




BENTO DUARTE DA SILVA  
KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS  
SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA  
(organizadores)

# PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A EXPERIÊNCIA DO IFRN COM A  
UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL  
NO PÓS-DOCTORAMENTO EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS



editoraifrn



BENTO DUARTE DA SILVA  
KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS  
SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA  
(organizadores)

# PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A EXPERIÊNCIA DO IFRN COM A  
UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL  
NO PÓS-DOCTORAMENTO EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS



editora**ifrn**  
Natal, 2020

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**

Ministro da Educação  
**Abraham Weintraub**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Ariosto Antunes Culau**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor

**Wyllys Abel Farkatt Tabosa**

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Márcio Adriano de Azevedo**

Coordenadora da Editora IFRN  
**Kadydja Karla Nascimento Chagas**

---

## Conselho Editorial

### Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes  
Ana Paula Borba Costa  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Anisia Karla de Lima Galvão  
Carla Katarina de Monteiro Marques  
Cláudia Battestin  
Emiliana Souza Soares Fernandes  
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Genoveva Vargas Solar  
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior  
José Augusto Pacheco  
José Everaldo Pereira  
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri  
Kadydja Karla Nascimento Chagas  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Márcio Adriano de Azevedo  
Nadir Arruda Skeete  
Paulo de Macedo Caldas Neto  
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva  
Regia Lúcia Lopes  
Rejane Bezerra Barros  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Sílvia Regina Pereira de Mendonca  
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

---

### Diagramação

Charles Bamam Medeiros de Souza

### Capa

Bruno Andrade

### Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137

Linha Editorial: Parcerias IFRN

Disponível para *download* em:

**<http://memoria.ifrn.edu.br>**



**editoraifrn**

### Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

---

P855 Pós-graduação e Internacionalização: a experiência do IFRN com a Universidade do Minho/Portugal no pós-doutoramento em Ciências da Educação / organizador Bento Duarte da Silva, Kadydja Karla Nascimento Chagas, Silvia Regina Pereira de Mendonça; diagramação Charles Bamam Medeiros de Souza; capa Bruno Andrade; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal : IFRN, 2019.  
258 p. : il.

ISBN: 978-65-86293-03-6

1. Educação. 2. Educação – Formação continuada. 3. IFRN – Universidade do Minho. I. Silva, Bento Duarte da (org.). II. Chagas, Kadydja Karla (org.). III. Mendonça, Silvia Regina Pereira de (org.). IV. Título.

CDU 37

---

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO .. 7

INTRODUÇÃO .. 11

## CAPÍTULO 1

**UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA COM PROJETOS DE TRABALHO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .. 13**

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

## CAPÍTULO 2

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): ESTUDO NO ÂMBITO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE .. 51**

Samir Cristino de Souza

Luis Dourado

## CAPÍTULO 3

**PERCURSOS FORMATIVOS DO PÓS-DOUTORADO EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PASSOS, LAÇOS, TRAÇOS E CONTEXTOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL .. 80**

Márcio Adriano de Azevedo

## CAPÍTULO 4

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTEXTOS POLÍTICOS, CONCEPÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS .. 109**

Andrezza M. B. N. Tavares

## CAPÍTULO 5

### **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E EMPODERAMENTO DAS MULHERES DO CAMPO: INVESTIGAÇÃO, POLÍTICAS E CASOS .. 147**

Sonia Cristina Ferreira Maia

## CAPÍTULO 6

### **TEMPO DE DOUTORAMENTO E OS SEUS SIGNIFICADOS: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO .. 174**

Kadydja Karla Nascimento Chagas

## CAPÍTULO 7

### **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM ATIVIDADES DE MESTRADO: A INTERLOCUÇÃO ONLINE AMPLIANDO POSSIBILIDADES .. 220**

Silvia Regina Pereira de Mendonça

Bento Duarte da Silva

# PREFÁCIO

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mas seguro de si, mais independente. (Bernard Charlot, 2000, p. 60)

Esta obra é uma coletânea de artigos produzidos a partir das experiências vivenciadas durante o convênio firmado entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. Tal convênio vem atender a um dos pressupostos apresentados pelo Projeto político e pedagógico (PPP) do IFRN que indica que “a formação continuada é um dos caminhos para se garantir a qualificação, a construção e o fortalecimento da identidade profissional, conjugando saberes e experiências que possibilitem, aos servidores, ampliar seu universo de conhecimentos e, a partir dessas vivências, modificarem sua prática”.

