

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DE ALUNOS
DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS IGUATU.**

MÁRCIA LEYLA DE FREITAS MACÊDO FELIPE

2011



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

**ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DE ALUNOS DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL
DO CEARÁ – CAMPUS IGUATU.**

MÁRCIA LEYLA DE FREITAS MACÊDO FELIPE

Sob a orientação da Professora Doutora
Ana Cristina Souza Dos Santos

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

Seropédica, RJ
Maio de 2011

630.7
F315a
T

Felipe, Márcia Leyla de Freitas Macêdo, 1974-
Análise comparativa do desempenho entre
os discentes do Curso Técnico em
Agropecuária do Instituto Federal do Ceará
- campus Iguatu / Márcia Leyla de Freitas
Macêdo Felipe - 2011.
63 f.: il.

Orientador: Ana Cristina Souza dos
Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 47-53.

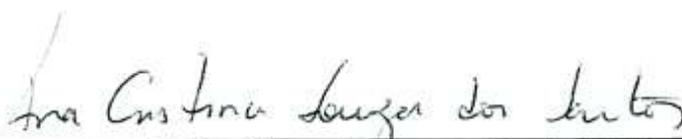
1. Agropecuária - Estudo e ensino -
Teses. 2. Aprendizagem - Teses. 3.
Rendimento escolar - Teses. 4. Motivação
na educação - Teses. 5. Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
(Campus Iguatu) - Pesquisa - Teses . I.
Santos, Ana Cristina Souza dos, 1963-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso 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**

MARCIA LEYLA DE FREITAS MACÊDO FELIPE

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 09/05/2011.



Ana Cristina Souza dos Santos, Dra. UFRRJ



Nilma Figueiredo de Almeida, Dra. UFRJ



Sílvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

A Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria e luz nas horas difíceis;

Ao Willame, meu esposo, meu amigo, companheiro de todas as horas pelo incentivo que me dá em todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional;

Às maiores preciosidades da minha vida, os meus filhos Felipe Neto, Ana Lídia e Ricardo, pela minha ausência num período importante das suas vidas, sendo eles o grande incentivo para eu levar este projeto adiante;

Aos meus pais Epitácio e Leide e minha irmã Kátia, pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Graças e louvores elevo aos Céus e bendigo ao Senhor pela realização deste sonho.
Obrigada, Senhor! Muito obrigada!

Agradeço à minha professora orientadora Dr^a Ana Cristina Souza dos Santos que, com sua competência, fez-me ver a importância de se buscar sempre o conhecimento científico, despertando em mim o gosto pela pesquisa.

A equipe de Coordenadores e Professores do PPGEA, nas pessoas do professor Dr. Gabriel Araújo dos Santos, da professora Dr^a Sandra Barros Sanchez, ao Nilson Brito de Carvalho e a Marize Setubal Sampaio por tão gentilmente acolher os alunos do Programa de Pós-Graduação Agrícola.

Aos jovens que me permitiram compartilhar de suas vidas, seus sonhos e expectativas, momentos inesquecíveis.

Aos colegas do PPGEA, Turma – 2009.1, pela convivência, pelas novas amizades e pelas experiências trocadas.

Aos colegas de curso e de equipes: RAIMUNDO EUDES DE SOUZA BANDEIRA, MARINEIDE CAVALCANTI ARRUDA, VANESSA GOMES LOPES ANGELIM E ISABELLE CRISTINE MENDES DA SILVA, que sempre estiveram ao meu lado, meu sincero agradecimento pela amizade fraterna e sincera.

Ao colega Manoel Santos da Silva pela presteza durante todo o curso.

Ao *Campus* Iguatu do Instituto Federal do Ceará pelo apoio concedido na conquista deste curso.

Aos colegas do setor pedagógico do IFCE, *campus* Iguatu, em especial o grupo de pedagogas e pedagogo que não mediram esforços em colaborar comigo e que compreenderam o meu momento de ausência nas atividades pedagógicas da escola.

Aos professores e professoras do IFCE, *campus* Iguatu, também alunos do PPGEA Luiz Rodrigues, Demontiêu, Núbia e Irismar pelo apoio durante toda a realização desse curso.

A todos os meus familiares, em especial esposo, filhos, pais e irmãos, pela convivência, pela troca, pela confiança e pelas lições compartilhadas ao longo da vida.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”.

(Paulo Freire)

RESUMO

FELIPE, Márcia Leyla de Freitas Macêdo. **Análise comparativa do desempenho entre os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará – *campus* Iguatu**. Seropédica (RJ): 2011. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Ceará, *campus* Iguatu com 55 alunos (público alvo) de 02 turmas, uma da segunda e outra da terceira série do ensino médio profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária no ano letivo de 2010. Tendo por referência os regimes de inserção e manutenção estudantil na escola, decidiu-se analisar os fatores que determinam o melhor desempenho de estudantes mantidos sob o regime de internato, em relação aos mantidos sob o regime de semi-internato e destes em relação aos de externato escolar, investigando os fatores que interferem na motivação/desmotivação dos educandos no processo ensino/aprendizagem, analisando de que forma as relações que se dão no internato promovem a aprendizagem e o papel da dialógica no processo de construção de conhecimento pelos sujeitos (alunos). Engloba, também, a história da educação profissional no Brasil e no atual *campus* Iguatu. Trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa, com abordagem de caráter descritivo. Utilizou-se a metodologia de aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados para os alunos e feita a análise de fontes bibliográficas primárias. Pode-se perceber que o maior rendimento escolar dos alunos em regime de internato se deve a variáveis extraescolares e intraescolares, englobando maior tempo reservado para o estudo extra-sala, construção do conhecimento de forma coletiva, o acreditar na educação como forma de crescimento pessoal e profissional, a área profissional escolhida está diretamente relacionada com a sua vida extraescola, visto que, a maioria é oriunda da zona rural e são filhos de agricultores, diferentemente dos alunos externos, os quais não têm nem uma relação com o setor agropecuário. Dos fatores que motivam os alunos deve-se destacar a importância da família como fator de maior influência, vieram em segundo lugar os colegas, o que destaca a importância de um trabalho pedagógico em que essa relação seja fortalecida. Dentre os fatores apontados pelos alunos e que impactam seu cotidiano escolar de modo negativo pode-se destacar: o excesso de disciplina; poucas aulas práticas e visitas técnicas; a metodologia dos professores; a falta de comunicação na instituição. Conclui-se, portanto, que um dos grandes desafios da instituição está em descobrir as aspirações dos alunos e construir coletivamente propostas de trabalho criativas e capazes de incentivá-los para o estudo, tornando-se um aluno ativo e não apenas executor de atividades de ensino. Para que isso ocorra é importante uma reflexão no fazer pedagógico e na formação continuada dos profissionais desse *campus* e a oferta de momentos de interação, de diálogos com os alunos.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Regime de Matrícula. Motivação.

ABSTRACT

FELIPE, Marcia Leyla Macedo de Freitas. **Comparative analysis of performance among students of Technical Course in Agriculture at the Federal Institute of Ceara - Iguatu campus.** Seropédica (RJ): 2011. 63 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural. University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This research was conducted at the Federal Institute of Ceará, Iguatu campus with 55 students (target audience) from 02 classes, one second and one third-grade high school vocational Farming Technician Course in academic year 2010. Referring schemes entering and maintaining student in school, it was decided to analyze the factors that determine the best performance of the students kept in boarding schools, in relation to kept under semi-boarding and those relative to private school education, investigating the factors that influence the motivation / demotivation of learners in the teaching-learning, analyzing how the relationships that take place in boarding promote learning and the role of the dialogic process of knowledge construction by the subjects (students). Also includes, the history of professional education in Brazil and the current campus Iguatu. This is a basic research of qualitative nature, with a descriptive approach. We used the methodology of questionnaires with open and closed questions applied to the students and made the analysis of primary literature sources. It can be noticed that the biggest performance of pupils in boarding schools is due to variables out of school and a school, encompassing longer reserved for the extra-study room, construction of knowledge in a collective way, belief in education as form of personal and professional growth, the chosen professional area is directly related to their life outside the school, since most are from the rural zones and are sons of farmers, unlike the external students, who have neither a relationship with the agricultural sector. Of the factors that motivate students must be emphasized the importance of family as the most influential factor, came second colleagues, highlighting the importance of educational work in this relationship is strengthened. Among the factors identified by students and that impact their daily school life in a negative way can be highlighted: excessive discipline; few practical classes and visits, the methodology of teachers, lack of communication within the institution. It follows therefore that one of the great challenges of the institution is to discover the aspirations of students and collectively work proposals creative and able to encourage them to study and become an active learner and not just performer activities teaching. For this to occur is an important reflection on the pedagogical and the continued formation of this campus and offering moments of interaction, dialogue with students.

Key words: Teaching-Learning. Scheme for Registration. Motivation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal do Ceará
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
D.O.U.	Diário Oficial da União
PROEJA	Programa de Educação Profissional de jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UEPs	Unidades Educativas de Produção
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
ROD	Regulamento da Organização Didática
UNESCO	É a abreviatura da expressão inglesa de United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, ou Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Mapa Conceitual.....	21
Figura 2: Modelo de Mapa Conceitual:	21
Figura 3: Mapa do Estado do Ceará com as cidades de origem dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do nº de alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Iguatu, 2011.....	30
Quadro 2 - Distribuição das notas das disciplinas de Matemática, Geografia e Construções e Instalações	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos segundo sua cidade de origem. Iguatu, 2011	33
Gráfico 2: Distribuição das idades dos alunos pesquisados. Iguatu, 2011.	34
Gráfico 3: Distribuição do regime de matrícula dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Iguatu, 2011.....	36
Gráfico 4: Distribuição do horário regular para estudo segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.....	37
Gráfico 5: Distribuição do tempo de estudo semanal não curricular segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.	38
Gráfico 6: Distribuição do nível de interesse segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.	39
Gráfico 7: Distribuição da classificação quanto ao próprio rendimento escolar segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.....	40
Gráfico 8: Fatores Humanos que influenciam no rendimento escolar dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária , Iguatu, 2011.....	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1	A Política Brasileira para o Ensino Profissionalizante.....	3
2.1.1	Trajetória da Educação Profissional no Brasil	3
2.2	Educação Profissional e o IFCE, CAMPUS IGUATU	5
2.2.1	O Curso Técnico em Agropecuária do IFCE, <i>campus</i> Iguatu.....	7
2.3	Externato, Semi-Internato, Internato enquanto Regime de Inserção Estudantil nas Escolas Agrícolas.....	9
2.4	A Busca da Qualidade no Ensino.....	12
2.4.1	Definições acerca da aprendizagem	13
2.4.2	A aprendizagem na concepção de Piaget.....	15
2.4.3	A aprendizagem na concepção de Vygotsky	16
2.4.4	A aprendizagem na concepção de Ausubel.....	19
2.5	Motivação como Fator Condicionante do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	21
2.6	Avaliação como Forma de Assegurar o Sucesso da Aprendizagem.....	23
2.7	O Papel da Dialógica no Processo de Construção do Conhecimento	26
3	MATERIAL E MÉTODO	29
3.1	Abordagem Qualitativa:	29
3.2	População e Instrumento:	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES: Análise Comparativa do Desempenho/Rendimento dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE, Campus Iguatu	31
4.1	Perfil dos Alunos.....	33
4.1.1	Cidade de origem dos alunos	33
4.1.2	Faixa etária dos alunos.....	34
4.2	Perfil Escolar dos Alunos	35
4.3	Respostas das Perguntas Abertas	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
7	APÊNDICE	54
	Apêndice A.....	55
8	ANEXO	58
	Anexo A.....	59
	Anexo B.....	60

1 INTRODUÇÃO

Vive-se, nos últimos anos, momentos de importantes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, implicando na necessidade constante de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas referidas instituições de ensino, no qual a escola deve ser propulsora de um ensino motivador, que aprimore o pensamento crítico, que procure não ser silenciosa nem jamais autoritária, visando à formação integral do aluno em seu aspecto emocional, moral, artístico, social e intelectual.

No processo de aprendizagem faz-se necessário que a instituição conheça dos seus alunos, a sua origem, a sua história, as influências de sua família, de sua comunidade e de seu meio socioeconômico. Com isso, a escola poderá ter mais condições de visualizar suas reais possibilidades para contribuir no desempenho dos alunos.

A formação integral das crianças e dos jovens desenvolve-se por meio de sua participação na rede de relações que perfaz a dinâmica social, por isso não se deve ignorar na escola, seu aspecto socializador. De acordo com Haydt (2006) é convivendo com seus colegas, amigos em grupos de brincadeira ou de estudo, que as crianças e também os jovens adquirem conhecimentos, elaboram pensamentos e desenvolvem hábitos e atitudes de convívio social, quais sejam cooperação e o respeito humano. Evidencia-se aqui a importância do grupo como elemento formador.

No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é muito evidente, pois é por meio do relacionamento entre educador e educando, num movimento de reciprocidade e dialética, que o conhecimento vai sendo coletivamente construído e, neste contexto, ambas as partes se beneficiam.

Então, não basta apenas o acúmulo enciclopédico, pois, este é amplo e encontra-se à disposição de diversas maneiras. Torna-se importante saber buscá-lo e, mais importante ainda, saber qual a melhor forma de utilizá-lo.

De acordo com Krawczyk (2009), a qualidade do ensino aferida pelos exames, também é marcada pelas desigualdades. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2005) foi de 3,6 para o ensino médio nacional. Para estudantes da rede privada, foi de 5,6 e para os das redes públicas, 3,1. Considerando que a escala é de 0 a 10, constata-se que o nível de aprendizagem é insatisfatório para todos, mas, é sensivelmente inferior para as escolas públicas, que respondem por 89,8% das matrículas, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5%, estadual e 1,96%, municipal.

Diante de todas essas reflexões, o processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo duras críticas, quando defrontado com a realidade. As políticas de expansão quantitativa e extensão da escolaridade obrigatórias adotadas nas décadas de 70 e 80, ampliaram o acesso à escola, com base no princípio da democratização das oportunidades, mas, não garantiram a qualidade do ensino que já emergiam no país, desde aquela época.

Muitos dos alunos matriculados em escolas da rede pública, têm se defrontado frequentemente, com o fracasso escolar e, em muitos casos, isto tem sido feito sob a aprovação de procedimentos como testes, relatórios e laudos que corroboram esse fracasso.

A deficiência no rendimento escolar envolvendo os alunos das 1ª séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Iguatu, tem sido detectada por meio de levantamentos realizados pela própria instituição.

Foi realizado um levantamento do rendimento acadêmico dos alunos das 1ª séries no período de 2007 a 2009, junto ao setor de registro acadêmico do *campus*, e se pode observar que, em 2007, dos 230 alunos matriculados, 97 foram aprovados, 51 ficaram em dependência,

40 foram reprovados, 37 desistiram sem concluir o curso e 05 foram transferidos. Em 2008, dos 186 matriculados, 61 foram aprovados, 24 ficaram em dependência, 62 foram reprovados, 28 desistentes e 11 pediram transferência. No ano de 2009, foram matriculados 210 alunos, desses, 93 foram aprovados, 35 ficaram em dependência, 38 foram reprovados, 42 desistiram e 02, transferidos.

O número de aprovação com dependência, reprovação, desistência e transferência está em maior quantidade entre os alunos semi-internos e externos da escola em questão, chegando a 71% dos matriculados em regime de externato, 56% em regime de semi-internato e 38% dos alunos em regime de internato.

Vale destacar, também, a disparidade existente entre o número de alunos semi-internos e externos que se matriculam nas 1ª séries, e a quantidade que conseguem concluir o curso permanecendo até a 3ª série, acarretando com isso, um grande número de desistência e reprovação, como se pode identificar no último senso institucional.

O fato de fazer parte do quadro de funcionários da Coordenação Pedagógica da instituição supracitada, oportunizou-nos esta leitura e a defesa da importância de se investigar esse problema, com enfoque na qualidade do ensino, que vem se apresentando abaixo do esperado.

Distintos fatores determinam que alunos mantidos na Escola sob o regime de internato apresentam melhor rendimento escolar em relação aos alunos mantidos em regime de semi-internato, e, esses apresentam melhores desempenhos em relação aos mantidos em regime de externato.

A partir dessa hipótese, indagou-se: Quais são os fatores que determinam o melhor desempenho/rendimento de estudantes mantidos sob o regime de internato, em relação aos mantidos sob o regime de semi-internato e destes em relação aos de externato escolar? De que forma as relações que se dão no internato promovem a aprendizagem?

Tendo por referência os regimes de inserção e manutenção estudantil na escola, essa pesquisa tem por objetivo analisar os fatores que determinam o melhor desempenho/rendimento de estudantes mantidos sob o regime de internato, em relação aos mantidos sob o regime de semi-internato e desses, em relação aos de externato escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Política Brasileira para o Ensino Profissionalizante

2.1.1 Trajetória da Educação Profissional no Brasil

No que se refere à educação profissional no Brasil, segundo Garcia (2000, p. 79), seu início se deu 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. Portanto, quando os trabalhos pesados e profissões manuais foram entregues aos escravos, foi caracterizada a educação que seria destinada aos órfãos de Deus.

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 jovens observavam os mais velhos, repetiam e aprendiam.

As profissões eram repassadas de ‘pai para filho’, o trabalho manual era feito pelos escravos. Segundo Cunha (2000, p.32), “a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes”.

Quanto às modalidades oferecidas, de acordo com Kuenzer (2000, p. 18), até 1932, após o curso primário, existiam 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.

Entre as décadas de 30 e 40, surgiu na educação, a primeira tentativa de unificação do ensino profissional com o ensino geral, por iniciativa do educador baiano, Anísio Teixeira.

