professores adquiriram conhecimentos teóricos necessários para atuar com a Informática na Educação.

As tecnologias podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário (BELLONI, 1988, p. 66).

Ainda segundo a autora, as novas funções que estão surgindo exigem novas definições profissionais e, por consequência, um novo tipo de formação. Belloni (1988) também propõe estratégias integradoras e interdisciplinares, que tenham como objetivo, desenvolver ações integradas entre os diferentes cursos de formação de professores e especialistas. Esses cursos levariam para as escolas propostas inovadoras, integradas, orgânicas, que revolucionariam o cotidiano escolar. Um primeiro passo, de acordo com Belloni, seria o desenvolvimento de uma proposta de educação para a mídia, introduzindo na escola, a discussão sobre o tema.

As teorias da educação, baseadas em modelos inspirados no "paradigma fordista", que dominaram o mundo capitalista desde as primeiras décadas do século XX, tiveram grande impacto sobre políticas e práticas educacionais, principalmente no período após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Campion e Renner (1992) é importante lembrar que nesse período, a oferta de serviços públicos pelo Estado cresceu muito e se organizou segundo a lógica fordista.

Outro fator que levou a uma concepção industrialista da educação nesse período foi o crescimento expressivo da demanda pela educação pública, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, ambos voltados para a educação de massa que, por sua vez, voltava-se para o mercado de trabalho.

Atualmente, esse paradigma ainda é bastante dominante, uma vez que se percebe na educação, as mesmas mudanças que estão acontecendo no mundo da economia e do trabalho, consequências da globalização econômica e do avanço tecnológico sem precedentes, que obriga as empresas a se adaptarem, isto é, a flexibilização (currículos e métodos), a descentralização (inter e multiculturalidades), a maior responsabilização do trabalhador melhor habilitado (CAMPION E RENNER, 1995).

Ao longo dos tempos muito se discutiu sobre o processo do conhecimento, em suas mais variadas diversificações: científica cultural e moral. Atualmente com a utilização das tecnologias, a grade curricular tem que estar adequada a um novo tipo de aluno, com interesses, capacidades e necessidades diferentes.

As tecnologias intelectuais da pós-modernidade – com seus aportes hipertextuais, interconectados, reticulares, interativos, múltiplos – questionam a escola e sua compartimentalização disciplinar, suas grades curriculares tão pouco profícuas ao diálogo entre saberes. O mundo digital questiona a escola e sua incapacidade de personalização – na medida em que todos devem estudar tudo ao mesmo tempo e no mesmo ritmo –; (...) seu monologismo, no qual sobressaem as vozes mais autorizadas (RAMAL, 2002, p. 15).

Dessa forma, o professor precisa repensar sua prática, seus paradigmas e seu processo de formação para ampliar seu espaço de trabalho na escola, uma vez os alunos já não são mais tão tolerantes ao antigo paradigma de aula linear dos colégios tradicionais, onde ainda lêem e escrevem o que é exigido para passar nos exames. Algumas instituições pregam o que não cumprem. Outras apresentam-se como centros de pesquisa, defendem a formação permanente, mas tendem a permanecer no mesmo lugar, na mesma didática, na mesma sala, na mesma prova.

Para Ferreira (2003, p. 38) as escolas públicas pouco inovaram em seus métodos de ensino, diante das possibilidades ainda inexploradas de aprendizado que podem ser proporcionadas pelos professores. Através da tecnologia é necessário que políticas educacionais que contemplem este planejamento sejam estabelecidas.

No que tange à formação dos professores, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional 9394/96, afirma:

Art 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida para o exercício do magistério e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A implantação dessa lei provocou algumas mudanças, já que o mínimo que se exige é que os professores tenham formação na sua área de atuação.

4 MOTIVAÇÃO COMO FATOR CONDICIONANTE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na sociedade atual, a educação, considerada como fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, reivindicada pela modernidade e por todos os projetos de modernização, torna-se ainda mais importante, principalmente no início do século XXI, momento em que a informação e o conhecimento passam a ocupar um espaço central nas diversas formas organizacionais e nos diferentes projetos desenvolvimentistas.

Assim, considerando o foco deste trabalho, há que se considerar alguns aspectos conceituais relativos à educação.

Para Kneller (1971, p. 35), a educação “diz respeito a qualquer ato ou experiência que tenha um efeito formativo sobre a mente, o caráter ou a capacidade física de um indivíduo”. Para esse autor, que retoma a concepção de educação apresentada por Émile Durkheim, já no início do século XIX a educação era um processo pelo qual a sociedade, por intermédio de escolas e outras instituições, transmitia sua herança cultural de uma geração à outra.

Segundo Aranha (1996, p. 50) a educação, além de transmitir a herança dos antepassados, constitui-se num “processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”.

Percebe-se que esses dois conceitos de educação a entendem quanto a ser um importante meio de preservação da herança cultural, com suficiente mobilidade para adequar-se às mudanças radicais vividas pela evolução histórica do homem. Desse modo, num sentido mais amplo, a educação contempla o desenvolvimento integral do homem, sob os aspectos físicos, intelectuais e morais (ARANHA, 1996, p. 51).

No entanto, como um processo dinâmico que é a educação passou por inúmeras mudanças ao longo dos tempos, e para compreendê-las, é preciso entender o contexto pedagógico em que estão inseridas.

São três as correntes pedagógicas, na quais a educação norteia-se ao longo da história moderna: 1) a tradicional, caracterizada pela dissociação entre teoria e prática - privilegia a transmissão de conhecimentos, a relação professor-aluno: predomínio do ensino descontextualizado e a exposição oral sem a participação dos alunos; 2) a escolanovista, - papel importante na revisão dos princípios pedagógicos tradicionais sem, no entanto, demonstrar compromisso claro com as transformações sociais - coloca o aluno no centro do

processo, prevalecendo seus interesses naturais e espontâneos; 3) as tendências construtivista e sócio-interacionista centradas no sujeito que constrói o conhecimento: buscam a formação do ser integral.

Luckesi (2002, p.132) corrobora esta última tendência, quando afirma:

A aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 02) destacam a importância de os educadores conhecerem as teorias da educação, pois esse conhecimento

[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A amplitude do trabalho pedagógico e sua abrangência, bem como a complexidade de relações que ele envolve, são destacadas por Pimenta e Guedin (2002, p. 21), quando estes afirmam:

Ressalta-se a importância do trabalho coletivo, a autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização dos professores, a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua, etc.

No que tange ao espaço escolar dos alunos para o estudo, Luckesi (2003, p.63) afirma que ele “deve ser acolhedor, nutridor”.

Para Demo (1996, p.20) “grande parte do esforço pedagógico consiste em trabalhar positivamente a auto-estima do aluno, para que possa emergir como sujeito capaz, por si mesmo”.

Segundo Abreu e Masetto (*Apud* SANTOS, 2001, p. 71):

(...) qualquer que seja a tendência privilegiada pela instituição ou pelo professor, existem alguns pontos ou princípios que devem ser comuns a todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, são eles:

Toda a aprendizagem precisa ser significativa, (não mecanizada), ou seja, deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do aluno, permitindo-lhe formular problemas e questões de interesse, entrar em confronto experimental com problemas práticos e relevantes, participar do processo de aprendizagem e transferir o que aprendeu para outras situações de vida.

Toda aprendizagem é pessoal.

Toda a aprendizagem precisa visar objetivos realísticos.

Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feedback imediato (precisa ser um processo contínuo).

Toda a aprendizagem precisa estar embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma.

O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato.

Comênio (1996, p. 404) coloca sobre os ombros do professor o encargo de manter os alunos interessados no que está sendo ensinado e garante que se este tornar o ensino agradável e atrativo, não terá problemas com indisciplina, mas a responsabilidade também é sua, se os tiver. Para isso, os professores precisam aprender sempre. É possível garantir um processo de formação continuada de qualidade para professores, se as estratégias pedagógicas utilizadas possibilitarem aos professores uma vinculação ao seu processo de formação.

Ainda sobre a disciplina “severa” o autor a desvincula do processo educacional e afirma que ela deva sim ser aplicada, mas para melhorar aspectos ligados aos comportamentos e hábitos. Ele também deixa claro que é necessário “ao mesmo tempo em que se ensina a

entender as coisas, se ensine também, a dizê-las e a fazê-las, ou seja, a pô-las em prática e vice-versa”.

Para Barbosa (2005, p.21-23) a origem da motivação é o desejo de satisfação de necessidades e um conjunto de fatores que determinam a conduta de um indivíduo, gerados pelo fato de o ser humano ser um animal social por natureza. O autor lembra que a palavra motivação vem do Latim “*motivus*”, que é uma coisa móvel, relativa a movimento, algo que do movimento, que motiva, assim provocando novo ânimo, agindo em busca de novos horizontes e novas conquistas.

Para Fita (1999, p.77) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”, dessa forma, estabelecendo ações que levam as pessoas a alcançarem seus objetivos.

É interessante ressaltar que a obra original de Comênio, “*Didática Magna*”, data de 1657, e já naquela época ele demonstrava que havia preocupação em criar instrumentos para motivar os alunos, conforme se pode perceber na seguinte citação:

[...] para motivar os estudos, sugere que podem ainda estabelecer-se ‘desafios’ ou ‘sabatinas’ semanais, ou ao menos mensais, para ver a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio (...) para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação. Por essa razão, é absolutamente necessário que o professor assista ao ‘desafio’ e o dirija com seriedade e sem artifícios, censure e repreenda os mais negligentes e elogie publicamente os mais aplicados (COMENIO, 1996, p.403-404).

Também nos dias atuais, o tema motivação está relacionado à aprendizagem, mas não se restringe somente a ela, pois conforme Bzuneck, (2000, p. 10) “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades”. Ele também complementa dizendo:

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional.

Para Balancho e Coelho (1996), a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.

Segundo Barbosa (2005, p.25) ao observar-se o porquê das pessoas serem motivadas, há que se notar dois fatores: o fator intrínseco, que é a vontade da própria pessoa, e a fator extrínseco, que é ocasionada por fatos externos principalmente do ambiente de trabalho.

O comportamento das pessoas dentro das organizações é complexo, pois podem ser notadas características internas, como a capacidade de aprendizagem, a motivação, a percepção do ambiente externo e interno, as atitudes, as emoções e os valores, além de características externas criadas pelo ambiente que as envolve, como as da organização, as recompensas e as punições, os fatores sociais e políticos (MIRANDA, 2005, p.41).

Além de a motivação ser influenciada por fatores internos e externos, ela também pode ser classificada como direta, aquela que encaminha ao objeto de satisfação de uma necessidade, e indireta, aquela que satisfaz necessidades imediatas (BARBOSA, 2005, p.25).

Para Chiavenato (1998, p. 76-77) o comportamento das pessoas pode ser definido em três suposições, para as quais, sendo analisadas, estão relacionadas com o processo de motivação:

- a) objetivos individuais, ou vontade para alcançar os objetivos;
- b) perceptividade entre a produtividade e o alcance dos objetivos;
- c) capacidade de influenciar sua produtividade, à medida que acredita na sua capacidade.

Dessa forma, verifica-se que a motivação é um comportamento causado por necessidades, direcionado aos objetivos de satisfação dessas necessidades, as quais, por sua vez, são constituintes de primórdios essenciais à sobrevivência, podendo ser inatas e instintivas, requerendo satisfação periódica e clínica. As principais necessidades são: alimentação, sono, atividade física, satisfação sexual, abrigo e proteção contra os elementos e de segurança contra perigos. Quando satisfeitas deixam de ser uma motivação e quando controladas podem influenciar no comportamento, entretanto, quando não satisfeitas, passam a atuar com grande intensidade (MIRANDA, 2005, p.43). Nesse caso, podem provocar insatisfação/desmotivação e conseqüentemente fracasso, não despertando a energia interior do indivíduo - despertada pelos fatores intrínsecos. Entretanto, a ausência deste fator não ocasionaria insatisfação (FIORELLI, 2004, p. 120).

Para o autor (2005, p.42) esses fatores influenciam diretamente no comportamento dos indivíduos e, por conseqüência, no seu desempenho nas organizações.

Segundo Valente (2001, p.71), “Motivar ou produzir motivos significa predispor a pessoa para a aprendizagem”. Para ele, o aluno estará motivado a aprender e adquirir conhecimento, em dois momentos: quando está disposto a buscar e continuar o processo de aprendizagem e outro quando o objeto de estudo é de seu interesse. As atitudes das pessoas demonstram sua motivação, pois através dela, há decisão de querer ou não fazer. Com isto os alunos aprendem a assumir responsabilidades através de seus sucessos ou rejeitar através do insucesso (ALMEIDA, MIRANDA, GUISANDE, 2008, p.171).

O ponto crítico para a motivação dos alunos em relação ao seu futuro é a atitude efetiva, aquela em que o aluno percebe que o seu bom desempenho na escola poderá influenciar no seu futuro. Esta postura pode fazê-lo ter maior motivação para obter melhores resultados, entretanto quando este percebe que alguma atitude negativa pode influenciar o seu futuro, torna-se desmotivado (LOCATELLI, BZUNECK, GUIMARAES, 2007, p.269).

Valente (2001, p.107-108) lembra que os professores precisam preparar-se para os desafios decorrentes da inserção das novas tecnologias na prática educativa e da globalização. Mas para que isso venha a acontecer, é necessário motivar os professores para melhorar sua prática docente com os avanços das tecnologias.

Para Barbosa (2005, p.21) a motivação é uma força interior que impulsiona o homem, é decisiva no desenvolvimento. Da mesma forma, há aprendizagem, pois o ato de aprender é algo ativo e nunca passivo.

O desinteresse de alunos em querer aprender é uma queixa constante nas conversas dos professores, entretanto, este é um fato diretamente ligado às áreas de estudo, dos sistemas educacionais utilizados e das características de cada região (TORRE, 1999, p.07).

Assim, é necessário que sejam criadas expectativas com relação à aprendizagem, para que os alunos se sintam motivados, pois a motivação não depende somente de motivos individuais, mas do sucesso esperado para alcançá-los (POZO, 2002, p.142). Para isso, os professores precisam vencer o cansaço, criar certezas para levar aos alunos a assuntos relacionados aos estudos tornando-os motivados.

Alunos que apresentam dificuldades precisam ser ajudados pelos professores. Este esforço dos educadores, segundo Almeida, Miranda e Guisande (2008, p.175) é apontado pelos alunos como um fator de valorização, gerando sucesso e, quando não acontece, o aluno sente-se desvalorizado e conseqüentemente apresenta fracasso.

Um aluno motivado encontra-se envolvido com o processo de aprendizagem, buscando desenvolver habilidades para compreensão e domínio, através de buscas de estratégias, desenvolvendo novas habilidades e principalmente orgulhando-se dos resultados alcançados (GUIMARAES, BORUCHOVITCH, 2004, p.143).