A leitura dos sete textos aqui apresentados nos permite constatar que os servidores que participaram dessa experiência tiveram a oportunidade de ressignificar seus saberes e partilhar seus conhecimentos com profissionais que, apesar de falarem a mesma língua, se inserem em contextos histórico e geográfico diferentes do nosso. Esse encontro possibilitou a partilha de mundos diversos e enriqueceu a individualidade de cada sujeito.

**O primeiro artigo**, que eu tive o prazer de escrever, intitulado *Uma experiência integradora com projetos de trabalho no curso de formação de professores* apresenta uma problematização que gira em torno do papel da investigação nos cursos de formação inicial de



professores. Para tanto fundamenta o seu desenvolvimento em três conceitos: formação inicial de professores, trabalho colaborativo e currículo integrado. Conclui que os projetos de trabalho podem contribuir para a integração curricular e para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e da colaboração.

**O segundo artigo**, intitulado *Aprendizagem baseada em problemas (abp): estudo no âmbito do curso de tecnologia em gestão ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*, escrito pelo professor Samir Cristino de Souza, apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN. A pesquisa avaliou a opinião dos alunos cuja aprendizagem se deu por meio da ABP, com o objetivo de verificar a eficácia desse método de ensino e aprendizagem aplicado ao estudo do tema meio ambiente na disciplina Cidadania, Ética e Meio Ambiente (CEMA).

**O terceiro artigo**, escrito pelo professor Márcio Adriano de Azevedo, intitulado *Percursos formativos do pós-doutorado em sociologia da educação: passos, laços, traços e contextos de cooperação internacional*, estabelece um diálogo com uma investigação do *Campus* João Câmara do IFRN, especificamente sobre a *construção de indicadores na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade* em interação acadêmico-científica com os debates no Brasil e a apreensão sociológica de aspectos da realidade portuguesa para a educação de adultos. Resignificando o enfoque do pós-doutoramento para o seguinte tema: *Políticas educativas para jovens e adultos no Brasil e em Portugal (anos de 1990-2000)*.

**O quarto artigo**, intitulado *Políticas de educação profissional e tecnológica para o ensino médio no Brasil: fluxo e contrafluxo*, escrito pela professora Andrezza M. B. N. Tavares, apresenta o resultado de em uma pesquisa sobre as Políticas de Educação referentes ao campo da Educação Profissional no Brasil, no período entre 1990 e 2018. Conclui que as políticas para esse campo historicamente ratificam o pensamento hegemônico na medida em que consolidam o projeto dual de sociedade e que contrariamente à compreensão hegemônica, o Ensino Médio Integrado busca uma formação hu-

mana integral que procura contemplar e respeitar a globalidade das dimensões dos sujeitos.

**O quinto artigo**, intitulado *Educação ao longo da vida e empoderamento das mulheres do campo: investigação, políticas e casos*, escrito pela professora Sonia Cristina Ferreira Maia, disserta sobre a Educação ao longo da vida e o empoderamento das mulheres do campo que vivem no Território do Mato Grande, Estado do Rio Grande do Norte e que se preocupam com sua formação profissional e humana. Aponta como resultados que é possível repensar a educação formal dentro de um holomovimento de formação com a educação não formal e informal, impulsionando essas mulheres para buscar sempre a autoformação e o empoderamento sendo tatuado nesse movimento recursivo de *quer ser*.

**O sexto artigo**, intitulado *Tempo de doutoramento e os seus significados: expectativas, vivências e estratégias de desenvolvimento acadêmico*, escrito pela professora Kadydja Karla Nascimento Chagas, apresenta uma análise do tempo de doutoramento vivido e seus significados para os orientandos do convênio estabelecido entre a UMinho e o IFRN. A partir da utilização de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação sobre os principais aspectos que influenciam no tempo de doutoramento, apontam a relevância da investigação proposta na perspectiva de ampliar as questões e preocupações peculiares ao desenvolvimento acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*

**O sétimo artigo**, escrito pelos professores Sílvia Regina Pereira de Mendonça e Bento Duarte da Silva, intitulado *A educação a distância em atividades de mestrado: a interlocução online ampliando possibilidades*, apresenta uma análise do processo de interlocução a distância entre os professores da UMinho e os mestrandos do IFRN participantes do convênio entre as duas instituições, que objetiva identificar as tecnologias utilizadas para minimizar a distância entre os alunos e professores e quais os resultados dessa interlocução educacional, enfatizando os benefícios da Educação a Distância em todo esse contexto de formação.

