

# Educação: dilemas contemporâneos Volume XVIII

Lucas Rodrigues Oliveira | org.



**Lucas Rodrigues Oliveira**  
Organizador

**Educação: dilemas contemporâneos**  
**Volume XVIII**



Pantanal Editora

2023

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

#### Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
Profª. MSc. Adriana Flávia Neu  
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior  
Profª. MSc. Aris Verdecia Peña  
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva  
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo  
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu  
Prof. Dr. Carlos Nick  
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos  
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva  
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. MSc. David Chacon Alvarez  
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira  
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira  
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Fábio Steiner  
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza  
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez  
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles  
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira  
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto  
Prof. MSc. João Camilo Sevilla  
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales  
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski  
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira  
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela  
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez  
Profª. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann  
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla  
Profª. MSc. Mary Jose Almeida Pereira  
Profª. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes  
Profª. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira  
Profª. Dra. Patrícia Maurer  
Profª. Dra. Queila Pahim da Silva  
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty  
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke  
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva  
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes  
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)  
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues  
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca  
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira  
Profª. Dra. Yilan Fung Boix  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

#### Instituição

OAB/PB  
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã  
UO (Cuba)  
IF SUDESTE MG  
Facultad de Medicina (Cuba)  
ISCM (Cuba)  
UFESSPA  
UEA  
UNEMAT  
UFV  
AJES  
UFGD  
UEMS  
IFPA  
UNICENTRO  
IFMT  
UFMG  
URCA  
ISEPAM-FAETEC  
IFG  
UEMS  
UFF  
(Colômbia)  
UNAM (Peru)  
IFRR  
UCG (México)  
Rede Municipal de Niterói (RJ)  
UNMSM (Peru)  
UFMT  
SED Mato Grosso do Sul  
IFPR  
Tec-NM (México)  
Consultório em Santa Maria  
UFJF  
UEG  
FAQ  
UNAM (Peru)  
SEDUC/PA  
IFB  
IFPA  
UNIPAMPA  
IFB  
UO (Cuba)  
UFMS  
UFPI  
UFG  
UEMA  
IFB  
UFPI  
FURG  
UO (Cuba)  
UFT

Conselho Técnico Científico  
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior  
- Esp. Maurício Amormino Júnior  
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

**Catalogação na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

E24

Educação: dilemas contemporâneos - Volume XVIII / Lucas Rodrigues Oliveira (Organizador). – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2023.

54p.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-06-8

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756068>

1. Educação. I. Oliveira, Lucas Rodrigues (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)



## **Apresentação**

Paulo Freire já dizia que educação é um ato de coragem. Refletir sobre ela também é! Há situações nesse campo de pesquisa que parecem sem solução (como a desigualdade de acesso e permanência em diferentes cenários e regiões brasileiras), apesar disso, é preciso persistência (e coragem!), para que haja sempre discussões sobre os processos educativos; afinal, sem diálogo, reflexões e intervenções, não é possível avançar.

Com esse ânimo, apresentamos mais um volume – o décimo oitavo - de uma obra tão necessária: “Educação: dilemas contemporâneos”:

Seu primeiro capítulo, publicado em espanhol, intitulado “*El Proceso de Formación Del Profesor en Praxis Enunciativa de Evaluación Curricular Del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro en Brasil*”, trata dos processos educacionais relacionados à formação de professor e currículo de um colégio municipal brasileiro.

O próximo capítulo, o segundo da obra, “As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs em práticas de multiletramentos digitais no ensino superior” traz à tona o papel do professor em relação à utilização das tecnologias e aborda a necessidade da formação continuada docente, além da relevância da centralidade discente no processo educacional.

“Entre o sucesso e o fracasso: Análise do êxito dos alunos em concluir o Curso Técnico em Aquicultura”, o terceiro capítulo, aborda uma análise comparativa (índices de sucesso e fracasso) dos discentes do Curso Técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, campus Aracat.

Por fim, o último capítulo desse volume aborda uma questão fundamental – e indispensável – da educação: a relação entre professor e alunos. Esse capítulo intitula-se “O olhar docente no sucesso da formação discente” e abordará a importância do olhar ativo do professor direcionado aos seus alunos.

**Lucas Rodrigues Oliveira**


## **Sumário**

<b>Apresentação</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>6</b>
El Proceso de Formación Del Profesor en Praxis Enunciativa de Evaluación Curricular Del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro en Brasil	6
<b>Capítulo II</b>	<b>18</b>
As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs em práticas de multiletramentos digitais no ensino superior	18
<b>Capítulo III</b>	<b>29</b>
Entre o sucesso e o fracasso: Análise do êxito dos alunos em concluir o Curso Técnico em Aquicultura	29
<b>Capítulo IV</b>	<b>44</b>
O olhar docente no sucesso da formação discente	44
<b>Índice Remissivo</b>	<b>53</b>
<b>Sobre o organizador</b>	<b>54</b>

# El Proceso de Formación Del Profesor en Praxis Enunciativa de Evaluación Curricular Del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro en Brasil

Recibida em: 23/08/2023

Aprobado em: 26/08/2023

 10.46420/9786585756068cap1

Renivaldo Santos de Souza 

María Eugenia Menna 

## INTRODUCCIÓN

“La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza” (Litwin, 1998, p. 20).

La evaluación se torna un campo teórico complejo, esto, se verifica que algunos conceptos de evaluación tuvieron cambios significativos debido a las nuevas políticas educativas en América Latina y el Caribe, especialmente en Brasil, con el advenimiento de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en el año de 2017.

En este trabajo, se adoptó el término ‘Colegio’ para referirse al Colegio Municipal Roque Roca Monteiro (CMRRM), con el fin de aclarar en uso del término en el trabajo y busca cambiar la praxis de evaluación tradicional, en esta ocasión, para la praxis enunciativa de evaluación curricular con el análisis de los enunciados producidos por los profesores del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro en Brasil.

Los profesores, también, necesitan de métodos adecuados de intervención en la praxis pedagógica y en la praxis de evaluación en el Colegio. Así, la praxis enunciativa de evaluación curricular es el acto evaluador del conocimiento en la educación.

Se analizó, también, la teoría literaria de la Semiótica del Discurso de Jacques Fontanille (2001) y la aplica a la evaluación curricular, “... desde el punto de vista sustancial, el tiempo lingüístico y el tiempo de la praxis enunciativa no se distinguen...” (p. 35). Así, sin el contenido de la Semiótica del Discurso no hay enseñanza ni conocimiento científico, uno no existe sin el otro en el proceso evaluativo en la educación.

La praxis enunciativa implica en un campo específico de conocimiento a través de la Semiótica del Discurso e interactúa con otros campos de conocimiento y sistemas de signos a través de interacciones textuales o discursivas presentes en la evaluación.

En este trabajo se eligió, también, el término “praxis enunciativa” para designar la actividad Semiótica del Discurso que se construya en la unidad entre el hombre y el mundo, la materia y el espíritu, la teoría y la práctica y entre el sujeto y el objeto de estudio.

Para Vázquez (1997), praxis enunciativa significa la “actividad material del hombre que transforma el mundo natural y social para convertirlo en un mundo humano” (p.13).

La praxis, por ser histórica y social, se presenta en formas específicas, a saber: el trabajo, la política, la educación, además de sus manifestaciones individuales materializadas en las relaciones sociales y en diversos productos del hombre en la sociedad (Freire, 1987).

Para Freire (1987), es a través de la praxis que el hombre, como ser social, transforma su entorno y se auto transforma, se recrea, en la lucha por la supervivencia, el hombre transforma sus condiciones sociales y realiza la construcción colectiva de sí mismo.

Para Fontanille (2001) la praxis enunciativa se produce a través de cuatro operaciones existenciales, por las que circulan cantidades y enunciados, a saber: un devenir constituido por modos de existencia virtuales, reales, actuales y potenciales.

Se percibe, entonces, que la semiótica constituye la unidad y la amplitud del análisis del texto o del discurso, o sea, el discurso dice para hacer algo a través de un sistema particular de convencimiento o signo, como la evaluación, por ejemplo.

Según Fontanille (2001), el convencimiento de múltiples enunciados trascienden el discurso y no establecen una relación de causa única. Pero si no, una variedad de causas, estas causas no son sólo generales que sirven para explicar el texto o el discurso del profesor, sino que se entienden como el proceso de signos en evaluación del alumno.

Se busca indagar las teorías y concepciones del análisis de las relaciones discursivas de las prácticas de los profesores en evaluación curricular como “estructuras subyacentes de las interpretaciones de los individuos que influyen en los pensamientos y acciones de los estudiantes” (Perrenoud, 1993, p. 53).

Se nota que, la metodología cualitativa planteada y descrita en este trabajo, se entiende para ampliar la discusión sobre el análisis de la praxis enunciativa de evaluación curricular y colaborar hacia el desarrollo de la praxis pedagógica de los profesores.

Las discusiones y diálogos presentados por los profesores, dieron lugar a la praxis enunciativa de evaluación curricular que se muestra más visible en el proceso educativo.

Esta praxis enunciativa de evaluación curricular se destaca debido a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que aparecen en los discursos de los profesores, pero, al mismo tiempo entran en conflicto con su propia praxis explícita en clase y la forma de concebir el aprendizaje.



## MATERIAL Y MÉTODOS

El proceso de formación del profesor en praxis enunciativa de evaluación curricular, se analiza los principales enunciados planteados y se utiliza el material de las producciones científicas, ahora se desarrolla la enunciación con relación a la praxis enunciativa en la formación del profesor del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro.

Luckesi (2011) afirma que la historia de evaluación proviene de los siglos XVI y XVII, convirtiéndose, por tanto, es uno de los principales problemas de la formación del profesor actualmente en la educación brasileña.

Según Luckesi (2011), en el caso de Brasil, se empezó a hablar de evaluación a finales de los años 60 y principios de los 70, como un acto de formación profesional y una función social que valoraba esta acción, “por lo que, entre nosotros los educadores, existe la necesidad de invertir en “aprender a evaluar” (Luckesi, 2011, p. 30).

Para el autor, se trata de una “habilidad que debemos adquirir” (Luckesi, 2011, p. 31). Alrededor de las posiciones controvertidas y polémicas generadas en el proceso de evaluación en los espacios de formación del profesor.

Se percibe que, existen cuestiones ideológicas de los profesores y de los sistemas, en relación las posiciones clasificatorias, que dificultan el abordaje de un nuevo modelo de evaluación curricular en el contexto educativo brasileño.

Se toma como material para este diagnóstico las disertaciones y tesis sobre educación. Aunque no son muy expresivos en términos numéricos, son el punto de partida de los contenidos investigados, ya que abarcan diferentes niveles de enseñanza, contextos variados, medios y materiales de enseñanza.

Los cambios en el trabajo docente relativos a un proyecto emancipador dependen de la redefinición de los poderes de los actores colectivos que componen el universo escolar: Estado, padres, comunidad y, sobre todo, los profesores. Esta redefinición se basa en el protagonismo de quienes no están satisfechos con la estructura de poder, las prácticas y la organización escolar, que reproducen las desigualdades e injusticias sociales. La praxis del oprimido se justifica porque “si el momento es ya el de la acción, ésta se convertirá en auténtica praxis si el conocimiento resultante se convierte en objeto de reflexión crítica (Freire, 1987, p. 67).

En este contexto, se analiza que la formación del profesor ha sido insatisfactoria e incompleta para estimular cambios prácticos y conceptuales en la realidad del profesor, tanto en la formación inicial como en la formación continua de los profesores del Colegio.

Los profesores carecen de estudios teóricos y conocimientos específicos sobre la praxis enunciativa de evaluación curricular y sus desdoblamientos epistemológicos, técnicos, políticos, sociales y éticos, que pueden motivar o impedir el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los alumnos.

Se cree que los profesores necesitan estudiar e investigar más sobre las teorizaciones y prácticas que “resultan de las relaciones y de las implicancias teórico-prácticas del acto de enseñar y aprender” (Litwin, 1998, p. 13) en evaluación curricular.

El profesor no debe alejarse de la vida y de los desafíos escolares, necesitando ser contextualizados de acuerdo con el tiempo y al espacio, siendo que la praxis enunciativa de evaluación curricular se torna un tema de relevancia académica y científica.

En la formación del profesor, no sólo se aborda los enunciados semióticos relativos a las cuestiones específicas de la praxis enunciativa de evaluación curricular, pero, también, el currículo y no podemos actuar como si la evaluación pudiera quedar al margen de la educación.

Por otra parte, diversas metodologías para el análisis de las prácticas, estudios sobre el pensamiento del docente y su relación con ellas, dan hoy cuenta de que la evaluación se constituye en un tema de interés. Sin embargo, se lo aborda como nuevo objeto problemático desde la metodología de investigación y fundamentalmente como reconocimiento de un lema que puede ser objeto de estudio en tanto da cuenta de categorías que estaban soslayadas en análisis de las prácticas docentes (Litwin, 1998, p. 14).

Se nota que el material de producción científica sobre el tema en el espacio escolar se torna insuficiente para producir algún tipo de transformación en la praxis enunciativa de evaluación curricular.

Se percibe la necesidad de una formación del profesor que garantice la autonomía en la evaluación curricular, además de investigaciones en el espacio escolar que puedan tener sus implicaciones en la construcción de nuevas concepciones evaluativas.

Según Litwin (1998), con ello, “apreciar, estimar atribuir valor o juzgar los conceptos de los libros que más se han asociado a la evaluación” (p. 16), a la relación teoría-práctica con las situaciones concretas de las investigaciones de evaluación curricular.

Debido a que los enunciados semióticos de los problemas de la práctica pedagógica de los profesores se manifiesta en la praxis enunciativa de evaluación curricular. El profesor necesita buscar los métodos, fundamentos teóricos y prácticos en diferentes autores para superar esta problemática y construir espacios formativos en su carrera docente.

Reconozco, por tanto, como un espacio a cubrir en el ámbito de la evaluación educativa escolar, la debida consideración del lugar que debe ocupar en la formación de los futuros profesores y también de los que ya están ejerciendo la profesión docente. No estamos consiguiendo convertir el conocimiento teórico acumulado sobre la evaluación educativa en conocimiento del profesor, futuro o actual, para que pueda afrontar con éxito los problemas de su trabajo diario con los alumnos (Ludke, 2002, p. 30).

Desde esta perspectiva, se indaga: ¿cómo los profesores fueron motivados, alentados y apoyados por sus colegas o directivos para esta nueva postura en su praxis enunciativa de evaluación curricular?

Sobre esto, es interesante considerar que los profesores buscan el conocimiento teórico-comparativo o de generalización, pero sus actitudes y aptitudes son contradictorias en relación con la praxis enunciativa de evaluación curricular en el Colegio. También se analiza que este conocimiento no dirige las acciones pedagógicas prácticas em clase.