Para motivar os alunos é necessário criar alternativas para a aprendizagem. Valente (1999, p.96) diz que o computador poderia ser uma dessas alternativas, através da utilização de jogos educacionais, pois de maneira geral, estes jogos geram motivação, envolvendo desafios de competição de aluno contra a máquina. Entretanto Torre (1999, p.09) lembra que a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual e que sempre pode ser feito para que os alunos recuperem ou mantenham o interesse em aprender.

A tarefa de ensinar depende do professor. Todavia, ele não conseguirá fazê-lo se não estiver motivado para isso. Assim, é necessário que o professor reflita como vê a tarefa de ensinar, para depois sim, interferir no processo de aprendizagem de seus alunos, uma vez que professores desmotivados não conseguirão interferir no processo de aprendizagem (POZO, 2002, p.145).

Miranda (2005, p.42) afirma que em pesquisas realizadas por estudiosos sobre motivação humana, foi constatado que existem necessidades humanas fundamentais e algumas que nem o homem sabe explicar, que interferem nos desempenhos conscientes ou inconscientes do comportamento de cada indivíduo.

Para Tajra, profissionais dispostos a novos desafios, fazendo a utilização correta da informática em um ambiente educacional, estimulam o aprendizado (2007, p.61).

Quanto mais contextualizado for o ensino, maior a possibilidade significativa para a aprendizagem, pois ao contextualizar, atinge-se diferentes estilos cognitivos, mobilizando assim, a motivação. (SANTOS, 2003, p. 92). Para a autora, a motivação dos alunos depende do nível de conhecimento adquirido anteriormente, dos seus níveis de amadurecimento, seu emocional e suas expectativas. Se o “novo” não estabelece relações com o anterior, ele não encontrará razões para utilizá-lo. Estas relações são encontradas na didática formal, em termos de motivação e interesse, pois despertar o interesse ao conhecimento faz com que cada um tenha o desejo de conhecer e buscar (SANTOS, 2003, p.92-93).

É muito importante que o aprendizado aconteça, através de algo que faça sentido ao que se deseja aprender (TAPIA, 1999, p.19), eliminando-se ou evitando-se os castigos ou obstáculos. Motivação comum ao aprendizado é o que os pais relacionam ao atribuir castigos ou prêmios em troca de objetivos, trata-se de alcançar algo desejado ou em alguns momentos evitar o indesejado, alcançando como consequência o aprender (POZO, 2004, p.139).

Fita (1999, p.111) diz que o ato de decidir que tipo de tarefas ou atividades será utilizado no ensino-aprendizagem para os alunos é o processo criativo para os professores.

Tendo em mente essa contribuição de diversos estudiosos sobre o tema da motivação/desmotivação, apresentamos no capítulo a seguir os resultados da pesquisa de campo e suas discussões.

5 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO CAC

Obter, analisar e trabalhar com os dados coletados de professores e alunos da instituição foi cansativo e gratificante. Cansativo, porque é difícil fazer com que todos entendam qual é o objetivo e importância da pesquisa; gratificante, pois a sensação de deixar de ser um mero professor substituto “figurante” e passar a ser um pesquisador em prol da educação nos torna fortes para superar qualquer obstáculo. Com o objetivo de identificar fatores de motivação/desmotivação dos alunos do Curso Técnico em Informática do CAC, descreve-se a seguir, os dados obtidos e analisados, a fim de que conceitos sejam revisados e, conseqüentemente, haja uma contribuição para a construção do conhecimento sobre o ensino profissional brasileiro.

Segundo Gil (1999, p 42), o pesquisador deve utilizar processos científicos para a solução de problemas. Para ele, a pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Partimos da concepção de que pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Atualmente, a ciência é entendida como busca para explicações e soluções, através de revisão e reavaliação dos seus resultados. A ciência pretende aproximar-se cada vez mais da verdade, através de métodos que venham a proporcionar controle para chegar com êxito aos resultados obtidos (CERVO & BERVIAN, 1983, p 09).

No início do mês de Outubro de 2008 foi aplicado o questionário em 180 alunos de um universo de 244 alunos matriculados no Curso Técnico em Informática, totalizando assim, uma amostra aleatória de 74% do total de alunos. O questionário continha 28 questões, identificadas da seguinte forma: nenhuma questão de identificação; 09 questões abertas; 08 questões em escala de Likert de 05 pontos (Insuficiente 0-24%, Regular 25-49%, Bom 50-69%, Muito Bom 70-89% e Excelente 90-100%); 07 dispostas em categorias; 03 questões apresentavam alternativas de respostas dicotômicas (Sim e Não); e 01 disposta em categoria e apresentando categoria aberta de resposta.

No final do mês de novembro de 2008 foram realizadas as entrevistas com 21 alunos selecionados aleatoriamente dentro da amostra pesquisada. Para a entrevista contamos com um roteiro de 16 questões semi-estruturadas. Entretanto, no decorrer da entrevista, foram

feitos acréscimos ou retiradas algumas perguntas, dependendo do grau de respostas dada por cada entrevistado.

Nesse mesmo período foi aplicado o questionário para os professores contendo 47 questões, identificadas da seguinte forma: nenhuma questão de identificação; 14 dispostas em categoria e apresentando categoria aberta de resposta; 09 dispostas em categorias; 09 Likert de 03 pontos (Sim, Em parte e Não); 07 Likert de 04 pontos (Muito motivado, Motivado, Pouco Motivado e Desmotivado); 07 questões abertas; e 01 questão apresentava alternativa de resposta dicotômica (Sim e Não). Vale lembrar que dos 25 questionários entregues aos professores apenas 05 não retornaram: 04 professores do Técnico em Informática e 01 do Ensino Médio.

Para uma melhor mensuração, foi utilizada a escala de Likert em algumas questões. Esta escala permite que os pesquisados possam delinear valores, ressaltar o valor da informação e o grau de concordância ou discordância. Para cada pergunta que utiliza a escala, as respostas variam nesses questionários de 03, 04 e 05 graus, sendo que o último é o mais utilizado para evitar tendências de posicionamento, o que ocorre muito com escalas de 03 graus em que existe uma tendência ao posicionamento no grau intermediário. Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 120) a utilização de uma escala, dá-nos condições de realmente obter respostas que identifiquem a real intensidade do objeto pesquisado.

Após a aplicação dos questionários, os dados obtidos foram catalogados e analisados a partir de tabulação em Software Microsoft Excel e as entrevistas foram transcritas para análise.

Dado o processo metodológico de análise dos dados já destacado neste trabalho, segue as informações destacadas.

Através da tabulação dos dados obtidos a partir das informações fornecidas pelos alunos e professores entrevistados, foi possível caracterizar os entrevistados e identificar fatores que motivam e desmotivam os alunos matriculados no Curso Técnico em Informática no CAC.

A relação de alunos participantes ficou assim relacionada:

- Concomitância Interna ao Ensino Médio, de 90 alunos – a pesquisa foi feita com 73 alunos, ou seja, 81% dos alunos desta modalidade, representando 41% do total de pesquisados, com idade média de 16 anos;
- Concomitante Externa ao Ensino Médio, de 91 alunos – a pesquisa foi feita com 73 alunos, ou seja, 81% dos alunos desta modalidade, representando 41% do total de pesquisados, com idade média de 16 anos;
- Pós-médio de 63 alunos – a pesquisa foi feita com 34 alunos, ou seja, 54% dos alunos desta modalidade, representando 19% do total de pesquisados, com idade média de 28 anos.

Foi verificado que as turmas do Pós-médio em Informática que freqüentam o período noturno foram as que mais apresentaram diferenças em relação aos alunos matriculados e pesquisados, alguns por terem faltado no dia da pesquisa e outros por terem evadido. Segundo levantamento feito junto à Secretaria Escolar da instituição, nos últimos anos, a evasão dos alunos do Curso Técnico em Informática foi muito elevada, principalmente na Modalidade

Pós-médio, que possui suas atividades no período noturno, apresentando uma discrepância de idade que varia de 18 a mais de 50 anos. Os alunos matriculados nesta modalidade devem estar condicionados a novas escolhas em suas vidas para um melhor desempenho em suas carreiras profissionais, enfrentando desafios ao longo do curso: cansaço e problemas familiares, profissionais e financeiros.

Entretanto, vale lembrar que a busca por uma melhor condição de vida em um mercado cada vez mais competitivo faz com que adolescentes, nas modalidades Concomitante Interna e Externa; e adultos, na Modalidade Pós-médio, busquem nos estudos uma melhor projeção para suas carreiras profissionais, conforme mostram seus depoimentos:

AE – 02 “Acho que é a própria concorrência, tem que estar atualizado se não fica para trás”.

AE – 05 “(...) o mercado de trabalho espera por isso”.

AE – 07 “(...) emprego, trabalho você vê muita gente que não se acomoda, sempre querendo crescer mais”.

AE – 12 “Acho que o mercado de trabalho principalmente, que sem estudo você não garantirá um bom emprego e até pela formação cultural das pessoas você se comunica melhor, você sabe mais do mundo ao seu redor, estudar é um conjunto de fatores que vai te ajudar na sua vida”.

AE – 14 “que (o aluno) está estudando, que está buscando coisas pra melhorarem (...)”.

AE – 15 “Hoje pra eu crescer, para ter um futuro eu preciso do estudo, eu preciso ter uma formação, me formar como cidadão através do estudo (...)”.

AE – 17 “(...) eu também quero estudar para conseguir um futuro melhor, poder trabalhar em um emprego melhor”.

AE – 18 “Eu acho que se todo o emprego tivesse pelo menos uma qualificação mínima, as pessoas seriam obrigadas a correr atrás dos estudos”.

AE – 20 “Ela (a sociedade) cobra bastante os estudos, a ter emprego, a preparar a pessoa para o trabalho”.

É possível verificar que na escola, os alunos buscam alcançar meios para buscar seus objetivos, mas fortemente influenciados pela ideologia de que mais qualificação gera mais e melhores empregos. Nenhum aluno mencionou motivação pelos estudos por razão diferente da atender às demandas do mercado de trabalho e, assim, ter uma vida mais digna.

Segundo Gilly (2001, p. 322), os mais pobres buscam na escola um espaço de convivência e um futuro de expectativas, para um presente de fracassos pouco receptivo. Nos dias de hoje, há uma necessidade maior de escolaridade para homens e mulheres adentrarem no mercado de trabalho.

As próprias reformas na educação tiveram como objetivo final o mercado de trabalho, como já mostrado por Manfredi (2002 p. 128-129): “assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade”. Avanços tecnológicos são comuns para o dia-a-dia, principalmente para profissionais atuantes nas áreas tecnológicas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Galvanin (2005 p. 02) disse que o desenvolvimento de tecnologias complexas passou a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevados, polivalentes e flexíveis, comprovando que o mercado de trabalho perfaz o grande motivo pelo qual os alunos procuram uma educação mais apurada nessa área.

Foi possível constatar que 72% dos alunos são do sexo masculino e apenas 28% do sexo feminino. Acompanhando os alunos em seu dia-a-dia pôde-se verificar que existe maior interesse por parte dos alunos de sexo masculino para atividades que exigem raciocínio lógico ou uso de computadores. Isto se explica, segundo Rapkiewicz (1998), pelo fato de as mulheres apresentarem maior dificuldade para se fazer ouvir quando se trata de questões técnicas, caracterização esta deferida através dos papéis sociais e profissionais dos indivíduos que são moldados pela família. Para este autor,

As práticas no seio da família de origem permitem a construção de habilidades diferenciadas por sexo: os jogos e brincadeiras masculinas encorajam a independência, a resolução de problemas, a experimentação e a construção, enquanto que as femininas são mais associadas à interação social. Tendo contato desde a infância com objetos tecnológicos, os meninos desenvolveriam as habilidades de base para a aprendizagem científica (RAPKIEWCZ 1998, p.172).

Entretanto, vale lembrar que a escola também é responsável pela disseminação dessa desigualdade entre os sexos. É necessário que as ciências tecnológicas sejam fornecidas nas escolas desde muito cedo, para que homens e mulheres adquiram conhecimentos parecidos e depois façam suas escolhas perante a sociedade. As mulheres apresentam projeções sociais e familiares adquiridas junto à mãe, enquanto os homens apresentam projeções sociais e familiares adquiridos junto ao pai. Reproduz-se assim, a ideologia machista e, dessa forma, os dois sexos possuem posturas diferenciadas perante a sociedade, a tecnologia e o trabalho.

Esta sociedade vem sofrendo alterações nos últimos anos e, no Brasil, a função de educador era sempre vista como mais voltada ao sexo feminino. Porém, atualmente, os

homens apresentam uma grande participação na profissão. Mas ainda assim, o espaço escolar ainda é muito demarcado por características machistas da divisão do trabalho educacional. As mulheres ainda são maioria nos níveis mais elementares, enquanto os homens se concentram nos níveis mais elevados. Também se percebe maior incidência de homens no ensino técnico. Todavia, já é possível verificar mudanças significativas nesta realidade, apensar de ainda não ser o ideal. Um exemplo disto é que constatamos dentre os 20 professores entrevistados uma divisão homogênea entre homens e mulheres, pois 10 deles são do sexo feminino e os outros 10 do sexo masculino; que 13 atuam no Ensino Médio, totalizando 65%, possuindo média de idade de 42 anos; e 07 professores atuam no Ensino Técnico em Informática, totalizando 35% e possuem média de idade de 38 anos.

Vale ressaltar que 55% são casados; 30% são solteiros e os demais, com um índice de 05% respectivamente, são separados, divorciados ou têm união estável. 60% dos professores têm filhos, 35% acham que o trabalho interfere em parte na vida pessoal e 10% acham que o trabalho interfere na sua vida pessoal.

Outro dado importante levantado foi que dos professores que atuam na escola, 70%, realizaram seu curso de graduação em faculdades particulares e somente 30% se graduaram em universidades públicas.

A carga horária média semanal em que os professores de disciplinas de formação geral do Ensino Médio atuam, ou seja, número de horas/aula semanais em sala de aula, apresenta os seguintes índices: 46% trabalham de 17 a 20 horas/aula; 23% atuam de 13 a 16 horas/aula; 15% de 09 a 12 horas/aula; 08% professores que atuam de 21 a 24 aulas/aulas; 08% professores que atuam de 04 a 08 horas/aula. Já os de disciplinas da área técnica, a carga horária média ficou assim distribuída: 43% trabalham de 21 a 24 horas/aula; 43% de 17 a 20 horas/aula; e 14% trabalham de 13 a 16 horas/aula. Vale lembrar que os dois professores que atuam de 13 a 16 horas/aula apresentam cargos de coordenadores. Entretanto, 55% dos professores de disciplinas de formação geral do Ensino Médio e 66% dos professores de disciplinas de caráter técnico acreditam que o ideal seria terem entre 16 e 20 horas semanais dedicadas às atividades de ensino.