Segundo Bonamino (2000), foi somente a partir do fim do Estado Novo, em 1945, com a entrada da massa no cenário político, que se tornou possível a quebra da estrutura dual. Uma série de leis, decretos e portarias foram implementadas, de 1950, até a unificação do sistema educacional.

Na vigência da Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71), uma das metas era a obrigatoriedade universal da profissionalização. De uma forma teórica, buscou-se adotar uma nova orientação pedagógica inspirada na Teoria do Capital Humano.

Em 1996, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que dita: a educação profissional é apresentada como uma modalidade educacional (Título VI, Capítulo III) voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), incorporando a tendência indicada anteriormente. Ao tratar especificamente da educação profissional, a LDB indica algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art.40).

Há, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art.42). Observa-se que a possibilidade prevista na LDB, de que o ensino médio possa preparar os estudantes para “o

exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

Após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, e com a redefinição do capitalismo o currículo se estabelece como base estratégica das mudanças.

O sucesso do novo capitalismo depende da criação de uma cultura não apenas do trabalho, mas de uma cultura ampla, centrada precisamente nos valores e objetivos da dinâmica da produção e do consumo. A criação dessa cultura depende, por sua vez, de um processo educativo e pedagógico que, no contexto de um projeto de hegemonia, não pode ficar restrito à esfera do trabalho propriamente dita. Está em ação, de forma talvez não observada em fases anteriores do capitalismo, uma pedagogia mais ampla, que extrapola o âmbito do local de trabalho (SILVA, 1999, p.79).

A nova LDB extinguiu o sistema Escola-Fazenda e, também, as unidades educativas de produção (UEPs), implementando-se, nas Escolas Agrotécnicas, o sistema de ensino em módulos, cujas disciplinas passaram a ser semestrais e não mais anuais, seguindo a filosofia do ‘aprender a aprender’ e do desenvolvimento de competências.

Em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso, sem uma ampla discussão entre os segmentos educacionais, impôs o Decreto 2208/97, vindo a provocar desconforto, principalmente, no meio intelectual. E, junto, implantou um conjunto de medidas no sentido de conquistar a adesão das Instituições Federais, entre as quais, a que surtiu mais efeito, foi a que condicionou o envio de verbas à adesão do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Tal programa tinha como princípio norteador, a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação tecnológica.

À dualidade regulamentada pelo decreto 2.208/97 somou-se ao aprofundamento das identificações entre a orientação política do governo de então, e a orientação política dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, que considera que:

[...] embora tenham ampla importância a educação primária e secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem estar articuladas. Ou seja, os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. [...] a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

O ensino técnico passou a ser ministrado em cursos desvinculados, concomitantemente, ao médio ou posterior ao médio, e cursos de concomitância externa.

Outras determinações do Decreto 2.208/97, foram: a obrigatoriedade das escolas em adotar o currículo por competências, bem como a obrigatoriedade curricular de organização de saídas intermediárias no caso de cursos organizados por módulos.

No que diz respeito ao termo competência, o seu conceito recebeu diferentes significados, muitas vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas, como afirma Ferreti (2008), destacando que o pouco envolvimento dos profissionais na aplicação do currículo por competência, tem menos a ver com a recusa teórica ou ideológica da formação por competência, e, muito mais, pela não compreensão do conceito e, por consequência, a dificuldade de operacionalizá-la.

Conforme defende Ramos (2001, p. 154)

[...] a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte do que deve ser ensinado, limitando-o à dimensão instrumental e, assim empobrecendo e desagregando a formação por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis [...].

No então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após uma discussão com a sociedade, foi promulgado o Decreto nº 5154/2004, que devolve às Instituições, a liberdade de escolher o modelo que irá adotar. Com esse Decreto, passaram a vigorar cinco formas de concretização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio: integrada, subsequente, concomitante na mesma instituição, concomitante em instituições distintas, e, concomitante em instituições distintas com convênio de intercomplementariedade.

Em 2007, o Governo Federal lançou a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, com o objetivo de analisar e selecionar propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. E, em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a lei ordinária Nº 11.892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), estabelecendo um novo modelo organizacional, atuando no ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico.

2.2 Educação Profissional e o IFCE, CAMPUS IGUATU

No município de Iguatu, no Estado do Ceará, pela portaria nº 229 de 23/03/55, do Ministério de Agricultura, de acordo com o art. 52, do Decreto Lei nº 9.613 de 20/08/55, foi criado o Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica. Era uma formação destinada às pessoas que desejassem se aperfeiçoar nas artes domésticas, desde que fossem alfabetizadas, e tinha como objetivo melhorar o nível de vida domiciliar, por meio da mulher, principalmente, da família de origem rural, para a qual o curso era voltado. As alunas aprendiam bordado, pintura, preparação de alimentos, corte e costura, crochê, tricô, práticas agrícolas, administração do lar, noções de higiene e cuidados básicos de saúde. Esse curso era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, do Ministério da Agricultura.

Em 03 de maio de 1962, pela Portaria nº 264, foi criada a Escola Rural Doméstica, com o objetivo de formar o profissional de nível médio capaz de atuar junto às famílias, especialmente, as da zona rural, orientando-as para a melhoria de vida e de trabalho, usando recursos disponíveis na comunidade. Este curso, com a adaptação do ensino agrícola à Lei nº 4.024 de 20/12/61¹, trouxe para o estudante a oportunidade de frequentar um curso profissionalizante, que lhe dava o direito de prosseguir no curso superior, e entrou em funcionamento em março de 1963, passando a funcionar anexa ao Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica.

Por meio do Decreto nº 52.634 de 08/10/63, a Escola Rural Doméstica teve sua denominação alterada para Escola Técnica de Economia Doméstica Rural “Elza Barreto”, em

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente.

homenagem à esposa do então Deputado Federal Adahil Barreto Cavalcante, defensor da implantação desta Escola, em Iguatu.

No ano de 1965, o Ministro da Educação e Cultura estabelece por meio da Portaria nº 174 de 06/07/65, que o 1º e o 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola passem a denominar-se, respectivamente, Ginásio Agrícola e Colegial Agrícola. Seguindo esta determinação, a escola passou a ser Colégio de Economia Doméstica Rural ‘Elza Barreto’.

Em março de 1967, foram implantados os seguintes cursos: Ginásial de Economia Doméstica Rural e Ginásial Agrícola, conforme Processo MEC/DEA nº 1.801/67. O Decreto nº 60.731 de 19/05/67, transfere para o Ministério da Educação e Cultura, os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura, inclusive, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, que passa a denominar-se Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, à qual o Colégio fica subordinado.

Em seguida, por meio da Portaria nº 667/68, do Ministério da Educação e Cultura, foi estabelecido que os Colégios subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola não mais fizessem exames de admissão para o ingresso no Curso Ginásial.

O Decreto Nº 72.434, de 09 de junho de 1973, criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, a fim de proporcionar assistência técnica e financiar estabelecimentos especializados em ensino agrícola do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Essa denominação foi alterada pelo Decreto nº. 76.436, de outubro de 1975, para COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário). Foram subordinados à mesma, os Estabelecimentos de Ensino Agrícola e os Colégios de Economia Doméstica Rural do MEC, na esfera da administração direta.

Em 1974, foi implantada nessa instituição, a Habilitação do Técnico em Economia Rural, por círculos crescentes de objetivos, passando a oferecer as seguintes habilitações: Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos (1ª série), Auxiliar Técnico de Nutrição e Dietética (2ª série) e Ornamentista de Interiores (3ª série).

Em 1978, por meio da Portaria nº 291 de 13/12/78, o Senhor Dr. Oscar Godofredo Lamounier Júnior, Diretor Geral da COAGRI aprova o Regimento Interno do Colégio, alterando, inclusive, a estrutura organizacional do estabelecimento. De acordo com este regimento, foram estabelecidos na escola, os seguintes objetivos: proporcionar ao educando a formação profissional, por meio da vivência dos problemas reais da Economia Doméstica Rural, dentro da filosofia de ‘Aprender a Fazer e Fazer para Aprender’; despertar o interesse do educando pelo setor primário da economia; desenvolver no aluno, o espírito cooperativista.

A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Iguatu – CE, foi estabelecida pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979. A Escola teve declarada a sua regularidade de estudos pela Portaria nº 085, de 07 de Outubro de 1980, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no D.O.U. de 10 de Outubro de 1980.

De acordo com a Portaria nº 46, de 24 de Novembro de 1982, da COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário), foi implantada a habilitação de Técnico em Agricultura com ênfase na irrigação, com o objetivo de formar o jovem para atuar nas áreas de produção, como agente de difusão de tecnologias, e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria e extensão, dentre outras.

A Portaria nº 170, de 15 de março de 1985, substituiu a habilitação de Técnico em Agricultura por Técnico em Agropecuária. A COAGRI foi extinta em 1986. As Escolas Agrotécnicas foram, então, vinculadas à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SESG. A instituição foi transformada em Autarquia pela Lei nº 8.713, de 16 de novembro de 1993.

O Decreto nº. 99.244, de 10 de maio de 1990, criou a SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, deixando as Escolas Agrotécnicas ligadas à administração direta.

Em 16 de novembro de 1993, as escolas passaram à condição de autarquia especial, pela Lei nº. 8.731/93, fazendo parte da SEMTEC – Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico, hoje SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação.

Em cumprimento ao Decreto 2.208/97, nessa instituição houve o desdobramento do Curso Técnico em Agropecuária nas seguintes habilitações técnicas: Zootecnia, Agricultura, Agroindústria, Infraestrutura Rural, o que estava em consonância com uma concepção capitalista da agricultura.

A mudança propôs, portanto, uma especialização estreita obtida por meio de um conjunto de módulos de forma fragmentada e sem organicidade entre si.

O ensino técnico passou a ser ofertado, também, na modalidade subsequente em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria, no período de um ano e meio.

No entendimento da comunidade escolar dessa instituição, a extinção da integração entre educação geral e educação profissional, comprometeu a qualidade do trabalho realizado. A integração se constituía em um dos fatores responsáveis pela qualidade do ensino tecnológico, pois, procurava garantir uma sólida formação geral que se definia como pré-requisito para uma educação profissional de qualidade, oportunizando a construção de uma aprendizagem significativa, não fragmentada, proporcionando ao aluno uma formação ativa e crítica.

Após o Decreto nº 5154/2004, a Escola passou a oferecer os Cursos Técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Desenvolvimento Social, em concomitância interna e integrado ao Ensino Médio; Cursos Técnicos Subsequentes em Agropecuária, Agroindústria, Desenvolvimento Social, Zootecnia; Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA - Habilitação em Agroindústria, em Desenvolvimento Social, em Informática e Curso de Tecnólogo em Irrigação e Drenagem.

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei Ordinária Nº 11892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu – CE, a partir de então, integrada ao Instituto Federal do Ceará – IF Ceará, passando por um grande processo de mudanças, que congrega em rede várias unidades de ensino no Estado do Ceará. Nesse *campus* foram implantados novos cursos como: Técnico em Informática, Técnico em Comércio, Técnico em Nutrição e Dietética, uma Licenciatura em Química e o Curso Bacharelado em Serviço Social.

Oferta, também, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas áreas de agropecuária, vestuário e têxteis, alimentação e nutrição, panificação e confeitaria, entre outros. Todos em parceria com instituições públicas, privadas e não governamentais, atingindo expressivo contingente de alunos com diferentes níveis de escolaridade.

Diante dessa realidade, o IFCE, *campus* Iguatu, apresenta como missão: Formar profissionais/cidadãos com sólida formação ética e humanista, consciente de que deve promover o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade, mediante a aplicação e disseminação dos conhecimentos acadêmicos, atendendo às demandas da sociedade e do setor produtivo, contribuindo para o progresso sócio-econômico, local, regional e nacional.

O *campus* Iguatu está localizado a 9 km da sede, dispondo de uma infraestrutura que a torna adequada para receber anualmente, alunos provenientes de municípios do interior do Estado do Ceará, além de Iguatu.

2.2.1 O Curso Técnico em Agropecuária do IFCE, *campus* Iguatu

No Ceará, destaca-se a produção de feijão, milho, arroz, algodão herbáceo, algodão arbóreo, castanha de caju, cana-de-açúcar, mandioca, mamona, tomate, banana, laranja, coco

e, mais recentemente, a uva. Tem crescido, ainda, um polo de agricultura irrigada, direcionada principalmente à exportação, em áreas próximas à Chapada do Apodi, dedicando-se, especialmente, ao cultivo de frutas como melão e abacaxi. Além desses, o cultivo de flores tem ganhado importância especial na Serra da Ibiapaba. Na pecuária, destacam-se os bovinos, suínos, caprinos, equinos, aves, asininos, carcinicultura e ovinos. O Ceará conta, também, com dois portos por onde escoam sua exportação e importação: o porto do Pecém e o porto do Mucuripe.

Localizado na Região Centro Sul do Estado, Iguatu é polo econômico dessa região. Durante muito tempo, teve sua economia assentada na cotonicultura, tendo sido o maior produtor do Estado e um dos principais do Nordeste. Atualmente, destaca-se na produção de arroz, feijão, mandioca, milho e banana.

A moderna organização do setor produtivo está a demandar do trabalhador, uma formação de qualidade que o possibilite atuar de forma diversificada dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada a um posto de trabalho. Dessa forma, o profissional tem que adquirir conhecimentos ancorados em bases científicas e tecnológicas, e, com perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho.

Diante deste desafio, o IFCE, *campus* Iguatu, propõe uma formação do técnico numa perspectiva de totalidade, o que significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científicos e tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum de forma integrada às disciplinas da Formação Específica. A intenção desta proposta é concretizar uma formação técnica que incorpore trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular. Visando responder às demandas por profissionais que atendam à necessidade do mundo do trabalho emergente no Estado, e contribuindo, substancialmente, para a qualidade dos serviços oferecidos nesta área na região, o *campus* Iguatu se propôs a oferecer o **Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**, por entender que está contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população.

O profissional ao concluir o curso Técnico em Agropecuária, estará apto para assessorar e desenvolver ações de planejamento, organização, direção e controle, organizando projetos na agropecuária, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais. Deve compreender atividades de produção animal, vegetal, paisagística de forma sistemática, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social; aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos; elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias; avaliar e auxiliar na tomada de decisões nas áreas pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins.

A organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, segue as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e no Decreto nº 5154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFCE, *campus* Iguatu.

A organização do curso está estruturada na Matriz Curricular por:

- Um núcleo comum que integra disciplinas das três áreas de conhecimentos do ensino médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias);

- Uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos;
- Formação profissional, que integra disciplinas específicas da área profissional de Agropecuária.

A proposta do curso está organizada por disciplinas em regime seriado anual, com uma carga horária total de 4.430h, distribuídas da seguinte maneira: 2.320h para as disciplinas do núcleo comum, 560h para as disciplinas da parte diversificada, 1.550h para as disciplinas de formação profissional.

A esta carga horária são acrescidas 200 horas para a prática profissional, que deve ser realizada, preferencialmente, a partir da 3ª série, objetivando a integração da teoria e prática e o princípio da interdisciplinaridade. Deve contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso e tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social, de forma a contribuir para a solução de problemas.

O ingresso no Curso Técnico em Agropecuária nas modalidades: integrado ao ensino médio, concomitância externa, subsequente e PROEJA, no campus, é feito por meio de processo seletivo de natureza pública. No ato da Inscrição o aluno deve escolher um regime de matrícula, quais sejam: internato (residente), semi-internato (semi-residente) ou externato.

2.3 Externato, Semi-Internato, Internato enquanto Regime de Inserção Estudantil nas Escolas Agrícolas

Os internatos para a formação de crianças de classes desfavoráveis no trabalho artesanal datam do século XVIII, no Brasil, resultando, em geral, de iniciativas de cunho religioso, como ocorreu no caso da Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, instalada em Salvador no ano de 1799. Desse período até meados do Segundo Reinado, o treinamento para o trabalho se dava fora dos muros das instituições, como nos arsenais de guerra, oficinas particulares e, eventualmente, em alguma fábrica. Da década de 1860 em diante, tendeu-se a criar obstáculos mais eficazes para as fugas e a evitar a ‘contaminação’ dos meninos com os vícios da cidade, instalando as oficinas intramuros (GERTZE, 1990; NASCIMENTO, 1999; VENÂNCIO, 1999; CASTRO, 2008). Após o Ato Adicional de 1834, que atribuiu competência às assembleias provinciais para legislar sobre a instrução pública, surgiram vários internatos de aprendizes artífices, sob a responsabilidade dos governos das províncias. A maioria das instituições recebeu a denominação de ‘Casa’, termo que remetia mais ao ambiente doméstico do que propriamente à ideia de profissionalização, no qual, nesse período, não era feita dentro da instituição. Em levantamento dos internatos de ensino profissional do século XIX, eram cerca de 30 instituições, localizadas em 16 províncias e na Corte, incluindo algumas que associavam o ensino artesanal ao agrícola. Existiam outras iniciativas no período, responsáveis pela formação de consideráveis contingentes para o Exército e a Marinha, como as Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenais de Guerra e as Companhias de Aprendizes Marinheiros (GERTZE, 1990; NASCIMENTO, 1999; VENÂNCIO, 1999; CASTRO, 2008).

De acordo com Ariès, o internato passou a ser visto como instituição educacional ideal do século XIX:

“Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato.” (ARIÈS, 2006, p. 127).