Con la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso. La adquisición de una actitud evaluativa constante carece de sentido porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de intereses de conocimiento que no se inscriben en un tema directamente implicado en el aprendizaje de una

materia. Se desvirtuaba de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante evaluación (Litwin (1998, p. 16).

Se entiende la necesidad de conocer y trabajar la realidad del profesor para mejorar su formación y desarrollar en él la función de evaluador del proceso de enseñanza.

El acto de evaluar, como cualquier otra práctica de investigación, pretende exclusivamente revelar algo sobre la realidad. En este caso, revela cognitivamente su calidad, y corresponde al gestor de la acción, a partir de esta revelación, tomar decisiones que, por sí mismas, pueden -y deben- traer consecuencias positivas para los resultados deseados. Las decisiones las tomará siempre el gestor de la acción, nunca el evaluador. El evaluador es el único responsable de investigar y revelar la calidad de la realidad (Luckesi, 2018, p. 23).

Según Borba (2001), hay muchas circunstancias de la praxis pedagógica y evaluativa, en que el papel del profesor tiene la complejidad reducida sólo al acto de evaluar:

Estos estudios señalan la complejidad del acto de evaluar y la fragilidad de la formación del evaluador en el contexto educativo. En particular, en el curso de Pedagogía, el plan de estudios destinado a una formación más generalista no privilegia los estudios sobre la evaluación. Así pues, a pesar de los avances teóricos y metodológicos en el ámbito de la formación y la evaluación del profesorado, los estudios no son concluyentes. Por el contrario, abren espacios e interrogantes para el desarrollo de percepciones sobre ese objeto que se mueve, constituyéndose en cada momento en un punto de partida: el profesor en la acción de evaluador (Borba, 2001, p. 38).

Se verifica en este trabajo explícito el método de la comprensión sobre la praxis enunciativa de evaluación curricular en la formación del profesor, tanto inicial como continuada, lo que dificulta a los profesores la elaboración de procedimientos e instrumentos para mejorar el desempeño evaluativo de los alumnos.

Un acto de investigación de la calidad de la realidad, hecho que implica un conocimiento, ya sea adquirido por los recursos del sentido común o como resultado del uso de procedimientos metodológicamente consistentes, que se cierra en el momento en que revela la calidad de la realidad (Luckesi, 2018, p. 23).

Para Luckesi (2018), el profesor aprende epistemológicamente sobre su propia función, al investigar y reflexionar sobre su toma de decisiones, a partir de los resultados de la praxis enunciativa de evaluación curricular, comprendiéndola, teorizándola y proponiendo praxis enunciativas concretas con diálogo y discusión, apuntando a la mejora de la educación, donde “la evaluación como un juicio de calidad sobre datos relevantes para una toma de decisiones” (Luckesi, 2018, p. 27).

Según Freire (1987), el punto principal de toda formación del profesor y de la praxis educativa es la situación concreta, la realidad, el entorno existencial del alumno. El entorno existencial se convierte en la referencia del momento reflexivo de la praxis, en la transformación de las relaciones económicas, políticas, sociales y educativas.

Freire (1996), también, subraya que “el rigor metódico, la investigación, el respeto por el conocimiento de los alumnos, la criticidad, la estética y la ética, la corporeización de las palabras, la aceptación de lo nuevo y el rechazo de la discriminación, la práctica crítica, la identidad cultural” (p. 26).

Así, se exige al profesor en el ejercicio de su enseñanza, y la “preparación científica del profesor debe coincidir con su rectitud ética” (p. 29).

Como método, se solicita al profesor la toma de decisiones, ante los problemas de la enseñanza con en uso de la praxis enunciativa de evaluación curricular, sin embargo “activación a la praxis enunciativa cuando está mediada por procesos reflexivos simbióticos de investigar e interpretar y, apropiarse de sus intenciones” (Fontanille, 2001, p. 58).

La praxis enunciativa, proporciona al profesor la posibilidad de reflexionar sobre la acción que desencadena en el acto de evaluar y sobre su praxis con los alumnos.

Para Freire (1996), el profesor necesita ponerse en la condición de investigador que busca analizar, comprender y develar los fenómenos que observa, para descubrir no sólo las respuestas a las preguntas que se hace y la posible toma de decisiones en el acto de evaluación, sino también las posibles soluciones a las dificultades identificadas durante el proceso de enseñanza.

Freire (1996) lo llama la “críticidad”, cuando el profesor tiene “la superación y no la ruptura de ser curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, continuando con la curiosidad, se critica a sí mismo. Criticándose a sí mismo, convirtiéndose entonces, permítanme repetirlo, en una curiosidad epistemológica, “vigorizando” metódicamente al objeto” (p. 31).

Por otra parte, el método de la curiosidad epistemológica, la criticidad, la rigurosidad metódica, la investigación y la teoría son ingredientes esenciales para la formación del profesor que analiza y evalúa los alumnos, analizando las situaciones de enseñanza, sus relaciones, siendo capaz de transformar sus acciones con el fin de lograr los objetivos evaluativos de aprendizaje.

Para Abramowicz (1996) la dimensión afectiva en el acto de evaluar, destaca cuestiones centradas en la “construcción del conocimiento como actividad productiva, crítica, creativa, a través de la vía privilegiada del diálogo” (p. 50).

Freire (1996) afirma que la formación del profesor en praxis enunciativa de evaluación curricular ha requerido una profunda inversión, tanto afectiva como cognitiva, en las relaciones humanas y ha exigido el respeto al conocimiento de los alumnos.

Esas relaciones no pueden ser superficiales, sino que requieren que los profesores se comprometan y se impliquen personalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos hacia la mejora la enseñanza y el aprendizaje.

Se nota que, con el fin de conocer cómo se llega al entendimiento de que la praxis enunciativa promueve el desarrollo de cada alumno, es necesario “una forma de atribuir calidad a la realidad a través de una metodología investigativa” (Luckesi, 2018, p. 32).

Para Boggino et al (2019) el enfoque alternativo a la visión clasificatoria de la evaluación es que la evaluación formativa siempre tendrá una dimensión utópica. Su existencia concreta nunca está asegurada. Pero, el profesor necesita entender que puede poner lo hallazgo por lo que se traduce en una actividad de evaluación de los alumnos.

Desde este modo los “conflictos de intereses, conflictos de concepciones”. Este escenario “surge de una visión relativamente extendida entre la burocracia y se impone al profesor como un “principio científico” que debe respetar y cumplir el plan y el currículo de estudios para que todos los alumnos obtengan los mismos conocimientos” (Barriga, 1987, pp. 24-25).

Finalmente, las producciones académicas revelan la concentración en la propuesta de formación y se preocupan por la evaluación del currículo de este curso. Así, hay la necesidad de invertir más en la formación del profesor y no basarse en la pedagogía tradicional, sino en la pedagogía constructiva para apoyar la praxis enunciativa de evaluación curricular en clase.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se percibe que a través de la interacción dialógica y la discusión utilizando la praxis enunciativa que el profesor como ser social transforma el entorno, se modifica, construye y reconstruye práctica educativa, con la búsqueda del conocimiento, entonces, el profesor transforma su praxis en el proceso de formación.

Para Sousa Junior (2010), el principio educativo de la praxis se relaciona con el discurso sobre el principio educativo utilizando por el profesor en el Colegio.

El trabajo, aunque alienado, no pierde su principio educativo, que se revela, sobre todo, por su carácter contradictorio. Sin embargo, el trabajo, en estas condiciones históricas, no puede ser el momento exclusivo de la formación de los trabajadores, incluso podría decirse que ni siquiera sería central en este proceso (Sousa Junior, 2010, p. 67).

Según este autor, surge la importancia de la conceptualización teórica del principio educativo y el trabajo fundamentado en la praxis enunciativa de evaluación curricular de los profesores. Surge, entonces, la relevancia social de este trabajo para toda la comunidad educativa, académica y todos los profesores de la educación.

Se nota que, la praxis, en diferentes formas, como acto de lenguaje generador de conocimiento está siempre implicada como campo específico de conocimiento, así como la interacción dialógica con otros campos de conocimiento y otros sistemas de significación para la formación, en medio de las relaciones conflictivas durante el proceso de enseñanza.

En esta discusión, se analizó un total de 115 artículos, publicados en el período 2015 a 2021, en 5 (cinco) revistas seleccionadas, con base en los criterios de formación del profesor, trabajo pedagógico y evaluación y currículo, considerando su relevancia académica.

Se nota, los temas más enfatizados en las publicaciones fueron: identidad y profesionalización docente, con 33 artículos (28,7%); formación continua, con 30 (26%); formación inicial, con 27 (23,5%); práctica pedagógica, con 25 (22%) (Luckesi, 2011, p. 30).

Se observa que los periódicos evidencian una concentración muy grande en la formación del profesor, con 49,5%. El tema más frecuente en los periódicos fue la práctica pedagógica como construcción de interacción dialógica para el trabajo pedagógico del profesor.

Albuquerque (2000) justifica:

Es importante destacar que la evaluación es una práctica social, inserta en un conjunto de otras prácticas, sufriendo determinaciones sociales más amplias ... El ejercicio de la evaluación... puede reafirmar acciones autoritarias, conservadoras y clasificatorias, ... cómo puede contribuir efectivamente a un proceso democrático dentro de la escuela (Albuquerque, 2000, p. 23).

El profesor asume un papel decisivo en la construcción del currículo, lo transforma en un espacio de desarrollo educativo dinámico, asumiendo un papel decisivo en la construcción de un proyecto político pedagógico que capacita al alumno para la ciudadanía.

Freire (1996) señala que el profesor es un “creador de posibilidades” (p. 47) capaz de transformar su situación personal y profesional, con la condición de crear una situación, un conocimiento y un espacio educativo democrático para la sociedad.

Para el autor, la praxis enunciativa se constituye como el principio pedagógico que guía la praxis educativa en la sociedad capitalista. La educación se lleva a cabo a través de actividades educativas superando la etapa de alienación que vive la humanidad.

Delante de esto, la alienación denominada por el sociólogo inglés Marcuse (2015) en su libro titulado “sociedad unidimensional” líquida, difusa, ambigua, paradójica y que oscila entre los extremos de atracción y repulsión. Para el autor, el hombre avanza en los supuestos de alienación a través de los ámbitos económico, social, político, cultural, científico y educativo.

Para crear el pensamiento del consumo sin oposición, a través de la conformidad y la aceptación, donde el fetichismo está presente en todo y el individuo lo entiende como indispensable, en un delirio fetichista que le hace “esclavo de la materia anunciada por el arte” (Marcuse, 2015. p. 90).

Esa idea, que impregna el proceso educativo brasileño, refleja una educación llena de teorías confusas, propensa a los cambios rápidos, sin análisis, sin reflexión, sin autocrítica y con relaciones cada vez más líquidas, difusas y fluidas, poco comprometidas y superficiales.

Al lado de esto, se crea una insatisfacción e inseguridad cada vez mayor para toda la sociedad, mientras este estado de alienación influye directamente en la formulación teórica de los conceptos evaluativos, en el trabajo y en la formación de los profesores del Colegio.

Cabe señalar que la enseñanza y el conocimiento están interconectados, al igual que la teoría y la práctica son elementos interdependientes. Ambos son necesarios y se complementan a través de la praxis enunciativa de evaluación curricular.

Existe el significado de que uno está en relación con el otro. La práctica sin teoría, desprovista de reflexión, se constituye en una actividad sin valor y en repetición. La teoría sin el sustrato de la práctica transformadora se constituye en un vacío lógico abstracto.



Luckesi (2018) afirma que, en la graduación, algunos profesores y pocos alumnos están dispuestos a investigar sobre la praxis enunciativa de evaluación curricular, más allá de lo básico, y a reflexionar a largo plazo y actuar en función de aprendizaje.

A continuación, se analizan los pasos del actual proceso de enseñanza-aprendizaje, a los que deben estar atentos los educadores para exponer los nuevos contenidos; subvencionar al alumno para que asimile los nuevos contenidos; proponer y practicar ejercicios que posibiliten los nuevos contenidos y la transformación en habilidades específicas; proporcionar y practicar actividades de aplicación de los contenidos aprendidos, con vistas a ampliar la capacidad de comprensión y actuación del alumno; crear nuevas soluciones (Luckesi, 2018, p. 162).

En esta discusión, la universidad tiene que estar relacionada con la producción, organización y difusión del conocimiento, no estrechamente vinculada al economicismo.

En este caso, lo más relevante para la universidad es que el alumno manifieste el dominio específico de los contenidos industriales impartidos que se refieren a la selección de personas y a la “gestión productivista” (Afonso, 2000, p. 38) de la organización empresarial. Así, en este contexto mercadológico la evaluación sólo sirve para subvencionar las elecciones de los potenciales clientes del sistema educativo.

Para Freire (1996), el punto de partida de toda práctica educativa fue delante de la situación concreta, la realidad, debido a la transformación de las relaciones económicas y políticas, señala la relación entre valoración, mercantilismo del proceso educativo.

Se constituye la preocupación con el producto, más que con el proceso educativo, siendo una de las exigencias, del “estado evaluador preocupado con la imposición de un currículo nacional común y con el control de los resultados, en vista de la competencia entre las escuelas en una perspectiva de mercado educativo” (Freire, 1996, p. 119).

Freire (1987), también, lucha contra el Estado evaluador, debido a la imposición del control de los resultados, centrándose en conocimiento en el profesor y desconsiderando el conocimiento del alumno, produciendo procesos evaluativos alienados por el capitalismo.

Como resultado, el profesor está frente a la dominación impuesta por el sistema educativo, que se instala y se expresa en diversos momentos dentro del Colegio (CMRRM).

Se percibe que, el profesor puede cambiar, siendo, la primera, cuando el oprimido (profesor) desvela el mundo de opresión y se compromete, en la praxis, a una transformación; la segunda, en la que, transformando la realidad opresora a través de la praxis en un proceso permanente de liberación de la conciencia oprimida (Freire, 1987).

Para Freire (1996), el choque enunciativo entre acción-reflexión, presente en este método, favorece la transformación de la conciencia humana de la estructura social y una aproximación crítica y reflexiva a la realidad estudiada.

Según Gutiérrez (1988), el método freireano de educación es enunciativo y “dialógico porque va de la realidad a la conciencia, de la conciencia a la realidad, en un movimiento iluminador y transformador” (p. 35).

Se percibe el diálogo como praxis enunciativa de evaluación curricular tiene una demanda existencial de conocimiento. La metodología freireana es una forma de investigar “el pensamiento de los hombres referido a la realidad, es investigar su acción sobre la realidad, que es su praxis” (Freire, 1987, p. 98).

En el obstante, el resultado las enunciaciones demuestran su importancia en el Colegio, porque es necesario encontrar “coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación se encuentra alineada con el currículo y con la programación didáctica” (Camilloni, 1998, p. 40), así, disminuyendo la exclusión escolar de los alumnos.