Foi verificado também o número de disciplinas que os professores lecionam. Para os de formação geral, os percentuais foram os seguintes: 46% dos professores lecionam de 02 a 03 disciplinas; 31% lecionam mais de 04 disciplinas; e apenas 23% lecionam 01 disciplina. Dos professores da área técnica temos o seguinte resultado: 72% dos professores lecionam mais de 04 disciplinas e 28% de 02 a 03 disciplinas. Para 54% dos professores de ambos os ensinos foi considerado que o número ideal de disciplinas para lecionar seria 02.

Outro dado levantado foi que 35% dos professores exerceram atividades de orientação e estágio profissional; 19% trabalharam com orientação e projetos de pesquisa; 19% como coordenadores; 15% com orientação e trabalhos de conclusão de curso; e 12% com orientação de projetos de extensão.

Outra informação importante levantada junto aos professores foi que 17% participaram de 01 evento científico durante o ano; 71% tiveram participação em 02 a 03 eventos científicos; e 12% tiveram participações superiores a 04 eventos científicos no ano. Para aqueles professores que responderam afirmativamente às condições de participação nos eventos foram as seguintes: 41% participaram na condição de ouvinte; 26% apresentaram pôsteres; 22% fizeram comunicação oral; 07% foram avaliadores; e 04% participaram como organizadores.

Foram questionadas quais modalidades são mais usadas para a produção acadêmica: para 61% dos entrevistados, são os livros ou capítulos de livros; para 18%, artigos de revistas especializadas; também para 18%, consultas na Internet; e para 03% material de conferências e palestras. Se considerarmos a área de atuação dos professores, verificamos que devido ao grande número de aulas e principalmente pela variedade de disciplinas em que esses professores da área técnica atuam, eles têm que dispensar mais tempo para preparar aulas do que para o aprimoramento profissional, ou seja, dispõem de pouco tempo para estudar e adquirir mais conhecimento.

Ao assumirem os cargos de professores no CAC, os que lecionam disciplinas de formação geral do Ensino Médio apresentaram as seguintes informações referentes à sua bagagem didática: 31% dos professores possuíam uma trajetória de até 04 anos como professores; os outros 69% apresentavam uma bagagem didática superior a 04 anos, conforme os dados seguintes: 31% professores que atuavam de 04 a 10 anos e 38% superiores a 10 anos de sala de aula. Quando o mesmo questionamento foi feito aos professores que atuam em disciplinas da área técnica, o índice foi o contrário, pois 86% dos professores atuaram menos de 05 anos como docentes antes de assumirem como professores no CAC.

Outro dado constatado de uma forma geral a todos os professores que atuam no curso pesquisado é que, ao assumir o cargo de professor no CAC, a maioria dos profissionais (55%) situa-se na faixa etária entre 31 a 35 anos; 25% entre 26 e 30 anos; 10% entre 35 e 40 anos. Os profissionais mais jovens que assumem o cargo perfazem 5% e se situam na faixa etária entre 21 e 25 anos, índice igual ao daqueles que assumem o cargo com mais idade, entre 40 e 50 anos.

O tempo em que atuam como professores na rede federal de ensino ficou assim: entre os professores de disciplinas de formação geral, 31% atuam há até 10 anos; 39% atuam há 11 a 15 anos; e 30% professores atuam há mais de 15 anos. Já os professores que atuam na área técnica, 72% o fazem há até 05 anos e 28% há mais de 06 anos.

Vale lembrar que a pesquisa demonstrou que dos professores de disciplinas de formação geral, 77% são estatutários, dado muito superior aos 43% dos professores de disciplinas da área técnica. Os demais professores possuem contratos temporários na condição de professores substitutos.

Estes professores que possuem contratos temporários e são chamados de professores substitutos, segundo a Lei de 8.745 de 09 de dezembro de 1993, são contratados para suprir o afastamento de docentes efetivos para capacitação, licenciamento, aposentadoria e até por exoneração ou demissão. São professores com contrato de no máximo 24 meses. Os professores substitutos não possuem um período de adaptação e simplesmente entram em sala de aula para trabalhar, muitas vezes inseguros e com receio. Entretanto, quando começam a desenvolver um bom trabalho, já é hora de irem embora. Vale lembrar que professores substitutos não têm direito a opinião ou voto perante seus pares. Outra informação relevante é de que, uma vez terminado o contrato, com prorrogações ou não, podem retornar à instituição depois de 24 meses afastado, por meio de novo processo seletivo.

Retomando as informações coletadas sobre os alunos, foi constatado que 54% são católicos; 19% evangélicos/protestantes; 14% sem religião (alunos que dizem que não acreditar em nada); 06% identificaram-se como espíritas; 05% como de religião afro-brasileira; e 02% budista.

Em relação aos alunos que dizem não ter religião foi possível identificar, perante conversas informais, que eles não deixaram de crer em “Deus ou num ser superior a quem dão graças”, mas sim, de acreditar na Igreja. Para eles, esta deixou de ser um local de busca de paz e motivação, para se tornar, às vezes, num local de campanhas, formação de opinião e captação de bens financeiros sem retornos à sociedade e aos locais onde moram.

Quanto à localização dos alunos, foi possível constatar que 43% dos alunos residem em Camboriú; 39% em Balneário Camboriú; e os demais (18%) residem em cidades próximas. Para quem mora longe da família, o apoio dela é fundamental para a permanência do aluno na escola, como mostra o seguinte depoimento: AE – 09 “(...) eu vim de fora, então o próprio auxílio financeiro que eles dão... esse apoio de estar aqui longe... superar toda essa distância (...)”.

Também foi verificado que 91% dos alunos são oriundos da Região Sul do País, sendo que 72% são naturais do estado de Santa Catarina; 12% do Rio grande do Sul; e 07% do Paraná. O número de alunos de outros estados e do exterior totalizou 09%. Foi possível observar diferenças culturais de linguagem/sotaque, além de valores sociais, culturais e sociais. A migração dentro do país é constante, pois os indivíduos buscam os locais que apresentam maior crescimento, a fim de propor uma melhor qualidade de vida às suas famílias. Além disto, o deslocamento dos indivíduos em busca de melhores escolas é muito freqüente.

A miscigenação observada em sala de aula não interfere no andamento do aprendizado, pois em um curto período de adaptação os alunos oriundos de outras regiões já estão inseridos no cotidiano escolar do CAC.

Pode-se verificar ainda a influência européia nos alunos, fato que se deve a imigração desse continente no início do século passado. O resultado dessa imigração é a miscigenação de raças, que culmina com a mistura de culturas, credos e valores. Atualmente, possuímos 78% de alunos brancos, 15% de mestiços, 07% de alunos identificados como negros/amarelos/índios/outros.

Independente da pequena migração identificada e dos moradores oriundos da região foi constatado que 60% dos alunos possuem renda familiar igual ou superior a 05 salários mínimos, 20% entre 03 e 05 salários mínimos e igual porcentagem apresenta renda familiar na faixa de 01 a 03 salários mínimos. Para estes, estudar pode significar aumento da renda da família, como na seguinte fala colhida junto aos alunos: AE – 18 “Para ajudar a família com a renda de casa”.

Foi possível verificar também, que a maioria dos alunos tem boas condições econômicas, possuindo acesso à água encanada, coleta de lixo e domicílios com boas condições de infra-estrutura. Outro dado importante verificado foi que 97% dos alunos possuem computador em casa. Esse dado pode facilitar a vida do aluno em exercitar o conhecimento adquirido na escola. Sobre o interesse pela informática, foram colhidos os seguintes comentários dos alunos: AE – 04 “(...) a gente quer um incentivo fiscal, para ter mais acesso as tecnologias”; AE – 12 “Poderiam (os governantes) motivar investindo em boas escolas, escolas com alto nível de tecnologia”.

O CAC tem essa preocupação ao disponibilizar o computador para que os alunos tenham uma boa compreensão das novas tecnologias, com professores com profundo conhecimento na área. Lembrando o que disse Cox (2003, p. 12), a presença da máquina na

sociedade atual é incontestável e por isso precisa estar presente na escola, em quaisquer dos níveis em que se encontra o aluno.

Além disso, é necessário prepará-lo para as mudanças que ocorrem diuturnamente, como bem lembrou Tajra (2007, p. 22). É principalmente a partir do avanço das tecnologias que elas ocorrem. A área da educação conta com esse avanço para preparar o aluno a conviver com a tecnologia no mercado de trabalho, na família, enfim, na sociedade em geral.

Afinal, como já informou Moraes (2003, p. 143), a evolução da tecnologia vem exigindo novos espaços para “trafegar o conhecimento”. A escola é sem dúvida um desses novos espaços e, para isso, vem ininterruptamente incentivando-a a empreender esforços para nela iniciar seus alunos, como já demonstrado anteriormente.

Nesse sentido, o próprio aluno já é naturalmente motivado, pois ele convive diariamente com o avanço da tecnologia. No entanto, a escola, os professores e os governos devem fazer sua parte, como mostraram os depoimentos dos alunos.

Os professores e a escola precisam criar situações para alcançar a educação de qualidade para todos. Quando foram abordadas as políticas educacionais, todas se referem a uma nova reforma educacional, ao menos no que tange aos discursos, ela busca melhorar a qualidade da educação. Entretanto, para ter qualidade na educação precisamos discutir de onde virão os recursos financeiros.

Uma educação de qualidade deve ocorrer em todos os estágios, desde o primeiro contato da criança com a escola, dando-lhe todos os direitos como criança e como educando, até que ela deixe a escola com o nível de formação que foi buscar. Nossos alunos são oriundos de dois sistemas: o público e o particular. 64% deles afirmaram ter cursado todo o ensino fundamental em escola pública; 17% realizou todo em escola particular; 11% cursaram a maior parte em escola pública; e 08% cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola particular. Tanto em uma como em outra a qualidade do ensino deve estar presente, pois a orientação dos canais competentes não exige qualidade apenas das escolas particulares, em qualquer nível de ensino.

Quando acontece o ingresso dos alunos no Curso Técnico em Informática na modalidade Concomitante Interno, eles entram com objetivos definidos. Mas esses objetivos podem ser mudados ao longo curso. Para verificar isso, foram questionados quais os objetivos que o fizeram optar por essa modalidade de curso, se seus objetivos hoje mudaram e porque mudaram.

Foi feito questionamento para 73 alunos matriculados no Curso Técnico em Informática Concomitante Interno, sobre o que os motivou a fazer a matrícula nessa modalidade. Com os dados obtidos, foi possível verificar que a grande maioria (61%) atribuiu a escolha dessa modalidade por oferecer o Ensino Médio e Técnico ao mesmo tempo e, neste caso, virem em busca de formação técnica de qualidade somada a um ensino médio capaz de abrir-lhes as portas para o ensino superior, uma vez que lhes dão suficiente preparação para o vestibular. Para 14% a escolha foi feita por causa do Ensino Médio, também apontando o sucesso no vestibular como meta. Para 25%, a influência foi fazer o Curso Técnico em Informática para formação técnica e preparação para o mercado de trabalho. Em última análise, se considerarmos que o acesso ao ensino superior constitui uma forma de preparação para o mercado de trabalho em um patamar mais avançado, podemos concluir que a preparação para o mercado de trabalho é o fim último de todos os alunos.

Foi possível verificar que houve uma diminuição para aqueles alunos que vieram fazer as duas modalidades. Em sua grande maioria, o motivo foi a percepção de que ao longo do curso esse aluno se familiariza mais com um tipo de ensino. Ou seja, em cima de suas escolhas, os alunos deixam a outra modalidade de lado e tendem a não se importar mais com aquilo que ele interprete como útil.

Em alguns momentos esse tipo de escolha pode se tornar um problema para o processo de aprendizagem, pois o aluno irá fazer escolhas por aquilo que deseja aprender, ou seja, irá buscar aprendizado somente naquilo que acredita ser útil. Tiba (1998, p 53) lembra que é inútil esperar de um aluno, aprendizado de algo que para ele seja inútil. Neste aspecto, o professor tem que demonstrar o verdadeiro sentido do aprendizado, através de uma didática consciente e aplicativa, a fim de atrair a atenção e motivar os alunos em busca do conhecimento.

Em alguns momentos os professores podem se julgar incapazes, por estarem tentando educar alunos que vêm na televisão uma educação mais emocionante e fácil. Entretanto, o docente tem que criar alternativas de ensino, fazer com que seus alunos analisem e decidam que tipo de informação julgam necessário para o seu crescimento profissional.

A própria mídia deve servir de incentivo para a frequência a cursos de qualidade, como diz um dos alunos questionados:

AE – 01 “Para motivar deveria ter programas mais educativos, que tivesse uma programação legal, interativa e educativa ao mesmo tempo, juntasse lazer e educação iria chamar a atenção do pessoal”.

Nessa linha de raciocínio, um dos alunos diz:

AE – 09 “Eu acredito que até de certa forma motiva (a mídia), só que há aquela educação voltada para o mercado. Você pode ver Malhação da Rede Globo, onde a educação é tratada como algo fútil na verdade, que você está lá para entrar em uma universidade ou as próprias instituições que existam dentro dessa TV. Eu acho que isso tenta mostrar essa realidade de educação, mas acaba não te motivando para um papel verdadeiro da educação, completamente distante da sociedade. Se as pessoas tivessem uma noção do que é a realidade dentro de uma universidade, de um colégio elas poderiam ter mais motivação em entrar”.

Vale lembrar aqui, o que disse Belloni (1988), que é necessário promover a escola dentro da mídia, para que ela promova discussões a respeito da escola atual. No entanto, os governos desmotivam ao não investirem na educação ou a tratarem com descaso, é necessária “uma política de apoio” e “investimentos”.

De acordo com o aluno AE – 08,

“O governo deve dar oportunidade às pessoas e não ficar investindo em polícia, armamentos, em proteção, tem que dar educação para essas pessoas para que elas possam enxergar um futuro melhor pra elas mesmas e não ficar colocando polícias nas ruas que vai acabar com a violência isso só vai aumentar. Cada vez, mas não investir na educação e ficar investindo na segurança”.

Contraditoriamente, para os alunos, a educação deve servir para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, por isso procurou a escola. Nesse mesmo sentido, o aluno AE - 09 compreende “o conhecimento como algo importante, conhecimento, aprendizagem e a evolução como a essência da vida humana” e por isso está nessa escola.

Já sobre a opção da concomitância técnica, é importante rever o posicionamento de Lima Filho (2004) sobre o prestígio dos cursos técnicos. Segundo o autor, a importância da equivalência técnica com os cursos de ensino médio de formação geral revela principalmente a sua relevância para se conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Esse pensamento encontra similaridade em Laudares (2001), ao afirmar que o ensino técnico foi o único a continuar eficiente e eficaz entre as escolas públicas do país.