Como servidora do IFRN, instituição centenária que apresenta no seu PPP uma visão humanística pautada em princípios como: “justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental; gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas; natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União”, sinto-me plenamente contemplada com as experiências que resultaram na produção deste livro e desejo que outras experiências, alicerçadas nesses mesmos princípios, possam ser vivenciadas por muitos outros colegas.

Natal, abril de 2020 (um ano de desafios).  
Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto  
Professora de Didática do IFRN, *Campus* Natal Central

# INTRODUÇÃO

Esse livro trata de uma proposta de publicação de internacionalização, considerando as produções científicas ofertadas pelo convênio estabelecido entre Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho (UMinho). As publicações aqui apresentadas divulgam pesquisas de pós-doutoramento de pesquisadores (professores do IFRN) e seus professores orientadores, participantes do pós-doutorado na UMinho.

Como dito no primeiro volume, que aborda os estudos em doutoramentos, ao elencar a pesquisa e seus significados busca-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva ao desenvolvimento científico e a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na UMinho (Braga/Portugal) e no IFRN (Natal/Brasil), que contribuíram institucionalmente para a compreensão e para o aprimoramento das ações do pós-doutoramento.

Conforme sinalizamos na capa do livro, apresentamos resultados de pesquisas de pós-doutoramento em Ciências da Educação e Ciências Sociais, realizadas na UMinho. Trazemos os textos respeitando a linha temporal de realização das pesquisas, do mais antigo ao mais recente, totalizando sete capítulos.

As investigações contribuíram para o desenvolvimento de estratégias que articulam a produção científica no pós-doutoramento. Assim, essa obra busca incentivar os diálogos e pesquisas no âmbito apresentado, visando esclarecimentos e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vejamos a organização dos capítulos apresentados.

A organização se deu em sete capítulos que tratam das temáticas respectivamente: 1. Formação de professores; 2. Aprendizagens baseadas em problemas (ABP) no âmbito do curso de

tecnologia em gestão ambiental; 3. Percursos formativos no pós-doutorado em sociologia; 4. Ensino médio integrado e educação profissional; 5. Educação ao longo da vida e empoderamento das mulheres do campo; 6. Tempo de doutoramento e os seus significados; e 7. A educação a distância em atividades de mestrado. Os estudos desenvolvidos apresentam relevância para o ensino médio, cursos de tecnologia, mestrado, doutorado e pós-doutorado, contemplando contribuições em todos os níveis de conhecimento do IFRN.

Como já dito, esse trabalho é um dos resultados da parceria estabelecida entre o IFRN e a UMinho, tendo em vista a formação pós-graduada de docentes do IFRN, com os textos relacionados às pesquisas de pós-doutoramento realizadas durante o convênio. Todos os participantes desse processo pós-doutoral foram convidados a apresentar um texto síntese do trabalho desenvolvido. Agradecemos às Reitorias do IFRN e da UMinho por terem tido a sagacidade em estabelecer o convênio de cooperação, e aos autores (orientandos e orientadores) que aceitaram o nosso desafio para apresentarem o relato das pesquisas desenvolvidas.

Consideramos que este livro, assim com o primeiro volume, que relata as pesquisas Doutorais, por todo o conteúdo apresentado, representa um importante direcionamento para os demais pesquisadores das instituições de ensino e de inúmeros ambientes educacionais, favorecendo reflexões e diálogos sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

**Os organizadores**

# CAPÍTULO 1

## **UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA COM PROJETOS DE TRABALHO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*

### RESUMO

O presente capítulo é fruto de um trabalho desenvolvido durante um estágio de pós-doutoramento realizado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. Tal experiência foi oportunizada por um convênio selado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho. Objetivou-se problematizar o papel da investigação nos cursos de formação inicial de professores e, para tanto, o seu desenvolvimento foi fundamentado em três conceitos: formação inicial de professores, trabalho colaborativo e currículo integrado. O estudo toma como ponto de partida o pressuposto de que o trabalho com projetos, en-