La praxis enunciativa de evaluación curricular se justifica porque “si el momento es ya el de la acción, ésta se convertirá en una auténtica praxis si el conocimiento resultante de ella se convierte en objeto de reflexión crítica” (Freire, 1987, p. 67).

La praxis del profesor requiere una complicidad compartida en los distintos segmentos de la sociedad que defienden la educación pública y unas condiciones materiales favorables capaces de elevar la motivación del profesor para la enseñanza.

Para Freire (1996), el profesor no puede dejar su deber de evaluar y mejorar su capacidad crítica y autocrítica para la reputación evaluativa clasificatoria, superando el paradigma individualista, competitivo y alienado del sistema educativo brasileño.

Palou de Maté (2008) (citado en Camilloni et al., 2008, p. 95) afirma que: “... desde el surgimiento de la significación de este vocabulario, la connotación ideológica está ligada al ámbito del control administrativo, esto es, tiene un carácter técnico que con métodos e instrumentos intenta dar cuenta y rendir cuentas”.

Como resultado, en esa realidad se sitúa la práctica pedagógica en relación a la praxis enunciativa de evaluación curricular, siendo la “evaluación, por ser una práctica humana, posee también en sí una dimensión política, ligada al ámbito del poder” (Camilloni, 2008, p. 56).

Repensar los fundamentos que guían las teorías evaluativas implica desvelar las ideologías en las que se basan, con el fin de superarlas. Es necesario pensar en una teoría de la evaluación vinculada a la realidad brasileña, que se base en principios y valores comprometidos con la transformación social (Sousa, 2010, p. 216).

## CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra reflexión en Freire (1996) presenta su visión del hombre como “ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo, sino con el mundo, el ser con el mundo resulta de su apertura a la realidad, que lo convierte en la entidad de relaciones que es” (p. 47).

El autor propone una educación, que considere la esencia del alumno para problematizar y comprender la realidad, en una sociabilidad fundada en la praxis enunciativa, pues “la educación se rehace constantemente en la praxis y para ser tiene que ser” (Freire, 1996. p.73).

Para superar el paradigma tradicional de evaluación, el profesor necesita de la adopción de la nueva resignificación del contexto actual, que trae, en sí mismo, la posibilidad de nuevos logros educativos por la participación de diversos actores dedicados a la lucha para desplegar una gran red de participación y transformación del escenario educativo.

Retornando la idea de evaluación como inherente al proceso de enseñar y de aprender, se pudo afirmar que una de las razones fundamentales que la justifican es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza (Palou de Maté, 2008, pp. 5-6).

Según la autora, como resultado de este trabajo se constituye la naturaleza de la praxis enunciativa de evaluación curricular es construir espacios y tiempos para la reflexividad de los profesores ante el nuevo paradigma evaluativo.

Se nota que, en la viabilidad del cambio en el escenario educativo, “dada la complejidad de la práctica educativa ambos se cruzan, se encuentran y/o se homologan” (Palou de Maté, 2008, pp. 5-6), en un movimiento dialéctico de función innovadora de evaluación.

Se percibe que, la evaluación curricular en el Colegio tiene un espacio de discusión, reflexividad, investigación y reconstrucción, es decir, la praxis enunciativa que permite la construcción de la praxis individual y colectiva del profesor.

Nuestras conclusiones, se basan en evaluar los problemas, las dificultades y las razones actuales de las prácticas pedagógicas que se aplican y a partir de este espacio, surge la posibilidad de reconstrucción del nuevo modelo curricular, o sea, un nuevo referencial curricular de educación.

Con esto, se permite al profesor el uso de diversas formas de enseñanza, aunque sea necesario reconocer y comprender las diversas formas de aprendizaje del currículo, la estructuración y producción del conocimiento en el Colegio.

Finalmente, el profesor puede construir las nuevas metodologías de enseñanza y poder desarrollar diversas estrategias de evaluación curricular dentro del Colegio Municipal Roque Roca Monteiro.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**


- Abramowicz, M. (1996). Evaluación de la evaluación del aprendizaje. Lúmen. 150p.
- Afonso, A. J. (2000). Evaluación educativa: regulación y emancipación. Cortez. 120p.
- Albuquerque, T. S. (2000). Evaluar con los pies en el suelo de la escuela. UFPE. 133p.
- Boggino, N., & Enrique Barés. (2019). Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo. Homo Sapiens Ediciones. 155p.

- Borba, A. M. (2001). *Identidad en construcción: Investigando profesores en la práctica de la evaluación escolar*. Educ. 165p.
- Camillon, A. R. W. (1998). *La evaluación significativa*. Paidós. 128p.
- Camilloni, A. R. W. et al. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. 138p.
- Fontanille, J. (2001). *Práctica semiótica*. Editora Saxo. 125p.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra. 100p.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. 102p.
- Gutiérrez, F. (1998). *Educación como praxis política*. Summus. 125p.
- Ludke, M., & André, M. (2002). *Investigación en educación: Enfoques cualitativos*. EPU. 128p.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Editorial Paidós. 138p.
- Luckesi, C. C. (2011). *Evaluación del aprendizaje escolar: estudios y proposiciones*. (22. Ed). Cortez. 140p.
- Luckesi, C. C. (2018). *Evaluación en educación: cuestiones epistemológicas y prácticas*. Cortez. 138p.
- Marcuse, H. (2015). *El hombre unidimensional: estudios de la ideología de la sociedad industrial avanzada*. (2ª ed.). Edipro. 125p.
- Palou de Maté, C. P., Camilloni, A., & Celman, S. L. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. 130p.
- Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación*. Perspectivas Sociológicas. D. Quijote. 125p.
- Sousa Junior, J. (2010). *Marx y la crítica de la educación: de la expansión liberal-democrática a la crisis regresivo-destructiva del capital*. Ideas & Letras. 128p.
- Vázquez, A. (1997). *Filosofía de la praxis*. Paz y Tierra. 130p.
- Zukowsky, T. C. (2008). *Formación en evaluación: La formación de docentes en el enfrentamiento de un proceso de evaluación al servicio del aprendizaje*. PUC/SP. 100p.

# As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs em práticas de multiletramentos digitais no ensino superior

Recebido em: 26/08/2023

Aceito em: 29/08/2023

 10.46420/9786585756068cap2

Laerte Corrêa dos Santos<sup>1\*</sup> 

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os principais desafios e dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, mais especificamente da escola pública, no tocante ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade, avaliando qual o papel do professor em relação ao uso dessas tecnologias no âmbito das atividades acadêmicas, encontrados na atual literatura científica brasileira.

Destacamos também a importância da formação docente continuada, bem como a importância de uma educação centrada no aluno e na construção de um sujeito crítico e dinâmico, mostrando que o investimento em tecnologias deve ser uma das prioridades no ensino, tendo em vista a ampliação de possibilidades que ela nos proporciona no processo de ensino-aprendizagem do aluno, especialmente, na efetivação de práticas de letramentos digitais em contextos múltiplos de interação humana e não humanas.

### *As reflexões foram fundamentadas nos estudos de alguns teóricos, dentre eles:*

Buzato (2016); Coscarelli e Ribeiro (2005); Coscarelli et al (2016); Kenski (2003); Lima e Pinheiro (2015); Paiva e Lima (2017b); Paiva (2016, 2017a, 2017c); Neves (2009); Sousa (2011), entre outros. Quando falamos em tecnologia, é comum associarmos esse termo a produtos sofisticados, de difícil acesso e relativamente novos na nossa sociedade. No entanto, a tecnologia remonta desde os primórdios e sua presença na vida do homem é mais comum do que pensamos. Isso porque nos acostumamos a viver cercados de tecnologia e só nos damos conta da sua presença quando, por exemplo, algo para de funcionar, a eletricidade acaba ou a água não sai da torneira.

Hoje, não podemos negar que vivemos na era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ou seja, aquela cena de vizinhos conversando durante horas na calçada de casa, por vezes, ficou

---

<sup>1</sup> Docente do Centro Universitário Anhanguera de Niterói - UNIAN 1.

\* Autor correspondente: laertecorreas@gmail.com

no passado. A televisão, o telefone e o computador surgem no lar da grande maioria das pessoas, tornando-se mais do que apenas um suporte ou uma ferramenta de entretenimento. As pessoas criam vínculos com estes objetos que, por sua vez, passam a participar ativamente do mundo social dos indivíduos. Esse é um ponto importante sobre as tecnologias, pois elas têm o poder de alterar o comportamento humano e transformar o modo de pensar, agir e sentir das pessoas. As maneiras de se comunicar e adquirir conhecimento são ampliadas, e como consequência o homem tornou-se um consumidor ávido de tudo que é digital.

O grande desafio diante deste novo contexto digital talvez seja o de refletir sobre este impacto na vida do ser humano de modo que possamos desenvolver uma consciência crítica em relação ao uso adequado e à apropriação das TICs no nosso cotidiano. Este artigo propõe, então, uma reflexão sobre como a universidade tem acompanhado esse avanço tecnológico, quais os desafios enfrentados no uso das TICs no cotidiano acadêmico e qual o papel do professor diante dessas transformações.

### ***A escola e as tecnologias de informação e comunicação (TICs)***

A sociedade está em constante transformação, principalmente, no que diz respeito às descobertas científicas e tecnológicas. O computador, a televisão, o celular e a internet possibilitam o acesso ao conhecimento de maneira rápida e dinâmica. Deparamo-nos diariamente com uma enxurrada de informações e precisamos estar atentos e termos maturidade para avaliar o que é eficaz e útil para nossa vida.

No mundo contemporâneo, torna-se comum a comunicação por meio de ligações telefônicas e de torpedos que, por sua vez, abrem caminho para os aplicativos de bate-papo e as chamadas de vídeo. É difícil imaginar nossas vidas desconectadas de todas as possibilidades que as tecnologias nos oferecem. Refletimos, no início desse artigo, sobre como a presença constante das tecnologias no nosso dia a dia tomou-se tão comum a ponto de não a notarmos. Isto acontece, pois passamos a dominar o que era novo e esse novo (as tecnologias) insere-se na nossa vida naturalmente a fim de facilitar nossas ações cotidianas. No entanto, no ambiente acadêmico esse processo de apropriação da tecnologia nas práticas docentes parece não acontecer.

Não existe ainda essa invisibilidade das tecnologias quando se trata da educação. Neves (2009) relata que essa invisibilidade significa a competência no uso dos equipamentos e de estratégias inovadoras. Ainda, segundo a autora, o uso das TICs na universidade é visto como algo excepcional e exótico. Deparamo-nos, então, com um enorme contraste: existe todo um arsenal tecnológico presente nos lares, nas empresas e nos mais diversos ambientes, mas ausente da maioria das universidades, que se mantém ainda num modelo muito conservador.

Para essa pesquisadora, vivemos num “cotidiano acadêmico que sequer ultrapassa as paredes da sala de aula” (NEVES, 2009, p. 2). Isso requer um novo olhar sobre a universidade tanto em relação aos aspectos físicos e estruturais quanto na organização curricular. Pensar nas TICs dentro da universidade é



pensar em mudança e toda mudança requer planejamento. Primeiramente, a universidade como um ambiente onde se constrói o saber e forma cidadãos críticos precisa de decisão política e investimento, logo é preciso “...assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas universidades requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso de uso dessas máquinas” (KENSKI, 2003, p.59).

Kenski (2003) chama a atenção para o despreparo na utilização das TICs, a começar pela negligência em não mudar os aspectos estruturais da universidade. Isso compromete o ensino e continua firmando a ideia de que estes recursos são caros e que não trazem resultados, uma vez que

... a relação entre educação e novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação. Esses novos posicionamentos dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; à estrutura organizacional das instituições de ensino de todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e a democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde também se dá e se faz educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais - que também oferecem educação (Kenski, 2003, p.81).

Podemos observar que essa visão colaborativa em prol de uma educação tecnológica acessível é muito distante do sistema burocrático e centralizado que temos à disposição. Parece utópico desejar que as questões estruturais e de espaços físicos sejam resolvidas e todas as universidades tenham acesso a ambientes preparados e equipados para o uso das TICs. Entretanto, esse ainda seria o primeiro passo para uma educação voltada aos trabalhos com as tecnologias.

É importante destacar que não basta investir em equipamentos, tornando-se urgente que exista uma política de manutenção desses equipamentos e de acesso à internet. Com a conexão à rede, surge a possibilidade de realizar novas atividades e não apenas inserir uma tecnologia em uma prática já existente. Sobre a internet é fundamental ampliar “os espaços das universidades não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição por seus professores, alunos e funcionários” (Kenski, 2003, p.59).

Entretanto, a inserção das TICs vai além da equiparação da universidade quanto à aquisição de equipamento e acesso à internet. Sendo avaliadas essas questões, e preciso pensar quais os objetivos que se pretende alcançar, que reformulações no currículo escolar são necessárias, onde as TICs podem se encaixar e que tipo de alunos se pretende formar. Isso é necessário porque o uso de uma tecnologia, desde a mais atual até a mais antiga, determina e influencia no planejamento das ações tanto do professor quanto da gestão acadêmica. Em segundo lugar, faz-se necessário reformular o tempo dedicado à aprendizagem e a compatibilização do currículo, pois trabalhar com TICs é um desafio que nos desacomoda da zona de conforto, que é a sala de aula e possibilita a busca de conhecimentos em outros ambientes.

As alterações necessárias compreendem a apropriação dos novos espaços e tempos educacionais, a adoção de novos currículos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o desenvolvimento de pesquisas, intercâmbios e convênios interinstitucionais, o

relacionamento com o sistema produtivo e com os organismos governamentais, com as demais esferas sociais e com a comunidade de forma geral (Kenski, 2003).

A educação contemporânea deve ser focada na aprendizagem do aluno e no oferecimento de novas oportunidades e possibilidades de aprender, visando à autonomia na busca de conhecimentos. Pensar nos novos espaços e tempos educacionais, apontados por Kenski, requer da universidade e mais particularmente do professor o entendimento de que o aluno continua aprendendo fora do ambiente tradicional de ensino. É necessário, também, uma mudança muito mais profunda e igualmente difícil: a reavaliação do tempo de aula e a quantidade de alunos em sala. Infelizmente, o que se percebe é que, mesmo a universidade estando “preparada” com computadores, internet, Datashow... quase nada se alterou no processo de ensino.

O curto espaço de tempo disponível para cada aula (geralmente 50 minutos) somado ao grande número de alunos em sala tornam inviável o uso do computador. As aulas, em sua maioria, continuam baseadas na exposição oral, nos debates e seminários. Quando alguma tecnologia é inserida no processo de ensino, por exemplo, o Datashow, este serve para reproduzir o que poderia ser feito com a lousa, o pincel e o livro didático.

No que tange acerca do professorado, sua formação e relação com as TICs, algumas reflexões serão feitas, mas desde já, é preciso ter clareza de que tais responsabilidades não apenas podem recair no papel desempenhado por quem ensina, até porque “educar com TICs impõe mudanças tão radicais que é impossível deixar tal revolução somente nas mãos dos professores” (NEVES, 2009, p. 24). Além disso, sabemos que “não se consideram, na implantação desses novos meios, as necessárias alterações nas condições do trabalho docente (e de toda a universidade)” (Kenski, 2003, p. 61).