Kuenzer (2006) defende a oferta de ensino com qualidade nas escolas públicas. A bem da verdade, segundo o próprio MEC (2001), uma educação pública com qualidade é um direito de todos e um dever do Estado. O CAC parece colaborar para que isso ocorra, como comprovam os depoimentos dos alunos.

A análise confirma a diminuição da dualidade do curso. Os alunos tenderam a escolher uma das modalidades pela qual se motivam mais. No caso, o Ensino Técnico, havendo um acréscimo de 50% para os alunos que se motivam em fazê-lo nos dias de hoje. Em consequência, foram verificados quais foram os motivos que levaram aos alunos a mudarem de opinião em relação à escolha inicial. Para nossa surpresa, 40% dos alunos mudaram seu interesse pelo Técnico em Informática; 17% na qualidade de ambos os cursos; e 13% no interesse pelo Ensino Médio. Entender os fatos que fizeram com que esses estudantes buscassem o Ensino Técnico pode apontar a motivação individual pela importância que a informática adquiriu junto ao mercado de trabalho, sempre em expansão nessa área.

Na fala dos alunos, pode-se perceber essa escolha pelos seguintes depoimentos:

AE – 02 “É muito bom estar no meio de pessoas que são motivadas, que estão sempre por dentro das tecnologias, no nosso caso da informática”.

AE – 05 “(...) eu poderia trabalhar em qualquer área, porque hoje tudo envolve informática”.

Vale lembrar que o curso funciona desde 1999, integrado a outras áreas de atuação do CAC.

Na literatura, pode-se encontrar apoio para esta análise em Galvanin (2005), quando ele diz que o mercado de trabalho exige profissionais em informática e em Cox (2003), que afirma que a informática tem se tornado um apoio para a área da educação e também em Tajra (2007), que defende uma utilização positiva da informática nos meios educacionais.

O próprio governo tem evoluído na área, já que desde 1970 há uma secretaria específica para assuntos de informática, comprovando a necessidade de investimentos em educação tecnológica.

Entretanto, para 20% dos alunos pesquisados apontam como motivo de desmotivação o fato de o curso escolhido não proporcionar o conhecimento da grade curricular; 07% aponta a falta de interesse por informática; e 03% aponta o fato de pretenderem se preparar para o vestibular. Em relação a estas informações, podemos destacar a desmotivação natural pelo curso talvez pela escolha errada da área ou uma possível visualização de preparação para o vestibular como finalidade.

Quando há desinteresse ele também acaba por se desinteressar pela opção tomada.

Para Soares (2004), no entanto, a educação brasileira ainda tem uma visão utilitarista e, dessa forma, não prepara o aluno para a vida, apenas para o mercado de trabalho. Todavia, uma das exigências para o mercado de trabalho atual, é o domínio da área de informática, daí sua importância. Mesmo a busca do saber encontra na informática, apoio incondicional, disponibilizando novas ferramentas, sites, hipertextos e tantas outras facilidades, como apontou Ramal (2002).

Sobre o tópico do vestibular, embora de pouca monta, ainda se conforma como um dos motivos para a escolha, como comprova a seguinte fala de aluno:

AE – 01 “(...) às vezes está falando sobre o futuro... Estudar... Conversando... Acaba motivando sobre o que quer fazer faculdade, vestibular e acaba trocando uma idéia legal e acaba te motivando, ver o que os outros querem fazer, para também não ficar parado e continuar sempre estudando”.

Sobre a grade curricular, é importante verificar que o CAC disponibiliza 1.430 horas para o Curso Técnico em Informática, depreendendo-se ser suficiente para uma formação eficiente, desde que a sequência de disciplinas seja aplicada conforme foi estabelecida. Com estes dados levantados é possível identificar os principais fatores que motivam os alunos a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante Interno do CAC. São eles:

Tabela 01: Indicação dos alunos de fatores que os motivam a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do CAC – 2008.

Itens levantados	%
Conhecimento / Aprendizagem	22
Ensino Técnico Informática do CAC / Diploma / Reconhecimento	20
Futuro / Mercado de trabalho	18
Ensino Gratuito / Qualidade	17
Professores	11
Familiares / Amigos	08
Outros	04

Sobre o primeiro item, conhecimento/aprendizagem, dizem os alunos:

AE – 02 “(...) eu já pensei em desistir mais a gratificação de um certificado, de um diploma, de um conhecimento é superior”.

AE – 04 “(...) no meu caso também o conhecimento é o básico da vida, quanto mais conhecimento, mais a pessoa sabe e tem mais trabalho”.

AE – 01 “Minha família não desmotiva, pelo contrário, ela motiva incentivando a alcançar novos conhecimentos, a buscar aprendizado (...)”.

AE – 06 “(...) hoje você tem que ter um determinado grau de conhecimento, para poder competir no mercado de trabalho”.

AE – 08 “(...) conhecimento é a única coisa que as pessoas não podem te tirar, alias conhecimento é tudo, podem tirar tua casa, teu dinheiro, mas o teu conhecimento ninguém vai tirar”.

AE – 09 “Conhecimento como forma de romper barreiras”.

AE – 12 “(...) a gente nunca é velho para obter conhecimento”.

No entanto, da mesma forma que a busca do conhecimento torna-se uma motivação, ela também se configura como desmotivação pela própria realidade brasileira. Veja-se:

AE – 06 “(...) as injustiças que você vê da classificação quando você procura um trabalho, normalmente você vai buscar um trabalho é por indicação, não é por competição realmente e nem por nível de conhecimento. A questão também da avaliação que a sociedade costuma fazer é muito parcial com relação aos funcionários, as famosas panelinhas formadas”.

AE – 09 “(...) eu acho que o conhecimento dentro das universidades e instituições educacionais como um todo ele é também bastante voltado pro mercado e acaba também tendo aquela visão de que isso aqui é apenas uma preparação para o mercado e não um conhecimento para a vida (...)”.

Sobre esse aspecto, a literatura diz que a escola deve proporcionar a articulação dos conhecimentos e das competências para o trabalho, mas também, para a cidadania (MENFREDI, 2002, p. 129). Boa parte dos alunos pesquisados demonstra esse entendimento.

Outro item abordado refere-se ao incentivo da família. Grande parte dos alunos diz receber apoio incondicional da família:

AE – 01 “Sempre incentivar, não deixar desistir, por que às vezes desanima e a família é quem ajuda a continuar”.

AE – 03 “Minha família motiva de forma positiva, sempre incentivando a continuar os estudos, tendo uma formação continuada (...) A sociedade não motiva o que motiva é a família”.

AE – 04 “No caso minha família nunca desmotivou, ao contrario sempre motivou (...)”.

AE – 05 “A forma que minha mãe motivou, foi sempre não me deixar desistir dos estudos, garantiu que eu teria futuro, estudando nesta área por que é uma área muito abrangente e eu poderia trabalhar

em qualquer área, porque hoje tudo envolve informática, desmotivar, acho que minha família nunca desmotivou, só apoiou”.

AE – 06 “Minha família não desmotiva pelo contrário, ela motiva incentivando a alcançar novos conhecimentos, a buscar aprendizado, melhorar a situação financeira”.

AE – 08 “Com certeza, uma família estruturada é tudo, se não tem uma família ou alguém, é claro que muitas pessoas conseguem se erguer, seguir um objetivo sozinho, mas não é fácil, mas agora se tem uma família estruturada, que te incentiva, que te mostra o caminho, tu vais por aqui que por aqui não vai ser fácil, mas é um caminho que vai te levar a algum lugar na vida. Eu acho que quando tem uma pessoa pra te falar isso, você consegue seguir bem e ser um bom indivíduo no futuro”.

Segundo Tiba (1998, p 164), a principal motivação para estudar por parte dos alunos é o interesse que seus pais têm de acompanhar o andamento dos seus filhos na escola. A família tem obrigação de motivar os filhos a estudar. Desde a Constituição Brasileira, verifica-se esse fato como inquestionável, não apenas para com a educação escolar, mas para com todo o processo formativo do indivíduo, como rezam As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 1º (BRASIL, 2001).

Nos dias atuais, em decorrência de pai e mãe trabalharem, algumas famílias, talvez até por ignorância, deixam a educação por conta dos professores, como se apenas a eles coubesse incentivar seus filhos a permanecerem ou prosseguirem nos estudos. É necessário que os pais cobrem, que sejam presentes no cotidiano de seus filhos, principalmente no que se refere à educação. A influência dos professores no processo ensino-aprendizagem é fundamental, chegando mesmo a ajudá-los na definição de seus futuros na conquista da profissão. Também é para isso que eles são formados, o que não exime a família de ser a principal responsável nesse processo. Sem essa ajuda, fica difícil para o professor a tarefa de ensinar/educar.

No entanto, nas entrevistas esse fato não apareceu. No cotidiano da escola, eles costumam reclamar de tudo: dos professores, das aulas, das avaliações e até mesmo das instalações da escola, mas nunca da família, parte importante nesse processo. Quanto aos amigos e/ou colegas, os alunos pesquisados também dizem algo a respeito, em relação a servirem de motivação:

AE – 14 “Os bons colegas assim eles dão exemplos para os outros”.

AE – 01 “(...) quando se encontram, às vezes está falando sobre o futuro, estudar, conversando acaba motivando sobre o que quer fazer, faculdade, vestibular e acaba trocando uma idéia legal e acaba te

motivando, ver o que os outros querem fazer, para também não ficar parado e continuar sempre estudando”.

AE – 05 “(...) a convivência na sala de aula, acho que é mais tirando mesmo as duvidas, alguns assimilam com mais facilidade os assuntos”.

Vale lembrar aqui o que Abreu e Masetto (*Apud* SANTOS, 2001, p. 71) disseram sobre um dos fatores da aprendizagem, isto é, que ela tem que ser embasada também no bom relacionamento entre os atores do processo, professores, alunos e colegas. Certamente cada um tem o seu papel na motivação para o estudo.

Os espaços de lazer dentro da escola também foram mencionados como fatores de incentivo:

AE – 05 “(...) pelo o que eu vejo a área de lazer do colégio agrícola é bem ampla, não tem o que desmotivar, tem quadra de esportes, um campo enorme, praticarem caminhada, fazer qualquer tipo de esporte, não tem nenhum motivo para desmotivar”.

AE – 10 “Depois das aulas você fica cansado, tem aula a tarde e de manhã, então se não tem um local onde você possa descansar que você possa confraternizar é complicado porque a pessoa acaba ficando mais cansada e desmotivada pra estudar, sem vontade, com sono, cansaço entre outras coisas”.

Segundo Bzuneck, (2000, p. 10), tem que haver motivação para tudo na vida e esta pode vir de qualquer aspecto. Assim, uma área de lazer adequada, que oportuniza a reunião de colegas ou mesmo um descanso, como disse um dos alunos, podem se constituir em incentivo aos estudos.

Curiosamente, a falta de segurança foi outro aspecto mencionado pelos alunos, como fator desmotivante, entretanto em conversas informais, foi possível verificar que esta segurança a qual os alunos se referem é aquela com a qual todos os cidadãos convivem diariamente na sociedade.

AE – 02 “Coloca em risco a nossa vida, porque ultimamente anda ruim a nossa segurança pública, tem que melhorar bastante, porque esta horrível”.

AE – 04 “Sem segurança não daria nem vontade de vir ao colégio, poderia ocorrer algum fato, ou ser roubado ou assaltado”.

AE – 06 “(...) se não há segurança você não tem como estudar, o medo te impede de aprender, o medo te impede de querer fazer alguma coisa”.

AE – 07 “(...) falta de segurança é tudo, você está num lugar sem segurança você não se motiva a estudar, então faltou apoio nessa parte, você acha que pode acontecer alguma coisa, ou algo que te deixe abalado assim, você não estuda mais, você desiste na hora”.

Mesmo quem nunca teve problemas com a falta de segurança se pronunciou sobre o assunto:

AE – 03 “No meu ponto de vista a falta de segurança não me desmotiva muito, mas é sempre um bom quesito que deve ser levado, afinal de contas aqui não temos estes casos, mas em muitas comunidades carentes nas quais eu leciono muito dos estudantes não tem nenhum quesito de segurança e continuam freqüentando e muitos são bons estudantes, são excelentes estudantes”.

AE – 05 “Nunca tive problemas com falta de segurança, mas alunos que moram no interior podem ser prejudicados sim, transporte, assalto”.

A segurança é um problema atual e atinge todos os aspectos da sociedade. Até o conteúdo dos computadores corre perigo com a falta de segurança. Mesmo que não haja problemas de falta de segurança dentro da escola, o trajeto pode representar perigo. Sendo assim, ela consta também como fator desmotivante para os alunos freqüentarem a escola, pois é uma necessidade não atendida, como preconiza Miranda (2005, p. 43). Entretanto, seria necessário aprofundar mais esta variável para podermos avaliar sua interferência no nível de motivação dos alunos. Os depoimentos demonstram preocupação com a violência sim, mas em nenhum deles ficou clara esta preocupação se pautou em fatos concretos de violência. É possível que seja apenas demonstração de influência da mídia, mas também pode ser um fator de desmotivação de fato. Somente estudos mais profundos sobre isto poderiam nos responder esta questão, o que os limites deste trabalho não comportam.

Dentro de uma escola, a relação entre professores e alunos é considerada o fator principal no processo de ensino-aprendizagem, pois se eles não se entenderem é impossível que aconteça uma boa educação. Entretanto, professores e alunos nem sempre pendem para o mesmo lado. A questão da disciplina em sala de aula tende a distanciá-los e esse distanciamento é o que tem dificultado a aprendizagem.

O aluno deve respeitar os professores como autoridade em sala de aula, mas alunos devem ser respeitados pelo seu valor na construção de novos conhecimentos. Professores e

alunos precisam ter um equilíbrio entre seus interesses para que haja um melhor desempenho na educação.

Dentro de um processo motivacional escolar é complicado avaliar os alunos sem entender os professores, nesta razão foi verificado que 90% dos professores se declararam motivados ou muito motivados em relação aos processos administrativos, setores pedagógicos, coordenações de cursos, colegas de trabalho e aos cursos em que atuam e 95% dos professores pesquisados declaram-se muito motivados ou motivados em sua profissão.

Quando questionados sobre observações em relação aos alunos, foi verificado que 95% dos professores consideram os alunos motivados. Entretanto, foi possível constatar que para 85% dos professores o desinteresse total ou em parte dos alunos pode influenciar no processo motivacional dos professores.