quanto procedimento teórico e metodológico, liga a teoria à prática e realça o valor dos contextos escolares, ao colocar o futuro docente em contato direto com a realidade do cotidiano escolar. Ao trabalhar com projetos, professores e alunos abrem a possibilidade do trabalho colaborativo e incorporam ao currículo conteúdos e experiências construídos na escola e que por muitas vezes são renegados pelas instituições formadoras. Inicialmente, apresentamos uma discussão que abrange os três conceitos organizadores de forma entrecruzada. Num segundo momento, apresentamos o conceito de Projeto Integrador (PI) e os seus princípios organizativos. Num terceiro momento, apresentamos o relato de uma experiência com PI cuja orientação baseia-se nos pressupostos do trabalho colaborativo. O material utilizado como subsídio para o levantamento e para a análise da problemática em questão se constitui do relatório das atividades do Projeto Integrador realizado pelos alunos de uma turma de terceiro semestre do curso de licenciatura em espanhol, do semestre letivo de 2010.2. Nas considerações finais procura-se responder a seguinte questão: de que maneira os projetos de trabalho podem contribuir para a integração curricular e para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e da colaboração? Foi possível, a partir desse estágio, ressignificar conhecimentos acadêmicos, científicos e culturais importantes para o fazer docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Trabalho colaborativo. Currículo integrado.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do trabalho por nós desenvolvido durante o estágio de pós-doutorado<sup>1</sup> realizado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. Tal experiência, oportunizada por um convênio selado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho, contribuiu para a ressignificação de conhecimentos acadêmicos, científicos e culturais que são construídos diariamente na relação dialógica proporcionada pelo fazer docente, uma vez que nos debruçamos sobre a nossa prática profissional e refletimos sobre a nossa profissão.

A ressignificação desses conhecimentos se deu a partir do acesso à biblioteca setorial do Instituto de Educação da UMinho e do acesso ao Repositório, que é um repositório institucional que “disponibiliza um acervo crescente das publicações científicas produzidas na instituição” e tem o objetivo “de armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção intelectual da Universidade do Minho em formato digital”<sup>2</sup>.

A nossa participação em grupos de estudos existentes na Faculdade de educação da UMinho – no momento do nosso estágio de pós-doutoramento – possibilitou fazer um paralelo entre as atividades desenvolvidas por essa instituição e as atividades por nós desenvolvidas no IFRN. Encontramos muitas aproximações, a exemplo do que o Grupo de trabalho investigação pedagógica (GT-IP), coordenado, à época, pela professora doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, desenvolvia. Eram temas em comum: iniciação à prática profissional, formação e investigação na docência, análise e coleta de dados, elaboração e desenvolvimento de projetos, dentre outros.

---

1 Parte desse trabalho foi inicialmente publicada pela Revista Portuguesa de Educação, 2014, 27(2), pp. 83-107. Universidade do Minho

2 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em 20 de abril de 2020



Consideramos, no entanto, que o ponto central da nossa experiência em Braga foi os encontros de orientações sistemáticas, sequenciais e organizadas promovidos por nossa Professora orientadora Dr.<sup>a</sup> Luísa Alonso. Tais encontros foram fundamentais, pois, a partir deles, tivemos acesso a um vasto referencial teórico e metodológico e à participação em eventos e seminários de natureza didática e pedagógica.

Ainda como parte desse estágio, elaboramos, eu e minha orientadora, uma comunicação oral que foi apresentada no X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2012, no *campus* da Pampulha, Belo Horizonte.

O projeto proposto para a realização do estágio de pós-doutoramento teve como objetivos: (1) analisar as práticas integradoras desenvolvidas pelos professores dos cursos de licenciatura em língua espanhola presentes na vigência do Projeto Político-Pedagógico de 2005 a 2011; e (2) contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos de formação de professores oferecidos pelo IFRN, visando caracterizá-las como elemento de identidade desses cursos.

A nossa preocupação com a interdisciplinaridade e com o currículo integrado se deu pelo fato de atuarmos em uma instituição que oferece, dentre outros, cursos de Formação de Professores e curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico<sup>3</sup>. Esse último se propõe a contribuir com uma formação humana que integre, com o mesmo grau de importância, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia.

Trata-se de um modelo de oferta de educação profissional técnica de nível médio que visa promover uma formação orientada

---

3 A Lei Federal Brasileira de nº 11.741, de 16 de julho de 2008, no seu “Artigo 39” determina que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

para a emancipação, no sentido de formar um trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, possibilitando-lhe o domínio das esferas produtivo-culturalis da humanidade<sup>4</sup>.

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática educativa se desenrola em um contexto singular, com uma cultura própria e com o envolvimento de pessoas de estratos sociais específicos. Daí por que o ensino deve ser orientado numa perspectiva multidimensional, na qual se entrecruzem as dimensões humanas, técnicas e político-sociais, tornando-se, assim, elemento importante na consolidação da função social da instituição escolar.

A razão pela qual optamos por esse recorte epistemológico deveu-se ao fato de que a nossa prática – como professores formadores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN – enseja um olhar comprometido com a formação integral dos futuros docentes. Assim, as experiências por nós vivenciadas como professoras de didática, nessa Instituição de Ensino, nos levaram a elaborar as seguintes questões de pesquisa:

- As disciplinas do currículo de formação de professor se relacionam de forma a contribuir com uma ação docente integradora?
- Existe pertinência entre as abordagens adotadas pelos professores formadores e a futura prática docente dos licenciandos?
- De que maneira uma postura integradora adotada pelo professor contribui na formação teórica-metodológica do futuro docente?