O internato foi o regime dominante nos estabelecimentos federais de ensino profissional agrícola durante o período de 1934 a 1967. O Ministério da Agricultura, ao qual estavam subordinados esses estabelecimentos, adotou uma política de assistência integral dos alunos, proporcionando residência, alimentação, enxoval, assistência médica, odontológica, entre outros bens e serviços. Esse tipo de internato rural e público existiu para atender às razões práticas dos estabelecimentos de ensino agrícola, a localização do estabelecimento escolar na zona rural e o atendimento prioritário de uma clientela pobre que recorria a essas instituições educacionais.

Em 20 de agosto de 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e a condição de internato era prevista no artigo 60, em seu inciso II, pois considerava que os cursos agrícolas poderiam ser em regime de internato para alunos que, por serem de regiões distantes da escola, viessem a necessitar desse regime, ou de semi-internato ou externato para os alunos que residissem nas proximidades dos estabelecimentos de ensino.

A compreensão da definição feita por Goffman (2005) sobre o termo ‘instituição total’ é fundamental para o entendimento do sistema de internato. Segundo o autor, trata-se de um local que concentra moradia, lazer e a realização de algum tipo de atividade formativa, educativa, correccional ou terapêutica, onde um grupo relativamente numeroso de internados está submetido a uma pequena equipe dirigente que gerencia a vida institucional.

Outra visão sobre o internato é dada pela Psicologia Ambiental, que tem desenvolvido várias pesquisas em ambientes coletivos. Em linhas gerais, a Psicologia Ambiental dedica-se ao estudo da inter-relação pessoa e ambiente, e compreende as relações humanas como sendo afetadas pelo espaço físico onde se desenvolvem (TORVISCO, 1998).

Barroso (2008), em pesquisa realizada sobre o ‘sistema de internato’, observou que esse é extremamente importante para a formação daqueles que são oriundos do meio rural ou de cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, bem como de famílias com baixa renda.

Atualmente nos Institutos Federais – antigas escolas agrícolas, encontramos os discentes divididos em três tipos de regimes de matrículas: alunos internos, alunos semi-internos e alunos externos.

O sistema de internato adotado pelas antigas Escolas Agrotécnicas, em sua maioria Institutos Federais (IF), se constitui em uma garantia de permanência de muitos jovens na escola. Os alunos internos são aqueles que moram na Instituição, durante a semana letiva, voltando para casa apenas nos finais de semana, feriados ou férias. Os internos que não podem voltar para casa nos finais de semana, devem cumprir a escala de trabalho proposta pelo setor de acompanhamento ao residente. As residências são destinadas a estudantes de nível socioeconômico médio e baixo, oriundos de diferentes municípios do Estado.

Os alunos semi-internos são aqueles que permanecem na instituição nos dois turnos e que retornam à sua residência ao final do dia.

Os externos são aqueles que estudam nos dois turnos, mas, retornam ao meio-dia e ao final do dia, para as suas residências, sem direito à refeição.

O aluno que faz uso do internato ou do semi-internato tem o seu cotidiano regido por normas específicas. São regras que se aplicam ao aluno, inclusive fora dos horários de aulas.

Segundo o Regulamento de Organização Didática do IFCE, *campus* Iguatu (ROD, 2010) nos seus artigos 87, 88 e 89, são direitos e deveres dos alunos internos (residentes) e semi-internos (semi-residentes):

Direitos dos alunos residentes:

- consultar o acervo da biblioteca, dentro do seu horário de funcionamento, bem como acessar internet;

- usufruir da residência estudantil, dos serviços de alimentação e saúde (ambulatório, odontologia, serviço social e psicológico) que a Instituição oferece;
- receber orientação e suporte técnico pedagógico;
- ausentar-se da Instituição nos dias não letivos, desde que não participe da escala de serviços e tenha sido autorizado pelo setor competente de acompanhamento ao aluno residente, registrando em ficha própria os itens: motivo, horário e destino;
- ser acomodado no seu respectivo apartamento, no início de cada período letivo, verificando, junto com os próprios colegas e seus responsáveis legais, as boas condições de funcionamento das instalações;
- receber, em caso de doença devidamente comprovada, socorro de emergência. Após assistido, será encaminhado aos seus familiares para continuidade de tratamento;
- ter asseguradas quatro refeições diárias;

São deveres dos alunos residentes:

- receber os novos colegas com dignidade e sociabilidade, contribuindo para a adaptação deles à Instituição;
- possuir e utilizar o enxoval e material didático conforme determina a Instituição, zelando pela sua conservação e organização;
- frequentar às aulas e atividades correlatas, pelo menos num percentual de 95% durante o semestre, a fim de fazer jus à condição de usuário de residência, caso contrário, perderá o direito ao alojamento;
- cumprir escalas de atividades;
- utilizar trajes compatíveis com o ambiente de refeição, para permanecer dentro do refeitório;
- responsabilizar-se pela higienização do ambiente de moradia e de seus arredores, por meio de escala de limpeza previamente estabelecida;
- manter comportamento compatível com as atividades desenvolvidas dentro da biblioteca;
- aceitar a vistoria nas residências, destinada a manter organização e as condições de salubridade do ambiente.

São direitos dos alunos semi-residentes:

- receber uma refeição diária;
- dispor de boas condições de habitabilidade e de funcionamento das semi-residências estudantis, durante o período letivo;
- denunciar, com direito ao anonimato, o mau uso do patrimônio público, depredações e atos de vandalismo, o que não isenta o aluno de arcar com os custos de reparação do patrimônio público.

São deveres dos alunos semi-residentes:

- frequentar às aulas e atividades correlatas, num percentual mínimo de 90% durante o semestre, a fim de fazer jus a condição de usuário de semi-residência, de transporte e de serviço de alimentação;
- responsabilizar-se pela higienização do ambiente de moradia e de seus arredores, por meio de escala de limpeza previamente estabelecida;
- utilizar trajes compatíveis no ambiente de refeição;
- manter comportamento compatível com as atividades desenvolvidas na biblioteca;

- comparecer às atividades pedagógicas, devidamente uniformizado, com assiduidade e pontualidade;
- fazer bom uso do material esportivo do IFCE;
- zelar pelo patrimônio público existente dentro da sala de aula;
- zelar pelo transporte escolar, respondendo solidária, coletiva ou individualmente pelos danos causados em função do mau uso, depredação e/ou atos de vandalismo cometidos contra esse equipamento;
- tratar com distinção o motorista, demais servidores, colegas e visitantes quando no uso do transporte escolar;
- no transporte escolar, dar preferência de assento às pessoas idosas, gestantes, portadores de necessidades especiais e/ou com dificuldade de locomoção e ainda pessoas com criança de colo.

2.4 A Busca da Qualidade no Ensino

A qualidade de ensino aparece como tema central em todas as reformas educativas, desde a década de 80, e, para Libâneo (2003), na realidade, a educação busca um novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. O aluno não é cliente da escola, mas, parte dela, sujeito que aprende, constrói seu saber, direcionando seu projeto de vida.

Segundo Libâneo (2003):

(...) a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO et al, 2003, p. 117).

A qualidade do ensino tem sido cuidadosamente estudada no Brasil, desde a década de 1970, por diversos autores da Psicologia Educacional/Escolar. Alguns pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar estudando as características físicas e fatores de ordem biológica, como a nutrição e a saúde; outros, as variáveis psicológicas do aluno; existem os que procuram explicar associando às condições sociais e, ainda, os que explicam associando aos métodos educacionais.

O novo indicador elaborado pela UNESCO – o Índice de Desenvolvimento Juvenil – IDJ⁴ –, que pretende avaliar a qualidade de vida de jovens de 15 a 24 anos, coloca o Ceará em 18º lugar entre o conjunto dos 26 estados mais o Distrito Federal (UNESCO, 2004; BRASIL, 2009).

Para melhoria desses indicadores, o principal seria uma educação de qualidade, que segundo a Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Art. 205, determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Acrescido a isso, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N° 9394/96, em seu Art. 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Já no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos princípios em que o ensino ao ser ministrado deve ter como base, é a igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola.

Muitas vezes, percebe-se que, apesar dos esforços do governo, da sociedade e do cidadão, o rendimento escolar apresenta-se abaixo daquele esperado pelas grandes esferas administrativas. Segundo Arroyo (1997, p. 13-14), “compreender o fracasso escolar é compreendê-lo como parte da estrutura social e política de um sistema que reforça e legitima uma sociedade seletiva, desigual e excludente”.

Uma vez que esse estudo se propõe a analisar as situações de aprendizagem dos alunos do *campus* Iguatu, é necessário buscar o apoio de teorias que expliquem como se dá a aprendizagem.

2.4.1 Definições acerca da aprendizagem

A aprendizagem tem apresentado conceitos diferenciados ao longo do tempo. Sendo assim, vejamos os diferentes modos de compreender, definir e fazer acontecer a aprendizagem. De acordo com Falcão (2001) pode-se definir a Aprendizagem como "uma modificação relativamente duradoura do comportamento". E continua afirmando que, se a pessoa treinou ou passou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e, depois disso, mostra-se, de alguma forma, modificada, podendo demonstrar esta modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantiver esta mudança por tempo razoavelmente longo – então se pode dizer que houve aprendizagem.

Segundo Oliveira (2002), "a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados".

Para Piaget (1998), a aprendizagem é uma aquisição humana que resulta da organização de um aspecto interior (“assimilação-percepção”), com um aspecto exterior (“acomodação-aprendizagem”).

Ao longo do século XX, as duas concepções mais importantes de aprendizagem são a condutista e a cognitiva.

Para os condutistas, toda atividade humana se reduz à conduta, o homem é um organismo que a partir de estímulos naturais e provisoriamente planejados, responde a um propósito externo, reforçando assim, respostas condicionadas.

A aplicação dos princípios condutistas se deu em diversos campos, como a instrução programada, análise de fichas e tarefas, os programas de reforço, entre outros. Essa teoria também foi chamada de comportamentalismo ou behaviorismo. Os pensadores mais representativos dessa concepção de aprendizagem, dentre outros, foram Watson, Pavlov e Skinner.

Esta teoria teve início em 1913, com um manifesto criado por John B. Watson – “*A Psicologia como um comportamentista a vê*”. Nele, o autor defende que a psicologia não deveria estudar processos internos da mente, mas sim, o comportamento, pois, este é visível e, portanto, passível de observação por uma ciência positivista. Nesta época, vigorava o modelo behaviorista de S-R, de resposta a um estímulo, motor gerador do comportamento humano. Watson é conhecido como o pai do Behaviorismo Metodológico ou Clássico, que crê ser possível prever e controlar toda a conduta humana, com base no estudo do meio em que o

indivíduo vive e nas teorias do russo Ivan Pavlov sobre o condicionamento – a conhecida experiência com o cachorro, que saliva ao ver comida, mas também ao mínimo sinal, som ou gesto que lembre a chegada de sua refeição. (BORDENAVE et al, 1986).

Skinner desejava explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais. Sua teoria se fundamentava no poderoso papel da ‘recompensa’ ou ‘reforço’ e partia da premissa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida.

Esse teórico inventou um aparelho que hoje é muito conhecido e utilizado nos laboratórios de Psicologia, a chamada caixa de Skinner. É uma caixa retangular, em uma das paredes dessas caixas há um pequeno buraco para fornecimento de água, uma pequena bandeja e uma barra horizontal. Ligado à caixa, do lado de fora, há um depósito de bolinhas de alimento, esse depósito deixa cair na bandeja uma bolinha toda vez em que a barra é pressionada. O experimentador deixa um rato 24 horas sem comer, e o prende dentro da caixa com a bandeja de alimento vazia; em busca de comida, ele começa a fazer movimentos exploratórios dentro da caixa; com esse comportamento ele se eleva para cheirar a parede da caixa e pressiona a barra com uma de suas patas, e, com isso, faz com que caia uma bolinha dentro da bandeja, após apanhar e comer o alimento, ele volta a pressionar a barra. Então, Skinner concluiu que os ratos em busca de alimentos apresentavam um ato que não tinha nada a ver com alimentação (pressionar a barra). (BORDENAVE et al, 1986)

Nesse experimento, a reação foi repetitiva por ter sido seguida de um efeito agradável (o surgimento do alimento), esse efeito agradável que ocorre após o sujeito apresentar uma reação é chamado de reforço, nesse caso o alimento estimulou o reforço. Skinner chamou isso de condicionamento operante. O condicionamento operante explica que quando após um comportamento ou atitude é seguida a apresentação de um reforço, aquela resposta (ação) tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função. Para Skinner, o behaviorismo radical seria um caso especial da filosofia da ciência: "não é a ciência do comportamento humano, é a filosofia dessa ciência". O behaviorismo radical busca compreender questões humanas como "comportamento", "liberdade" e "cultura" dentro do modelo de seleção por consequências e rejeitando o uso de variáveis não físicas (sem dimensão no tempo e espaço).

Para essa teoria, o ser humano é considerado uma folha em branco, que será moldada pelos estímulos do ambiente. O ser humano é produto do meio em que vive, do condicionamento que recebe. “O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra” (DAVIS, 1990, p. 30).

O processo ensinoaprendizagem é centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informações e do seu armazenamento na memória. Há uma preocupação excessiva em organizar o ensino, baseando-se na ideia de que ‘ensinando bem’ o aluno aprende. Todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor e nos livros. O aluno é um recipiente vazio onde é necessário ‘despejar’ o conhecimento (DARSIE, 1999).

De acordo com as ideias de Becker (1993), na aula fundamentada nessa concepção epistemológica, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Becker (2001) enfatiza que a postura empirista ou ambientalista revela-se claramente no ato de ensinar, como a aquisição de algo externo ao sujeito.

Esta concepção da aprendizagem, base da Pedagogia Tecnicista, predominou durante as décadas da ditadura. A partir da década de 80, aparecem outras explicações da aprendizagem em objeção aos métodos behavioristas e psicanalíticos utilizados, surgindo o cognitivismo.

Para os psicólogos cognitivos, o que se aprende são estruturas cognitivas, estratégias para resolver problemas, modos de processar a informação. Ao contrário dos condutistas, os psicólogos cognitivos consideram o homem como um ser ativo, iniciador de atividades e experiências exploratórias que o conduzem à aprendizagem. O papel dos professores consiste em ajudar o aluno a apreender, em seu processo de construção do conhecimento.

Esta teoria dá prioridade ao subjetivo, a aprendizagem tem um sentido para aquele que aprende, a partir de sua motivação e, como coadjuvante a esta, a percepção. Concebe a aprendizagem como um processo de construção, vinculando o conhecimento novo que se aprende com o conhecimento prévio que possui o estudante.

Rogers, Brunner, Piaget, Maslow, Ausubel, Vygotsky, Luria são grandes pensadores que representam essa teoria. Será dada prioridade à explicação dos princípios de alguns desses teóricos.

2.4.2 A aprendizagem na concepção de Piaget

Desde o início de suas pesquisas, Piaget havia escolhido a criança como objeto de estudo, visando encontrar nela as origens do conhecimento humano. A teoria de Jean Piaget tenta nos explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos, desde suas origens ao indivíduo adulto. Daí, o nome dado à sua ciência de Epistemologia Genética, que é entendida como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos.

De acordo com a concepção de Piaget o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos:

Estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos) - a criança desenvolve um conjunto de 'esquemas de ações' sobre o objeto, que lhe permitem construir um conhecimento físico da realidade. Predominam os reflexos naturais, e a relação com o meio é puramente física. A criança é parte do todo, não conseguindo discriminar suas partes ou diferenciar-se dele (a isso Piaget chama de indiferenciação). Nesta etapa, desenvolve o conceito de permanência do objeto, constrói esquemas sensórios motores e é capaz de fazer imitações, construindo representações mentais cada vez mais complexas.

Estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos) - a criança inicia a construção da relação de causa e efeito, bem como das simbolizações. É a chamada idade dos porquês e do faz de conta. Não consegue descentrar-se, colocar-se no ponto de vista do outro, Piaget denominou essa fase de egocentrismo, pois não consegue deixar de ser o ponto de referência.

Estágio operatório-concreto (dos sete aos onze anos) - a criança começa a construir conceitos por meio de estruturas lógicas, consolida a observação de quantidade e constrói o conceito de número. Seu pensamento, apesar de lógico, ainda está centrado nos conceitos do mundo físico, onde abstrações lógico-matemáticas são incipientes.

Estágio operatório-formal (dos onze em diante) - fase em que o adolescente constrói o pensamento abstracto, conceitual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista, e sendo capaz de pensar cientificamente.

Ele acredita que o conhecimento não é imanente nem ao sujeito – organismo, nem ao objeto - meio, sendo construído na interação entre os dois. Defende que o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente. Dessa interação, resulta uma mudança contínua, denominada adaptação, que é o resultado do equilíbrio entre ações do organismo sobre o meio e das ações do meio sobre o organismo.

Esse ciclo adaptativo é constituído por dois processos: assimilação e acomodação.

Assimilação é a aplicação dos esquemas ou experiências anteriores do indivíduo a uma nova situação, incorporando os novos elementos aos seus esquemas anteriores.

Acomodação é a reorganização e modificação dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-los a cada nova experiência.

A aprendizagem, para Piaget, é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio quer pela assimilação, quer pela acomodação.

Para Piaget citado por Haydt (2006) os fatores que interferem no processo de aprendizagem são a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico, o ambiente social e o processo de equilíbrio progressiva.

A maturação é baseada exclusivamente em processos fisiológicos. Destaca que o organismo aprende e expande sua aprendizagem à medida que esteja pronto ou apto do ponto de vista biológico. O indivíduo para construir um esquema de um objeto de forma bem elaborada, precisa ter contato físico com ele, ter conhecimento das suas propriedades físicas. Esse tipo de conhecimento é a descoberta dos objetos e eventos. Por interação social, entende-se que é o intercâmbio de ideias entre pessoas. À medida que o indivíduo vai interagindo com outras pessoas, ele vai conhecendo a sua função social.