Os principais elementos motivadores dos professores para lecionar aos alunos do Curso Técnico em Informática no CAC foram: 30% motivação, interesse, criatividade, respeito e aprendizado dos alunos; 27% o nível intelectual dos alunos, vontade de ensinar; 15% a escola, o ambiente de trabalho, o grupo de professores; 15% conhecimento técnico, teórico, experiência docente e crescimento profissional; 13% outros (saúde, moradia próxima, ex-alunos bem colocados no mercado de trabalho).

Com base nos dados apresentados foi possível constatar que 50% dos professores acreditam que o nível de aprendizado de seus alunos encontra-se muito motivado.

No que tange às competências pessoais que se julga indispensável nas práticas docentes para os professores, 49% acreditam que se trata do engajamento emocional, alegria, entusiasmos e controle emocional; para 30% a aceitação do outro e a comunicação interpessoal; para 17% a honestidade intelectual e a pedagogia; e 04% acham que são outros fatores entre eles a criatividade, a colaboração, a formação política e a transmissão de prática profissional referente ao andamento da instituição.

Verificamos que 60% dos professores pesquisados acreditam ter sucesso nos resultados da sala de aula; 85% dos professores entrevistados acreditam que sua disciplina contribui para a formação profissional e pessoal, mas 90% dos professores entrevistados acreditam que, para que isso aconteça, deve haver uma boa relação entre professores e alunos. Foi verificado que para 69% dos entrevistados, a motivação docente é tratada como prioridade pelos chefes imediatos na escola, que contribui para um melhor desempenho na educação.

Após verificar os fatores que os motivam, buscou-se identificar os que desmotivam os alunos a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante Interno do CAC.

Foi possível verificar que 22% relacionaram seu problema de desmotivação aos professores. A pesquisa feita junto aos professores pode elucidar um pouco essa questão. Veja-se primeiramente que 60% dos professores que atuam na escola têm filhos e que, sendo assim, eles precisam se preocupar com o incentivo aos estudos já em casa, antes mesmo de serem profissionais da educação. No entanto, de acordo com Ruiz (2001), uma das grandes queixas dos pais sobre o mau rendimento dos filhos repousa justamente nos professores.

Vale lembrar aqui que dos professores pesquisados que atuam em disciplinas técnicas, apenas um conseguiu progredir em sua formação, passando de graduado para especialista. Ao contrário, os professores de disciplinas de formação geral vêm conseguindo progredir em seus estudos, muitos já sendo mestres ou doutores. Identifica-se que quanto mais se estuda mais se aprende e também mais se ensina. Pela caracterização dos professores do CAC, pode-se

depreender que eles aprenderam também a incentivar os alunos para o estudo e a não ter uma visão apenas utilitarista da educação como preconiza Soares (2004, p. 04).

Tabela 02: Indicação dos alunos de fatores que os desmotivam a estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do CAC – 2008.

Itens levantados	%
Professores	22
Grade Curricular	14
Estresse, Cansaço, Falta de tempo	13
Desorganização nas coordenações e setores de apoio	13
Indisciplina	10
Dificuldade de aprendizado	09
Distância de casa / Custo do Transporte / Problemas pessoais	09
Didática / Excesso de trabalhos e provas	07
Outros	03

Além disso, também conta o tempo de serviço dos professores de disciplinas de formação geral. Alguns (8%) têm mais de 20 anos e grande parte tem entre 15 e 20 anos de atuação. Pelo tempo dedicado à educação, esses professores puderam acompanhar as mudanças ocorridas e se adaptar a elas, compreendendo a necessidade da tecnologia para a vida e, assim, incentivar seu aluno a conviver com ela, não a desistir dela.

Entretanto, os professores possuem preocupações em relação à docência, expressadas da seguinte forma: para 38%, dificuldade em esclarecer as dúvidas dos alunos e não saber controlar a turma; 22%, na falta de informação sobre a instituição; 13%, insegurança quanto à renovação do contrato; e 08% atribuem a outros fatores.

Mas não é apenas nisso que os professores encontram entraves em relação à sua docência, podendo-se destacar: 21% acham que é o desinteresse dos alunos; 16% desinteresse dos colegas; 15% falta de professores efetivos; 14% carga horária excessiva; 14% problemas na grade curricular; 11% falta de experiência; e 9% tempo limitado de contrato.

Já os principais problemas enfrentados pelos docentes em relação aos colegas são: 28% apontam o tratamento desigual como principal problema; 24% atribuem à receptiva dos professores a quando eles integram e as divisões que existentes na instituição; 21% apontam o

acúmulo de atividades dos colegas, as quais inviabilizam o auxílio, como principal problema; 09% apontam outros fatores.

Já os principais problemas enfrentados pelos professores em relação à sua profissão são: 18% aprimoramento profissional docente; 11% reconhecimento profissional; 10% retorno financeiro; 09% capacidade de trabalhar em equipe; 09% conhecimento teórico; 09% experiência docente; 07% novos contatos profissionais; 07% conhecimento técnico; 07% relação pessoal; 06% campo de trabalho; 06% amizades conquistadas; e 01% relação pessoal.

Foram relacionados os principais itens que poderiam levá-los a se desmotivarem para lecionar para alunos do Curso Técnico em Informática do CAC: 23% desinteresse dos colegas e dirigentes do curso; 21% alunos sem interesse, indisciplinados, faltosos e a evasão; 16% na falta de professores efetivos, substitutos, salário baixo e falta de autonomia; 16% desinteresse e reducionismo da disciplina; 13% falta de material de apoio, equipamento inoperante; e 11% outros fatores (comodidade administrativa / interesses pessoais, horário das aulas / grade curricular).

Ao observar as respostas dos professores foi possível verificar que o desinteresse das outras partes, ou seja, quando não encontram reconhecimentos dos pares e alunos nos quais desempenhamos nossa função de educadores, leva os professores a se desmotivarem no seu trabalho.

Outro dado que corrobora com essa afirmação é que 35% dos professores têm a função de orientação ao estágio profissional. Levando em consideração que o Curso Técnico em Informática prevê 360 horas de estágio, não é concebível que os professores não incentivem seus alunos para a aprendizagem. Além disso, 71% deles frequentaram algum tipo de evento voltado à sua área de atuação, comprovando o interesse na profissão. Esse interesse pode ser visto ainda nos seguintes dados: 34% procuram se atualizar em livros e 18% em artigos específicos e pela Internet. E mais, 55% dos professores se sentem motivados a dar aulas, 18% dizem ter engajamento emocional com a profissão e 30% dizem ter respeito pelo aprendizado do aluno.

Todavia, entre os alunos, há quem acredite que a motivação independe do professor:

AE – 03 “Isso é independente dos professores a motivação tem de partir de dentro, tem de ser uma atividade, uma característica pessoal e não uma característica exterior, motivação é algo que vem de dentro da pessoa e não de fora”.

Também há quem veja no professor um amigo que serve de incentivo aos estudos:

AE – 03 “(...) aqui no CAC os professores são amigos e companheiros, tenho inúmeras provas e inúmeros testemunhos de que os professores aqui são mais do que meramente professores, não existe uma distancia entre professor e aluno”.

AE – 04 “Aqui, neste curso que eu fiz, todos os professores foram amigos, não teve nenhum caso a parte”.

Na atualidade, precisamos de professores amigos, companheiros, que entendam os alunos e estejam próximos quando necessário e que consigam repassar o conhecimento através de competência técnica e política, mas com dedicação, carinho e respeito. Algo diferente do que acontecia ou ainda pode acontecer, pois alguns professores acham-se soberanos, como nos lembra Freitas (1998, p 74), quando observa que alguns professores agem como se fossem os donos da sala de aula, manipulando e agindo da forma como acha melhor.

Vale relembrar aqui o que Abreu e Masetto (*apud* SANTOS, 2001, p. 71) disseram a esse respeito, isto é, que “toda a aprendizagem precisa estar embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma”. Sendo assim, tornar-se amigo do aluno é uma das condições para a motivação em aprender.

Outros alunos acreditam que a motivação deva começar pelos professores:

AE – 06 “(...) acredito que começa pelo próprio planejamento, junto aos professores vir motivados, a motivação tem que começar pelos professores, no caso da escola, os professores estando motivados eles iram motivar os alunos também”.

Segundo Comênio (1996), o professor deve ser o primeiro a manter a motivação do aluno pela aprendizagem, mas para isso, ele deve manter um ambiente agradável e atrativo, com conteúdos que despertem o interesse do aluno. Mas há quem ache que o professor deve demonstrar o incentivo, ao reconhecer o esforço do aluno:

AE – 08 “Primeiro de tudo tem que ter um reconhecimento, por parte do professor, ele tem que reconhecer o esforço do aluno (...) O professor também precisa ser amigo, ser gente boa também, não pode ser aquele carrasco, que ninguém gosta (...)”.

Os professores são citados também na desmotivação causada pela atuação dos governantes, quando se referem ao descaso para com a educação:

AE – 03 “(...) a falta de investimento na área de educação e o descaso na área da educação são desmotivantes para qualquer um, tanto estudantes quanto professores”.

Voltando ao quadro levantado, 34% dos alunos, em decorrência de seus fracassos, culpam a escola da seguinte forma: 14% apontam a grade curricular; 13% apontam a desorganização nas coordenações e setores de apoio; e 07% apontam a didática dos professores e excesso de trabalhos e provas.

Para Fernandez (1991, p 47), para haver aprendizagem é necessário que haja um vínculo de relacionamento entre professores e alunos, motivando uns aos outros em busca de aprendizado. Entretanto, vindo acontecer um fracasso na aprendizagem decorrente de uma possível desmotivação, deveremos verificar além de professores e alunos, também a escola e a

família, pois na maioria das vezes indicamos os alunos como problema, mas eles podem ser apenas o final do processo.

A grande curricular do curso em questão, na verdade, favorece o aprendizado do aluno, dispondo um número de horas suficientes nas diversas disciplinas. Entretanto, estes alunos precisam de vontade própria para alcançar seus objetivos e não somente esperar que os tutores façam tudo por eles. Talvez o que esteja faltando seja maior informação sobre o currículo ou até mesmo maior participação dos alunos neste campo.

Quanto à didática, observamos que o professor efetivo, ao passagem por concurso público, dentre as três provas realizadas, é feita uma prova didática, sendo essa uma das condições para a sua aprovação. Entretanto, essa prova, apreciada por uma banca de professores, não tem caráter nenhum de avaliação didática, mas de uma palestra, pois se o professor não pode interagir com a turma, como ele poderá ser avaliado em sua didática? Por isso, enquanto não houver uma definição de que tipo de didática está sendo buscada para as instituições, pode-se estar brincando com a educação. Acredita-se que uma boa avaliação didática seria avaliar o professor em sala de aula, naquela modalidade para a qual esta se candidatando, ou seja, professor para o ensino médio e técnico, ser avaliado por pares da mesma área e as outras áreas da mesma forma.

Os alunos pesquisados abordaram também a questão da disciplina como influência da desmotivação:

AE – 01 “(Os aluno) indisciplinados (...) podem tirar sua atenção da aula (...) os indisciplinados, embora seja engraçado, às vezes acaba desmotivando depois”.

AE – 03 “Os indisciplinados são uma pedra no sapato tanto de estudantes disciplinados quanto deles mesmos, dependendo os disciplinados são motivadores e os indisciplinados desmotivadores”.

AE – 06 “(...) sendo indisciplinados, incomodam distraindo, desconcentrando”.

AE – 08 “(...) essas pessoas indisciplinadas é porque não tiveram uma educação também em casa ou o pai não soube motivar e educar (...)”.

AE – 09 “Alunos indisciplinados desmotivam bastante, às vezes você está com vontade de pegar o conteúdo e de aprender e tem barulho, estão te atrapalhando isso desmotiva bastante (...)”.

AE – 10 “É complicado, porque se você convive com um grupo de alunos disciplinados você tem que ir por aquele caminho, eles

motivam muito, mas já se você convive com alunos indisciplinados você acaba acompanhando eles”.

AE – 11 “Com certeza nas turmas que tem muitos alunos indisciplinados desmotivam a estudar, porque a bagunça na aula vai ser demais e não vai dar para conseguir prestar atenção nos professores (...)”.

AE – 15 “Os alunos indisciplinados eles desmotivam a partir do momento, que eles fazem bagunça, que eles não apresentam os trabalhos nas datas certas e acabam passando de ano, conseguindo nota, fazendo recuperação e se dando bem (...)”.

AE – 16 “Em sala de aula que atrapalha muito, acontece muita bagunça de alunos indisciplinados e fora de aula também a convivência social com os alunos, uma conversa, acaba fazendo a pessoa ficar chateada em uma situação com ela ou até mesmo em uma situação com o colega, onde ela acaba se desmotivando dos estudos”.

AE – 17 “Desmotivam quando alunos bons acabam sendo influenciados por alunos ruins, não fazem as coisas, não entregam trabalhos, não tem responsabilidades e acabam recebendo as mesmas notas, tendo os mesmos direitos dos alunos disciplinados”.

Entretanto, segundo alguns alunos, a disciplina funciona como agente motivador. Veja:

AE – 12 “Os alunos disciplinados são exemplos pra gente é uma inveja positiva, a gente quer ser igual a eles, tenta ter boas notas (...)”.

AE – 15 “(...) os alunos bons eles motivam, você sente vontade de ser como eles, de estar ali junto, de ter boas notas, de ir bem.

Na pesquisa com os professores, 21% deles disseram que a indisciplina dos alunos prejudica a aula, causando desmotivação tanto para ensinar, por parte do professor, como para aprender, por parte de alunos. Na literatura consultada, Pimenta e Guedin (2002, p. 21) abordaram a indisciplina, ao lado de outros fatores, um dos que dificulta o desenvolvimento das aulas. Também Comênio (1996) abordou o assunto, dizendo que se a aula for agradável o professor não terá problemas de disciplina. Para ele, a disciplina deve ser aplicada para

melhorar os hábitos dos alunos. De qualquer forma, a indisciplina configura-se como um fator desmotivante, já que tanto alunos como professores a ela assim se referiram.

Já em relação à perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro universitário, verificou-se a tendência do prosseguimento dos estudos na área. Assim, 41% optaram por seguir na área de informática também no nível superior; 25% nos cursos de Engenharia, Administração e Ciências Contábeis; 10% não sabem ainda que graduação quer seguir; 09% na áreas biológicas; 08% em educação; e 07% em outros cursos variados. Ainda nesse sentido, foi possível verificar que 99% dos pesquisados pretendem dar continuidade aos estudos após concluírem o Ensino Médio; 71% pretendem montar seu próprio negócio; e 70% querem atuar na área da informática.

Algumas das falas dos alunos comprovam a preocupação para com a continuação dos estudos:

AE – 01 “(...) quando se encontram (os colegas), às vezes está falando sobre o futuro, estudar, conversando acaba motivando sobre o que quer fazer, faculdade, vestibular e acaba trocando uma idéia legal e acaba te motivando, ver o que os outros querem fazer, para também não ficar parado e continuar sempre estudando”.