Sendo assim, a dinâmica de sala de aula é só uma das inúmeras mudanças que precisam ser alcançadas. Antes disso, é preciso comprometimento político e investimento financeiro;

Quanto mais um país investe em ciência, tecnologia e inovação e distribui esses benefícios à sua população, mais cresce e distribui renda. Mas um dos pilares para isso é uma educação sólida, significativa, inovadora, que universalize o uso das TICs de modo competente, ético e democrático (Neves, 2009, p. 4).

Faz-se necessário, mais investimentos em educação, sobretudo em tecnologias, sendo que esta é a chave para o crescimento de um país em desenvolvimento, garantindo ainda uma educação de qualidade que demonstre comprometimento com o desenvolvimento humano, tendo em vista os múltiplos processos de comunicação global e na aprendizagem digital e tecnológica contemporânea (Buzato, 2016).

### ***A formação do professor e sua relação com o uso das TICs***

Educar com TICs requer muitas mudanças na estrutura educacional brasileira e o professor, sendo um agente de mediação e transformação e disseminação de saberes e práticas, tornou-se fundamental na formação do sujeito, que precisa ser reflexivo diante dos espaços e usos efetivos das TICs no processo ensino-aprendizagem. Os profissionais da educação serão os “elos” entre as tecnologias e

os alunos, pois partirmos do entendimento que é preciso reconhecer as tecnologias como uma possibilidade didática de adquirir conhecimento. São necessárias, então, várias mudanças na nossa perspectiva de ensinar e aprender com tecnologias diariamente.

Para Neves (2009, p. 5), um dos aspectos mais importantes diz respeito à formação do professor. Segundo a pesquisadora, é necessário que haja mudanças nos cursos de licenciatura, pois esses ainda são muito conservadores e “não são prioritários nas instituições quando se trata de equipá-los com novas tecnologias”. Há ainda uma visão importante, mas pouco aprofundada sobre a formação do professor: a de que este deve ser formado, essencialmente, para ter uma visão crítica e transformadora diante da sociedade. É preciso ter atenção para a palavra transformadora, que hoje, mais do que nunca, precisa fazer sentido na profissão do educador: “A visão transformadora de hoje inclui a dimensão do saber fazer, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que permitam ao educador resolver inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis ...” (Neves, 2009, p. 18).

O professor precisa ter o espírito de busca e inovação. Não basta saber onde está a informação e ser intelectualmente preparado, é preciso transformar a informação e o conhecimento em ação. Saber trabalhar com TICs, segundo Neves (2009), é levá-la ao estágio de invisibilidade, ou seja, é dominar as tecnologias tão bem quanto dominamos o lápis e a caneta. Afinal de contas, essa visão de excepcionalidade das TICs, na maioria das vezes, está apenas na mente do professor, pois o aluno já nasce envolto desse mundo tecnológico e o que é novidade para os primeiros, já não é para eles.

O que instiga o aluno não é o objeto em si, mas as possibilidades e funções que este executa. Isso nos leva a pensar sobre o desafio de motivar o aluno no uso das TICs, já que ele “domina” muito bem o manuseio dessas máquinas. Este é um ponto que deixa os professores inseguros na hora de realizar uma atividade com as tecnologias. Mas é possível usar isso a nosso favor, pois os jovens já estão acostumados com a ideia de que eles dominam as tecnologias e lidam naturalmente, enquanto os mais velhos (professores) não têm tanto domínio. Porém, é preciso bom senso e não ter isso como motivo de comodismo para não se aprimorar e buscar novos conhecimentos.

Essa situação pode se apresentar como uma oportunidade para trabalhar a parceria entre aluno e professor, e também ter novo olhar sobre nós mesmos, pois, embora a sociedade contemporânea reconheça o professor não mais como um transmissor absoluto do conhecimento, é difícil desfazer essa postura vertical na relação professor- aluno. As vivências dos alunos, fora dos muros da escola e os conhecimentos adquiridos também fora dela, precisam ser considerados.

Serafim e Sousa (2011) enfatizam que os alunos, muitas vezes, não encontram na escola um espaço onde possam discutir suas ideias e participar desse “ato de aprender mutuamente”. Existe um distanciamento muito grande entre a realidade fora da escola e aquilo que é transmitido em sala de aula. O clichê de atribuir sentido àquilo que está sendo ensinado deve fazer sentido também no uso das tecnologias.

As TICs podem ser grandes aliadas em trazer um pouco da cultura da juventude para dentro da escola. Partir, por exemplo, do uso dos textos produzidos pelos próprios alunos nas redes sociais, para discutir sobre variação linguística, gírias e abreviaturas, usar aplicativos de ensino de língua estrangeira para auxiliar e praticar o conteúdo visto em sala ou trabalhar o uso concreto da linguagem no contexto dos tutoriais em vídeos e blogs que circulam na internet, são apenas alguns exemplos das possibilidades do uso das TICs na escola. É importante que o professor seja pesquisador e esteja em constante reflexão sobre sua prática, tendo em vista que

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetados, estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação (Candal, 2000, p. 89).

Para que tudo isso seja possível, e preciso muito mais do que apenas boa vontade e reflexão sobre sua prática. É urgente uma formação continuada que vise especificamente ao trabalho com TICs. Isso requer muitos investimentos, desde financeiros à disponibilidade de tempo, mas traz resultados que podem ir além da dinâmica de sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa com tecnologias.

Ademais, isso tem possibilitado ao professor a autonomia de opinar e se posicionar criticamente sobre os programas educacionais desenvolvidos para as escolas ou programas operacionais escolhidos. Infelizmente, muitas dessas decisões são tomadas e desenvolvidas por pessoas que não estão ‘sobre o chão da escola’ e que desconhecem as reais necessidades.

No entanto, até que o professor chegue nesse estágio de se sentir seguro para posicionar-se criticamente sobre programas educacionais ou para usar as TICs com autonomia, um longo caminho precisa ser seguido. Kenski (2003) destaca que esse processo de domínio do computador se dá de forma gradual e cita estudos realizados pela Apple Computer Corporation, que apontam para a necessidade de, no mínimo, três anos para que o professor se sinta confortável no uso do computador e atinja aquele nível de invisibilidade (domínio), do qual falamos anteriormente.

É fundamental, em suma, “a percepção de que a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente” (Kenski, 2003, p.75). Não há tempo a perder para os professores que desejam melhorar suas competências e metodologias de ensino, uma vez que, dentro do espaço escolar, “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais” (Lima; Pinheiro, 2015, p. 329).

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Adotamos neste estudo, tanto para seleção dos autores/as, quanto para a análise de literatura, realizada ao longo deste texto, uma metodologia qualitativa, pautada na revisão da literatura, que é uma parte capital do processo de investigação. Para Bento (2012), a revisão de literatura é:

[a]quela que envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; e, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (Bento, 2012).

O autor explica, ao citar Cardoso et al (2010, p. 7), que “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Tudo isso é devido ao constante desenvolvimento dos conhecimentos, das teorias, das ideias etc., por isso, seja tão importante começar por rever os trabalhos mais recentes e depois recuar no tempo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Paiva (2017b) ressalta que as práticas (multi)letradas digitais na contemporaneidade vem se configurando a partir de vários fenômenos de linguagem, informação e tecnologia, impulsionados por uma série de relações entre a linguagem, as tecnologias e o ensino/aprendizagem, construídos por diversos sujeitos, sobretudo no contexto escolar.

Algumas pesquisas com multiletramentos e tecnologias demonstram que:

Parece que as tecnologias apresentam inúmeros desafios para a Educação desenvolvida nos dias atuais, gerando assim vários questionamentos. De modo geral, algumas dificuldades relacionadas ao uso das TDIC permeiam a prática docente. Em conversas informais com professores, observamos certa resistência em utilizar as tecnologias de forma integrada aos conteúdos curriculares abordados em sala de aula. Tal resistência pode ser atribuída a diversos fatores, sejam estruturais, tecnológicos e/ou comportamentais, embora os professores admitam utilizar o computador e a internet para preparar suas aulas, solicitando a “assessoria” de filhos, cônjuges, amigos e familiares mais próximos (Corrêa; Dias, 2016, p. 243).

Esses pesquisadores supracitados consideram que, dentro das escolas, as tecnologias ganharam muito espaço, sobretudo nas discussões em universidades, logo não se pode mais considerar a presença das tecnologias como um “modismo”. Dessa forma, no cerne das atividades escolares, Correa e Dias (2016, p. 243) explicam que isso ocorre devido a uma imensa “preocupação de o alunado estar muito ligado a essas tecnologias e o fato de as escolas insistirem em ignorá-las”. De fato, as TICs tomaram corpo, considerando agora que tanto os professores, os alunos, os gestores e mais membros da comunidade de ensino não podem deixar de perceber os impactos e a influência que as tecnologias vêm

impondo à comunicação e à educação, enfim, “o mundo tomou-se cada vez mais multimodal e multicultural” (Corrêa; Dias, 2016, p. 243).

Nesse sentido, Buzato (2016) pondera que o trabalho do professor com a leitura e a escrita requerem uma constante inclusão digital, tanto de alunos/as quanto dos próprios professores/as no desenvolvimento dos letramentos digitais. Trata-se de algo, cada vez mais, necessário à educação linguística, à formação docente e aos processos de mediação tecnológica nas várias instâncias sociais de interação, comunicação e informação humanas e não humanas.

Ademais, apreende-se que as práticas de letramentos digitais nesse contexto educacional, sob a perspectiva teórica e prática da “construção de artefatos textuais discursivos multimidiáticos na educação básica com fins educacionais de saberes interdisciplinares tecnológicos e multimodais” (Paiva, 2016, p. 4), tem solicitado uma atitude docente desafiadora em que as políticas públicas da educação estão cada vez mais reduzidas.

Infelizmente, isso é consequência da ausência de formação tecnológica de profissionais que atuam efetivamente em sala de aula em uma tentativa de promover a formação integral e integral, cobijada pelos documentos oficiais de educação. Dessa maneira, lembramos que a ininterrupção formativa dos professores carece ser pautada na melhoria das práticas pedagógicas construídas na rotina do trabalho docente.

Por essa razão, coadunamos com Santana (2015) ao assegurar que:

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. A ênfase dada a prática docente sinaliza a relação existente entre a qualificação docente e a construção da identidade profissional, dos saberes específicos da profissão, abordados em situações reais de aprendizagem da profissão (Santana, 2015, p. 23).

A pesquisa aponta para a necessidade por novas práticas de formação de professores agrupadas a concepções pautadas em pesquisa e extensão, articulando teoria e prática, permitindo que o professor se torne um profissional reflexivo e crítico, por isso é crucial a adoção da escola como ambiente de atuação, formação contínua e de fortalecimento de convergências investigativas situadas no pensar/agir do professor. Tal que proporcione espaços de construção interdisciplinar com as TICs no centro das práticas de letramento na escola, principal mente com os letramentos digitais em que a leitura e a escrita se façam constante nas práticas discursivas de produção de conhecimentos pela diversidade curricular em ambientes interativos com o uso de ferramentas de aprendizagem (Paiva; Lima. 2017a).

Os resultados com os multiletramentos digitais e o ensino de línguas, segundo Paiva (2017b), tem permitido uma nova configuração na constituição da linguagem e dos posicionamentos críticos dos professores ao implementarem, em suas aulas de laboratórios de informática, a bom emprego de softwares de produção didática de materiais/textos/discursos para fins didático-pedagógicos, conduzindo os estudantes a uma formação tecnológica conectada aos constructos



discursivos/linguísticos dos “novos formatos multissemióticos”. resultantes das práticas dos “multiletramentos e letramentos digitais em sala de aula” (Kress; Van Leeuwen, 1996, 2001, 2006; Lima; Pinheiro, 2015).

Podemos salientar que o uso efetivo da informática na educação é imprescindível, considerando o fato de que as atividades letradas com as tecnologias em sala de aula fornecem exemplares de diversos projetos que podem ser trabalhados com os alunos em espaços de aprendizagem digital, sobretudo utilizando a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de e-mails, homepages, fanzines, revistas e blogs cativa o interesse e estimula o aprendizado na era das tecnologias (Coscarelli; Ribeiro, 2005).

Coscarelli et al (2016) ressalta que muitos estudiosos tem procurado investigar e fomentar a apropriação de inúmeras ferramentas, recursos e mídias, oriundas de recentes pesquisas com tecnologias digitais no Brasil, oferecendo-nos melhores condições pedagógicas de desenvolvermos as competências linguísticas dos alunos, otimizando os processos de comunicação, produção e divulgação de conhecimentos em várias situações comunicativas, principalmente. em espaços socioculturais que tem requerido de seus sujeitos muitas práticas de leitura e de escrita, cada vez mais, ubíquas e diversificadas diante da crescente inserção das tecnologias na educação escolar.

Nesse sentido, é preciso que haja, no contexto educacional brasileiro, um trabalho didático-pedagógico com os multiletramentos digitais e o uso de variados textos (orais, escritos, multimodais) no contexto escolar, sobretudo, pautado numa vasta integração dos letramentos digitais, visando promovê-los e adaptá-los ao ensino de língua e de competências letradas tecnologicamente equipados com uma gama de atividades a serem aplicadas ao ensino de diferentes línguas e em diferentes contextos sócio comunicativos. Isto significa dizer que o papel dos professores é fazer a seleção das atividades de acordo com o contexto e o nível de aprendizagem do usuário da língua, possibilitando assim a integração dos letramentos digitais ao ensino de língua (Dudenev; Hockly; Pegrum, 2016).

Por fim. acreditamos que ao uso das TDICs na educação assinala para uma democratização da escola, para um acréscimo do seu leque de ação e para uma maior inclusão social dos seus sujeitos, o que, de fato, é um instrumento necessário no combate à exclusão social e na transformação da escola em um ambiente de inclusão digital (Kenski, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa breve reflexão sobre os desafios da escola e dos professores com o uso das TICs, notamos que a educação brasileira ainda tem muito caminho a percorrer, até alcançar o ideal do que seria uma escola preparada e equipada para o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem escolar. Observamos que as mudanças nos aspectos estruturais que envolvem investimento financeiro não estão ao alcance da gestão escolar, embora esta possa solicitar melhorias, o que não é garantia de atendimento, nem está ao alcance dos docentes e demais sujeitos da comunidade escolar.

Em relação à formação dos professores, e preciso se focar mais naquilo que está ao nosso alcance, estar disposto para a transformação, ser líder e aprendiz, estar aberto ao novo e à complexidade de um mundo em mudança. Educar com TICs é saber que as máquinas não substituem o papel do professor. Pelo contrário, o uso das TICs amplia suas possibilidades de ensino para ir além do modelo de escola tradicional, onde a visão de que o aluno só aprende o que é bom entre as paredes da sala de aula ainda prevalece.