Para responder a essas questões e contribuir com a consolidação de práticas de pesquisas interdisciplinares nos cursos de formação de professores oferecidos pelo IFRN, visando caracterizá-las como elemento de identidade desses cursos, nos propusemos a fazer

uma pesquisa qualitativa numa abordagem dialética, que teve como suporte a pesquisa bibliográfica e documental.

Escolhemos a pesquisa qualitativa numa abordagem dialética, por essa proporcionar “[...] a incorporação do caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118), e a pesquisa bibliográfica porque, segundo Demo (1984, p. 14), “[...] não há ciência sem o adequado movimento teórico, que significa a ordenação da realidade ao nível mental”.

Já a pesquisa documental fez-se necessária por possibilitar identificar, reunir, classificar e analisar o plano de curso, presente na vigência do Projeto Político-Pedagógico de 2005 a 2011 do IFRN, da licenciatura em espanhol presencial do campus Natal-Central, bem como os registros de trabalhos desenvolvidos pelos professores desse curso, que viabilizaram a integração de duas ou mais disciplinas. A referida licenciatura foi por nós escolhida por apresentar registros sistemáticos de práticas integradoras e interdisciplinares.

Objetivando discutir sobre a importância do trabalho interdisciplinar e, em especial sobre a importância dos projetos de trabalho para a consecução de currículos integrados, organizamos este capítulo, apresentando, inicialmente, os três conceitos organizadores: formação inicial de professores, currículo integrado e interdisciplinaridade, de forma entrecruzada; num segundo momento, apresentamos o conceito de Projeto Integrador (PI), por nós adotado, e os seus princípios estruturantes; e, num terceiro momento, o relato de uma experiência com PI que tivemos a oportunidade de vivenciar<sup>5</sup>, cuja orientação baseia-se nos pressupostos da interdisciplinaridade.

O material utilizado como subsídio para o levantamento e para a análise da problemática em questão se constitui do relato-

---

5 Entre 2005 e 2012, trabalhamos com Projetos integradores no Curso de Licenciatura em Espanhol. Para este trabalho escolhemos o PI desenvolvido no semestre letivo de 2010.2. Esse projeto possui um vasto registro, organizado e sistematizado, nos permitindo utilizar a análise de conteúdo como estratégia metodológica na coleta e análise de dados.

rio das atividades do Projeto Integrador (PI) realizado pelos alunos de uma turma de terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Espanhol. Destacamos, em especial, os indicadores que apontam a integração das disciplinas a partir do PI e a importância deste para a formação do professor pesquisador e para a integração do grupo-classe.

Por fim, sintetizamos as considerações finais deste estudo procurando responder à questão: *Em que medida experiências interdisciplinares baseadas na construção de PI podem contribuir para a integração curricular e o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e da colaboração?*

## 1. CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Investigar a importância de um currículo interdisciplinar<sup>6</sup> para a formação do futuro docente torna-se significativa para nós, na medida em que percebemos que a construção de uma identidade profissional assenta-se, dentre outros, nas experiências vivenciadas durante os cursos de formação inicial, por estes serem um espaço de construção do conhecimento, pois, segundo Silva (2011, p. 607), “a construção do conhecimento profissional docente é pautada por factores diversos, que tornam a sua sistematização necessariamente enquadrada num contexto organizacional e curricular [...]”.

Desse modo, utilizamos como suporte para a nossa reflexão o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que considera o currículo como:

[...] conjunto integrado e articulado de ati-

---

6 A interdisciplinaridade, neste estudo, é entendida como um saber que frisa a interdependência, a interação e comunicação existentes entre as disciplinas, facilitando a integração do conhecimento em um todo significativo (FAZENDA, 1995).

vidades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento<sup>7</sup>.

Segundo o documento acima referido, o Currículo Integrado propõe, a partir de um aporte histórico-crítico, “a formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global (...)”<sup>8</sup> sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura integrados à tecnologia.

Ao refletir sobre o Currículo Integrado, Ramos<sup>9</sup> nos indica que

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência [...].

Percebemos, pois, que o Currículo Integrado, para se constituir como tal, terá necessariamente de ser organizado de forma a possibilitar a relação teoria e prática, o diálogo entre as disciplinas, a reflexão e a crítica sobre a realidade social na qual a comunidade escolar está inserida.