AE – 12 “(...) estudar pra garantir um bom futuro (...)”.

AE – 06 “Hoje pra eu crescer, para ter um futuro eu preciso do estudo, eu preciso ter uma formação, me formar como cidadão através do estudo (...)”.

Esses depoimentos vão ao encontro do postulado por Demo (2006, p. 24), para quem a sociedade atual é movida pelo conhecimento e por isso, cada vez mais pessoas procuram a educação como esperança de um futuro melhor. Nesse sentido, assim também se referiram Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, p. 269), ao dizerem que o bom desempenho na escola pode servir de motivação para a continuação dos estudos, garantindo um futuro melhor.

Os percentuais auferidos em 70% comprovam a aprovação dos alunos aos itens da infra-estrutura da escola. Há quem, entre os alunos, se refira à má infra-estrutura da escola quando ela é pública. Já entre os professores, para 13% há desmotivação porque alguns aparelhos da escola encontram-se inoperantes, item esse que faz parte da infra-estrutura de uma escola.

Na Avaliação dos alunos em relação à proposta Pedagógica do Curso Técnico em Informática foi percebido um alto índice de aprovação em relação à mudança do CAC para IFET, com 87% de aprovação. Apoio, atenção, presença e amizade ajudam com 85% de aprovação; conteúdo programático com 82%; e grade curricular do Curso com 78% de aprovação.

Apesar desses índices, um dos alunos pesquisados diz que os professores deveriam “trazer conteúdos com uma aplicação prática no dia-a-dia”. Outro acha que a desmotivação

pode vir na “(...) forma com que aquele conteúdo esta sendo aplicado”. Outro ainda diz que “(...) conteúdos (...) maçantes como geralmente são (...)”, desmotivam o aluno.

Entre os professores, 19% dizem que o fato do professor não dominar os conteúdos a serem ensinados pode servir de desmotivação para a sua aprendizagem por parte dos alunos.

De acordo com Larrosa (2003, p. 140), o que o professor não pode fazer é criar mecanismos de exclusão na sala de aula, pois certamente essa é uma forma de desmotivar o aluno para a aprendizagem.

Sobre “trazer conteúdos com uma aplicação prática no dia-a-dia”, Luckesi (2002, p. 132), abordou o tópico dizendo que se assim for, o aluno os assimila, tornando-os seus.

Vale lembrar que Vasconcellos (2001, p 58) refere-se ao professor como sendo aquele que recorda mitos, traz os sonhos, utopias e tradições, analisando-os em cima de um presente e projetando para o futuro de uma forma harmônica, atraindo-os atenção através de ações do dia-a-dia e ótimo relacionamento com os alunos. O autor ainda lembra que não adianta discutir e reclamar, pois vivemos no Brasil, com estes alunos, que fazem parte da nossa realidade escolar e com os quais devemos trabalhar.

Em relação à avaliação que os alunos fazem dos professores de disciplinas de formação geral e de formação técnica em Informática também foram verificados percentuais altos de aprovação, conforme demonstra a tabela abaixo. Entretanto, podemos chamar a atenção para a baixa capacidade dos professores de disciplinas de formação técnica para motivar os alunos, apresentando o menor índice de aprovação, com 69% perante os dados pesquisados.

Tabela 03: Frequência de indicação dos alunos de fatores relacionados à prática docente que interferem positivamente na sua motivação – 2008.

Fatores	Formação Geral (%)	Formação Técnica (%)
Qualificação dos Professores	97	95
Cordialidade dos professores em relação aos alunos	96	91
Atendimento dos professores quando solicitados pelos alunos	90	89
Capacidade do professor em relacionar Teoria e Prática	90	88
Cordialidade dos alunos em relação aos professores	86	84
Estratégias de avaliação utilizadas pelo professor	81	78
Quantidade de Professores	79	75
Capacidade dos professores em motivar os alunos	79	69

Foi constatado o que os alunos esperam dos professores: para 97%, reconhecimento quando necessário; também 97% esperam professores qualificados; para 96%, postura disciplinadora quando se faz necessário; para 96% dos alunos, planejamento das atividades com aulas práticas; para 92% dos alunos, que os professores exijam atenção, respeito e disciplina; para 90%, haver uma boa relação de amizade entre professores e alunos; e 67%, um índice menor e talvez um dos mais importantes detectados é que os professores tenham disponibilidade para resolver problemas dos alunos, mesmo os particulares.

Vale registrar algumas das falas dos alunos sobre a avaliação:

AE – 09 “(...) uma forma de avaliação que procure realmente o interessante da disciplina, por que às vezes, são várias avaliações, um próprio dogma dentro da escola, depois tem que fazer outras avaliações e notas e você acaba perdendo o próprio gosto pela disciplina”.

AE – 15 “Os professores deveriam ser mais criteriosos, estabelecer critérios para a avaliação dos alunos, porque não adianta dar só bagagem instrucional no colégio sem dar outros valores como a responsabilidade, pontualidade, que são necessárias no mercado de trabalho”.

Destaco que depois de fazer a verificação e a correlata transcrição dos dados, que envolveu uma grande complexidade, alguma informação pode ter passada despercebida e numa outra oportunidade ser analisada para complemento das informações obtidas.

Podemos perceber que, pelos resultados obtidos, existe um déficit de professores efetivos na área de formação técnica em informática, necessitando constantemente recorrer à contratação de professores substitutos, o que pode ocasionar problemas como: falta de aulas, desrespeito a grade curricular, desrespeito ao projeto político pedagógico do curso, acomodação por parte dos professores efetivos, clima de discriminação dos professores efetivos para com os substitutos. O que chamou mais atenção foi o grande número de disciplinas ministradas e a rotatividade do docente. Vale lembrar que com um grande número de disciplinas ministradas e constante rotatividade é menor o domínio do conteúdo e conseqüentemente dificultoso o processo de aprendizagem.

Ficou evidente que os professores, sejam eles da formação geral ou da formação profissional, apresentam dificuldade em motivar seus alunos a estudar. Mais importante, foi verificado que a grande maioria dos professores do Ensino Técnico não possui formação didático-pedagógica, entretanto, vale lembrar, que todo profissional da educação deve ter oportunidade de formação permanente e de qualificar-se constantemente para melhor desempenhar a função de professor perante seus alunos.

Os Alunos apresentaram a indisciplina como fator desmotivante, algo que deveria ser corrigido pela escola, através de ações em sala de aula, pois alunos indisciplinados prejudicam o processo de ensino aprendizagem. Também foi possível verificar que os alunos estão desmotivados com a realidade do país, com as dificuldade para entrar no mercado de trabalho.

Muitos alegaram que estudam para satisfação da família que luta para apoiar e fazer com que seus filhos alcancem o sucesso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto neste trabalho que o processo de ensino-aprendizagem refere-se a aspectos que vão além da transmissão/apreensão de conhecimentos. Entre esses aspectos, encontra-se a motivação do aluno em aprender, a família, o professor, a escola, a sociedade e tantos outros fatores já demonstrados.

Entretanto, a prática em sala de aula evidenciou problemas na aprendizagem de alunos que não se referiam apenas à dificuldade de aprender, mas que se relacionavam principalmente à falta de motivação para aprender, o que constituiu nosso objeto de estudo.

Nosso objetivo central foi explicar os fatores determinantes da motivação/desmotivação de alunos do CAC, ambiente de trabalho do pesquisador.

Muitos foram os fatores apontados pelos alunos que impactam seu cotidiano escolar de modo negativo, no que tange aos fatores determinantes de desmotivação. Mas que se estes fatores forem trabalhados a realidade pode se modificar consideravelmente, provocando melhorias em suas vidas estudantis. Esses fatores, como foram vistos no levantamento dos dados da pesquisa, envolveram os professores, a escola, a família, os colegas.

Em nossa preocupação de identificar os fatores de ordem cognitiva, psicomotora e afetiva que interferem na motivação do aluno, observamos que não foram identificados fatores dessa ordem que pudessem interferir na falta de motivação do aluno em aprender. Apenas alguns alunos reclamaram dos conteúdos dados por alguns professores. O que de fato foi verificado como elemento condicionante da motivação dos alunos foi a relação entre o professor e o aluno.

Em relação aos fatores pedagógicos que interferem na motivação do aluno, constatamos que foi apontado o trabalho dos professores. Os dados apontam que os próprios docentes se sentem motivados para o desenvolvimento de suas atividades e, consequentemente, em motivar seus alunos. Mesmo assim, houve alunos que apontaram os professores como agentes de desmotivação. Entretanto, vale ressaltar que foi possível verificar dois problemas: o primeiro é que os professores têm dificuldade em motivar seus alunos, tanto os de disciplinas de formação geral do Ensino Médio, quanto os de disciplinas de formação técnica. Outro problema verificado foi a formação dos professores da área técnica, pois a grande maioria não possui formação didático-pedagógica em suas respectivas graduações e não buscam qualificar-se nesse sentido, em cursos avulsos ou pós-graduações. A

escola, por sua vez, não possui nenhum programa de qualificação em serviço para atender a esta necessidade.

Vale ressaltar que todo professor tem o dever de se qualificar-se, pois é possível perceber que quando as críticas dos alunos se referem à didática, é sinal da existência de falhas. Por isso, os professores da área técnica em Informática do CAC deveriam buscar cursos de qualificação, que houvesse didática, pois assim, essas falhas poderiam ser supridas. Não obstante, o CAC poderia ter este elemento como uma de suas preocupações e acionar esforços no sentido de qualificar esses profissionais.

Foi possível verificar que no CAC, principalmente na área de formação técnica em Informática, há um déficit de professores efetivos em seu quadro, necessitando periodicamente recorrer à contratação de professores substitutos, o que acarreta vários problemas, tanto para os alunos quanto para os docentes. Em consequência disto, muitos professores são obrigados a atuarem em disciplinas que muitas vezes não são de seu domínio. Outras vezes, essa carência de professores efetivos acarreta falta de aulas, desrespeito à grade curricular e, principalmente, desrespeito ao projeto pedagógico do curso.

Entretanto, vale ressaltar que os professores substitutos contratados têm contrato de validade de no máximo 24 meses e trabalham com certa diferenciação perante o tratamento recebido pelos professores efetivos. Este clima de discriminação funciona como elemento desmotivante deste grupo de professores. O que deveria estar na mente dos encarregados da instituição é que os professores substitutos têm a mesma função dos demais professores, devendo receber o mesmo tratamento e reconhecimento da comunidade em que atuam, afinal, são vítimas de um sistema de ensino marcado pela reforma do Estado, que minimiza seus gastos com educação, economizando contratações de servidores.

Em relação aos fatores externos que interferem na motivação do aluno, constamos como possível fator a insegurança vivida na sociedade nos dias atuais. Aos olhos dos governantes, esse fator parece não ser importante, mas a verdade é que os alunos têm medo de fazer o trajeto de casa para a escola, o que muitas vezes pode acarretar desmotivação para os estudos. No que se refere à família, foi possível perceber que os alunos se sentem apoiados por elas, pois todas querem o sucesso de seus filhos, sabendo que do estudo depende uma boa colocação no mercado de trabalho e no futuro de suas vidas adultas.

Os problemas de aprendizagem decorrentes da desmotivação dos alunos foi outro aspecto de nossas preocupações. Um dos fatores apontados pelos alunos foi a não satisfação pela escolha do curso, mas o que foi mais surpreendente foi a desmotivação pela própria realidade brasileira. Ao constatar que mesmo com estudo há dificuldade em adentrar no mercado de trabalho, os alunos se sentem desmotivados a prosseguirem e, se o fazem, é apenas para satisfazer os pais. Mesmo assim, eles sabem que se não estudarem não terão chances de trabalho, pois o mercado está cada vez mais competitivo, tornando-se, portanto, uma meta do aluno, conseguir um diploma para conseguir um trabalho. A escolha da formação pode se referir à busca de salário e não daquilo que realmente o aluno gostaria de fazer. Por isso, pode-se ter alunos desmotivados, estudando apenas para conseguir um diploma, o que obviamente acarreta problemas com indisciplina em sala de aula.

Outro fator apontado foi a indisciplina, fator esse que deve ser corrigido pela escola, mas por meio da ação dos docentes, na própria sala de aula. Uma turma indisciplinada prejudica a aprendizagem e torna a relação professor-aluno dificultosa. Ainda outro fator levantado a partir de dados fornecidos pelos alunos, situa-se no nível da infra-estrutura da escola, com aparelhos inoperantes, corroborado inclusive por alguns dos professores. Esse

fator funciona como desmotivação tanto para os professores como para os alunos, cabendo à escola corrigir o problema, que pode ser superado com planejamento, interação com a comunidade escolar e busca de informações sobre o cotidiano da instituição.

Ao buscarmos verificar se o corpo docente conhece os fatores determinantes de desmotivação, percebemos que o próprio questionário serviu de elemento promotor de reflexão, pois a aplicação do questionário certamente despertou a atenção deles para o problema.

Quanto às estratégias docentes para motivar os alunos, a literatura pesquisada mostrou que o desenvolvimento de ações integradas e interdisciplinares pode levar o aluno a se sentir motivado para o estudo. Entretanto, a educação continuada dos professores pode se constituir em uma das principais estratégias de motivação do aluno, pois assim, eles se mantêm atualizados com a tecnologia, material de apoio e mesmo com técnicas de motivação. Entretanto vale ressaltar que somente a busca por cursos de pós-graduação com o objetivo de crescer na parte financeira, não faz com que os aspectos da didática e da pedagogia sejam alcançados totalmente.

Quando os professores estão dispostos a trabalhar pela educação, buscando qualificar-se constantemente, sendo organizados em suas funções, observando o dia-a-dia escolar, problemas como o relacionamento entre professores e alunos, grade curricular, falta de tempo, cansaço, desorganização e indisciplina poderão ser superados.

Vale lembrar que os professores deveriam dispor de mecanismos para esquivarem-se da disponibilidade para ministrar disciplinas e responsabilizarem-se por um número menor delas. O acúmulo de disciplinas diferentes acarreta dificuldades às vezes intransponíveis, que muitas vezes esbarra no problema da baixa qualidade de ensino e/ou na frustração do docente.

Desses resultados infere-se que um dos grandes desafios do professor está em desenvolver a capacidade dos alunos, decifrar suas aspirações e construir propostas de trabalho criativas e capazes de motivá-los para o estudo, tornando-se um profissional propositivo e não apenas executor de atividades de ensino-aprendizagem. Mas para que isso ocorra é importante instrumentalizar-se, mantendo-se atento às ferramentas que a tecnologia lhe proporciona, para que no seu fazer profissional possa motivar seus alunos para a aprendizagem.