A noção de equilíbrio pode ser explicada quando o indivíduo se depara com uma situação desafiadora, e não possui elementos suficientes para resolvê-la, ocorre um desequilíbrio momentâneo. Portanto, o processo de equilíbrio é o mecanismo por meio do qual as estruturas mentais gradualmente se reorganizam e se ampliam, tendo em vista superar situações desafiadoras, o que permite ao indivíduo uma maior compreensão da realidade.

Segundo Haydt (2006), com base na teoria de Piaget, podemos inferir alguns pressupostos pedagógicos e diretrizes para a ação docente:

- respeitar as características de cada etapa do desenvolvimento, e considerar os interesses de cada fase;
- propor atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problema, que estimulam a reflexão e descoberta por parte dos alunos, contribuindo para ampliar seus esquemas mentais de pensamento;
- proporcionar aos alunos situações nas quais tenham possibilidade de manipular objetos concretos, aplicando seus esquemas mentais às situações reais;
- fazer com que a interação social e a linguagem tenham um lugar proeminente na programação diária do ensino, promovendo atividades de grupo que envolvam cooperação e troca de ideias.

2.4.3 A aprendizagem na concepção de Vygotsky

Assim, como Piaget, Vygotsky considera a relação entre indivíduo e o objeto no processo de aprendizagem, mas suas ideias avançam mais na abordagem social. O foco de suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, como resultado de um processo sócio-histórico.

Para Vygotsky (1993), as origens da vida consciente e do pensamento abstrato não deveriam ser procuradas no mundo espiritual e sensorial do homem, como muitos acreditavam, mas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana.

Reiterando as ideias do pensador sobre a origem da consciência, Lúria citado por Ventura, afirma que

as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo

humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas (VENTURA, 2002, p. 54)

Vygotsky afirma que cada indivíduo é uma produção histórica:

a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1991, p. 65)

De um modo geral, para o pensador, as funções psicológicas fazem parte de um todo complexo que é o ser humano e não podem ser vistas isoladamente. Essa compreensão decorre da adoção do ponto de vista dialético do desenvolvimento, há interligação e interdependência entre todas as funções mentais.

Segundo Mendonça (2005) na abordagem sócio-interacionista do psiquismo elaborada por Vygotsky, também conhecida como teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, encontram-se dois elementos que contribuem para o entendimento de sua acepção de conhecimento: a distinção que faz entre os Conceitos cotidianos ou espontâneos e os Conceitos científicos ao se referir aos conhecimentos construídos pelo indivíduo e a discussão a respeito da origem social das funções mentais superiores no indivíduo.

O primeiro ponto surge quando retrata o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo. Os conceitos cotidianos são construídos pelas experiências concretas e pessoais das crianças, baseadas na observação e manipulação, na fase pré-escolar; são aqueles conceitos formados a partir da interação do sujeito com o mundo físico do dia a dia. Já os conhecimentos sistematizados construídos na experiência escolar são os conceitos científicos. Os dois processos não são independentes, pelo contrário, são diretamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito cotidiano tenha atingido determinado nível para que o conceito científico correlato possa ser absorvido pela criança.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que as relações entre conceitos são relações de generalidade, com o nível de generalização atual, sendo construído sobre o nível de generalização precedente. Assim, o conceito científico exige a existência de um sistema de generalização enquanto que o conceito cotidiano prescinde desse sistema.

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1993, p. 74).

Segundo a sua teoria, o processo de formação de conceito envolve operações intelectuais complexas, está determinada pela interação do indivíduo com o meio e com o outro, isso nos leva a discutir o segundo ponto apontado anteriormente: a origem social das funções mentais superiores no indivíduo.

Uma das ideias básicas nessa teoria psicológica de Vygotsky, é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos). Para explanar esse raciocínio, assim se expressa:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

A ideia a se ressaltar aqui, é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

O que o autor chama a atenção, é que o desenvolvimento de funções mentais superiores não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares; ao contrário, aquelas são funções constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Pelo que foi exposto até aqui, tem-se que o conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e é socializada (PINO, 2001). A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

A relação sujeito/objeto, nessa perspectiva, não é de interação, é dialética, é contraditória.

O mundo, na perspectiva aqui trabalhada, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural.

Segundo Pino (2001), Vygotsky defende que a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo como conceito, sendo, nesse último caso, um instrumento do pensamento.

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial (PINO, 2001, p. 41).

O autor destaca no processo de apropriação cultural, o papel mediador da linguagem. Com efeito, a linguagem tem um papel importante na teoria de Vygotsky sobre a formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente. A visão deste autor, e de outros, como Bakhtin (1992), sobre a linguagem e sua construção, está ligada ao pensamento dialético e, portanto, busca compreendê-la no quadro das relações contraditórias e

dialéticas, entre um constructo objetivo e racional de significados e uma criação individual e subjetiva de sentidos. Para Vygotsky, a linguagem é, desde o início, social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico, destacando-se, aí, o discurso egocêntrico.

Para que o processo de desenvolvimento da criança possa ser compreendido, Vygotsky trabalhou com níveis ou áreas de desenvolvimento, como uma forma de encarar o sujeito pensante. Cada criança pode ser enquadrada em um desses níveis, dependendo das conquistas individuais.

A Zona de Desenvolvimento Real - compreende aquelas funções psíquicas já dominadas pelo sujeito. É esta região que é explorada pelos testes. Nela estão aquelas habilidades já dominadas pelo sujeito. Para os adeptos da teoria pela qual o desenvolvimento precede a aprendizagem, é o lugar onde o professor e o sistema de ensino devem trabalhar. Neste nível, as crianças realizam tarefas independentes, de forma autônoma, sem precisar de ajuda exterior.

A Zona de Desenvolvimento Potencial – neste nível, as tarefas são realizadas com a ajuda de alguém, mais experiente, que pode ser um colega, um adulto, ou mesmo um meio instrucional (livro, manual, entre outros)

A Zona de Desenvolvimento Proximal, por outro lado, indica aquele conjunto de habilidades, quando o sujeito pode ter sucesso se assistido por um adulto ou alguém mais experiente. É nessa região que estão as habilidades ainda em desenvolvimento pelo sujeito. As habilidades nas quais as crianças apresentam sucesso na solução de problemas assistidos serão aquelas onde o sujeito poderá ter sucesso sozinho, depois de algum tempo, se o desenvolvimento seguir o seu curso normal. Deste modo, para Vygotsky, a região onde a escola deve trabalhar é a da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de modo a alavancar o processo de desenvolvimento dessas funções.

O papel do professor, nessa concepção, passa a ser a de agente mediador do processo, propondo desafio aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los.

Podem-se citar algumas implicações desses pressupostos teóricos para a pedagogia: Colocar os alunos em contato com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; Considerar os conhecimentos adquiridos anteriormente ao processo de escolarização pelos alunos; Considerar que não é possível homogeneizar processos culturais; Desenvolver processos de integração, em que possam ser socializadas experiências; Incentivar a superação das dificuldades reais.

2.4.4 A aprendizagem na concepção de Ausubel

A teoria da assimilação de David Paul Ausubel, ou teoria da aprendizagem significativa, procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento.

Concentra-se, principalmente, na aprendizagem que ocorria na sala de aula de modo que, dos seus trabalhos, percebe-se uma proposta concreta para o cotidiano acadêmico. Ausubel acredita no valor da aprendizagem por descoberta, mas volta a valorizar a aula do tipo expositiva.

Para Ausubel *apud* Faria (1989), a aprendizagem consiste na “ampliação” da estrutura cognitiva, por meio da incorporação de novas ideias a ela. Dependendo do tipo de relacionamento que se tem entre as ideias já existentes, nesta estrutura, e as novas que se estão internalizando, pode ocorrer um aprendizado que varia do mecânico ao significativo.

Quando as novas ideias vão se relacionando de forma não arbitrária e substantiva com as ideias já existentes, dá-se lugar à aprendizagem significativa. Além de não arbitrária, para

ser significativa, a aprendizagem precisa ser também substantiva, uma vez aprendido determinado conteúdo desta forma, o indivíduo conseguirá explicá-lo com as suas próprias palavras.

O oposto da aprendizagem significativa é a mecânica. Neste caso, as novas ideias são “decoradas”, não se relacionam de forma lógica e clara com nenhuma ideia já existente na estrutura cognitiva do sujeito. O indivíduo não é capaz de expressar o novo conteúdo com linguagem diferente daquela com que este material foi primeiramente aprendido. Por conta disso, ele será incapaz de utilizar este conhecimento em contexto diferente daquele no qual fora primeiramente apresentado a estes conceitos/ ideias.

É importante ressaltar que, apesar de Ausubel ter enfatizado sobremaneira a aprendizagem significativa, ele compreendia que no processo de ensino/aprendizagem existem circunstâncias em que a mecânica era inevitável.

No curso da aprendizagem significativa, os conceitos que interagem com o novo conhecimento e servem de base para a atribuição de novos significados vão também se modificando em função dessa interação, e vão adquirindo novos significados e se diferenciando progressivamente. Este processo característico da dinâmica da estrutura cognitiva chama-se diferenciação progressiva.

Outro processo que ocorre no curso da aprendizagem significativa, é o estabelecimento de relações entre ideias, conceitos, proposições já estabelecidas na estrutura cognitiva e relações entre subsunçores. Elementos existentes na estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação são percebidos como relacionados, adquirem novos significados e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva. Essa recombinação de elementos, essa reorganização cognitiva, esse tipo de relação significativa, é referido como reconciliação integrativa.

A teoria cognitivista de David Ausubel, em particular, pressupõe uma ordenação hierárquica de conceitos na forma de uma árvore invertida, na qual os conceitos mais gerais ou inclusivos se encontram no topo da árvore e os conceitos menos gerais se apresentam como ramificações que crescem em direção à base. Exemplos deste tipo de estrutura podem ser encontrados nas Figuras 01 e 02. Essas figuras são representações dos conceitos e recebem o nome de Mapa Conceitual. Em um mapa desse tipo, procura-se mostrar graficamente a disposição conceitual como manifestada pelo sujeito.

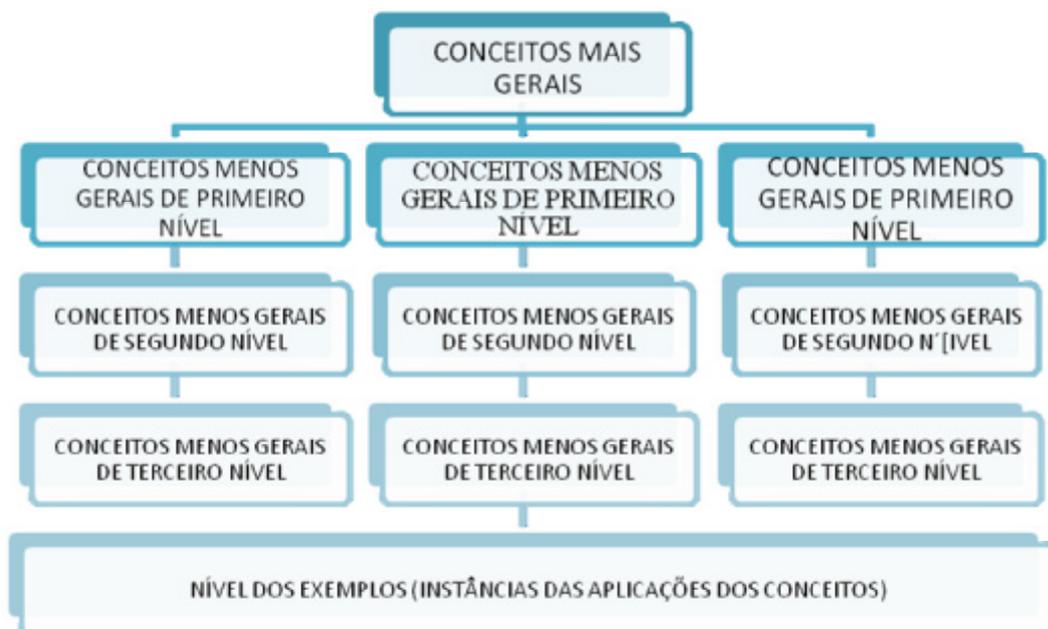


Figura 1: Modelo de Mapa Conceitual

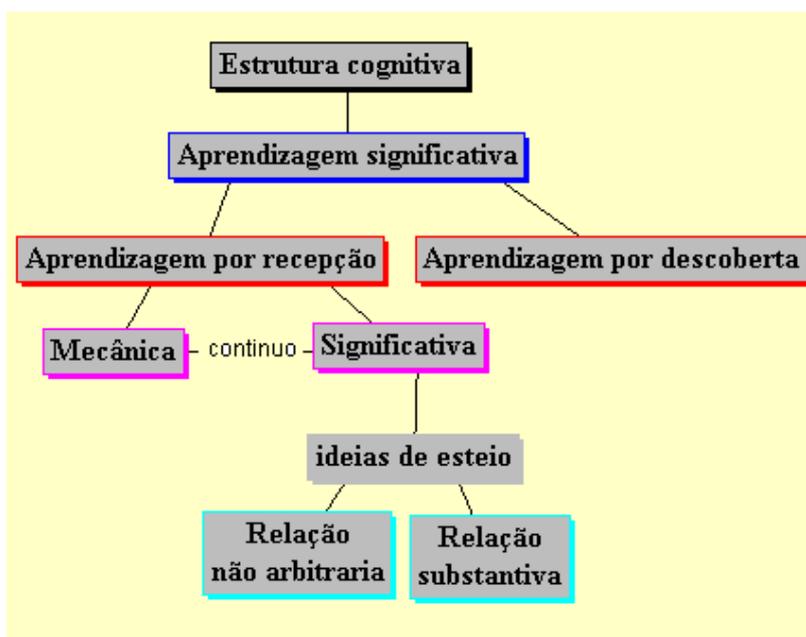


Figura 2: Modelo de Mapa Conceitual:

Fonte: Faria, 1995: 46

2.5 Motivação como Fator Condicionante do Processo de Ensino-Aprendizagem

A palavra motivação vem do Latim “motivus”, que é uma coisa móvel, relativa a movimento, algo que motiva, assim, provocando novo ânimo, agindo em busca de novos horizontes e novas conquistas.

De acordo com Haydt (2006) se voltarmos atrás no tempo, podemos verificar que Quintiliano, que viveu de 33 a 95 d.C., já salientava a importância do interesse no processo educativo. Pestalozzi, que viveu de 1746 a 1827, ressaltava a necessidade de o educador fazer uma sondagem sistemática do interesse do educando, a fim de conhecer os interesses

característicos de cada faixa etária e poder aproveitá-los na orientação do processo de aprendizagem.

A motivação no contexto escolar vem sendo progressivamente estudada pela psicologia e, nos dias atuais, como resultado dessa construção histórica, ela aparece como um objeto altamente complexo.

Sempre que se fala no problema do fracasso escolar, o tema da motivação ou desmotivação do aluno vem à tona. Para que haja uma efetiva aprendizagem, é preciso que existam propósitos definidos. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

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.

Campos, em Vilarinho (1980), conceitua motivação como um processo interior, individual, que deflagra, mantém e dirige o comportamento. Implica num estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que impelem o sujeito a agir com certo grau de intensidade e empenho.

Segundo Bzuneck (2001), toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

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.

Segundo esse mesmo autor, ao se observar o porquê das pessoas serem motivadas, há que se notar dois fatores: o fator intrínseco e o fator extrínseco.

Guimarães (2007) define motivação intrínseca quando um indivíduo escolhe e realiza determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou, de alguma forma, geradora de satisfação. O fator extrínseco é ocasionado por fatos externos, principalmente, do ambiente de trabalho, é a motivação baseada numa recompensa ou numa tentativa de evitar um castigo, quando exercemos uma determinada atividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita.

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado, podem ser assim descritos: apresenta alta concentração, os problemas cotidianos e os eventos não competem com interesse naquilo que está desenvolvendo, busca novos desafios após atingir determinados objetivos e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

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

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.

Para Almeida e colaboradores (2008, p.175) alunos que apresentam dificuldades precisam ser ajudados pelos professores. Este esforço dos educadores é apontado pelos alunos como um fator de valorização, gerando sucesso.

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 o 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 *et al*, 2007, p.269).

O desinteresse de alunos em aprender é uma queixa constante nas conversas dos professores. Entretanto, Paro (2000) afirma que talvez o problema com grande número de educadores, é não perceber a insuficiência dos argumentos racionais para interessar os alunos pelo estudo. Parece que não basta a motivação extrínseca, tentando fazer o estudante interessar-se pelos estudos porque isto é bom para o futuro. É preciso fazer uma escola em que estudar seja de fato um ato que instigue o interesse. É preciso fazer uma escola que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender.

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 incentivar os alunos é necessário criar alternativas para a aprendizagem. É muito importante que o aprendizado aconteça, através de algo que faça sentido ao que se deseja aprender (TAPIA, 1999, p.19).

Tendo em vista que a motivação do aluno é um dos determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem, investigar a motivação dos alunos, principalmente, nesse momento no qual a avaliação da aprendizagem, por meio de notas e repetência, está sendo repensada, constitui-se num tema importante para a prática educacional.

2.6 Avaliação como Forma de Assegurar o Sucesso da Aprendizagem

As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar, impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. A avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido. Refletir sobre essa prática pedagógica nas escolas continua sendo de suma importância para melhorar a qualidade da educação.

A teoria da avaliação educacional sofreu uma grande influência dos estudos norte americanos. A divulgação da proposta de Ralph Tyler, a partir dos anos 60, foi muito ampla e era conhecida como ‘avaliação por objetivos’. O enfoque desse teórico é comportamentalista, e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente estabelecidas em objetivos definidos pelo professor.