O professor também não pode sentir-se *inferiorizado* pela habilidade dos alunos em dominar as tecnologias, porém orgulhoso, pois ser capaz de fazer seus alunos alçarem voos mais altos valoriza seu trabalho como um profissional que enxerga o ser humano capaz de crescer e construir sua própria história. Muitos são os desafios e entraves, principalmente em se tratando da escola pública. No entanto, com o mínimo que nos for ofertado, é possível tentar sair da zona de conforto e propiciar aos alunos uma experiência inovadora.

Reforçamos, nesta pesquisa, as ideias de que é de suma importância, um *ciclo da atividade dos professores*, conduzindo-os *da pesquisa para a prática reflexiva* e fazendo um *retorno à pesquisa-ação*. inclusive com novos aportes e estudos correlates. Por isso, surge a necessidade de o professor perceber a importância de envolver-se numa investigação do papel das novas tecnologias na sala de aula, ancorado, por exemplo, numa pesquisa-ação como *instrumento de desenvolvimento profissional*, sendo crucial para sua própria formação continuada, auxiliando na melhoria das *práticas de ensino em contextos* locais, contribuindo para a compreensão compartilhada em vários outros espaços de interação social (Dudeny; Hockly; Pegrum. 2016; Paiva. 2017c).

Portanto, é importante ter em mente que o foco do ensino com TICs deve ser sempre o aluno e não as máquinas. Saber que a utilização das TICs de maneira adequada possibilita uma nova visão sobre a aprendizagem do aluno e sobre as relações entre docente e discente. Este tem a possibilidade de tornar-se autônomo ao buscar os conhecimentos e não enxergando as informações como verdades absolutas.

## **APOIO:**

FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**


- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), 65(VII), 42-44. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodalitcratura.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2018.
- Buzato, M. E. K. (2016). Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas/São Paulo: Pontes Editores.

- Candau, V. M. (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Corrêa, I. T., & Dias, D. R. (2016). Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trab. linguist. apl.*, 55(2), 241-262. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134964176471>. Acesso em: 02 de jun. 2023.
- Coscarelli, C. V. (2016). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Coscarelli, C., V., & Ribeiro, A. E. (2005). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autentica.
- Duduney, G., Hochly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais*. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas: Papirus.
- Lima, A. M. P. (2017). Práticas inovadoras e o uso das mídias digitais por professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM; Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. 5(1), 4-25.
- Lima, A. M. P., & Pinheiro, R. C. (2015). Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, 18(2), 327-354.
- Neves, C. M. de C. (2009). Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. In: *Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, 35(3).
- Paiva, B. J. De U. (2016). Uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. In: *XXII Congresso Internacional de Informática Educativa, Chile. Anais do XXII Congresso Internacional de Informática Educativa, Universidad de Chile, 2016*.
- Santana, J. C. G. de. (2015). *Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação*. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá.
- Sousa, R. P. De, Moita, F. Da M. E Da S. C., & Carvalho, A. B. G. (2011). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB.


## Entre o sucesso e o fracasso: Análise do êxito dos alunos em concluir o Curso Técnico em Aquicultura

Recebido em: 30/08/2023

Aceito em: 03/09/2023

 10.46420/9786585756068cap3

Emanuel Soares dos Santos 

André Aguiar Nogueira 

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa realizar uma comparação entre os índices de sucesso e fracasso dos discentes do Curso Técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE *campus* Aracati, comparando as formas de ingresso e os turnos de oferta, utilizando dados obtidos na plataforma IFCE em Números da referida instituição de ensino. O objetivo é problematizar e propor opções mais adequadas a serem utilizadas nas turmas a serem ofertadas deste curso, possibilitando a melhoria da permanência e êxito e a redução da evasão escolar dos discentes.

Adotando um enfoque distinto, o presente estudo amplia e complementa com mais informações a pesquisa realizada por Araújo e Melo (2020), no qual se avaliou o impacto da modificação da matriz curricular do Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati, comparando as diferentes situações de matrícula e o coeficiente médio de rendimento dos discentes, antes e após a implantação da matriz curricular unificada para os *campi* Acaraú, Aracati e Morada Nova.

Em doze anos de serviço docente no IFCE, sendo seis destes no *campus* Acaraú e o restante no *campus* Aracati; totalizando destes quase dez anos na função de Coordenação do Curso Técnico em Aquicultura nos dois *campi*, foi possível observar e discutir com outros setores da instituição, por diversas vezes, a problemática dos índices de permanência e rendimento dos discentes de diferentes Cursos Técnicos, o que trouxe diversas inquietações e desafios a todos os envolvidos.

Entre os diversos pontos discutidos, alguns foram recorrentes, dois tornaram-se as questões norteadoras deste trabalho, a saber: 1) A forma de ingresso ao curso (concomitante ou subsequente) tem influência no sucesso ou no fracasso do aluno em concluir o curso? 2) Existe o turno mais adequado, de forma a influenciar o sucesso ou o fracasso do aluno em concluir aquele determinado curso?

As hipóteses levantadas acerca destas perguntas apontam, a princípio, que a forma de ingresso concomitante influencia negativamente na permanência e êxito do aluno, pois ele já está comprometido com várias atividades referentes ao Ensino Médio, o qual é realizado em outra instituição; já a forma de ingresso subsequente é recomendada para o turno noturno, pois os discentes pretendem se inserir, ou já estão inseridos, no mercado de trabalho, desta forma só podem frequentar o curso à noite.

No entanto, observa-se que existem muitos outros fatores que podem influenciar a evasão ou a permanência do aluno, que vão desde características intrínsecas àquele curso, como a afinidade e nível de dificuldade; passando pela empregabilidade do setor e culminando em questões sociais e familiares, como a proximidade da escola com a residência, o incentivo por parte da família, a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar e a própria estrutura desta. Outros fatores importantes a serem ponderados são os de caráter pessoal, tais como o interesse do indivíduo em continuar estudando, a percepção deste em relação à importância do seu desenvolvimento profissional, assim como as suas condições emocionais e psicológicas.

Desta forma, além dos benefícios educacionais, ressalta-se a importância da presente pesquisa devido ao seu possível impacto positivo nos indicadores institucionais, pois é importante o subsídio de informações confiáveis para balizar de forma consistente as decisões da gestão escolar e, conseqüentemente, melhorar a eficiência dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados ao IFCE. Nesse sentido, a pesquisa visa contribuir com a otimização dos custos e uso adequado dos recursos públicos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Torna-se necessária a exposição de algumas informações para melhorar o entendimento das problemáticas abordadas na presente pesquisa, entre as quais estão a importância da aquicultura, o contexto em que o IFCE *campus* Aracati está inserido no município, além dos desafios da educação profissional e tecnológica no Brasil, conforme exposto a seguir.

### ***A importância da Aquicultura para o município de Aracati***

No ano de 2018, a produção mundial de pescado foi de 178,5 milhões de toneladas, destas, 82,1 milhões de toneladas são oriundas da aquicultura, o que equivale a 46% do total (FAO, 2020). Já no ano de 2016, a produção mundial de crustáceos cultivados foi de 7,9 milhões de toneladas (57,1 bilhões de dólares). Por sua vez, o camarão branco *Penaeus vannamei* foi responsável por 53% dos crustáceos produzidos, com aproximadamente 4,1 milhões de toneladas. No Brasil, neste mesmo ano, foram cultivadas cerca de 52,1 mil toneladas desta mesma espécie de camarão (FAO, 2018). Estes dados mostram a importância da aquicultura em escala mundial e nacional, atividade que vem crescendo a cada ano.

É válido salientar que entre os produtos da aquicultura, o camarão marinho é a de maior significância no Brasil, devido principalmente ao seu elevado valor de mercado e à adaptação desta espécie às condições ambientais locais, destacando-se principalmente a região Nordeste, pelas temperaturas elevadas e constantes, além da disponibilidade de áreas adequadas para a implantação das fazendas de cultivo.

O estado do Ceará despontava em 2017 como o segundo maior produtor de camarão do país, atrás somente do Rio Grande do Norte; por sua vez, o município de Aracati-CE era o detentor da maior produção de camarão marinho do país, com 2.877 toneladas (IBGE, 2017).

Dados da Associação Brasileira de Criadores de Camarão (ABCC, 2017) indicavam existir cerca de 590 fazendas de cultivo de camarão marinho nos municípios cearenses das regiões do Litoral Leste e Baixo Jaguaribe, as quais perfaziam área de aproximadamente 6.791 hectares, gerando 2.667 empregos diretos, já no município de Aracati havia 148 fazendas de cultivo de camarão (25% do total).

Em 2015, os empregos formais dos municípios da região Litoral Leste do Ceará perfaziam pouco mais de dez mil postos, sendo a participação do setor camaroeiro um pouco maior que três mil empregos distribuídos nas atividades de produção (fazendas), maturação de pós-larvas, processamento e beneficiamento do camarão, além da comercialização de insumos e equipamentos (ABCC, 2017).

Devido a uma atividade de tão relevante importância para a economia local, há mais de 10 anos, o IFCE *campus* Aracati vem ofertando o Curso Técnico em Aquicultura, formando profissionais para atuarem nas diversas empresas do setor aquícola distribuídas nos municípios próximos, assim como em todo o estado do Ceará e nos estados vizinhos.

Ao ser inaugurado em primeiro de fevereiro de 2010, o IFCE *campus* Aracati foi instalado no prédio que antes funcionara o Centro Vocacional Tecnológico (CVT) da cidade, neste tempo era *campus* avançado de Fortaleza. As primeiras ofertas foram nos cursos técnicos de Agenciamento de Viagens, Aquicultura e Informática, com aproximadamente 80 alunos (Araújo & Melo, 2020). Em Agosto de 2016, foi entregue a nova sede do *campus*, o qual passou a ser chamado de “*Campus* CE-040”. Somente a partir de novembro de 2017, a maioria das atividades de ensino, pesquisa e extensão passaram a ser realizadas nessa nova sede, ficando ainda alguns laboratórios e salas de apoio no então chamado “*Campus* Centro”.

Na época desta pesquisa estava em curso o semestre 2020.1, com o total de 986 alunos matriculados segundo dados do IFCE em Números (2020), nos cursos: Técnico em Aquicultura, Eventos, Guia de Turismo e Técnico em Informática; Técnico Integrado em Petroquímica; Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia de Aquicultura; Licenciatura em Química e Tecnologia em Hotelaria; além de diversos cursos de extensão. Os cursos ofertados são dos seguintes Eixos Tecnológicos: Produção Industrial, Hospitalidade e Lazer, Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Comunicação e Formação de Professores, sendo válido salientar os projetos de abertura de novos cursos, principalmente os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, além de especializações, nos mesmos eixos de atuação.

Desta forma, se vê a evolução da atuação do IFCE *campus* Aracati, não só em sua cidade sede, mas em toda Região do Litoral Leste do Ceará, Baixo Jaguaribe e em outras regiões, pois, do total de alunos atualmente matriculados, 54,87% têm sua origem em Aracati, sendo o restante oriundos de outros 27 municípios não só do estado do Ceará (IFCE EM NÚMEROS, 2020).

O município de Aracati reúne condições ambientais favoráveis para o desenvolvimento de atividades aquícolas, dentre as quais se ressaltam: as temperaturas médias elevadas, terrenos com topografia suave, e disponibilidade de água em quantidade e qualidade adequadas ao cultivo de organismos aquícolas, a qual pode ser oriunda de diversas fontes como o mar, estuários, rios, lagos, lagoas e até mesmo poços salinizados, muito comuns em toda região nordeste do Brasil. Também se destaca a presença de várias empresas do setor aquícola na região, como anteriormente mencionado.

Estes fatos justificam os mais de 10 anos de existência do Curso Técnico em Aquicultura no IFCE *campus* Aracati, onde até então ingressaram 581 alunos e 174 se formaram (fato que já aponta o elevado índice de evasão aqui discutido); assim como do Bacharelado em Engenharia de Aquicultura, no qual ingressaram 125 alunos desde sua primeira oferta em 2017 e sem nenhuma turma concluída até a realização desta pesquisa (IFCE EM NÚMEROS, 2020). Este curso complementa o itinerário formativo de vários discentes que foram alunos do Técnico em Aquicultura na própria instituição.

### ***Desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)***

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como um de seus princípios a oferta de educação para as classes menos favorecidas, ampliando o acesso à educação desta parcela da população, ao mesmo tempo que provê a demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada (Moreira, Lambert & Castro, 2018).

No contexto em que foi ampliado o número de instituições e vagas para o EPT, surgem problemas relacionados à baixa taxa de permanência e à alta taxa de evasão escolar, os quais necessitam de discussões para que sejam entendidos e solucionados (Moreira, Lambert & Castro, 2018). Corroborando com esse fato, Ramos Neto (2019) afirma que o problema da evasão escolar nos Cursos Técnicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é um problema geral do Brasil, e não específico de uma unidade do IF ou mesmo de alguma região.

No contexto da interiorização do ensino, na qual se enquadra a realidade do IFCE, além das dificuldades relacionadas à condição socioeconômica dos discentes, que são observadas nas capitais, surge a questão da dificuldade de acesso à escola, devido à inexistência ou escassez de transporte público, principalmente, para os alunos que moram na zona rural.

No Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014), assume-se a definição proposta por Dore e Lüscher (2011), a qual considera que a evasão pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno; ou à não conclusão de um determinado nível de ensino, definição que engloba várias situações em um único termo: evasão.

No entanto, Moreira, Lambert e Castro (2018) diferenciam evasão de abandono, onde este caracteriza-se pela saída do estudante da escola e seu posterior retorno; por sua vez, a evasão consiste na saída definitiva do estudante da escola. Comum a ambos é que estes não têm uma causa única,

correspondem a uma soma de fatores que, em conjunto, levam ao problema citado (Silva Filho & Araújo, 2017).

No contexto da verificação do cumprimento efetivo do ciclo de matrícula do aluno em um determinado nível de ensino ou curso, seja o abandono temporário, seja a evasão definitiva, demonstram o fracasso no fechamento deste ciclo, até porque observa-se que muitos dos alunos que abandonam, posteriormente, acabam evadindo, além disso, os motivos que os levam a uma situação ou outra são os mesmos.

Gomes e Bastos (2014), por exemplo, ao realizarem o estudo sobre evasão na unidade do Maracanã do CEFET-RJ, concluíram que para que o aluno permaneça na escola, é preciso que esta seja atrativa e interessante, possibilitando que o aluno se sinta valorizado e ao mesmo tempo valorize e respeite a escola como um ambiente de fundamental importância para sua formação profissional e de cidadão.