A literatura deu conhecimento ao pesquisador, para saber onde procurar os problemas e de ter competência para intervir. Ao aplicar os questionários para alunos e professores, eles foram despertados para a existência do problema. Dos professores, espera-se mais atenção ao aluno, quando da percepção da falta de motivação, num processo contínuo. Dos alunos, que eles consigam influenciar os colegas que ainda se sentem desmotivados, percebendo a necessidade dos estudos para as suas vidas.

Na esfera pessoal, a construção deste trabalho significou a superação dos próprios limites. Estudar, pesquisar, perquirir alunos e professores e ainda trabalhar e cuidar da família são tarefas que exigem a dedicação de mais tempo do que o disponível em um dia. Todavia, acredita-se ter sido de grande contribuição para “lançar luzes” sobre um problema que convive com a educação, abrindo novas perspectivas para a sua solução. Ressalta-se que a observação de cada aluno em particular, deve ser uma prática inerente à formação do professor, devendo tornar-se um compromisso profissional, pois só assim ele conseguirá verificar se a falta de aprendizagem de cada aluno aponta para a falta de motivação para os estudos.

Entende-se que como um profissional da educação, o professor deve possuir conhecimento teórico-metodológico de todas as questões que norteiam o contexto da escola, apresentando competência para planejar, organizar e acompanhar de forma criativa e propositiva, um trabalho efetivo junto aos alunos, de modo a dar o sentido que a educação tem, qual seja formar o aluno para a cidadania.

7 REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Leandro da Silva, MIRANDA, Lúcia, GUISANDE, Maria Adelina. **Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares.** Estudos de Psicologia, Campinas, 25(2), p. 169-176, abril – junho – 2008.
2. ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**, 15.ed. São Paulo, Cortez, 1986. 87 p.
3. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Etnografia e o Estudo da Prática Escolar Cotidiana.** In: *Adir Luiz ferreira. (Org.). O cotidiano escolar e as práticas docentes.* Natal, RN: Editora da UFRN, 2000, p. 73-85.
4. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996, 254 p.
5. BAGGIO, Rodrigo. **A sociedade da informação e a infoexclusão.** Ciência da Informação, vol.29, n.2, p. 16-21, maio/ago. 2000.
6. BALANCHO, Maria José, COELHO, Filomena Manso. **Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.** Lisboa: Editora Texto, 2001, 96 p.
7. BARBOSA, Daniel Freitas. **Motivação no Trabalho**, Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005.
8. BELLONI, Maria Luiza. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Revista Educação & Sociedade. Campinas, Vol. 19, p. 143-162. 1998.
9. BENEVIDES, Araceli Sobreira. **A Formação de Professores do curso de letras: Aspectos para uma prática reflexiva.** Revista Letra Magna, São Paulo, n. 05, p.02-19, 2006.
10. BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1, p. 7.760, 18 abr 1997.
11. BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

- diretrizes e bases da educação nacional e da outras providências. Diário Oficial da União. p. 18, 26 jul 2004.
12. BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27.839, 23 dez. 1996.
 13. BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de Educação Tecnológica e da outras providências. Diário Oficial da União, p. 18.882, 09 dez 1994.
 14. BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH; José Aloyseo. BZUNECK. *A motivação do aluno*. Contribuições à Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-36.
 15. BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Diehl Tolaine. (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 117-134.
 16. CAC. **Curso Técnico em Informática**. Camboriú, 2004. 58 p.
 17. CAC. **Manual do Candidato 2007**. Camboriú, 2006. 12 p.
 18. CAC. **Projeto Político Pedagógico**. Camboriú, 2001. 54 p.
 19. CAC. **Prospecto de Divulgação**. Camboriú, 2006. 05 p.
 20. CAMPION, Mick; RENNER, William. **The supposed demise of Fordism: implications for distance education and higher education**. Distance Education, Toowoomba, v. 13, n. 1, p. 07-28, 1995.
 21. CARVALHO, Maria Aparecida Vivan. **Relação professor/aluno: fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem**. Ed. Especial, 1995, p. 57-65.
 22. CASAGRANDE, Ferdinando; ZENTI, Luciana. **A Escola de todos nós**. Nova Escola, Brasília: v. 15, n. 133, p. 12-19, jun./jul., 2000.
 23. CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica para Uso dos Estudantes Universitários**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983. 118 p.
 24. CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. 242 p.
 25. CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos- Edição Compacta**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. p 312-377.
 26. CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2006. 164 p.
 27. CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade, 2005, Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf> Acesso em: 29 out. 2008. p. 01-24.
 28. COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: a política da**

- descontinuidade.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p. 202-219, 1999.
29. COMÉNIOS, João Amós. **Didáctica Magna**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 525 p.
 30. COX, Kenia Kodel, **Informação na Educação Escolar**, editora autores Associados, 2003, p. 09-120.
 31. CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Fenomenologia das novas tecnologias na educação** In: Revista da FAGED. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. nº 07, p. 89-107, 2003.
 32. DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas de nosso tempo**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 109 p.
 33. DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 125 p.
 34. DEMO, Pedro. **Avaliar, para quê?. Pitágoras em rede**, Belo Horizonte, Ano 1, n.1, p. 05-07, maio 2003.
 35. DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias**, Vozes, Petrópolis, 2006, p. 09-31.
 36. DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. 125p.
 37. DESLANDES Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa**. In: **MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO. (Org.). Teoria, método e criatividade: Introdução à pesquisa social**. 18 ed. PETRÓPOLIS: VOZES, 1994, v. 1, p. 31-50.
 38. DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar. Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.
 39. DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2002.
 40. FERREIRA, Rubens da Silva. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan./abr. 2003.
 41. FERRETTI, Celso João. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico No Brasil: Anos 90**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 59, p. 225-269. 1997.
 42. FERRETTI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010173302000000100006&lng=em&nrm=iso>> Acesso em: 29 jun. 2008.
 43. FIORELLI, José Osmir. **Psicologia para administradores**. São Paulo: Atlas, 2004. p. 118-132.
 44. FITA, Enrique Caturca. **O professor e a motivação dos alunos**. In: **TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

45. FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala-de-aula.** São Paulo: Cortez, 1998. p 128.
46. FUSARI, José Cerchi. **Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas.** In: *BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada.* São Paulo: UNESP, 1999. p.221-224.
47. GALVANIN, Beatriz. **Reforma do Sistema Educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos.** Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, v. 3, p. 01-14, 2005.
48. GARCIA, Ana Maria Felipe. **O Conhecimento.** In: **HÜHNE, Leda Miranda (Org.).** Metodologia científica: caderno de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, p. 45, 1997.
49. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil.** Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set 2000, disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>, acessado dia 16 de novembro de 2008. p. 01-18.
50. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999. p.31-47.
51. GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da educação.** In: *D. Jodelet, As representações sociais* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001. p.321-342.
52. GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995.
53. GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29. mai./jun. 1995.
54. GUIMARAES, Sueli Édi Rufini, BORUCHOVITCH, Evely. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.** Revista Psicologia Reflexão, vol.17, no.2, p.143-150. 2004.
55. HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender.** 1. Ed. Buenos Aires: Aique, 2001. 190 p.
56. KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação.** 3. ed. . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 133 p.
57. KUENZER, Acacia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educação e Sociedade, v. 27, p. 877-910, 2006.
58. KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências.** In: *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação.* Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 65-84, jul./dez. 1995.

59. KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p.
60. KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: n. 70, Cedes, p. 15-39, abr. 2000.
61. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**, 6. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2007. 289 p.
62. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**, 3.ed. São Paulo, Editora Atlas, 1991. p.270.
63. LAUDARES, João Bosco. **Os Fundamentos equivocados da reestruturação do ensino técnico /profissionalizante**. Educação e Tecnologia, Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais, v. 6, 2001. p. 60-65.
64. LIMA FILHO, Domingo Leite. *Impactos das recentes políticas públicas de educação* in: Revista Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.02, jul/dez. 2002, disponível em [http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf_v20_n2/artigo_impactos.pdf], acessado em 02 de agosto de 2008. p. 269-301.
65. LIMA FILHO, Domingos Leite. **Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual**. II Congresso Paranaense de Educação Profissional, Faxinal do Céu, out. 2004. Disponível em < http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_desafios.pdf>, acessado em 09 de outubro de 2008. p. 32-64.
66. LOCATELLI, Adriana Cristine Dias, BZUNECK, José Aloyseo, GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro**. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Londrina, v. 20, n. 02, 2007, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt], acessado em 14 de setembro de 2008. p. 268-276.
67. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 6.ed. São Paulo, Cortez, 1997. p.180.
68. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**, 21.ed. São Paulo, Cortez, 2005. p.183.
69. LUCKESI, Cipriano Carlos. PASSOS, Elizete Silva. **Introdução a filosofia**, 4.ed. São Paulo, Cortez, 1997. p.271.
70. MACHADO, Lucilia R. de Souza. **Politecnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. p.269
71. MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 321.
72. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed, São Paulo, Editora Atlas: 1996. p. 15-21.

73. MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Sousa. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.
74. MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Introdução à Administração**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995. p. 195-212.
75. MEC, **Educação Profissional: Legislação Básica**, 5ª Edição, Brasília, 2001, p. 07-188.
76. MEC. **Educação profissional**, Brasília 2000, p. 09-31.
77. MEC. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Brasília 1999, p. 13-120.
78. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência técnica e arte: O desafio da pesquisa social**. In: *Maria Cecília de Souza Minayo. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. PETRÓPOLIS: VOZES, 1999, v. 14, p. 09-30.
79. MIRANDA, Antônio; MENDONÇA, Ana Valéria Machado. **Informação e desenvolvimento em uma sociedade digital**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 53-57, abr./ set. 2006.
80. MIRANDA, Isabella Tamine Parra, **O conceito de motivação na teoria das relações humanas**, Maringa Management: Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n.1, p. 40-47, jan./jun. 2005.
81. MORAES, Maria Cândida Borges de. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 291 p.
82. MOREIRA, Herivelto. **A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida**. Revista Educação & Tecnologia, Curitiba. v. 1, n. 1, p. 88-96, jul., 1997.
83. MORETTO Roberto Nivaldo; MIYASHIRO, Rosana. **Educação Integral dos Trabalhadores - Projeto Político Pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores/CUT, 2005. v. 1. 100 p.
84. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: *27ª Reunião Anual da ANPED, 2004*, Caxambu-MG, 2004. p. 01-14.
85. OTRANTO, Célia Regina, **Movimento Sindical Docente: História e Crise**, Revista da UFRRJ, Ser. Ciências Humanas, Seropédica, Vol. 22(2): p. 213-229, jul/dez. 2000.
86. PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**, 1.ed. Porto Alegre, Artmed, 2000. p.192.
87. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. 226 p.
88. POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.
89. PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico Campinas: Papirus, 1996. 248 p.
90. QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”; História de vida e depoimentos pessoais**. In: *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A Queiroz, 1991. p. 01-26.

91. RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Ciberultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2002. p 05-15.
92. RAPKIEWICZ, Cleli Elena, **Informática: domínio masculino?** Cadernos Pagu, Campinas, n. 10, p. 169-200, 1998.
93. ROVAI, Esméria, **Educação Profissional e Formação por Competências.** II Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza., São Paulo, 2007. p 01-10.
94. SACRISTÁN, José Gimeno. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática.** In: SILVA, Thomaz Tadeu. GENTILE, Pablo. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.
95. SANTOS, Akiko, **Didática sob a Ótica do pensamento Complexo,** Porto Alegre: editora Sulina, 2004, p. 33-113.
96. SAVANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei José; SANFELICE Luís, José. **História e História da Educação,** editora Autores Associados, 3º edição, 2006, p. 17-141.
97. SAVIANI, Dermeval **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira,** Projeto 20 anos do HISTEDBR, 2005. p 01-35.
98. SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e Elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.
99. SINASEFE/CIASH. **O impacto do decreto 2.208/97: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional.** Brasília-DF, 2003. p. 15-22.
100. SIQUEIRA, Moema Miranda. **Avaliação docente: implicações éticas.** Revista Avaliação, 7ed., p 97-105, 2002.
101. SOARES, Ana Maria Dantas. **A política educacional e a formação de técnicos em agropecuária: movimentos de regulação ou emancipação?.** Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, Seropédica/RJ, v. 26, p. 132-138, 2005.
102. SOARES, Ana Maria Dantas. **Formação de Técnicos em Agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação.** In: *27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu/MG.* Anais da 27ª Reunião da ANPED, 2004. p. 01-15.
103. SOUZA, José dos Santos. **Os 500 anos de tradição escludente da educação brasileira,** Revista da FAEEBA, Salvador, nº 13, p. 77-84, jan/jun, 2000.
104. SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil,** editora Autores Associados, 2002. 223 p.
105. STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas.** São Paulo: Futura, 1997. p. 190-218.
106. TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 7ª Edição, São Paulo: Érica, 2007. p. 15-50.

107. TAPIA, Jesus. Alonso. **Contexto, motivação e aprendizagem.** In: TAPIA, Jesus. Alonso; FITA, Enrique Catuula. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 11-61.
108. TIBA, Icami. **Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização.** São Paulo: Editora Gente, 1998. p 59-69.
109. TORRE, Juan Carlos. **Apresentação: a motivação para a aprendizagem.** In: TAPIA, Jesus. Alonso; FITA, Enrique Catuula. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 7-10.
110. UFSC. **Processo Nº 23000.007402/2001-20, de reconhecimento do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú.** Florianópolis, 2001, 89 p.
111. VALENTE José Armando. **Formação de Educadores para o uso da Informática na Escola,** Campinas, 2001. p. 57-115.
112. VALENTE José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento,** Campinas, 1999. 156 p.
113. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad. 2001. p 57-67.
114. ZANTEN, Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização,** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.
115. ZENTI, Luciana. A arte de ser professor. **Nova Escola,** Brasília: v. 15, n. 136, p. 16-22, out. 2000.

ANEXOS

Anexo 1
Questionário aplicado aos alunos do CAC

Camboriú, 06 de Outubro de 2008

Gostaria de participar da pesquisa qualitativa sobre Motivação no
Curso Técnico em Informática do CAC-UFSC.