Luckesi (2003) esclarece que, no Brasil, desde o século XVI, vive-se sob a hegemonia da pedagogia tradicional, instalada pelos jesuítas, cuja atenção especial se dava na realização de provas e exames.

Ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003, p. 11) afirma: “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de **Avaliação da aprendizagem escolar**, mas, na verdade, continuamos a praticar **exames**. Historicamente, o nome foi mudado, porém não foi modificada a prática”.

Por essa razão, o autor denomina de Pedagogia do Exame essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Para o autor, também podemos verificar os resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior – Sinaes (o extinto “Provão”), e que, segundo ele, mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (*Ibidem*, p.8).

Para compreender melhor esse ponto de vista, verificaremos as características que diferenciam examinar do ato de avaliar.

A prática da avaliação por meio de provas e exames se universalizou ao longo do tempo, com emergência e cristalização da sociedade burguesa, ganhou importância maior do que a própria aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a avaliação passa a ser ferramenta de seleção e exclusão de alunos, como consequência natural de um processo educacional que está a serviço dos interesses da sociedade capitalista.

A pedagogia do exame tem duas consequências: “pedagogicamente, ela centraliza a tensão nos exames: não auxilia a aprendizagem, dos alunos; psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas”. (LUCKESI, 2003, p.25).

Segundo Hoffmann (1993, p. 47) “a expressão MEDIDA, em educação, adquiriu uma conotação ampla e difusa”, pois nem todos os fenômenos podem ser medidos por não existir instrumentos e por não admitirem tal precisão numérica, como o amor, a tristeza e outros sentimentos apresentados pelos humanos. É possível medir sim, a frequência dos alunos às aulas, medir ou contar o número de acertos em uma tarefa, os números de livros lidos ou de trabalhos entregues, porém, não é desta forma que a medida é entendida e utilizada pelos professores.

De acordo com Mager apud Deprebiteris (1989, p. 07) “medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa”. Exemplo, quando determinamos a extensão de uma sala, ou peso de um objeto, estamos medindo. O teste é um processo de medir uma determinada característica. Criamos uma situação ou um problema e observamos a resposta. O tipo ou a extensão da resposta fornecem-nos a base para a medida. Quando se diz que “oito dentre dez de suas respostas estavam corretas”, estamos observando a extensão de uma habilidade para responder a esse tipo de pergunta ou de problema. Estamos usando um teste como um instrumento de medida.

Enfatiza Hoffmann (2008) que geralmente os educadores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. Na avaliação com função simplesmente classificatória, todos os instrumentos são utilizados para aprovar ou reprovar o aluno, revelando um lado ruim da escola, a exclusão. Segundo a autora, isso acontece pela falta de compreensão de alguns professores sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como alunos e educadores.

Segundo Luckesi (2003), avaliar é um processo. Avaliar não é apenas o produto, eis a questão. Por isso, o professor deveria avaliar seus alunos de forma contínua para verificar os vários momentos do seu desenvolvimento. No entanto, a valorização da resposta certa, estabelecida pelo professor e aprendida pelo aluno, denota a importância maior dada ao produto que à construção pessoal do conhecimento, pelo professor.

Sousa (2007) salienta que a avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensinoaprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise, o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar.

Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas, fornece informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tomar o ensino mais efetivo. É, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do

professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na Escola.

Segundo Hoffmann (1998) as novas concepções de aprendizagem propõem a busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as ideias de discussão. Nesse sentido, a visão do educador ultrapassa a de um observador para a de um provocador, questionador, que confronta, exige novas soluções a cada momento.

Hoffmann propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas fundamentais: confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades; valorização de suas manifestações e interesses. Para a autora, o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa extensão educativa, é um componente altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois, permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades. Ela distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, necessário à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico.

Na avaliação mediadora, o professor deve interpretar a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessa prática avaliativa deverá decodificar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões e isso é muito mais que conhecer o educando.

Em um processo de aprendizagem, toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se ofertar aos alunos, muitas oportunidades de emitir ideias sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. Sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora. O aluno mostra que tem compreensão no que está sendo estudado e porque tem aquela compreensão; com a inferência de “outros”, associada à sua análise, poderá “corrigir”, reestruturar, elaborar uma nova ideia, construir novos conhecimentos.

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança e o jovem aprimoram a sua forma de pensar o mundo à medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses..
(HOFFMANN, 1998, p.62-63).

Ao invés de olhar somente para a nota é preciso observar os conhecimentos que os alunos possuem, que “aproximações” já podem fazer no sentido de se apropriar do novo.

Segundo Demo,

O aluno não chega a construir sua autonomia sem tornar-se sujeito de suas próprias propostas. O professor, por sua vez, não está aí para facilitar as coisas, ou repassar o conhecimento a ser apenas copiado e reproduzido, mas para desafiar os alunos. Professor ‘facilitador’ não é quem facilita as coisas, mas quem orienta o processo reconstrutivo, tendo no aluno a figura central (DEMO, 2000, p.33)

Ainda segundo o autor, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador, aprendiz da aprendizagem dos alunos e afirma: “O grande problema, todavia, é que os professores foram formados em ambientes passivos, onde a aprendizagem receptiva é a regra. Urge que aprendam a pesquisar, para reconstruírem conhecimento com mão própria” (*Ibidem*, p.43).

Enfim, na perspectiva da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1993), o objetivo é a qualidade do ensino que busca o desenvolvimento máximo possível do aluno, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente definidos. Como princípio, a avaliação mediadora oportuniza aos alunos, momentos de expressão de suas ideias, de discussão entre eles a partir de situações problematizadoras. Para o professor, são momentos de observação individual de cada aluno atentando para o processo de construção do conhecimento, refletindo, investigando, para, numa relação dialógica, definir com os alunos ações para a melhoria do processo de aprendizagem.

2.7 O Papel da Dialógica no Processo de Construção do Conhecimento

O diálogo representa a base do método da educação libertadora, em que prevê uma relação comunicativa entre o educador e o educando, de forma horizontal, para a constituição de um processo educativo reflexivo e crítico resultante na práxis transformadora.

Aprende-se construindo e reconstruindo saberes. Em cada momento das nossas vidas, estamos aprendendo com os outros, com nós mesmos.

Para Freire,

[...] não haveria pensamento sem diálogo nem a possibilidade de conhecimento do mundo, da natureza, do social sem uma relação dialógica com os outros, incluindo as contradições e os conflitos que os outros nos impõem, ao compreender o mundo de forma diferente, ao contrapor outras orientações (apud MORAES, 1997, p.05).

Para se estabelecer relações dialógicas, torna-se necessário cuidado e reflexão da ação educativa constituída, pois, é preciso esclarecer que a dialogicidade implica ao educador, estabelecer processos educativos com os alunos e não para os alunos. Trata-se de um processo construído entre educador e educando, que se colocam a dialogar na intenção de estabelecer caminhos de mudança por meio da ação reflexiva de sua presença no mundo. O diálogo exige e gera o pensar crítico, na percepção do sujeito como ser histórico capaz de gestar suas próprias escolhas.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. (FREIRE, 2001, p.115)

Freire sempre demonstrou sua inquietação em estabelecer entendimentos sobre a significação do diálogo, chamando a atenção para a interação e interdependência entre a ação e a reflexão, pois o diálogo como dimensão do ato educativo, não ocorre apenas pela ação e nem somente pela reflexão.

Cada ação educativa que se desafia na tentativa de ser um espaço fomentador de diálogo, já caminha na busca de práticas educativas que respeitem as potencialidades e saberes dos alunos como ponto inicial do processo de construção de conhecimento, porém, muitas vezes, a palavra diálogo se apresenta mal empregada ou mal compreendida, sendo referida às práticas educativas de estímulos, como: pergunta e resposta.

Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a quem os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem aprende sua inteligência. (FREIRE, 2003, p. 81)

O diálogo freireano não deve ser confundido como espaços proporcionados para os alunos repetirem ideias e conteúdos já formulados, atribuindo à tarefa do educador, a transmissão de conhecimentos já elaborados, e do aluno, de receptáculo de informações desconectadas de sua realidade, sem exigência de repensar sua ação no e com o mundo.

O diálogo, em alguns casos, é confundido como pergunta direcionada pelo educador, perante a sua explicação do conteúdo, para a possibilidade do educando afirmar ao educador o entendimento do conhecimento exigido.

O direcionamento já estabelecido como certeza a ser alcançada pelo aluno, não pode ser denominado de diálogo, pois limita o protagonismo do educando na sua construção conceitual de determinado fenômeno, não havendo espaço para uma nova síntese do que foi estudado. Dialogar é o processo educativo e não pergunta avaliativa.

Quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 1986, p. 131)

A ação dialógica atua como possibilidade de interação entre sujeitos, educador e educando, para a construção de relações que produzem conhecimentos. Não são simples conhecimentos produzidos na relação entre sujeitos, mas, conhecimentos na interação com o outro e com o objeto de conhecimento, que deve ocorrer de forma curiosa, crítica, criativa e emancipatória, exigindo mudança.

O diálogo é relevante pela sua complexidade, interliga diversas questões que devem ser discutidas e avaliadas, pois prevê relação e interação entre os sujeitos no espaço escolar, não existindo receitas de como cada professor deve seguir, no entanto, existem princípios para a configuração de processos dialógicos.

O diálogo exige como possibilidade de encontro, a reflexão crítica da própria relação dialógica estabelecida na escola, pois a postura não é apenas o olhar para fora, mas, de entender as relações vividas.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE, 2003, p. 74).

O diálogo atribui para escola, a possibilidade de ser um espaço de construção de saberes, oportunizando a constituição de sujeitos críticos e criativos, capazes de refletirem e redimensionarem as suas lutas pelos direitos sociais, que vão além dos elementos essenciais da vida, como comida, emprego, moradia e lazer; mas, prezando pelo seu papel de agente social que entende a participação política, a educação, a justiça, como compromisso.

Haydt (2006) vem corroborar com esse pensamento, quando afirma que o diálogo é importante no processo de conhecer e compreender a realidade, pois, por meio dele há troca entre o conhecimento popular e o científico, proporcionando a criação de um novo tipo de conhecimento, capaz de compreender e transformar a realidade.

Para Habermas (1989) o conhecimento à luz de uma racionalidade comunicativa se dá por meio do diálogo, na possibilidade de troca, no entregar-se ao outro, respeitando as diferenças e partilhando as experiências. Para o autor, quanto mais se comunica, mais se aprende, mais se sabe, mais se conhece.

É a partir dos conceitos de *razão comunicativa* e de *mundo da vida*, que Habermas aposta num processo educativo pela comunicação, tendo no diálogo a base que pode conduzir a um mundo melhor, em que as relações humanas e sociais sejam mais transparentes. Esse pensador valoriza as experiências, o cotidiano, o mundo vivido, buscando aproximar realidades que estão distantes e isoladas.

Habermas assim define o mundo da vida:

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte se encontram; em que podem desejar, de forma recíproca, a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); podendo criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver suas divergências e chegar a um acordo. (1989, p. 179)

Habermas (1989) desafia educadores e alunos a repensarem e mudarem sua visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. O autor acredita que todo o produto de uma produção deve ser concebido como um saber que lhe dá sustentação. A legitimidade deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos.

A escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente, a legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo. A ação pedagógica deve ser desburocratizada, os currículos devem ser minimamente regulamentados, a interferência sistêmica deve ser reduzida.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 Abordagem Qualitativa:

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. As abordagens qualitativas não se preocupam em estabelecer leis para generalizações. Os dados desse tipo de pesquisa objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social:

[...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos [...] obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (GOLDENBERG, 2002, p.49).

Para Ludke e André (1986), as abordagens qualitativas permitem o estudo de questões, casos ou eventos em maior profundidade, permitindo que o pesquisador conheça com maior riqueza, as experiências estudadas.

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram realizadas, inicialmente, pesquisas bibliográficas, que, conforme Santos (2001), “é a utilização de escritos que contem informações já elaboradas e publicadas por outros autores, são exemplos de fontes *bibliográficas*, os livros, as publicações periódicas (jornais, revistas), fitas de áudio e vídeo, web sites, seminários”.

Trata-se ainda de uma pesquisa de campo de característica descritiva. O estudo ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – *campus* Iguatu, no Estado do Ceará. A instituição foi fundada em 23 de março de 1955, situa-se na Região Centro-Sul do Estado, no Médio Jaguaribe, a aproximadamente 400 km da capital.

Teve como critérios de inclusão nessa pesquisa, a participação voluntária e aceitação por escrito para fazer parte do grupo de pessoas acima pré-estabelecidas.

3.2 População e Instrumento:

Nessa pesquisa, comparou-se o rendimento dos alunos internos com os semi-internos e com os externos, bem como se delineou o perfil e ainda, verificou-se qual a importância da dialógica na construção do conhecimento, com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

Na coleta de dados, utilizou-se a técnica de análise documental (diários de classe, ficha individual dos alunos e outros que se encontram de posse da coordenadoria de registro escolar) dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária.

Foi utilizada a análise documental das disciplinas de Matemática, Geografia e Construções e Instalações Rurais, das 02 turmas de 3ª séries, na qual foi feita o levantamento do rendimento escolar (notas) de todos os alunos.

Essas disciplinas foram escolhidas por:

- fazerem parte de áreas distintas: exatas, humanas e profissionalizantes;
- serem, na visão da pesquisadora, disciplinas que lhe permitiriam obter informações em tempo hábil, visto que, neste período, o *campus* está passando

por um grande problema de mudança de professores, ficando, inclusive, disciplinas sem ter o professor que ministrasse as aulas;

- considerar o enfoque nessas disciplinas suficiente para comprovar ou não as questões levantadas nessa pesquisa.

A tabulação e análise dos dados ocorreram no mês de dezembro de 2010, depois do encerramento do 2º semestre.

Outra técnica adotada na coleta de dados foi o questionário (anexo A) com perguntas fechadas e abertas. Na aplicação do questionário, a pesquisadora se identificou e apresentou o objetivo da pesquisa.

A população investigada foi representada pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que é composto por 06 turmas em um total de 214 alunos, distribuídos conforme o quadro abaixo:

SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
1ª SÉRIE	02	90
2ª SÉRIE	02	70
3ª SÉRIE	02	54

Quadro 1 - Distribuição do nº de alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Iguatu, 2011.

Dentre esses alunos, foram escolhidos para responderem o questionário, os alunos de 02 turmas: 01 da 2ª série e outra da 3ª série. Somaram 55 alunos, sendo 42 (76%) de alunos em regime de internato, 09 (15%) em regime de semi-internato e 04 (09%) em regime de externato.

Os dados obtidos no trabalho foram analisados e discutidos com base na literatura que sustenta a presente pesquisa e nas percepções e reflexões aprofundadas da pesquisadora. Aqui, a ferramenta principal foi a comparação, que permitiu destacar as semelhanças e diferenças e, assim, obter conclusões e implicações para a construção do conhecimento na área.

Para publicação e divulgação foram preestabelecidos nomes fictícios para garantir o anonimato da clientela estudada. Adotou-se (E) para alunos em regime de externato, (SI) semi-internato e (I) para internato, facilitando, assim, para o leitor identificar a origem das falas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Análise Comparativa do Desempenho/Rendimento dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE, *Campus Iguatu*

Na tabulação e discussão dos dados referentes às notas obtidas nos diários, nas disciplinas de Matemática, Geografia e Construções e Instalações Rurais, nas 02 turmas pesquisadas, pode-se observar um melhor desempenho entre os alunos internos.

Analisando o quadro que segue, pode-se que entre os 40 alunos internos das 3^a séries, 100% (40 alunos) conseguiram aprovação na disciplina de Matemática, 95% (38 alunos) na de Geografia e, 85% (34 alunos) na disciplina de Construções e Instalações Rurais. Dos 09 alunos semi-internos, 89% (8 alunos) foram aprovados em Matemática, 78% (7 alunos) em Geografia e, 67% (6 alunos) em Construções e Instalações Rurais. Dos 05 alunos externos, 100% (5 alunos) foram aprovados em Matemática, 60% (3 alunos) em Geografia e apenas 20% (1 aluno) em Construções e Instalações Rurais.

Analisando e comparando esses três grupos, observa-se um melhor desempenho dos alunos em regime de internato em termos de rendimento escolar.

Isso reforça a hipótese de que alunos mantidos na Escola sob o regime de internato apresentam melhor rendimento escolar em relação aos alunos mantidos em regime de semi-internato, e estes apresentam melhores desempenhos em relação aos mantidos em regime de externato.

Após a coleta dos dados dos questionários realizados com os alunos, realizou-se a devida tabulação e, abaixo, seguem a apresentação e a análise desses dados.

3ª SÉRIE “B”	MATEMÁTICA						GEOGRAFIA						CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES RURAIS					
	INTERNO 22 ALUNOS		SEMI- INTERNO 04 ALUNOS		EXTERNO 01 ALUNO		INTERNO 22 ALUNOS		SEMI- INTERNO 04 ALUNOS		EXTERNO 01 ALUNO		INTERNO 22 ALUNOS		SEMI- INTERNO 04 ALUNOS		EXTERNO 01 ALUNO	
	AP ²	RE ³	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE
	22	00	04	00	01	00	21	01	04	00	00	01	18	03	04	00	01	00

3ª SÉRIE “C”	MATEMÁTICA						GEOGRAFIA						CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES RURAIS					
	INTERNO 18 ALUNOS		SEMI- INTERNO 05 ALUNOS		EXTERNO 04 ALUNOS		INTERNO 18 ALUNOS		SEMI- INTERNO 05 ALUNOS		EXTERNO 04 ALUNOS		INTERNO 18 ALUNOS		SEMI- INTERNO 05 ALUNOS		EXTERNO 04 ALUNOS	
	AP ²	RE ³	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE	AP	RE
	18	00	04	01	04	00	17	01	03	02	03	01	16	02	02	03	00	04

Quadro 2 - Distribuição das notas das disciplinas de Matemática, Geografia e Construções e Instalações Rurais nas turmas da 3ª SÉRIE “B” e “C”. Iguatu, 2011. (Dados extraídos dos diários. AP²: Aprovados RE³: Reprovados)

4.1 Perfil dos Alunos

4.1.1 Cidade de origem dos alunos

De acordo com o gráfico a seguir, percebe-se que os alunos do *campus* Iguatu, são oriundos de vários municípios do Estado do Ceará.