Para continuidade desta exposição, é importante para o leitor saber que, de acordo com o § 1º do art. 4º do Decreto da Presidência da República nº 5.154/2004, as formas de oferta do ensino técnico podem ser: Integrada, Concomitante ou Subsequente, onde estas podem ser explicadas da seguinte forma:

- i) Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: é aquele em que o aluno cursa o Ensino Médio e o Ensino Técnico em uma mesma instituição, tendo desta forma uma única matriz curricular, na qual há integração entre as disciplinas e conhecimento dos dois níveis que estão sendo estudados;
- ii) Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio: onde o aluno está ao mesmo tempo cursando o Ensino Médio em uma instituição e o Ensino Técnico em outra, desta forma não existindo uma integração clara entre as matrizes e conhecimento dos dois cursos; e
- iii) Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio: no qual o aluno para ingressar precisa comprovar que finalizou o Ensino Médio, desta forma não existindo relação direta entre as matrizes, sendo o aproveitamento dos conhecimentos previamente adquiridos estritamente dependente da forma que a matriz do curso técnico foi construída.

É válido salientar que cada uma dessas formas de oferta do curso técnico tem suas peculiaridades, vantagens e desvantagens. Vejamos o que alguns estudos mostram acerca dos principais motivos de evasão no ensino técnico, nas formas subsequente e concomitante, pois são as consideradas no presente estudo.

Meira (2015) *apud* Moreira, Lambert e Castro (2018) ao avaliar o curso Técnico em Ferrovias, concomitante ao Ensino Médio, ofertado no *Campus* Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo, nas entrevistas realizadas com estudantes evadidos, observou que entre os principais motivos estão: falta de perspectiva de emprego na área do curso, a aprovação em curso superior, dificuldade em conciliar trabalho e estudo, a dificuldade de conseguir assimilar os conteúdos ministrados e, apesar da dedicação nos estudos, o baixo rendimento acadêmico.

Em diversos estudos realizados (Araújo & Santos, 2012; Gomes & Bastos, 2014; Figueiredo & Salles, 2017; Silva Filho & Araújo, 2017), uma motivação recorrente para a evasão está no excesso de conteúdo e no baixo rendimento acadêmico, o que corrobora com a hipótese de que o Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio pode ser um modelo inadequado, pois somam-se os conteúdos do



Ensino Médio e do Técnico em instituições diferentes, onde se sabe que na verdade não se comunicam, trazendo sobrecarga de conteúdos sobre os alunos e o conseqüente baixo rendimento, levando estes a terem que optar em dedicar-se ao Ensino Médio em detrimento do Técnico.

Mais difícil ainda é manter o aluno em um curso em que ele nem ao menos conhece ou tem real interesse em fazer. A pesquisa realizada por Vargas (2020), ao entrevistar os alunos de Ensino Médio de escolas públicas do município de Acaraú-CE, observou o desinteresse desses pelo ingresso em Curso Técnico Subseqüente, onde apenas 11% dos entrevistados assumiram esta possibilidade em contraponto aos 87% que se mostraram interessados em fazer curso superior. Segundo a autora, a preferência dos estudantes entrevistados pelos cursos de graduação se justifica pela histórica desvalorização do ensino técnico profissionalizante na educação brasileira, pois era (ou é) visto como um ensino destinado às classes economicamente desfavorecidas.

Desta forma, é importante entender quais são os anseios profissionais da população e quais as oportunidades de trabalho que existem naquela determinada região, para que se tenha sucesso na escolha dos cursos a serem ofertados, assim como na forma de ingresso destes, para assim tornar os investimentos dos recursos financeiros e humanos mais assertivos e eficientes nas instituições de ensino. Da mesma forma, é importante entender que dificuldades sempre existirão e que as ações para o fortalecimento da permanência e êxito dos discentes devem ser estudadas e implementadas.

Ao se verificar o Plano de Permanência e Êxito – PPE do IFCE (2017), observa-se que a presente pesquisa se enquadra em diversas ações propostas neste documento institucional, sendo desta forma justificada a relevância desta pesquisa. Entre as ações, é válido citar:

49. Avaliar a possibilidade de ofertar cursos com horário e turno compatíveis com a demanda e disponibilidade dos estudantes, em particular os trabalhadores e os estudantes dos cursos de licenciatura que geralmente atuam na área ainda cursando a graduação: (i) ampliar o horário de oferta de alguns cursos para o turno noite; (ii) extinguir o curso diurno permanecendo somente os estudantes que já são cursistas; (iii) revisar a oferta integral dos cursos de modo a avaliar a possibilidade de funcionarem em um único turno;

164. Avaliar a necessidade de fazer alterações nos procedimentos referentes aos processos seletivos a fim manter a coerência com a função social institucional documentando o resultado dessa avaliação;

Desta forma, a fim de cumprir o preconizado no PPE do IFCE, a presente pesquisa se propõe a avaliar qual a forma de ingresso e o turno mais adequado para a oferta do curso Técnico em Aquicultura, utilizando a experiência do IFCE *campus* Aracati como objeto de estudo para tal análise.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, utilizando como método um estudo exploratório descritivo no qual foram realizados levantamentos e análises, além da leitura e diálogo bibliográfico de dados obtidos na plataforma IFCE em Números do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Inicialmente, foi realizada a caracterização geral das turmas ofertadas e dos ingressantes ao Curso Técnico em Aquicultura no IFCE nos três *campi* em que este é ofertado, a saber: Acaraú, Morada Nova e Aracati.

Foram avaliados os índices de sucesso e fracasso dos discentes dos Cursos Técnicos em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati por meio da situação de matrícula, assim como algumas outras informações cadastrais importantes para avaliação da influência dos fatores em estudo. É importante ressaltar que não foi utilizada qualquer informação pessoal que possibilite a identificação dos alunos como forma de garantir o sigilo destas informações. Os dados coletados foram: ano e semestre de ingresso; forma de ingresso; turno de ingresso; situação atual da matrícula; município de origem; e sexo.

Para a avaliação da situação da matrícula dos alunos foi utilizado como base a metodologia proposta pela Pró-Reitoria de Ensino do IFCE (PROEN) em sua plataforma eletrônica Gestão PROEN (2020), a qual toma como referência o proposto por Dore e Lüscher (2011) e assumido no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014).

Da proposição da PROEN, entre as possíveis situações de matrícula, as observadas foram organizadas em cinco grupos de situação, dos quais, para simplificar a análise dos dados, foi proposto o reagrupamento em dois conceitos: Sucesso e Fracasso. São consideradas como sucesso aquelas matrículas que concluíram ou estão cursando. São consideradas como fracasso as matrículas que, em diferentes situações, não estão mais cursando ou a matrícula foi trancada. No Quadro 1, está exposta a proposta de adaptação dos Grupos de Situação de Matrícula adotado no sistema Gestão PROEN, conforme utilizado no presente estudo:

**Quadro 1.** Adaptação dos Grupos de Situação de Matrícula adotado no sistema Gestão PROEN utilizado na avaliação dos dados de matrícula dos alunos do Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati. Fonte: Adaptado de Gestão PROEN (2020).

Conceito	Grupo de Situação	Situação de matrícula
<b>Sucesso</b>	Em curso	Matriculado
	Egressos (com êxito)	Concluído
	Integralizado em fase escolar	Concludente
<b>Fracasso</b>	Egressos (sem êxito)	Abandono
		Transferido Interno
		Cancelado Voluntariamente
	Cancelado Compulsoriamente	
	Com estudos interrompidos	Trancado

É importante deixar claro algumas situações de matrícula que podem causar dúvida acerca de seu significado, são estas: Transferido interno: indica que o aluno solicitou a transferência para outro curso do instituto naquele período letivo; e Cancelado compulsoriamente: representa que o IFCE cancelou a matrícula do estudante naquele período letivo, este pode ocorrer devido à constatação de uma infração

disciplinar grave, ocupar duas vagas em cursos do mesmo nível ou quando aluno novato não obedecer o prazo de confirmação de matrícula.

A coleta dos dados para pesquisa iniciou a partir da primeira turma ofertada deste curso, em 2010.2 (ano.semestre de ingresso), até a que ingressou em 2017.2, desta forma possibilitando a análise apenas de turmas que tiveram tempo suficiente para integralizar a oferta do ciclo completo do curso (04 semestres) antes do período em que foi realizada a coleta dos dados (2020.1), evitando a utilização de dados de turmas que estejam incompletas, o que influenciaria nos resultados.

Desta forma, realizou-se a análise dos dados de matrículas segundo a forma e o turno de ingresso ao curso. Em ambos os casos foram avaliados o número médio de matrículas e o percentual do conceito da situação de matrícula. É importante salientar que, devido à distribuição irregular entre as formas e turnos de ingresso, não foi possível realizar a análise considerando os dois fatores simultaneamente, sendo mais adequada a análise separadamente.

Os dados obtidos foram planilhados, analisados e demonstrados por meio de estatística descritiva, utilizando tabelas e gráficos produzido por meio do software Excel®. Os valores médios obtidos por meio das relações entre os dados analisados foram avaliados por meio dos testes estatísticos apropriados, utilizando o software de acesso livre Bioestat 5.0.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nos itens a seguir, os resultados e discussões acerca dos dados obtidos na presente pesquisa serão expostos, os quais se encontram subdivididos conforme o critério considerado para avaliação.

### ***Caracterização geral de ofertas e ingressantes do Curso Técnico em Aquicultura***

No *campus* Acaraú, a oferta acontece desde 2010.2 apenas na forma subsequente, intercalando nos turnos matutino e noturno, com 511 ingressantes e 73 formados. Já no *campus* Morada Nova, o mais recente entre os três *campi* que ofertam este curso, as turmas iniciaram no semestre 2012.1 na forma concomitante e posteriormente passou a ser subsequente, com 339 alunos matriculados e 113 formados até então.

No *campus* Aracati, este curso é ofertado desde 2010.2, onde, até o semestre em que os dados foram coletados (2020.1), ingressaram 581 alunos e 174 se formaram, no entanto, considerando o espaço temporal assumido para o presente estudo, de 2010.2 a 2017.2, foram ofertadas 19 turmas divididas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo parte destas na forma de ingresso subsequente e parte na concomitante ao Ensino Médio, totalizando 454 matrículas neste período. O detalhamento dos dados das formas de acesso e dos turnos será realizado nos itens a seguir.

Ao realizar uma análise generalista, considerando apenas o número total de ingressantes e de formandos em todo o período de existência do curso nos três *campi*, já chama atenção a baixa proporção de alunos formados em relação aos que ingressaram, onde na melhor situação, *campus* Morada Nova,

chega a apenas 33,3%. No entanto, é válido salientar que ao realizar a análise desta maneira tende-se a ter um resultado irreal (pior), pois considera turmas que não tiveram tempo suficiente para integralizar a oferta do ciclo completo do curso (04 semestres).

### ***Avaliação da forma de ingresso ao Curso Técnico em Aquicultura***

Para esta avaliação, considerou-se apenas a forma de ingresso ao curso, desconsiderando o turno de ingresso. Apreciando o espaço temporal assumido para o presente estudo, de 2010.2 a 2017.2, observou-se a oferta de 19 turmas do Curso Técnico em Aquicultura no IFCE *campus* Aracati, destas, 11 foram na forma de ingresso Subsequente e 08 na Concomitante ao Ensino Médio.

É importante ressaltar que, no IFCE em Números, não aparece essa diferenciação nas ofertas do curso na forma Subsequente e Concomitante, possivelmente devido à criação mais recente desta plataforma, quando a oferta já era na forma Concomitante. No entanto, segundo Araújo e Melo (2020), o Curso Técnico em Aquicultura passou a ser ofertado na forma de ingresso Concomitante somente a partir de 2014.2, momento que foi adotada a matriz curricular unificada entre os três *campi* que ofertam este curso (Aracati, Acaraú e Morada Nova), anteriormente a esse semestre a oferta era na forma Subsequente.

Na Tabela 1, é possível observar um resumo dos números de turmas e matrículas totais e por forma de ingresso, assim como os respectivos valores relativos.

**Tabela 1.** Número de turmas e matrículas total e por forma de ingresso, assim como os respectivos valores relativos, no Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati. Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

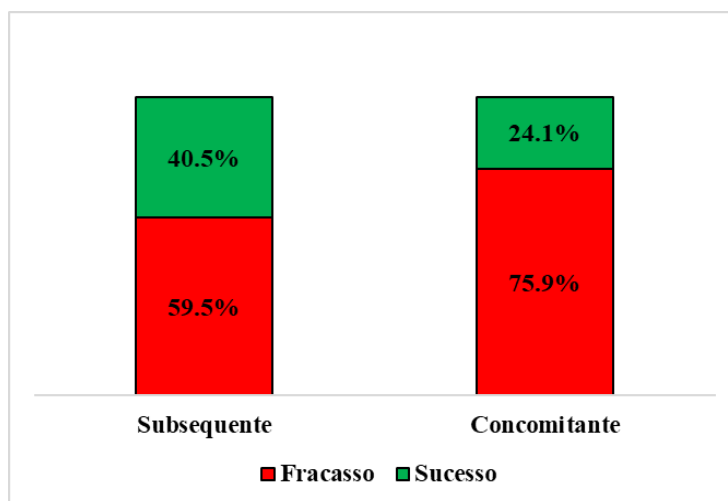
<b>Dados Gerais</b>	<b>Total</b>	<b>Subsequente</b>	<b>Concomitante</b>
Número de Turmas	19	11 57,9%	8 42,1%
Número de Matrículas	454	248 54,6%	206 45,4%

Observa-se o maior número de matrículas na modalidade Subsequente que na Concomitante, no entanto, é válido salientar que houve mais turmas na forma Subsequente que na Concomitante. Desta forma, é importante verifica-se a média das matrículas realizadas nas turmas de cada uma destas, para assim entender-se qual a forma de oferta mais atrativa.

Ao ser realizada a análise dos valores médios de matrículas realizadas por turma destas duas formas de ingresso, observou-se que no Subsequente houve 22,5 ( $\pm$  6,8) matrículas por turma, enquanto para o Concomitante foram 25,8 ( $\pm$  9,5) matrículas por turma, valor aparentemente um pouco mais elevado, no entanto, não foi observada diferença estatística entre os valores. Este fato se justifica pela elevada variação entre o quantitativo de ingressos entre as turmas.

Em relação ao conceito de sucesso ou fracasso relacionado à situação de matrícula das diferentes formas de ingresso ao Curso Técnico em Aquicultura, no intuito de eliminar as disparidades entre o número de alunos que ingressam a cada semestre, as análises foram realizadas considerando os valores percentuais de sucesso e fracasso.

Na Figura 1, está exposto um gráfico onde é possível observar a diferença existente entre os resultados percentuais dos conceitos de sucesso e fracasso atribuídos à situação de matrícula dos alunos das diferentes formas de ingresso ao Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati.