☐ Sim

☐ Não

RESPONDA CONFORME SOLICITAÇÃO

1. Turma: _____

2. Data de Nascimento: ____/____/____

3. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

4. Raça: ☐ Amarela ☐ Índio ☐ Branca ☐ Negra ☐ Mestiça

5. Religião: ☐ Católico ☐ Evangélico ☐ Protestante ☐ Espírita ☐ Budista
 ☐ Religião Afro-brasileiras ☐ Evangélico ☐ Outra ☐ S/Religião

6. Possui computador?

☐ Sim

☐ Não

7. Natural de qual Cidade: _____ **Estado:** _____

8. Reside em qual cidade: _____

9. Utiliza qual meio de transporte para chegar à escola: _____

10. Renda familiar:

☐ Até um salário mínimo

☐ Entre 01 e 02 salários mínimos

☐ Entre 02 e 03 salários mínimos

☐ Entre 03 e 05 salários mínimos

☐ Entre 05 e 07 salários mínimos

☐ Entre 07 e 10 salários mínimos

☐ Mais de 10 salários mínimos

**Observação o valor do salário mínimo é de R\$ 415,00.*

11. Como você realizou seus estudos de Ensino Fundamental?

☐ Todo em escola pública

☐ Todo em escola particular

☐ Maior parte em escola pública

☐ Maior parte em escola particular

12. O que atraiu você a vir estudar no Curso Técnico em Informática Concomitante Interno?

☐ Ensino Médio

- () Ensino Técnico
() Ensino Médio e Técnico

13. Atualmente o que mais te atrai você fazer o Curso Técnico em Informática Concomitante Interna?

- () Ensino Médio
() Ensino Técnico
() Ensino Médio e Técnico

14. Caso a resposta não tenha sido igual nos itens 12 e 13, qual o motivo que levou você a mudar de opinião?

15. Esta cursando outro curso além do Curso Técnico em Informática do CAC?

- () Não
() Sim. Em caso afirmativo, qual o curso? _____
Qual a Instituição? _____

16. Qual Curso de Graduação pretende fazer se tiver a oportunidade? _____

**OBSERVANDO A TABELA ABAIXO ONDE APRESENTAM 05 DESCRIÇÕES
E UM VALOR CORRESPONDENTE A CADA UM.
RESPONDA A CADA PERGUNTA CONFORME O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO.**

Insuficiente – I (0 – 24 %)	Regular – R (25 – 49 %)	Bom – B (50 – 69 %)	Muito Bom – MB (70 – 89 %)	Excelente – E (90 – 100 %)
---	---	---------------------------------------	---	--

17. Avaliação dos alunos em relação à Escola	I	R	B	MB	E
Estrutura física da escola					
Áreas de lazer e descanso					
Atividades extra classes, visitas técnicas, eventos e palestras.					
Sala de aula.					
Laboratórios com Computadores e áudio visual em aula					
Laboratórios com Computadores e áudio visual em outros horários					
Manutenção de computadores e outros equipamentos					
Estimulo aos Estudos					
Estimulo a Pesquisa					
Estágio e oferta de emprego					
Orientação psicológica e intelectual					
Atendimento médico					
Atendimento odontológico					
Segurança					

18. Avaliação dos alunos em relação a proposta Pedagógica do Curso Técnico em Informática	I	R	B	MB	E
Grade curricular do Curso					

Conteúdo programático					
Apoio, atenção, presença, amizade, ajuda.					
Relação à mudança do CAC para IFET					

19. Avaliação dos alunos em relação aos Professores do Ensino Técnico em Informática	I	R	B	MB	E
Atendimento dos professores quando solicitados pelos alunos					
Cordialidade dos alunos em relação aos professores					
Cordialidade dos professores em relação aos alunos					
Capacidade do professor em relacionar Teoria e Prática					
Capacidade dos professores em motivar os alunos					
Qualificação dos Professores					
Quantidade de Professores					
Sistema de avaliação					

20. Avaliação dos alunos em relação aos professores de disciplinas de formação geral	I	R	B	MB	E
Atendimento dos professores solicitados pelos alunos					
Cordialidade dos alunos em relação aos professores					
Cordialidade dos professores em relação aos alunos					
Capacidade do professor em relacionar Teoria e Prática					
Capacidade dos professores em motivar os alunos					
Qualificação dos Professores					
Quantidade de Professores					
Sistema de avaliação					

21. Avaliação dos alunos em relação aos funcionários	I	R	B	MB	E
Qualidade do atendimento					
Pontualidade na execução das tarefas					
Qualidade do serviço prestado					

22. Avaliação dos alunos em relação à Direção	I	R	B	MB	E
Compromisso com os alunos					
Iniciativa de Criação de novos cursos					
Nível de Informação sobre as decisões tomadas					
Preocupação em considerar os interesses e opiniões dos alunos					
Iniciativa para estabelecer canais democráticos de decisão					
Nível de incentivo à livre organização dos alunos					

23. Avaliação dos alunos em relação aos Setores de Apoio	I	R	B	MB	E
Qualidade do atendimento aos alunos nos setores de apoio					
Qualidade do serviço de biblioteconomia					
Qualidade do serviço de limpeza					
Qualidade do serviço do refeitório					

24. Avaliação dos alunos em relação à residência e cotidiano familiar	I	R	B	MB	E
Apoio dos familiares					
Prática da religião com o horário do curso					
Qualidade do transporte utilizado no deslocamento entre escola e domicílio					
Custo do transporte					

25. O que você espera dos professores?	SIM	NÃO
Reconhecimento quando necessário		
Postura disciplinadora quando necessário		
Exigência de atenção, respeito e disciplina.		
Planejamento das atividades com aulas práticas		
Qualificação dos professores		
Disponibilidade para resolver problemas dos alunos, mesmo os particulares		
Relação de amizade com os alunos		

26. Quais suas expectativas para o futuro?	SIM	NÃO
Montar seu próprio negócio		
Arrumar um emprego na área de formação		
Dar continuidade aos estudos		

27. Descreva 05 itens que motivam você a estudar no Curso Técnico em Informática do CAC e relacione os em ordem de importância.

1. _____ ()
2. _____ ()
3. _____ ()
4. _____ ()
5. _____ ()

28. Descreva 05 itens que podem desmotivar você a estudar no Curso Técnico em Informática do CAC e relacione os em ordem de importância.

1. _____ ()
2. _____ ()
3. _____ ()
4. _____ ()
5. _____ ()

ANEXO 2

Questionário aplicado aos professores do CAC

PESQUISA - Camboriú, 22 de Outubro de 2008

Gostaria de participar da pesquisa qualitativa em relação aos motivos que podem estar influenciando na Motivação dos alunos do Curso Técnico em Informática do CAC-UFSC.

☐ Sim ☐ Não

RESPONDA CONFORME SOLICITAÇÃO

01. Sexo / Idade

☐ Masculino ☐ Feminino Anos

02. Estado Civil

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Separado
☐ Divorciado ☐ Desquitado ☐ União estável ☐ Outros

**03. Caso a assertiva anterior for casado, o Conjuge atua em qual área?
Há quantos anos?**

04. O Trabalho Acadêmico interfere na sua vida pessoal

☐ Sim
☐ Em partes
☐ Não

05. Possui Filhos

☐ Não ☐ Sim. Quantos? _____

06. Realizou a (as) graduação(ões):

☐ UFSC ☐ Outra Qual? _____

07. Titulação quando ingressou no CAC-UFSC?

☐ Graduado ☐ Especialista ☐ Mestre ☐ Doutor
☐ Cursando Qual? _____

08. Titulação atual?

☐ Graduado ☐ Especialista ☐ Mestre ☐ Doutor
☐ Cursando Qual? _____

09. Idade que possuía quando assumiu o cargo de professor nesta instituição:

☐ Menos de 21 anos ☐ De 21 à 25 anos ☐ De 26 à 30 anos ☐ De 31 à 35 anos
☐ De 35 à 40 anos ☐ De 40 à 50 anos ☐ Mais de 50 anos

10. Há quantos anos já lecionava antes de assumir o cargo de professor na rede federal:

☐ Menos 02 anos ☐ De 02 à 03 anos ☐ De 04 à 05 anos ☐ De 06 à 10 anos
☐ De 10 à 15 anos ☐ De 15 à 20 anos ☐ Mais de 20 anos

11. Tipo de Vínculo no CAC – UFSC?

☐ Estatutário ☐ hs ☐ Contrato Temporário ☐ hs

12. Quantos anos de atuação no ensino federal? _____

13. Carga horária, em média semanal em sala de aula é:

☐ Menos que 04 horas/aula ☐ De 04 a 08 horas/aula ☐ De 09 a 12 horas/aula
☐ De 13 a 16 horas/aula ☐ De 17 a 20 horas/aula ☐ De 21 a 24 horas/aula
☐ Mais de 25 horas/aula

14. Na sua concepção, qual a carga horária semanal ideal de atividades docentes em sala de aula? _____

15. Número de disciplinas que leciona? _____

16. Número de disciplinas que consideraria o ideal para lecionar? _____

17. Atua ou atuou sempre nos mesmos cursos?

☐ Sim ☐ Não

18. Em quantos Cursos atua?

☐ Um ☐ Dois ☐ Três ou mais.

19. Além da docência, que outras atividades exerce no CAC-UFSC.

☐ Orientação e Estágio Profissional
☐ Orientação e Projetos de pesquisa
☐ Orientação e Trabalho de conclusão de curso
☐ Orientação de projetos de extensão
☐ Coordenação (Coordenador de Curso, Coordenador de Ensino, Diretor, Vice-Diretor)

20. Quantos eventos de natureza técnico-científica participou neste ano?

☐ 01 ☐ De 02 à 03 ☐ De 04 à 05 ☐ Mais de 05

Nenhum.

Porque? _____

21. Se anterior for afirmativa, em quais condições.

☐ Ouvinte ☐ Apresentação de poster

☐ Comunicação oral ☐ Palestrante

☐

Outra: _____

—

22. Das modalidades de produção acadêmica que utiliza para preparar suas aulas.

Ao lado marque em ordem crescente as que mais utiliza.

☐ Livros ☐
☐ Artigos em Revistas especializadas ☐
☐ Conferências/Palestras ☐
☐ Capítulo de livros ☐
☐ Apresentações de encontros científicos ☐
☐ Consultas a Internet ☐

23. Sua formação dá subsídios para as disciplinas que ministra?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

24. O regime semestral facilita o trabalho dos professores?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

25. Você utiliza bem os Recursos para as aulas?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

26. Você vem alcançando os Resultados em sala de aula?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

27. Sua disciplina contribui para a formação profissional e pessoal dos alunos?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

28. Sua relação com os alunos favorece o processo ensino-aprendizagem?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

29. Seu chefe imediato trata a motivação docente como prioridade?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

30. O desinteresse dos alunos desmotiva você?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

31. Como considera o nível de interesse de seus alunos para aprender?

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

32. Em relação a sua atuação no CAC- UFSC considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

33. Em relação aos colegas de trabalho considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

34. Em relação ao curso em que atua considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

35. Em relação a coordenação do Curso em que atua considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

36. Em relação aos alunos considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

37. Em relação a CAC- UFSC como um todo considera-se:

☐ Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco Motivado ☐ Desmotivado

38. Participou ou participa de atividades do curso em que atua:

☐ Sim ☐ Não. Por que? _____

39. Em caso afirmativo, em quais atividades:

☐ Reunião ☐ Congressos ☐ Comissões ☐ Organizações de eventos

40. Quais as competências pessoais que julga indispensável para as práticas docentes:

- ☐ Engajamento emocional na docência
- ☐ Aceitação do outro (alunos e colegas)
- ☐ Controle Emocional
- ☐ Alegria e Entusiasmos
- ☐ Comunicação interpessoal
- ☐ Honestidade intelectual e pedagógica
- ☐ Outras. Especificar? _____

41. Quais são as preocupações que você tem como professor. Coloque em ordem crescente.

- ☐ Não saber esclarecer as dúvidas dos alunos
- ☐ Não conseguir controlar a turma.
- ☐ Não ser informado da vida institucional.
- ☐ Não conhecer os conteúdos suficientemente
- ☐ Insegurança quanto a renovação de contrato (Substituto)
- ☐ Outros Quais? _____

42. Quais os principais entraves que você tem em relação à docência. Coloque em ordem crescente.

- ☐ Falta de experiência
- ☐ Tempo limitado de Contrato (Substituto)
- ☐ Desinteresse dos alunos
- ☐ Desinteresse dos colegas
- ☐ Falta de Professores
- ☐ Carga horária excessiva
- ☐ Problemas na grade curricular
- ☐ Outros. Quais? _____

43. Quais os principais entraves que você teve em relação à instituição. Coloque em ordem crescente.

- ☐ Questões financeiras
- ☐ Falta de informação inicial sobre o local das aulas e material institucional a disposição
- ☐ Falta de comunicação sobre os eventos
- ☐ Falta de tempo para adaptação inicial
- ☐ Outros. Quais? _____

44. Quais os principais problemas que teve em relação aos colegas. Coloque em ordem crescente.

- ☐ Acumulo de atividades dos colegas, inviabilizando auxílio
- ☐ Sonegação de Informação
- ☐ Tratamento desigual
- ☐ Receptiva pessoal e profissional

() Outros. Quais? _____

45. Quais os principais problemas que teve em relação à docência. Coloque em ordem crescente.

- () Retorno financeiro
- () Experiência docente
- () Amizades conquistadas
- () Relação Pessoal
- () Aprimoramento profissional docente
- () Campo de trabalho
- () Conhecimento teórico
- () Conhecimento Técnico
- () Capacidade de trabalhar em equipe
- () Reconhecimento Profissional
- () Novos contatos profissionais
- () Outros. Quais? _____

46. Descreva 05 itens que motiva você a lecionar para os alunos do Curso Técnico em Informática do CAC?

E relacione os em ordem crescente de importância.

1. _____ ()
2. _____ ()
3. _____ ()
4. _____ ()
5. _____ ()

47. Descreva 05 itens que podem desmotivar você a lecionar para os alunos do Curso Técnico em Informática?

E relacione os em ordem crescente de importância.

1. _____ ()
2. _____ ()
3. _____ ()
4. _____ ()
5. _____ ()

ANEXO 3
Roteiro de Entrevista aplicada aos alunos do CAC
Entrevista.

1. Como sua família motiva ou desmotiva você nos estudos?
2. O que a família pode fazer para motivar você nos estudos?
3. Como seus pais eram motivados a estudar em suas épocas respectivamente?
4. O que você vê de diferente na sua motivação, comparado a de seus pais, quando os mesmos estudaram?
5. Você convive com alunos indisciplinados como eles desmotivam você nos estudos?
6. Onde bons colegas motivam você a estudar?
7. O que os professores podem fazer para motivar você nos estudos?
8. Como a falta de áreas de lazer e descanso no CAC podem desmotivar você nos estudos?
9. Como a direção da escola pode criar formas para motivar os alunos para os estudos?
10. Como a sociedade motiva você a estudar?
11. Como a sociedade desmotiva você nos estudos?
12. Como a sociedade poderia motivar você a estudar?
13. Como a falta de segurança pode desmotivar você a estudar?
14. Como os governantes desmotivam você a estudar?
15. Como os governantes motivam você a estudar?
16. Como os governantes poderiam motivar você nos estudos?