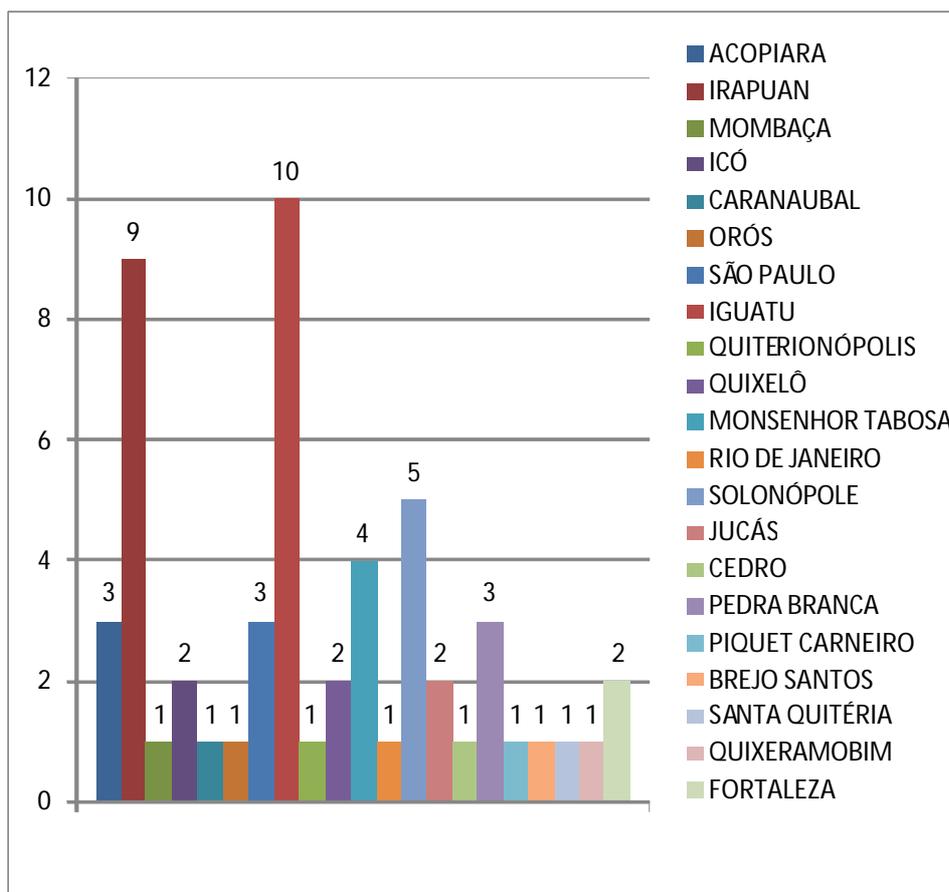


Gráfico 1: Distribuição dos alunos segundo sua cidade de origem. Iguatu, 2011

O *campus* de Iguatu, local da realização do estudo, exerce papel de escola receptora, oferecendo apoio para jovens oriundos de mais de 20 municípios do Estado do Ceará.

Dos 55 alunos que responderam ao questionário, apenas 10 são oriundos da própria cidade de Iguatu.

O local de origem predominante é Irapuan Pinheiro - 16% (09 alunos), seguido por Solonópole - 9% (05 alunos). A distância das cidades de origem a Iguatu, varia entre 22 a 384 quilômetros, sendo Irapuan Pinheiro, cidade de origem do maior número de alunos deste grupo, situada a aproximadamente 66 quilômetros de Iguatu. O acesso à cidade de Irapuan Pinheiro é extremamente precário, com apenas 25 quilômetros de suas estradas pavimentadas.

Podemos notar pela diversidade dos locais de origem, que o IFCE, *campus* Iguatu, é palco de uma considerável diversidade cultural que, provavelmente, tem impacto na forma desses alunos vivenciarem a experiência no internato.

Com isso, pretende-se demonstrar a relevância das interações ocorridas no cotidiano, entre esses adolescentes.

Segue mapa do Estado do Ceará, com as cidades de origem dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, para que se possa visualizar o grau de abrangência do IFCE, campus Iguatu.



Figura 3: Mapa do Estado do Ceará com as cidades de origem dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária

Fonte: <http://webcarta.net/carta/mapa.php?id=236&lg=pt>

4.1.2 Faixa etária dos alunos

O gráfico a seguir retrata a faixa etária dos alunos do curso em estudo.

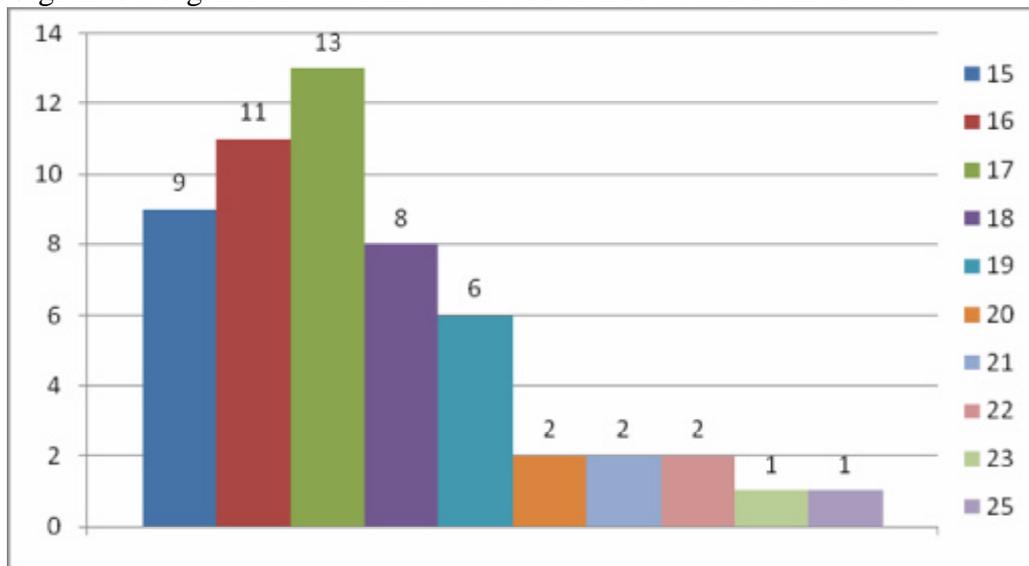


Gráfico 2: Distribuição das idades dos alunos pesquisados. Iguatu, 2011.

Considerando a idade desses alunos, percebemos, de acordo com o Gráfico 02, que a maior concentração está entre os 15 e 18 anos, o que indica ser uma população, em sua maioria, de adolescentes.

A adolescência é a fase do desenvolvimento humano que vem marcada pela transição entre a infância e a idade adulta. Com isso, essa fase caracteriza-se por alterações físicas, mentais e sociais.

Em uma fase de tantas transformações, é importante o fortalecimento de amizades e muito diálogo no convívio desses adolescentes, para os conflitos vividos serem amenizados e os adolescentes se percebam como seres sociais, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em Zagury (2004) é possível encontrar indicações no sentido de que a adolescência é uma atitude ou postura do ser humano durante uma fase de seu desenvolvimento, que deve refletir as expectativas da sociedade sobre as características deste grupo. A adolescência, portanto, é um papel social. Na concepção da autora:

[...] adolescência é o momento do sonho, em que se acreditam verdadeiros “super-homens”, capazes de corrigir as injustiças, de endireitar o mundo. Esta fase incendiária e romântica é importante para que o adolescente e o jovem, mais tarde, quando há um equilíbrio emocional maior, se engajem socialmente num trabalho em que a preocupação social coexista com o desejo de realização pessoal, tornando-os cidadãos conscientes, não apenas preocupados com o seu próprio bem-estar, mas com a melhoria e aperfeiçoamento da sociedade como um todo. (ZAGURY, 2002, p. 27).

Com a globalização e a modernização, a diversidade de profissões e áreas de atuação crescem a cada dia mais, aumentando também, os dilemas dos adolescentes sobre o que escolher. Muitos jovens, nesse período, recebem uma verdadeira sobrecarga de informações e acabam optando por uma profissão com base muito mais nos referências externos, do que nos próprios anseios.

No Brasil, os adolescentes escolhem a profissão muito cedo (com 16, 17 anos), antes mesmo de entrarem na idade adulta.

É muito importante que a escola possa criar espaços de reflexão que favoreçam ao aluno pensar em sua opção profissional, promovendo o debate entre colegas, pois o adolescente age muito bem em grupo e os colegas podem oferecer parâmetros importantes para que ele se perceba e verifique seu grau de maturidade diante de suas escolhas.

Como diz Moura (2001, p. 17) “Quando quem decide é um adolescente, essa escolha gera mais conflito em função não apenas das dificuldades próprias dessa fase, mas também pelas sérias implicações que a decisão presente pode acarretar no futuro”.

4.2 Perfil Escolar dos Alunos

O gráfico 3 apresenta como os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio encontram-se divididos quanto aos regimes de matrículas.

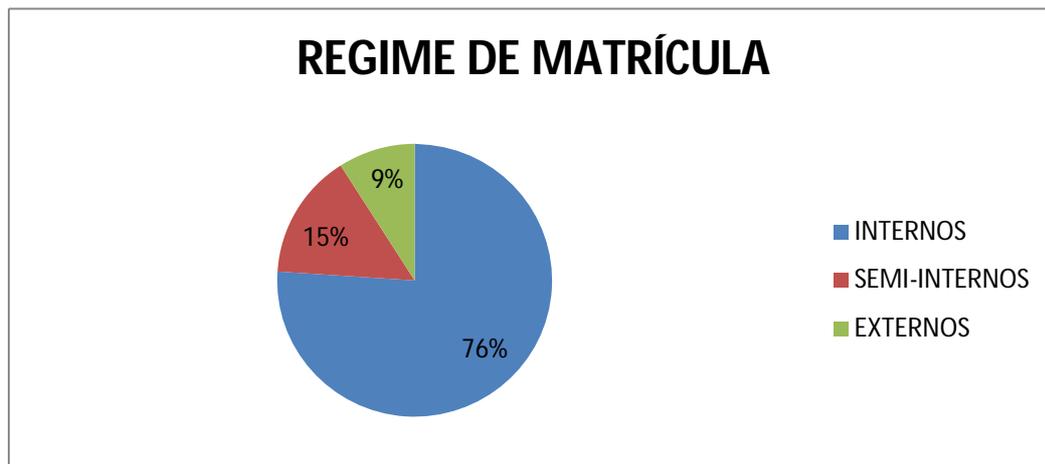


Gráfico 3: Distribuição do regime de matrícula dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Iguatu, 2011.

Dos 55 alunos entrevistados do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, constatou-se que 42 (76%) são do regime de internato, demonstrando assim, a importância das residências estudantis para a formação profissional dos mesmos.

Há unanimidade em que o regime de Internato oportunize o atendimento aos jovens do meio rural e carentes oriundos de municípios distantes, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem e constituindo um suporte indispensável para seu aprimoramento profissional. (BRASIL, SEMTEC, 1994)

Vê-se que apesar do *campus* Iguatu está em um momento de expansão, oportunizando a um maior número de jovens acesso a uma variedade de cursos, que vai desde a formação inicial e continuada de trabalhadores a cursos de graduação, não se ignora a necessidade de continuar fortalecendo o internato visto que, para muitos dos seus alunos, é a única forma de manterem os estudos, estando distantes de suas casas, pois, são, em sua maioria, oriundos de zona rural e de famílias carentes.

Os internatos têm sido um meio importante para a inclusão social desses jovens. O diálogo é importantíssimo nessa relação onde se trata de escolhas, confianças, possibilidades futuras, entre outros. Os profissionais que acompanham esse grupo de adolescentes precisam ouvi-los diariamente, com o objetivo de abrir espaços para exporem suas dificuldades, sentimentos, opiniões, sugestões. Nesse sentido, o adolescente se vê possibilitado a progredir socialmente e com autoconfiança para a superação de seus limites.

Quando um adolescente fala das dificuldades, proibições, permissões, limitações, diferenças e desigualdades que percebe nos relacionamentos sociais, ele estará expressando suas representações. (AMARAL, 2001, p. 24).

No gráfico 4, apresenta-se o hábito de estudo regular por parte dos alunos pesquisados, distribuídos segundo os regimes de matrículas.

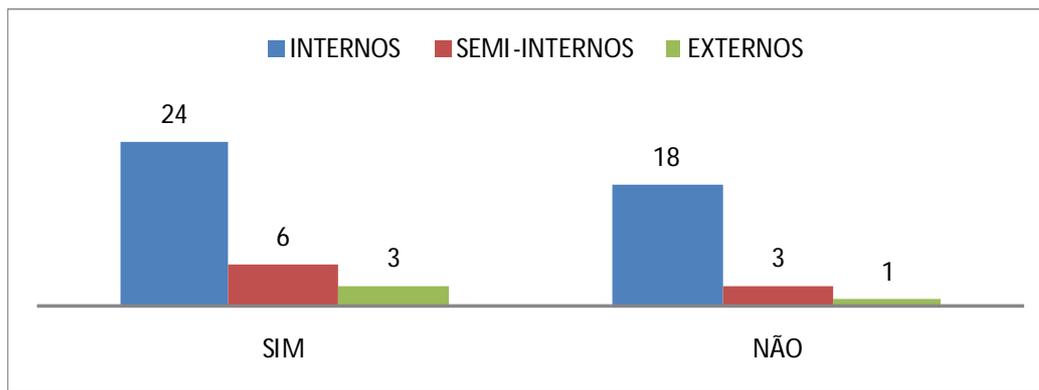


Gráfico 4: Distribuição do horário regular para estudo segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.

Ao perguntar aos alunos se possuem horário regular para estudar, pode-se constatar que entre os alunos internos há um maior número de alunos que separam esse tempo. Dos 42 alunos internos, 24 têm o hábito de estudar, um pouco mais da metade, enquanto 18, não; dos 09 semi-internos, 06 estudam diariamente, e 03, não estudam; dos 04 externos, apenas 01 não estuda diariamente.

Pedro Demo (2000) entende por estudar, a dedicação sistemática à reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito capaz de interpretar com autonomia, desconstruindo e reconstruindo. Segundo o autor, o estudo bem feito sempre resulta em autoria, o que retira do interesse, procedimentos de cópia, transmissão, aquisição. Estudar bem não combina com receber conteúdos simplificados, abreviados, resumidos, via aula, de tal sorte que a tarefa que ainda resta para o aluno seria copiar e reproduzir.

O hábito de estudar por conta própria é de extrema importância para se alcançar o máximo de conhecimento.

Como afirmam Berger e Luckmann toda atividade humana está sujeita ao hábito:

As ações tornadas habituais, está claro, conservam seu caráter plenamente significativo para o indivíduo, embora o significado em questão se torne incluído como rotina em seu acervo geral de conhecimento, admitido como certos por ele e sempre à mão para os projetos futuros. (BERGER E LUCKMANN 2009, p.75)

Apresenta-se abaixo a quantidade de horas semanais que os alunos do Curso Técnico em Agropecuária dedicam ao estudo fora do turno de aulas, de acordo com cada regime de matrícula.

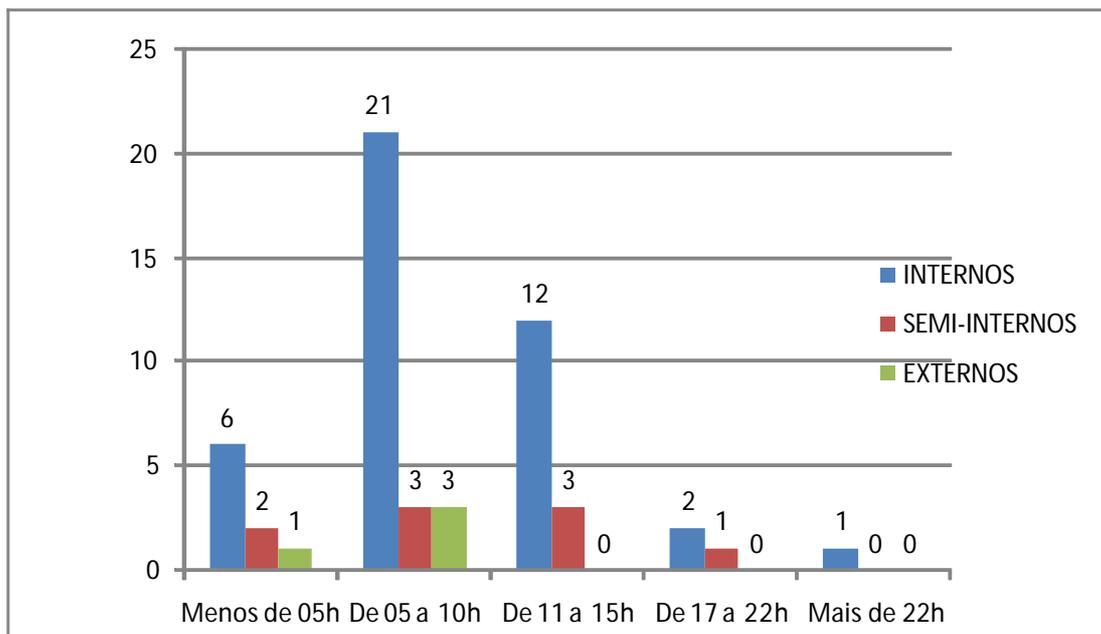


Gráfico 5: Distribuição do tempo de estudo semanal não curricular segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.