**Figura 1.** Percentual dos conceitos de sucesso e fracasso atribuídos à situação de matrícula dos alunos que ingressaram nas formas subsequente e Concomitante ao Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati. Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

É possível observar que a forma de ingresso Subsequente apresentou melhor resultado, sendo o valor médio de 40% ( $\pm 15,7$ ) de sucesso, enquanto no Concomitante a média foi de 24,1% ( $\pm 15,7$ ) de sucesso. É válido salientar que a diferença entre as médias foi significativa. Complementarmente, obteve-se que os valores médios de fracasso de 59,5% ( $\pm 15,7$ ) para o Subsequente e de 75,9% ( $\pm 15,7$ ) para o Concomitante, da mesma forma as médias apresentaram diferenças significativas. Desta forma, é possível concluir que a forma de ingresso Subsequente é mais indicada que a Concomitante para o Curso Técnico em Aquicultura, possibilitando melhor índice de sucesso para os alunos que ingressaram nesta forma.

Moreira e Moreira (2020), realizando avaliação semelhante a do presente estudo no Curso de Aquicultura do IFCE *campus* Morada Nova, observou que a taxa de alunos evadidos na oferta do curso na modalidade concomitante foi em média 61,3%, enquanto após a mudança para subsequente esta taxa caiu para 45,61%. Estes dados corroboram com os resultados obtidos na presente pesquisa, apontando a modalidade oferta subsequente como mais adequada que a concomitante para este curso, porém, ainda com evasão muito acima do esperado.

Este fato pode ser justificado pela maior maturidade dos alunos do Subsequente em relação aos do Concomitante, pois para que o aluno possa ingressar como Subsequente já deve ter finalizado o

Ensino Médio, em sua maioria com idade igual ou superior a 18 anos, enquanto no Concomitante a faixa etária da maioria dos alunos é entre 15 e 18 anos, pois ainda estão cursando o Ensino Médio. Na prática, é observado que muitos alunos dos cursos subsequentes, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho, tendo como motivação a busca pela qualificação na área em que já atuam ou em que desejam atuar. Em contraponto, também é sabido que um dos motivos de evasão dos alunos dos cursos subsequentes é o cansaço promovido pela jornada dupla entre o trabalho e os estudos.

No entanto, estes resultados chamam muito a atenção, pois os valores de fracasso são muito elevados ao tomar-se como referência a taxa de evasão do Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil, que é de 4,0% (Santos, Moraes & Albuquerque, 2019). A adoção desta forma de oferta para o Curso Técnico em Aquicultura é uma opção interessante para a redução do fracasso discente e, conseqüentemente, a melhoria do ensino na região de alcance do IFCE *campus* Aracati.

É importante considerar as outras opções de ofertas educacionais existentes em Aracati para complementar esta avaliação. Além do próprio IFCE *campus* Aracati, o município dispõe de mais 05 instituições de Ensino Superior, que ofertam cursos presenciais, semipresenciais e a distância, no entanto, nenhum gratuito. Já em relação a Cursos Técnicos, são mais 03 instituições de ensino, das quais duas delas ofertam na forma Subsequente e em uma a oferta é Integrada ao Ensino Médio, sendo apenas nesta de forma gratuita (escola pública estadual).

### ***Avaliação do turno de ingresso ao Curso Técnico em Aquicultura***

Para esta avaliação, foi considerado apenas o turno de ingresso ao curso, sendo desconsiderada a forma de ingresso. Considerando o espaço temporal assumido para o presente estudo, de 2010.2 a 2017.2, das 19 turmas do Curso Técnico em Aquicultura no IFCE *campus* Aracati, 10 foram matutinas, 05 vespertinas e 04 noturnas.

Ao analisar os valores médios de matrículas realizadas por turno, observou-se que o matutino, com 22,8 ( $\pm$  6,8) alunos por turma foi o que obteve menor média, seguido pelo vespertino, com 23,2 ( $\pm$  12,9) alunos por turma em média, por sua vez, o noturno foi o que teve a maior quantidade média de matrículas, com 27,5 ( $\pm$  5,0) alunos por turma.

Aparentemente, o curso ofertado no turno da noite mostra-se mais atrativo, devido à maior quantidade média de matrículas observadas neste turno, no entanto, o teste estatístico não mostrou diferença significativa entre os três turnos, o que não permite realizar tal afirmativa.

Em relação ao conceito de sucesso ou fracasso relacionado ao turno de matrícula nos Curso Técnico em Aquicultura, também foi avaliado na forma de percentual para reduzir a diferença entre os quantitativos de matrículas, tornando a análise mais assertiva e clara. Na Tabela 2, estão expostos os valores percentuais dos conceitos de sucesso e fracasso atribuídos aos alunos ingressantes nos diferentes turnos de matrícula para ingresso ao Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati.

**Tabela 2.** Resultados dos conceitos de sucesso e fracasso atribuídos a situação de matrícula dos alunos que ingressaram nos diferentes turnos ao Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati. Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Conceito da situação de matrícula	Turnos		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Sucesso (%)*	34,6 ( $\pm$ 20,2)	34,0 ( $\pm$ 18,3)	35,0 ( $\pm$ 16,0)
Fracasso (%)*	65,4 ( $\pm$ 20,2)	66,0 ( $\pm$ 18,3)	65,0 ( $\pm$ 16,0)

Nota: \*Não houve diferença significativa entre os resultados na linha.

Desta forma, foi observada a semelhança entre os resultados obtidos, ficando o índice de sucesso entre 34% e 35% entre os turnos, complementarmente a estes resultados, o índice de fracasso ficou entre 65% e 66%, não apresentando diferença significativa entre os resultados segundo o teste estatístico aplicado. Esta semelhança entre os resultados aponta que, desconsiderando a forma de ingresso, não existe um turno mais adequado para oferta do Curso Técnico em Aquicultura no IFCE *campus* Aracati.

Contudo, é importante considerar que o fator do horário da oferta do curso influencia na permanência do aluno na educação profissionalizante, pois, segundo levantamento realizado pelo SEE-MG (2009) *apud* Dore e Lüscher (2011), a incompatibilidade de horário foi apontada como a causa da evasão do curso técnico que cursavam por 9,15% dos alunos.

Em relação a influência do turno na permanência dos alunos, Moreira e Moreira (2021) evidenciam que a mudança do turno de oferta do curso Técnico em Aquicultura no IFCE *campus* Morada Nova de diurno para noturno pode ter sido fator fundamental para a melhoria dos resultados deste índice, pois, a forma de oferta do curso é subsequente, e caracteristicamente a maioria dos alunos trabalham no turno diurno e/ou são pais e mães, tendo que conciliar o estudo com as obrigações domésticas e familiares.

No entanto, semelhante ao anteriormente discutido, quando se analisou a forma de ingresso ao curso, o índice de fracasso é alarmante, reforçando a ideia de se alterar a forma de oferta do Curso Técnico em Aquicultura para Integrado ao Ensino Médio devido a sua característica taxa de evasão baixa.

## CONCLUSÕES

Com base nos resultados expostos, é possível concluir que, a forma de acesso Subsequente ao Ensino Médio proporcionou melhor índice de sucesso em detrimento a forma Concomitante, quando avaliado os resultados dos alunos que ingressaram no Curso Técnico em Aquicultura do IFCE *campus* Aracati.

Porém, para o cumprimento do estabelecido no inciso I do art. 7º e no art. 8º da Lei 11.892/2008, os quais recomendam que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja ofertada prioritariamente na forma de Cursos Integrados e que, no mínimo, 50% das vagas dos IFs sejam destinadas a este tipo de oferta, fora recomendada a alteração da oferta deste curso. Culminando com a criação do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio no IFCE *campus* Aracati, no ano de 2021. Onde desde então



foram ofertadas 03 turmas, porém como até o momento não houve a integralização da primeira turma (ingressante em 2021), não foi possível realizar o comparativo com essa modalidade. Desta forma recomenda-se a realização do estudo comparativo dos índices de sucesso e fracasso para pesquisas futuras.

É válido também salientar que impulsionado pela mudança para a forma Integrada ao Ensino Médio do Curso Técnico em Aquicultura em 2021, houve a criação do Curso Técnico em Química em 2022, do Curso Técnico em Informática em 2023 e a previsão de um Curso Técnico em Gastronomia em 2025, todos também Integrados ao Ensino Médio, isto somente no IFCE *campus* Aracati, desta forma favorecendo o cumprimento ao disposto na Lei 11.892/2008 anteriormente citada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABCC – Associação Brasileira de Criadores de Camarão. (2012). Censo da carcinicultura do litoral sul do Estado do Ceará e zonas interioranas adjacentes 2015/2016. Convênio ABCC/MAPA. Natal-RN, Novembro, 2017. 54 p.
- Araújo, C. F., & Santos, R. A. (2012). A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: International Congress On University – Industry Cooperation, 4., Taubaté: Universidade De Taubaté, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>.
- Araújo, G. S. & Melo, E. L. (2020). Impacto da matriz curricular vigente para os cursos técnicos em aquicultura do IFCE: Estudo de caso no campus Aracati. Conexões - Ciência e Tecnologia, [S.l.], 14(04), 72-83. doi: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v14i4.1531>.
- BRASIL (2015). Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 4 abr. 2015.
- BRASIL (2008). Lei nº 11.892/2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 25 set. 2020.
- BRASIL (2014). Ministério da Educação. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília. DF, 2014. Acesso em: 28 mar. 2020. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>
- Dore, R., & Lüscher, A. Z. (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, 41(144), 770-89. doi: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>
- FAO. (2018). The State of World Fisheries and Aquaculture 2018 - Meeting the sustainable development goals. Rome. 210 p.




- FAO. (2020). In Brief The State of World Fisheries and Aquaculture 2020 - Sustainability in Action. Rome. 28 p. doi: <https://doi.org/10.4060/ca9231en>.
- Figueiredo, N. G. S. & Salles, D. M. R. (2017). Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 25(95), 356-392. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>.
- GESTÃO PROEN. (2020). Grupos de Situação de Matrícula. Disponível em: [https://gestaoproen.ifce.edu.br/projects/gestao-proen/wiki/Grupos\\_de\\_Situa%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Matr%C3%ADcula](https://gestaoproen.ifce.edu.br/projects/gestao-proen/wiki/Grupos_de_Situa%C3%A7%C3%A3o_de_Matr%C3%ADcula). Acessado em: 25 set. 2020.
- Gomes, C., & Bastos, O. (2014). A evasão escolar no Ensino Técnico - Um estudo de caso do CEFET-RJ. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 13(32). 217-234. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1133/1246>
- IBGE (2017). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa da Pecuária Municipal. Tabela 3940 - Produção da aquicultura, por tipo de produto. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3940#resultado>. Acesso em: 04 de setembro de 2019.
- IFCE EM NÚMEROS. (2020). Estatísticas: Situação de Matrículas. Disponível em: <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/matriculados/>. Acessado em: 25 set. 2020.
- IFCE (2017). PPE - Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE – 2017-2024/ Armênia Chaves Fernandes Vieira, Erica de Lima Gallindo, Hobson Almeida Cruz. - Fortaleza: IFCE, 124p. Disponível em: <https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/3052/2017-09-19%20%20PPE%20v3.pdf>.
- Moreira, L. K. R.; Lambert, A. S., & Castro, R. C. A. M. (2018). Educação Profissional e Tecnológica: Permanência e evasão em foco. Rev. Bra. Edu. Saúde, 08(04), 48-53. doi: <https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.5988>
- Moreira, A. G. L., & Moreira, R. T. (2021). Avaliação dos índices de evasão e permanência: um estudo de caso no curso técnico em aquicultura. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, 7(01) 55–66. doi: <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2021.v7.n1.p55-66>
- Ramos Neto, J. O. (2019). A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. Educação em Revista, 20(02), 7-24. doi: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n2.02.p7>
- Santos, R.; Moraes, G. H., & Albuquerque, A. E. M. (2019). Diferenças de rendimento e fluxo entre os tipos de oferta do Ensino Médio: uma análise exploratória. p. 105-127. In: Moraes, G. H., Albuquerque, A. E. M. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. v. 3. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3993> Acesso em: 25 set. 2020.

- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(01), 35-48. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>
- Vargas, J. (2020). Um estudo sobre a demanda do curso técnico de nível médio subsequente em pesca do Instituto Federal do Ceará, Campus Acaraú. *Conexões - Ciência e Tecnologia*, [S.l.], 14(02), 21-27. doi: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v14i2.1311>.

## O olhar docente no sucesso da formação discente

Recebido em: 16/09/2023

Aceito em: 22/09/2023

 10.46420/9786585756068cap4

Ronielle Batista Oliveira Santos 

### INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma explanação, mesmo que breve, sobre a importância do olhar ativo do professor para com seu aluno, visando sempre o desenvolvimento e atendendo às especificidades de cada um, buscando preparar o discente para atuar no mercado, levando em consideração a importância do papel do professor, e qual o olhar que o docente deve ter em relação ao seu discente.

É percebido no âmbito escolar que o professor, como especialista que é, cumpre uma função mais sistematizada, voltada a tratar ou desempenhar o que é proposto pelo currículo, e por vezes acaba por não perceber a real necessidade do seu público.

Tendo em vista que o processo de ensino aprendizagem está focado em cumprir um cronograma de conteúdos, buscando preocupar-se unicamente em ensinar os conteúdos programáticos, com certeza, esse é um grande desafio na oferta do PROEJA. Junto aos problemas já existentes num país extremamente capitalista, que trata sua nação como parte de uma engrenagem, responsável em fazer sua máquina girar, a estagnação da educação, a tentativa de compilação do conhecimento, só fizeram o desafio da oferta de um ensino de qualidade para o PROEJA aumentarem, mas ao mesmo tempo que esse desafio aumentou, vê-se na oferta dessa modalidade de ensino uma janela para nossos jovens trabalhadores terem uma formação omnilateral pautada no trabalho como princípio pedagógico, e não somente uma função sistêmica que vise o enriquecimento da classe dominante.

Entende-se que mesmo diante de tantos percalços, uma das armas que ainda podem tentar destruir essa manipulação social, está nas mãos dos nossos educadores, principalmente os que atuam com a EPT, já que esta está pautada em princípios que buscam uma formação humana para o indivíduo e por esse motivo é que a forma como o professor enxerga seu aluno torna-se ainda mais necessária para o bom desenvolvimento do ser humano.

Diante dessa conjuntura é que nos perguntamos: qual a importância da visão docente ativa para o sucesso na formação discente? Para tentar elucidar esse questionamento, nosso texto será dividido da seguinte maneira: iniciaremos falando sobre a EPT e a formação discente em seguida será abordado um pouco sobre PROEJA e sociedade: alguns impasses e reflexões, falaremos um pouco sobre currículo

PROEJA e discutiremos também sobre o docente como fonte de inspiração. Essa pesquisa constitui uma revisão bibliográfica que busca elencar questões importantes sobre o PROEJA e as dificuldades em sua oferta. Inicialmente fez-se uma coleta de dados e seguiu-se a seguinte ordem: seleção do material, leitura e análise de material e em seguida composição do corpus de estudo que organizaram os temas.