Desse modo, podemos afirmar que o currículo integrado é essencialmente interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade “[...]”

---

8 Recuperado em 21 de abril de 2020 de <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento->

9 RAMOS, Marise Nogueira. *Currículo Integrado*. Recuperado em 21 de abril de 2020 de <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>.

torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas” (JAPIASSU, 1996, p. 145).

A partir da análise do PPP do IFRN, consideramos que os cursos de formação de professores a serem oferecidos por esse Instituto necessitam de uma organização didático-pedagógica que possibilite ao futuro docente trabalhar com práticas interdisciplinares, já que este se encontra inserido em uma instituição que prima, em seus documentos normativos, por um trabalho acadêmico integrador. Convém ressaltarmos, no entanto, que diversos estudos<sup>10</sup> demonstram que a ação docente revestida de um caráter interdisciplinar requer de professores e alunos a compreensão de que não há uma única e absoluta teoria científica e que a provisoriidade da verdade e da ciência nos impõe a necessidade de pesquisa permanente. Pensar a prática docente sob esse prisma implica, assim, considerar o caráter inacabado, dinâmico e complexo da formação docente, o que requer do professor formador e do aluno formando uma permanente busca por conhecimentos significativos e interdependentes.

Dentro de uma perspectiva humanista e crítica de educação, Paulo Freire (1996, p. 32) nos assevera que ser pesquisador não é uma qualidade que se “[...] acrescenta à de ensinar. Faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Essa busca deve caracterizar-se como uma constante, na medida em que a prática docente envolve uma multiplicidade de tarefas inter-relacionadas.

---

10

FAZENDA, 1995; SEVERINO, 2004; HERNÁNDEZ, 1998.

## 2. O PAPEL DOS PROJETOS INTEGRADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acreditamos, pois, que o trabalho com projetos, enquanto procedimento teórico e metodológico que relaciona interdisciplinaridade, investigação, teoria e prática, poderá realçar o entendimento dos contextos escolares, ao colocar o futuro docente em contato direto com a realidade do cotidiano escolar e ao minimizar a compartimentação das disciplinas, além de propor o ressignificar das práticas de formação inicial de professores, a interação alunos/docente/comunidade e a significação do planejamento, do currículo e da pesquisa como elementos fundamentais para a construção do conhecimento nas instituições formadoras.

Nesse contexto, Canário (2002, p. 47) chama a atenção para

[...] a necessidade de que os contactos dos futuros professores com as situações profissionais reais sejam os mais precoces possíveis e estejam presentes ao longo de todo o percurso de [formação] [...]. Só assim será possível estabelecer um relacionamento entre o contexto escolar e o contexto do trabalho que favoreça um processo de dupla mobilização: mobilizar os saberes teóricos para o investimento na acção e formalizar (investindo no trabalho teórico) os saberes adquiridos por via experiencial.

O fazer pedagógico, que se desenvolve a partir da pesquisa que mobiliza saberes teóricos e práticos, desenvolve-se em contextos reais, carregados de intenções e de interpretações subjetivas. Dessa forma, tal prática torna-se práxis, porque, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir na realidade, transformando-a, o que nos leva a concluir que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.

Essa unidade possibilita ao professor perceber “a escola como um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade” (GADOTTI, 2003, p. 171). Assim, na organização do trabalho docente, dá-se sempre um vínculo entre finalidade e ação, entre saber e fazer, entre concepção e realização, o que resulta numa ação recíproca entre professor, aluno, conhecimento e realidade acentuadamente consciente.

Segundo Alonso (2007, p. 115),

[...] o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

Para atender a esse perfil, os cursos de formação necessitam estruturar-se a partir de currículos que promovam a participação ativa e colaborativa dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva nos traz uma “concepção processual, dinâmica e aberta de currículo [...] concebendo-o antes como texto que, a partir de uma primeira elaboração base, se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando [...]” (ALONSO, 2000, p. 61).

Os saberes que nutrem a reflexão sobre a profissão docente e que integram os currículos de formação devem ser construídos pelos formandos mediante o incentivo pela busca de novas fontes de informação e de conhecimento. Para tanto, é importante que as insti-



tuições formadoras, desde a concepção e definição do seu projeto de formação, procurem fontes e estratégias que possibilitem o confronto de ideias e a pluralidade de opiniões sobre os contextos estudados e promovam situações de aprendizagem, nas quais o aluno – futuro professor – possa ganhar autonomia na busca pelo conhecimento e posicionar-se de forma teórica e prática diante dos fundamentos educacionais. Pois, segundo defende Day (2001, p. 308), professores e alunos “constroem activamente formas de saber, que funcionam como mapas dos seus mundos”, uma vez que, “o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais [...]” (Idem, p. 17).