No que se refere às horas de dedicação ao estudo fora do contexto de sala de aula, apenas 01 aluno respondeu que estuda mais de 23 horas por semana, 03 que estudam de 17 a 22 horas, 15 de 11 a 15 horas, 27 estudam de 5 a 10 horas semanais e 09 responderam que estudam menos de 05 horas semanais. Percebeu-se, portanto, que a maior parte dos alunos estuda de 05 a 10 horas por semana.

Constatou-se, ainda, que os alunos em regime de internato disponibilizam um maior tempo para esse fim.

Os demais, provavelmente, estudam nos dias que antecedem as provas. É raro, nesse contexto, o aluno que gosta de estudar. Decorre isto, também, de uma sociedade que parece não prezar o conhecimento como referência fundamental das oportunidades de vida.

Os alunos precisam saber que a rotina de estudos não acaba no período da aula. Em casa (isso inclui as residências estudantis), o estudo deve continuar. O educando precisa planejar seu horário, estabelecer um horário fixo e diário para estudar, estabelecer seu tempo ideal de estudo. Esse tempo reservado ao estudo é para sistematizar o aprendizado da sala de aula, preparar para novos conteúdos e aprofundar os conhecimentos. A partir daí, alunos e educadores podem descobrir quais são as dúvidas do grupo e trabalhar novamente os pontos em que se apresentam mais dificuldades. Portanto, faz-se necessária a troca de informações entre esses atores.

É importante que o IFCE, *campus* Iguatu, desenvolva um processo de orientação nos estudos extras, de forma que estes alunos aprendam a estudar, distribuindo melhor o seu tempo de estudo.

O gráfico 6 mostra o nível de interesse dos alunos segundo cada regime de matrícula.

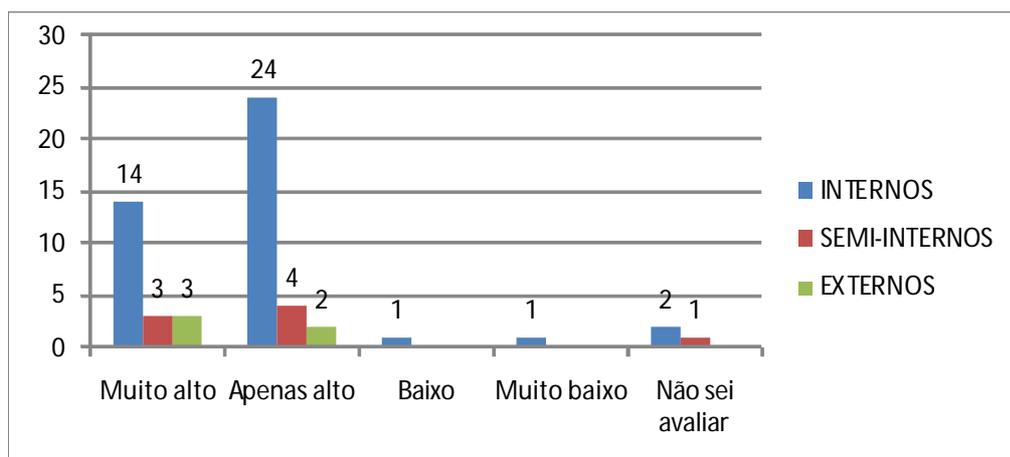


Gráfico 6: Distribuição do nível de interesse segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.

Em relação ao nível de interesse dos alunos pelo curso, constatou-se que dos 55 alunos entrevistados, 33% dos internos (14 alunos) consideram que tem um interesse muito alto, 58% (24 alunos) tem apenas um alto interesse, 4% (02 alunos) consideram baixo e muito baixo e 5% (02 alunos) desses não sabiam avaliar.

Dentre os semi-internos, 37,5% (03 alunos) consideram-se com um interesse muito alto, 50% (04 alunos) se acham apenas com um alto interesse e 12,5% (01 aluno) não sabe avaliar. Dos alunos externos 60% (03 alunos) estão no nível muito alto e 40 % (02 alunos) apenas alto. Percebe-se que dos alunos pesquisados 40 alunos demonstram um bom grau de interesse pelo curso, sendo os alunos do regime externo os que apresentam, em sua totalidade, o interesse maior pelo curso.

No entanto, percebe-se que, no curso em estudo, há um bom nível de interesse por parte dos alunos, acredita-se que esse fator possa influenciar de forma positiva o aprendizado, já que se pode perceber nos textos trazidos anteriormente, no referencial teórico, que é de fundamental importância a motivação dos alunos.

Daí, a necessidade de se trabalhar no momento da divulgação do curso, o seu objetivo e o tipo de profissional que a escola está se propondo a contribuir para a sua formação. Precisa-se abrir um diálogo com as comunidades envolvidas para que, quando o educando chegar à instituição, já tenha feito a escolha do curso que realmente deseja, e que este esteja dentro do seu interesse profissional.

O gráfico 7 apresenta o resultado da autoavaliação realizada pelos alunos em relação ao seu rendimento escolar, segundo cada regime de matrícula.

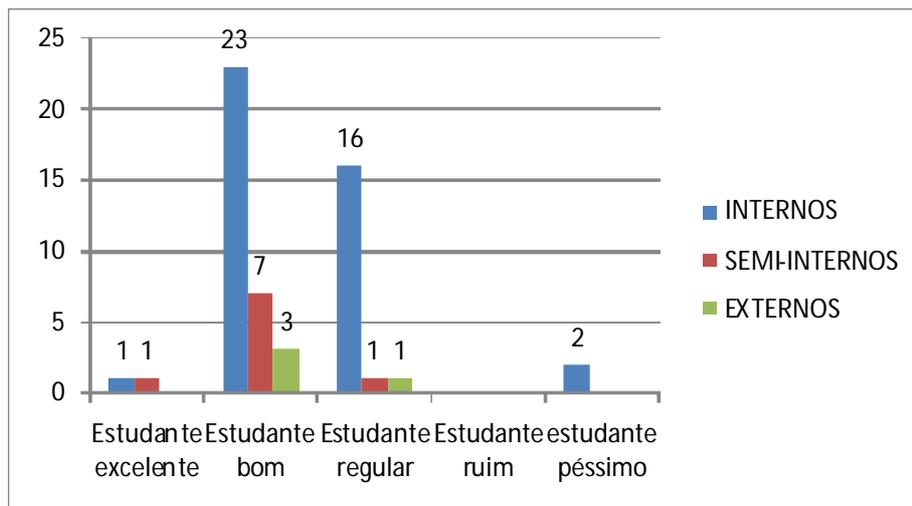


Gráfico 7: Distribuição da classificação quanto ao próprio rendimento escolar segundo cada regime de matrícula. Iguatu, 2011.

Por acreditar que o educando precisa também está se autoavaliando, foi proposto nessa pergunta que fizessem uma autocrítica quanto ao seu rendimento escolar, pois é preciso que, desde cedo, esses atores do processo ensinoaprendizagem possam está refletindo sobre sua própria ação.

Segundo o gráfico acima, verifica-se que dos alunos internos, 24 (57%) avaliaram-se entre estudante excelente e bom; 16 (38%) destes se intitularam estudante regular; 2 alunos se autoavaliam como péssimo; dos semi-internos, 08 (89%) se enquadraram entre excelente e bom estudante; 01 (21%) entre regular; dos externos, 03 (75%) avaliaram-se como estudante bom; 01 (25%) estudante regular.

Ao se fazer um paralelo entre o gráfico 05, o 06 e o 07 há uma contradição entre os alunos semi-internos e externos ao se avaliarem em sua maioria como excelentes e bons alunos, quando anteriormente, afirmam não disponibilizarem de tempo para estudar, nem rotina de estudo e também por não apresentarem desempenho correspondente ao fato de considerarem-se bons alunos.

Podemos observar no gráfico 8 os diversos fatores que têm influenciado no rendimento escolar dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

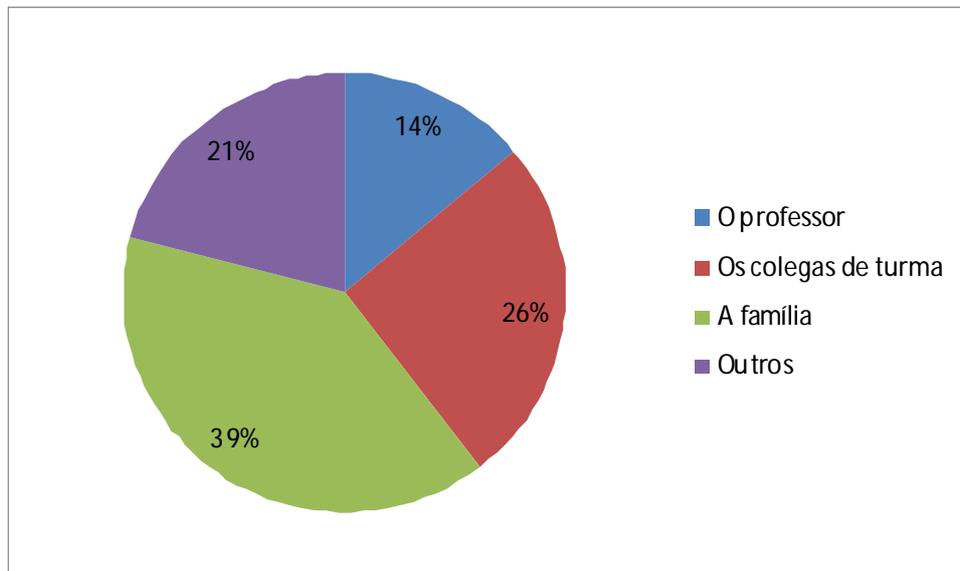


Gráfico 8: Fatores Humanos que influenciam no rendimento escolar dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, Iguatu, 2011

Percebe-se que 21 alunos (39%) responderam que a família tem sido o fator que mais tem influenciado em seus rendimentos; em segundo lugar, vêm os colegas de classe, com 14 alunos (26%); apenas 07 alunos (14%), têm sido influenciados pelos professores, e, 13 alunos (21%) responderam outros fatores, tais como: apoio pedagógico, a psicóloga.

Em relação à influência da família no rendimento dos alunos, na perspectiva de Vygotsky:

(...) A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (1991, p. 87).

A participação da família na vida escolar dos filhos pode influenciar de modo positivo, o seu desenvolvimento na escola. O entrosamento da família com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos.

O resultado a respeito da influência do professor em relação aos alunos gerou preocupação à pesquisadora desse trabalho, por acreditar que a relação professor-aluno é de fundamental importância para o processo de aprendizagem.

De acordo com Santos (2003) somente a presença física de outros não garante o diálogo. Pode-se praticar o monólogo em um grupo. Os conceitos da pedagogia tradicional, bancária por estruturarem o sistema educacional, têm levado os professores a não praticarem o diálogo na sala de aula. Diante desta distância criada entre educadores e alunos, percebe-se que a influência do primeiro sobre o segundo fica comprometida, visto que não há uma relação de confiança, e sim, de submissão.

4.3 Respostas das Perguntas Abertas

Categoria 1: Fatores que motivam a aprendizagem

Segundo Watkins e Coffey (2004) a motivação do aluno em relação ao seu aprendizado é muito importante no momento do estudo. Somente apresentando motivação ele

será capaz de se envolver nas atividades escolares e no estudo dos conteúdos explanados em sala de aula.

As falas a seguir referem-se aos diversos fatores que motivam os alunos no processo de aprendizagem.

“...quando tem aulas práticas e a relação com o campo, o meio rural é melhor..” (I 01)

“...as aulas de campo e as viagens técnicas são muito boas...” (I 04)

Um dos pontos mais relatados pelos alunos é a necessidade dos educadores mudarem as suas metodologias de trabalho, diminuindo as aulas teóricas e partindo para a prática, nas quais se enquadram aulas de campo e visitas técnicas. Daí a importância do educador desenvolver a arte do diálogo e do respeito para com os alunos. Precisa saber ouvir, ser democrático e solidário e ter respeito com o saber do educando, tomando por base a sua experiência e necessidade.

Zabala (1998, p. 253) considera que aprendizagem, por meio de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos.

É importante que sejam feitas reflexões sobre a turma com a qual se está trabalhando, sobre o quanto a está motivando, ou não. Isto pode fazer a diferença no aprendizado dos alunos.

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).

As aulas práticas quando compreendem um conteúdo trabalhado em sala de aula, ampliam a reflexão do aluno sobre os fenômenos que acontecem à sua volta, e isso pode gerar discussões durante as aulas, fazendo com que os alunos, além de exporem suas idéias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala.

Segundo Millar (1996) os “seres humanos possuem uma curiosidade sobre o mundo natural que o conhecimento científico pode satisfazer”. Provavelmente, estes alunos esperam que as aulas práticas satisfaçam completamente sua curiosidade sobre os temas abordados.

Outro fator que motiva a aprendizagem dos alunos é a relação do curso com o mundo do trabalho. Relacionam o curso com um emprego em um futuro bem próximo.

“...o curso prepara bem o profissional, deixando a nível de mercado de trabalho...” (I 02)

“...principalmente curiosidade e melhores condições de emprego...” (I 05)

“...interesse pelo conteúdo, sabendo que vou ser cobrado mais tarde pelo mercado de trabalho. o prazer de saber e de poder ajudar a mim mesmo e a outras pessoas, através do conhecimento adquirido...” (I 07)

“... vontade de crescer na vida...” (I 08)

“... pensar no futuro...” (I 26)

Percebe-se pela fala dos alunos, que o curso traz esperança de melhorar as suas condições de vida, de poderem competir no mercado de trabalho. A escola é um espaço que oportuniza novos conhecimentos, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

É preciso levar os alunos à reflexão, para que estes se tornem conscientes de que não é suficiente acreditar que a escola irá garantir a inserção no trabalho, necessita-se lutar por transformações sociais para diminuir o desemprego e as desigualdades sociais.

“...a forma como os professores passam o conteúdo, de forma clara para que haja um bom entendimento...” (I 09)

“... a capacidade dos professores e a estrutura da escola...” (I 18)

Os alunos I 09 e I 18 relatam sobre a importância da forma como o educador aborda o conteúdo, e isso depende muito do seu hábito de refletir sobre a sua própria ação.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os (PIMENTA, 1999, p. 26).

A autora aborda a necessidade de refletir na ação sobre a ação, com o objetivo de se ter educadores com uma identidade profissional crítica, já que essa tendência confirma-se na denominação de professor crítico reflexivo, no qual se opõe à racionalidade técnica, cujo educador irá pensar e discutir continuamente a sua prática, por meio de trocas de experiências coletivas, práticas autônomas e de pesquisas.

É pertinente a afirmação de que a reflexão é um dos aspectos principais para a formação de docentes pensantes, pois, é por meio desse exercício dialético que o educador irá adquirir autonomia e criticidade para pensar a sua prática e mudar os aspectos negativos.

“...minha família é um fator importante, pois ela só quer o melhor para mim...” (E 12)

“...a minha família, quero um futuro melhor para mim e para minha família...” (E 40)

A família é um grupo de pessoas unidas por vínculos sanguíneos, por laços jurídicos e pelo afeto entre seus membros, é o espaço onde crianças e adolescentes recebem apoio físico, psicológico e moral.

A educação sedimenta-se em um tripé: aluno, família e escola. O educador deve saber que o apoio dos familiares é crucial no desempenho escolar. Quanto mais conhecemos a vida de nossos alunos, mais os entendemos.

Quando se fala em integração dos pais na escola, é importante ressaltar que isso vai além da mera participação em reuniões, eventos festivos, solicitações para cobranças quanto ao desempenho de seus filhos. Significa muito mais que isso. Implica em dizer que acontece também um processo de intervenção dos familiares na escola, significa estabelecer esta participação em regime de parceria, quando todos são responsáveis pelo andamento da escola. Por essa razão, Bolay (1993) afirma que a escola deve saber dialogar com a comunidade de toda diversidade cultural (inclusive rural ou de periferia), devido à necessidade de mobilizar e sensibilizar para a participação ativa nessa instituição.

Mais um fator citado pelos alunos que os motivam, é a identificação da sua vida, a dos seus familiares com a área do curso, no caso a agropecuária.

“... gostar de agricultura e ser filho de agricultor...” (I22)

“... o interesse pelos animais e pelo fato de meu pai ser um criador e eu espero melhorar a sua produção...” (E 35)

Os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999) recomendam a contextualização do conhecimento escolar, reconhecendo que a partir desta, podem ocorrer aprendizagens

significativas, resultantes da mobilização do educando numa relação com o conhecimento que envolve dimensões da vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas.

Segundo Abreu e Mesetto (1996) citados por Santos,

[...] toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno (não mecanizada), ou seja, deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do aluno, permitindo-lhe formular problemas práticos relevantes, participar do processo de aprendizagem e transferir o que aprendeu para todas as situações da vida. [...] (2001, p.71).

Categoria 2: Fatores que desmotivam a aprendizagem

As falas dos alunos E 43, I 03 e I 13 referem-se aos diversos fatores que desmotivam os alunos e interferem negativamente no processo de aprendizagem.

Essa categoria vem reforçar o que foi citado anteriormente, quando se fez referência aos fatores motivadores da aprendizagem, na categoria 6.