## **A EPT E A FORMAÇÃO DISCENTE**

O papel que a escola desempenha na construção humana é inquestionável, por meio das práticas que ele aprende e desenvolve na escola, o ser humano tem a possibilidade de exercer sua cidadania, nesse sentido, a escola deve desempenhar um papel crucial no fomento à formação voltada para o ser omnilateral.

Com o foco direcionado para a formação do indivíduo para o trabalho e para a inclusão do mesmo dentro da sociedade, a EPT (Educação Profissional e Tecnológica) sempre esbarrou em muitos desafios a serem superados, muitos destes desafios foram introduzidos pela própria sociedade e sua cultura capitalista. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que visa à formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

É perceptível que a EPT (Educação Profissional e Tecnológica) tem como seu principal objetivo a formação de um indivíduo bem-preparado como força de trabalho. De acordo com a resolução CNE/CP N° 1, 2021,

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócioocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (CNE/CP,2021).

Um de seus principais desafios é instigar a sociedade a entender e participar do programa, a partir deste entendimento e da valorização da sociedade é que a EPT consegue firmar suas finalidades e características que é proposto, segundo o PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2019\*IFS,

- I. Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

- IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal de Sergipe;
- V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII. Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Atualmente, a EPT é ofertada através dos IFs (Institutos Federais) e CEFETs (Centros de Formação Tecnológica) e o CP II (Colégio Pedro II) campus São Cristóvão, e tem como princípios a inserção de uma educação de qualidade que contemple todas as classes sociais, sem distinção. Cita a resolução CNE/CP N° 1, 2021,

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

- I. Articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- II. Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV. Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
- V. Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
- VI. A tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;
- VII. Indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;
- VIII. Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

- IX. Utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;
- X. Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais [...].

Dentro da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, é ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA).

Junto aos problemas já existentes num país extremamente capitalista, que trata sua nação como parte de uma engrenagem, responsável em fazer sua máquina girar, a estagnação da educação, a tentativa de compilação do conhecimento, só fizeram o desafio da oferta de um ensino de qualidade no PROEJA aumentarem, mas ao mesmo tempo que esse desafio aumentou, vê-se na oferta dessa modalidade de ensino uma janela para nossos jovens trabalhadores terem uma formação omnilateral pautada no trabalho como princípio pedagógico, e não somente uma função sistêmica que vise o enriquecimento da classe dominante.

Segundo Araújo,

E o PROEJA foi criado em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria no 2.080, do Ministério da Educação, como resultado de diferentes diálogos entre pesquisadores e educadores das áreas de trabalho e de educação de adultos. Sua finalidade seria ofertar o ensino técnico, na perspectiva da integração para jovens e adultos trabalhadores, com tempo escolar diferenciado. Por isso esta proposta constituiu-se em uma possibilidade concreta de mudança na tradição brasileira de educação de jovens e adultos, marcada pelo assistencialismo e pela superficialidade na formação ofertada (Araujo, 2014, p.102).

Ainda Segundo Araújo,

no PROEJA propõe-se que seja feita a formação regular e técnica objetivando a articulação entre formação humana e profissional dos indivíduos. Sua criação foi orientada por uma concepção política que se compromete com a formação de cidadãos autônomos, desenvolvidos em suas amplas capacidades. Sendo assim, este programa se propunha a promover uma formação que focasse em todas as faculdades dos indivíduos jovens e adultos trabalhadores (Araujo, 2014. p.102).

Entende-se que mesmo diante de tantos percalços há uma tentativa de integração com a proposta do PROEJA, nessa modalidade de ensino uma das características metodológicas da educação profissional é que é determinado pelo seu público-alvo, jovens e adultos, e que na sua grande maioria, a maior parte dos alunos já desenvolvem atividades de trabalho, por isso, a importância de levar em consideração a bagagem do aluno, na hora do planejamento. Para Santos, “O PROEJA não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular” (Santos, 2008, p. 10).

Por que na verdade, muitos desses jovens já vem com anos de experiência numa determinada área, mas precisam voltar a escola porque sua vida profissional não foi bem-sucedida, nesse caso, esse trabalhador precisa aperfeiçoar seus conhecimentos e se encontrar enquanto indivíduo para sua inserção

no mercado de trabalho, seguindo essa linha, a educação profissional e tecnológica seria o melhor caminho,

o aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; adeptos de movimentos culturais como o hip hop, o funk; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados à outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico (Santos. 2008, p. 9).

Mediante as necessidades do público-alvo do PROEJA faz-se necessário o uso de metodologias diferenciadas que contemplem o entendimento do discente, fazendo com ele torne-se um aluno ativo, uma das maneiras que pode fazer com que isso ocorra é buscando o uso de métodos que visem atender de forma integral ao seu aluno.

O intuito da oferta dessa modalidade é atender aos jovens que não tiveram acesso a escola na idade regular com a ideia de diminuir a duplicidade, garantir a igualdade e a justiça social e promover os princípios e conceitos da EPT (Educação Profissional e Técnica), os IFs oferecem uma educação de qualidade que vai além dos simples estudos de planos, tendo como principal objetivo proporcionar uma melhor qualidade de vida, transformando uma pessoa naquilo que lhe é ensinado para a existência participativa na sociedade, ou seja, um ser omnilateral. Para que essa formação omnilateral aconteça é importantíssimo pensar o currículo PROEJA, pois, mesmo tendo como principal objetivo a transformação da vida do ser humano e de todos que compõem seu vínculo de convivência, existe um entrave entre o currículo do PROEJA e a realidade discente.

## **PROEJA E SOCIEDADE: ALGUNS IMPASSES E REFLEXÕES**

De uma maneira geral a educação vem sofrendo grandes desafios, não sei se seria atrevimento dizer que, um dos maiores desafios que a educação enfrenta é a intenção sistêmica de tentar compilar o aprendizado, há uma tentativa na busca de produzir mão de obra ao invés de conhecimento, não há uma preocupação de desconstruir a alienação construída pelo mercado capitalista, ao contrário, a intenção é que essa alienação corrompa o ser e que ele não consiga por decidir o seu caminho e fique refém do que o sistema lhe propõe,

em contraposição a essa perspectiva, surge a necessidade de buscar uma política educacional que não sirva apenas ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva que, aliada à legitimação dos interesses dominantes, tenta normalizá-los como se tal sistema regulatório fosse a única possibilidade de gerir a sociedade. É necessário que se busque uma política educacional que trabalhe em favor do desapontamento da (Barros; Guimarães, 2019, p. 1).

É necessário que diante de tantos pressupostos negativos o professor trabalhe com seu aluno o princípio de uma educação de qualidade, não para suprir as necessidades capitalistas, mas para tornar o ser livre de toda e qualquer alienação, “não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32).

Estamos vivenciando uma grave crise educacional, onde o sistema que regem as leis de ensino preocupa-se unicamente em desvalorizar a educação e tentam transformar nossos educadores em massas de manobras a favor do capital, “numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma Educação que nivela - em quantidade e qualidade - o acesso efetivo do saber” (Frigotto, 2001, p. 179). Para o PROEJA essas questões são ainda mais evidentes, visto que esse público além desses impasses sofre com outras questões ainda mais importantes.

## **CURRÍCULO PROEJA**

São muitas as intervenções que promovem os campos da educação de adultos, educação compensatória, educação profissional, educação permanente e educação pública, desenvolvimento sócio pedagógico. Olhando para o contexto do PROEJA no Instituto Federal, é possível perceber a força da educação profissional, pois os cursos ofertados nessa modalidade de adulto são em sua maioria escolhidos de acordo com as necessidades ou oportunidades locais, buscando assim, auxiliar o jovem na sua inserção ao mercado de trabalho. Para Moll “A formação profissional envolve um vínculo com o contexto maior da educação e representa um conjunto de significados, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade” (Moll, 2010, p.114).

É importante estar atento às tentativas de limitar a distância entre a EJA e outras categorias, de transformar os discursos curriculares integrados em algo assimilado a modelos conhecidos. Portanto, as questões dos diversos instrumentos pedagógicos relacionados ao cadastramento de cursos no modelo EJA e as propostas de integração dos cursos associados estão diretamente relacionadas à transformação da prática.

Também favorecem a emergência de modos de subjetividade independentes dos princípios de raciocínio instrumental, meritocracia ou competição.

No entanto, a crítica à equalização das diferenças não pode ser aguçada para resguardar a particularidade da educação de jovens e adultos, o que obscurece a possibilidade de se discutir a educação em geral. Reconhecendo a necessidade de trabalhar com alunos adultos a partir de suas especificidades, precisa-se levar em consideração a bagagem que o aluno adulto já traz consigo, esse conhecimento prévio que esse público-alvo já tem é preciso ser respeitado e levado em consideração na hora que o professor fará seu planejamento,



os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises (Sacristán, 2000. p.16).

Vale destacar que um dos efeitos mais importantes do debate sobre construção de currículo integrar e convidar os professores a questionar todas as formas de fazer educação, não apenas a EJA, iluminando a complexa rede de práticas e relações que elas instrumentalizam, para que se mostrem como elementos comuns nos processos pedagógicos 9 das diferentes modalidades de ensino. No entanto, pouca atenção foi dada a esse ponto de vista aberto pelo PROEJA. É necessário melhorar as condições deste ensino e aprendizagem.

A mudança qualitativa no ensino tem muito a ver com o tipo de métodos ou práticas que professores desenvolvem e com o conteúdo do currículo, e depende de todos os componentes contextuais que influenciam a aprendizagem,

por isso dissemos que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares (Sacristán, 2000, p.89)

Assim, o papel do currículo, não apenas coordenando e ordenando o conjunto de conteúdos que seria também o de dar forma a uma estrutura crítica que permitisse uma visão conceitual libertária e pró trabalhadora, mas este por outro lado, a tecnologia educacional é vista como um lugar de apoio às lutas nas esferas culturais e sociais, principalmente para o discente PROEJA.

## **MÉTODO DE ABORDAGEM DO PROGRAMA**

Uma das particularidades metodológicas da formação profissional é determinada pelo seu público-alvo, jovens e adultos, alguns dos quais já trabalham. Esta idade e condição de trabalho exige que as práticas educativas assumam características específicas que promovam a aprendizagem de sujeitos que já possuem valores enraizados, experiência e saberes acumulados e vivência social,

a educação de jovens e adultos, enquanto especificidade da educação profissional torna-se também um objeto de disputa hegemônica entre as diferentes correntes político-pedagógicas. Tais disputas podem ser identificadas, entre outros, na centralidade do conceito que dá conteúdo a diferentes propostas. Se na ótica liberal a andragogia é um conceito central, na perspectiva integradora a Ideia de EJA assume a relevância (Araújo, 2014. p.98).

Entendemos que a oferta da educação como um todo é repleta de desafios, como vimos acima no PROEJA não é diferente, mas é importante salientar que mesmo com 10 dificuldades esse público alvo pode obter êxito, uma das maneiras para que isso aconteça está na forma que o professor se comporta para com seus alunos, e é sobre isso que falaremos a seguir.

## **PROFESSOR COMO FONTE INSPIRADORA**

Diante das modificações no contexto escolar, assim como nas necessidades discentes, o professor precisa acompanhar as modificações das didáticas, das metodologias de ensino e das práticas laborais (Lopes; Veiga; Luterman, 2019). É necessário o total engajamento do professor para o sucesso do seu aluno. Para Charlot (2014. p.53) “Ensinar é simultaneamente mobilizar a atividade dos alunos para recolher conhecimentos e transmitir o conhecimento sistematizado herdado das gerações anteriores”. Ainda segundo Charlot,

o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem (Charlot, 2014. p.53).

A natureza das atividades de aprendizagem inclui a mediação reflexiva e crítica entre mudanças sociais específicas e o desenvolvimento humano dos alunos, questionando modos de pensar, agir, produzir e compartilhar informações na sociedade.

Para o discente é muito importante que o professor confie nele, o fato dele sentir-se seguro e encorajado pelo seu professor fará toda a diferença para o seu processo de ensino aprendizagem e assim torne-se um ser participativo na sociedade na qual está inserido “educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível.” (Charlot, 2014. p.55).

O docente não pode unicamente transferir o conteúdo que está em seu plano de aula é necessário que esse profissional de educação se preocupe também com o seu discente procurando compreendê-lo no seu contexto. “O professor deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência e fazê-los percorrer de modo conveniente” (Comenius, 2001. p.67).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta análise teve como objetivo examinar a oferta do PROEJA na Educação Profissional e Tecnológica, uma modalidade educacional que visa à formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, bem como sua formação, a importância do olhar docente e como o bom desempenho do profissional de educação pode mudar criticamente o ser humano, para que este torne-se crítico reflexivo e sinta-se como parte integrante da sociedade a qual está inserido.

Tendo como ponto de partida, a modalidade de ensino PROEJA, seus impasses e seu currículo. Uma luta constante contra um sistema capitalista que usa os fetiches do mercado de trabalho como arma de alienação.

Sabemos que a educação não é uma poção mágica que salvará o país de tanta dualidade e injustiças, mas entendemos que através dela que o cidadão encontrará o caminho da autonomia tanto para o mercado de trabalho quanto para sua vida pessoal. Para o sucesso na formação discente é

importante focar no olhar docente para com os seus alunos, os desafios que se fazem presentes só evidenciam isso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, R. M. de L. (2014). *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Coleção formação pedagógica; Ed. 7, Curitiba: Instituto Federal do Paraná.
- Barros, S. R., & Guimarães, A. R. (2019). A produção científica sobre o PROEJA no GT 18. Educação de Pessoas Jovens e Adultas - ANPEd (2007-2017) *Práxis educativa*, 14(2), 601-621.
- BRASIL (2021). Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE.
- BRASIL (2021). Ministério da Saúde. *Biblioteca Virtual da Saúde*. Bahia.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas* [livro eletrônico] / Bernard Charlot. -- 1. ed. - São Paulo: Cortez. -- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos
- Comenius, I. J. (2001). *A Didática Magna. Introdução, Notas e Tradução*: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Caloutre Gulbenkian.
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Federal De Sergipe (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019 (PDI 20142019)*, Aracaju-SE.
- Lopes, C., Veiga, J., Luterman, L. (2019). *A Importância dos Multiletramentos na Formação e na Prática Docente: A Pirâmide Holográfica Como Um Recurso Didático*. Caderno Seminal Digital, 33(33), 172-197.
- Moll, J. (2010). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa- 3ed- Porto Alegre Artmed.
- Santos, S. V. (2008). *Possibilidades para EJA, possibilidades para Educação Profissional: O PROEJA*.

## Índice Remissivo

### E

Educação, 45, 46, 47, 48, 49, 51  
Educação Profissional e Tecnológica, 45, 46,  
47, 51  
Ensino Superior, 27  
Evaluación, 6

### F

Formación, 6

### P

PROEJA, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51  
Profesor, 6

### T

TICs, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27  
TICs., 20, 23

## Sobre o organizador



  **Lucas Rodrigues Oliveira**

Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul e na Secretaria de Educação Estadual de MS. Contato: [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com).