Portanto, se considerarmos como importante uma educação para a autonomia, os currículos dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de forma a respeitar a criatividade de professores e de alunos; deverão considerar como relevante o conhecimento produzido pelas mais diversas ciências e disponibilizar espaços de diálogo permanente entre os saberes elaborados pela Academia e os saberes elaborados fora dela. Segundo Alonso e Silva (2005, p. 13), “[...] a qualidade de um currículo de formação depende em grande medida da forma como, nas suas diferentes componentes, se criam [...] espaços de mediação entre a teoria e a prática utilizando para isso estratégias específicas para desenvolver a reflexão”.

Assim, as instituições formadoras, ao abrirem o currículo para os saberes construídos além de seus muros, através de trabalhos colaborativos, integrados e interdisciplinares, possibilitam ao futuro docente a construção de um saber profissional holístico e contextual, no qual a reflexão se faz presente.

Neste sentido, o profissional professor deve ser aquele que, através de uma ação intencional, desenvolve uma orientação tutorizada que transforma o esforço do aluno na apreensão do saber. Para tanto, seu ofício “não pode ser associado ao mero domínio de conhecimento científico [...], nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação [...]” (ROLDÃO, 2005, p. 18). A prática docente envolve diversos saberes e estes de-

vem ser construídos de forma entrecruzada, com vistas a uma ação conscientemente deliberada. Nessa perspectiva, consideramos que os projetos integradores são uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho integrado, consciente e deliberado.

### 3. OS PROJETOS INTEGRADOS E A FORMAÇÃO ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO

Dentre os desafios apresentados às instituições formadoras, encontra-se o de ensinar o futuro docente a observar seu percurso formativo e analisá-lo, levantar problemas, equacioná-los e contextualizá-los, buscando, deste modo, alternativas de solução. Assim, teremos uma formação comprometida com a construção profissional e cidadã, na qual o professor formador possibilita ao aluno formando desenvolver e ampliar continuamente seu universo socioafetivo e cognitivo através da reorganização de suas diretrizes pedagógicas. Tais desafios impõem a esse professor ousadia de criar, de inovar, de quebrar estigmas e rotinas estabelecidas, de buscar alternativas para redimensionar sua prática. Ademais, é imperioso considerar que o educador não nasce educador, nem mesmo marcado para exercer esse ofício; ele se forma permanentemente na prática e na reflexão que dela faz constantemente (FREIRE, 1996).

Os projetos integradores criam um ambiente de pesquisa colaborativo entre professores e alunos. A investigação torna-se um elemento propulsor da construção do conhecimento. São criadas situações de aprendizagem que rompem com a falta de contextualização e possibilitam a efetivação de um trabalho significativo, além de promoverem a mobilização dos saberes e a conexão com as práticas sociais e políticas contemporâneas – atitudes essenciais ao professor na sociedade atual, pois, segundo nos alerta Alonso (2007, p. 117), “a complexidade e paradoxismo que definem a condição social atual implicam determinadas pautas de relações sociais, económicas,

políticas e culturais que afectam profundamente a escolarização e o trabalho dos professores”.

Nesse contexto, o trabalho docente é “contingente e não determinado [...] – os professores deverão ser considerados não como aplicadores de soluções [...], mas sim como analistas simbólicos capazes de equacionar e resolver problemas” (CANÁRIO, 2002, p. 39), o que exige “estabelecer uma articulação fecunda entre as atividades de formação e as atividades de pesquisa, nomeadamente encarando esta como o eixo metodológico estruturante do dispositivo de formação” (Idem, p. 39).

Sendo assim, a atividade investigativa deve constituir-se como alicerce para o exercício de uma profissão docente, crítica e reflexiva. Destacamos, segundo Alarcão (2011, p. 29), dois princípios fundamentais para a formação de professores críticos de sua atividade numa perspectiva experiencial-investigativa. O primeiro princípio afirma que todo professor, no fundo, é um investigador e sua investigação tem íntima relação com a sua formação; o segundo afirma que vir a ser professor-investigador implica o desenvolvimento de um trabalho que conduza à investigação *na, sobre e para a* ação educativa.

Partindo dessa premissa, afirmamos a importância dos projetos de trabalho nos currículos das licenciaturas, na perspectiva de contribuir com a formação do *professor como profissional da educação*<sup>11</sup>, que identifica diferentes alternativas em sua ação e toma decisões conscientes relativas ao planejamento e ao desenvolvimento de sua própria prática.