“...o excesso de disciplinas...” (E 43)

“... poucas aulas práticas...” (I 03)

“... muitas aulas teóricas...” (I 13)

As falas dos alunos I 03, I 13 e E 43 vem destacando a forma como o curso vem sendo organizado, preponderando a teoria sobre a prática e a fragmentação dos conteúdos, o que acarreta a um excessivo número de disciplinas como fator desmotivador.

Nas falas de I 27, I 33, I 38 e I 11 pode-se entender aquilo que foi apresentado sobre a influência dos professores, no gráfico 08. A maneira como os educadores têm desenvolvido a sua metodologia de ensino não tem incentivado os alunos. Esses estão ansiosos por mudanças, para poderem participar na construção do conhecimento de forma ativa e não apenas como meros expectadores.

“... falta de didática de alguns professores...” (I 27 e I 33)

“... a falta de comunicação de alguns professores...” (E38)

“... visão retrógrada de professores que já eram para estar aposentados, a falta de visão de mudança...” (I 11)

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. Os educadores devem estar refletindo as suas práticas, podendo utilizar-se dos processos avaliativos para subsidiar-se no aperfeiçoamento do ensino, pois, esses quando utilizados de forma correta, fornecem informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo.

Outro ponto citado pelos alunos foi em relação à distância dos familiares, o que vem corroborar com a importância do envolvimento da família na escola.

“... a distância da família...” (I 04, I 15, E 28)

Categoria 3: Melhorias no processo de aprendizagem sob a ótica dos alunos

Esta categoria vem demonstrar fatores que podem interferir na melhoria do processo de aprendizagem, na visão dos alunos.

“... melhores equipamentos e materiais para as aulas práticas...”

“...uma melhor adequação do conteúdo assimilado com a prática...”

“...mais prática e menos teoria como podemos dizer: aprender para fazer e fazer para aprender”

“ ...os alunos passarem mais tempo nos setores produtivos”

“...mais dinamismo nos setores produtivos, que o aluno passasse a fazer parte do trabalho”

“...aumentar o número de visitas técnicas...”

“dá apoio aos estudantes, quando precisarem”

“faz-se necessário um melhor atendimento por parte do departamento de apoio ao educando”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho verificou-se que o processo de 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, os colegas de sala e de grupos, dentre outros fatores.

Nosso objetivo central foi analisar os fatores que determinam o melhor desempenho de estudantes mantidos sob o regime de internato em relação aos mantidos sob o regime de semi-internato, e, destes, em relação aos de externato escolar no IFCE, campus Iguatu, ambiente de trabalho da pesquisadora.

É importante destacar que o maior rendimento escolar dos alunos em regime de internato, se deve a variáveis extraescolares e intraescolares, englobando maior tempo reservado para o estudo extraclasse, construção do conhecimento de forma coletiva, o acreditar na educação como forma de crescimento pessoal e profissional, constatando-se que a área profissional escolhida está diretamente relacionada com a sua vida extraescolar, visto que, a maioria é oriunda da zona rural e filhos de agricultores, diferentemente dos alunos externos, os quais não têm nem uma relação com o setor agropecuário.

Dos fatores que motivam os alunos deve-se destacar a importância da família como fator de maior influência, o que leva à reflexão da necessidade de reforçar a parceria família e escola. Aparecem, em segundo lugar, os colegas, o que destaca a importância de um trabalho pedagógico em que esta relação seja fortalecida. Precisa-se de momentos de interação entre todos os alunos, já que se pode perceber a importância do diálogo e da troca de experiências entre os grupos.

Muitos foram os fatores apontados pelos alunos e que impactam seu cotidiano escolar de modo negativo, no que tange aos fatores determinantes de desmotivação. Dentre eles, pode-se destacar: o excesso de disciplina, poucas aulas práticas e visitas técnicas, a metodologia dos professores, a falta de comunicação na instituição.

Conclui-se, então, com base nestes resultados, que um dos grandes desafios da instituição está em descobrir as aspirações dos alunos e construir coletivamente propostas de trabalho criativas e capazes de incentivá-los para o estudo, tornando-se um aluno ativo e não apenas executor de atividades de ensino. Mas, para que isso ocorra, é importante uma reflexão no fazer pedagógico e na formação continuada dos profissionais desse *campus* e a oferta aos alunos de momentos de interação, de diálogos, de forma constante.

Se estes fatores forem trabalhados, a realidade pode se modificar consideravelmente, provocando melhorias em suas vidas estudantis, independente do regime em que estão vinculados.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. da S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 25(2), p. 169-176, abril – junho – 2008.

AMARAL, C. C. G. do. **Família às Avessas**. Gênero nas Relações Familiares de Adolescentes. Fortaleza: EUFC, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Flaksman, 2 ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMIWICS, A.; MOLL, J.(orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo, Papirus, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, D. F. Motivação no Trabalho, **Revista de Ciências Empresariais**, v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005.

BARROSO, T. P. B. **Vida Familiar e Vida Escolar**: um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária-MG. 2008. 56p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2008.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre. Paixão de Aprender, nº 5, p. 18-23, 1993.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**, 9 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BONAMINO, A. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**: referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2000.

BOLAY, F. W. **Planejamento de projeto orientado por objetivos – Método ZOOOP – Guia para aplicação**. Recife: GTZ, 1993.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensinoaprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura – MEC**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em jan. 2009.

_____. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **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 80 diretrizes e bases da educação nacional e da outras providências. Diário Oficial da União. p. 18, 26 jul 2004.

_____. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de outubro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Ministério da Agricultura. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. IX, n. 24, RJ, 1946.**

_____. **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.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.124/2004 na Educação Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais: educação básica/Brasil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15 de novembro de 2008.

_____. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais / MEC / SEMTEC - Brasília: SEMTEC, 1994**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mec002070.pdf>

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1999. 126p.

BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: Aspectos introdutórios**. In: E. Boruchovitch & J.A., 2001

CASTRO, R. **Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí – 1874 a 1915**. História de uma instituição educativa. Teresina: Editora Universitária da UFPI, 2008.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1991.
- CUNHA, L. A. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, maio/jun./jul./ago, 2000.
- DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. Cuiabá, Uniciências, 1999, v3: 9-21.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; 1998.
- DEMO, P. **Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEPREBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos e uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 10 ed. Editora ática. São Paulo: 2001.
- FARIA, W. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo, Ática, 1989.
- _____. **Mapas Conceituais: Aplicações ao ensino, currículo e avaliação**. São Paulo: EPU - Temas Básicos de educação e ensino, 1995.
- FERRETI, C. J. A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: Entre a proposta e a Prática. **Trabalho e Educação**, vol.17, nº 1, jan./abr., 2008.
- FILHO, D. L. L.; A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. Belo Horizonte: **Revista Educação e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 19 a 28, 2004.
- FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.
- GARCIA, S. R. de O. **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 15 de setembro de 2009. p. 01-18.

GERTZE, J. M. **Infância em perigo**: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre (1837-1880). Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Perspectiva. São Paulo, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GUIMARAES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. 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.

GUIMARAES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. (Orgs.). **Motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAYDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral** - 8 ed. – São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 16 ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro**, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo cidade Iguatu - CE**. Censo Brasileiro, 2005.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. É. R.. **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 novembro de 2010. p. 268-276.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAWCZYK, N. O Ensino Médio no Brasil. **em Questão 6** São Paulo: Ação Educativa. 2009.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, volume 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

MAUÉS, O. C.; GOMES, E.; MENDONÇA, F. L. Políticas para a Educação Profissional Média nos Anos 1997-2007. **Trabalho e Educação**, vol.17, nº 1, 2008.

MENDONÇA, J. M. BORGES. **Aprender a aprender: proposta de metodologia para curso técnico em agroindústria do CEFET – Uberaba – MG**. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – Rio de Janeiro, 2005.

MILLAR, R. **Um currículo de Ciências voltado para a compreensão de todos**. Artigo publicado na revista *School Science Review*, mar 1996. Universidade de York, Senior Lecturer em Estudos Educacionais. Traduzido por Jordelina Lage Martins Wykrota e Maia Hilda de Paiva Andrade.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** [tradução de Catarina Eleonora E. da Silva e Jeanne Sawaya]. São Paulo: Cortez; 2000. 343.

MOURA C. B. de. **Orientação profissional: sob o enfoque da análise do comportamento**. Londrina: UEL; 2001.

MUNHOZ, M. L. P. Educação e família em uma visão psicopedagógica sistêmica. *In Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp, 2004.

NASCIMENTO, A. P. do. **A ressaca da marujada: recrutamento e disciplina na Armada Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

OLIVEIRA, R. O Banco Mundial e a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**. vol. 27, n. 2, 2001. Pags: 1-10. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm>, acessado em 14 de novembro de 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez. São Paulo: 2002. p. 49.

- PARO, V. H. **Qualidade de ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.
- PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- REGULAMENTO DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – ROD** – Instituto Federal do Ceará, 2010.
- RODRIGUES, R.M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.
- SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SANTOS, R. D. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&L, 1999.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 4 edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAMPAIO, S. **Dificuldades de Aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SILVA, T. T. Educação trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRET, C. J. et al. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- SOUSA, C. P. (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 14 edição. Campinas: Papirus, 2007.
- SOUZA, J. dos S. Trabalho, qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 13, n. 22, p, 1-15, 2004.
- COSTA, J. A. 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.

TORVISCO, J. M. Espacio personal y ecología del pequeño grupo. In: ARAGONÈS, J. I. & AMÉRICO, M. (Orgs.). **Psicologia Ambiental**. Ediciones Pirâmide. Madrid, 1998, pp. 548-726.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALENTE José Armando. **Formação de Educadores para o uso da Informática na Escola**, Campinas, 2001. p. 57-115.

VENÂNCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, M. del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

VENTURA, L. **Gestão do Processo ensinoaprendizagem**: como promover o sucesso da Aprendizagem do aluno e sua permanência na escola. Florianópolis. UDESC: FAED: CEAD, 2002.

VILARINHO, L. R. G. **Didática**. Temas Seleccionados. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1980, p.17

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - EDUSP, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WATKINS, M. W.; COFFEY, D. Y. Reading motivation: multidimensional and indeterminate. **Journal of Education Psychology**, 2004, 110-118.

ZABALA, A. **A Prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, T. **O Adolescente por Ele Mesmo**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Encurtando a Adolescência**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

7 APÊNDICE

2. Quantas horas semanais dedica ao estudo fora do turno de aulas?

- Menos de cinco horas por semana
 De 5 a 10 horas por semana
 De 11 a 15 horas por semana
 De 17 a 22 horas por semana
 Mais de 23 horas por semana

3. Você tem trabalho remunerado fora de seu horário de aulas? QUAL?

- Sim Não

Qual? _____

4. Você tem horário regular disponível para estudos fora de sala de aula?

- Sim Não

5. Qual a(s) fonte(s) principal(ais) de estudos para se preparar para as provas?

- Livro(s) Apostila(s) Anotações de aula
 Outra. Qual?
-

6. Como você classifica o seu próprio nível de interesse pelo curso que faz nesta Escola?

- Muito alto Apenas alto Baixo
 Muito baixo Não sei avaliar

7. Como você classifica o seu próprio rendimento escolar?

- Como o de um(a) estudante excelente
 Como o de um(a) estudante bom
 Como o de um(a) estudante regular
 Como o de um(a) estudante ruim
 Como o de um(a) estudante péssimo

8. DE ACORDO COM O QUE RESPONDEU NA QUESTÃO ANTERIOR, você acha que o seu rendimento escolar está diretamente relacionado com que fator prioritário?

- Com as suas próprias condições para estudar
 Com o seu preparo anterior que deu ou não deu “bagagem” para prosseguir nos estudos
 Com a existência ou inexistência de condições materiais, didáticas da escola
 Com o sistema de avaliação adotado na escola
 Com a forma de trabalho dos professores da Escola
 Com outros fatores. Quais?
-

9. Os resultados de seu rendimento nas avaliações escolares, na maioria das vezes têm alguma relação emocional sua com que fator humano principal?

- O professor
 Os colegas de turma
 A família

() Outro. Qual?

10. Considerando que o objetivo desta nossa conversa é levantar indicadores para estabelecer possíveis relações entre aprendizagem, rendimento escolar com o regime de matrícula na Escola, você gostaria de falar mais alguma coisa?

III.SOBRE O CURSO DE AGROPECUÁRIA:

11. Quais os fatores que motivam sua aprendizagem?

12. Quais os fatores que desmotivam sua aprendizagem?

13. Qual (is) a (s) principal (is) deficiência (s) que você identifica no curso de Agropecuária?

14. Qual (is) sugestão (ões) você apresenta para a melhoria das condições de aprendizagem do curso de Agropecuária?

8 ANEXO

Anexo A

Distribuição da matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuário Integrado ao Ensino Médio, Iguatu, 2011.

ÁREA DE ENSINO		DISCIPLINAS		1º ANO		2º ANO		3º ANO		TCH**
				CH*	A/S**	CH	A/S	CH	A/S	
BASE NACIONAL	LING, CÓD. SUAS TECNOLOGIAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, MAT. E SUAS TECNOLOGIAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	160	04	160	04	160	04	480	
		Arte	40	01	-	-	-	-	040	
		Educação Física	80	02	80	02	80	02	240	
		Química	80	02	80	02	80	02	240	
		Física	80	02	80	02	80	02	240	
		Biologia	80	02	80	02	80	02	240	
		Matemática	120	03	120	03	120	03	360	
		História	80	02	80	02	80	02	240	
		Geografia	80	02	80	02	80	02	240	
			PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Inglês)	80	02	80	02	80	02
Educação Ambiental e Ecoturismo	-			-	-	-	80	02	080	
Sociologia	40			01	40	01	40	01	120	
Filosofia	40			01	40	01	40	01	120	
Total do Ensino Médio									2.880	
ÁREA AGROPECUÁRIA	AGROPECUÁRIA	Agricultura Geral	60	02	-	-	-	-	440	
		Zootecnia Geral	60	02	-	-	-	-		
		Introdução à Agroindústria	40	01	-	-	-	-		
		Cooperativismo e Associativismo	40	01	-	-	-	-		
		Tecnologia da Informação	40	01	-	-	-	-		
		Estatística Descritiva	40	01	-	-	-	-		
		Metodologia do Trabalho Científico	40	01	-	-	-	-		
		Introdução à Economia	40	01	-	-	-	-		
		Legisl. Trabalhista e Previdenciária	40	01	-	-	-	-		
		Estudo das Ciências Hum. e Sociais	40	01	-	-	-	-		
		Avicultura	-	-	60	02	-	-	570	
		Apicultura	-	-	40	01	-	-		
		Aqüicultura	-	-	40	01	-	-		
		Ovinocaprinocultura	-	-	60	02	-	-		
		Suinocultura	-	-	60	02	-	-		
		Mecanização Agrícola	-	-	50	02	-	-		
		Floricultura e Paisagismo	-	-	60	02	-	-		
		Culturas anuais I / II	-	-	80	02	-	-		
		Olericultura	-	-	60	02	-	-		
		Desenho e Topografia	-	-	60	02	-	-		
		Bovinocultura	-	-	-	-	60	02	540	
		Forragicultura e Pastagens	-	-	-	-	40	01		
		Fruticultura I / II	-	-	-	-	100	03		
		Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	60	02		
		Construções e Instalações Rurais	-	-	-	-	60	02		
		Administração Rural	-	-	-	-	60	02		
		Extensão Rural	-	-	-	-	60	02		
		Ética Profissional	-	-	-	-	40	01		
		Projetos	-	-	-	-	60	02		
		Carga Horária Total da Habilitação								
Estágio Supervisionado									200	

*CH - Carga Horária

**A/S - Aulas Semanais

*** TCH - Total da Carga Horária

Anexo B
FOTOS IFCE, *CAMPUS* IGUATU



Vista aérea unidade II – Vila Cajazeiras



Entrada unidade II – Vila Cajazeiras



Pavilhão Pedagógico



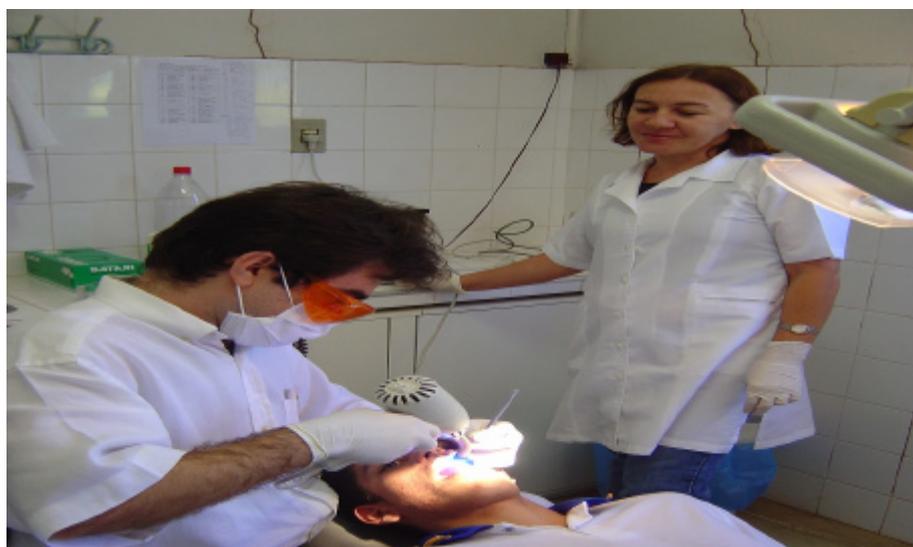
Residência Estudantil



Sala de Televisão na Residência Estudantil



Quarto na Residência Estudantil



Aluno do regime de internato em atendimento odontológico