## 4. OS PROJETOS DE TRABALHO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

11 LÓPEZ, Paloma de Pablo; GALLEGOS-LARGO, Jesús Ruiz; BLANCO, Concha Sánchez; SANZ, Ana Sanz.

Apresentamos a seguir a análise de uma experiência com projetos de trabalho realizada no Curso de Formação de Professores de Espanhol para o Ensino Fundamental e Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Nesta análise, buscamos, como anunciado anteriormente: identificar a integração das disciplinas a partir do PI e a importância deste para a formação de professor-pesquisador e para a integração do grupo-classe.

#### 4.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR

No Projeto Político-Pedagógico do IFRN, os Projetos Integradores caracterizam-se como:

[...] estratégia metodológica articulada à inovação da prática, à melhoria da ação pedagógica e à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia visa ultrapassar os limites e a burocratização técnica da elaboração de projetos e passa a se constituir, qualitativamente, em processos de investigação da realidade e em processos de idealização de situações de aprendizagens mais significativas<sup>12</sup>.

A diretriz teórico-metodológica adotada pelo Instituto indica um trabalho no qual o conhecimento teórico e o conhecimento prático são indissociáveis na busca de um entendimento integral e significativo do fazer docente.

Assim, a mobilização de novas relações educativas é indispensável para a produção do conhecimento acadêmico e prático. A autoconsciência, a autonomia e a liberdade tornam-se elementos que coíbem o desrespeito ao saber do outro, a intolerância e a imposição de uma verdade única, na medida em que todos os saberes envolvidos na formação são considerados como importantes. Como exemplo dessa nova relação educativa, os projetos integradores têm como

fio condutor a interação dialógica entre alunos e professores, alunos e alunos, e entre os professores e seus pares.

Enquanto situação formativa, os PIs implicam a presença de sujeitos; a escolha de objetos de conhecimento – conteúdo; a definição de objetivos a que se destina à prática educativa e à escolha de métodos, processos, técnicas e materiais didáticos. Todos esses elementos estão associados com “a opção política, com a utopia, com o sonho de que está impregnado o projeto educativo<sup>13</sup>” (FREIRE, 2004, p. 88)

Para que a proposta de integração se efetivasse, a elaboração da estrutura curricular dos cursos de formação de professores oferecidos pelo IFRN, até o ano de 2012, considerou que cada semestre letivo deveria ser composto por, pelo menos, três disciplinas que se aproximassem e possuíssem pontos em comum<sup>14</sup>, para que os vínculos existentes entre elas fossem evidenciados, como tecendo uma rede e tornando-as solidárias entre si<sup>15</sup>.

Os PIs caracterizavam-se como uma diretriz teórico-metodológica de todos os cursos de formação de professores do IFRN, no entanto, neste trabalho, vamos-nos cingir a uma experiência vivenciada em uma turma do 3º período do Curso de Licenciatura em Espanhol, no ano de 2010.

Participaram do referido Projeto as disciplinas de Didática, Semântica e Lexicologia, Língua Espanhola III e Morfossintaxe I, além de serem resgatados os conteúdos teóricos e metodológicos trabalhados nos dois semestres anteriores.

Todo o percurso da pesquisa foi decidido em comum acordo com o grupo-classe que era constituído por vinte e dois alunos e quatro professores formadores. Foram realizadas dezesseis reuniões,

---

13 Tradução nossa.

14 Vala ressaltar que, nos Cursos de Licenciatura oferecidos pelo IFRN, as disciplinas específicas são oferecidas concomitantemente com as disciplinas pedagógicas.

15 Roegiers; De Katele (2004)

que se caracterizaram pelo acompanhamento de estudos, leitura de documentos, socialização, discussão e reflexão dos dados recolhidos, dentre outros. Todos os encontros foram registrados em atas lavradas a cada dia por um dos alunos formandos. Buscamos, assim, a valorização do trabalho colaborativo como o contexto primordial de formação (Alonso, 2007).

Inicialmente, o grupo-classe foi dividido em pequenos grupos para o levantamento de sugestões de temas e de objetivos de pesquisa. O tema a ser trabalhado deveria se caracterizar como transversal para as disciplinas oferecidas no semestre letivo em curso e participantes do Projeto. Cada pequeno grupo apresentou suas sugestões e o tema escolhido foi: “O ensino do Espanhol em Natal, uma cidade que *no habla*”. Os objetivos definidos foram: conhecer a realidade dos processos de ensino e aprendizagem do Espanhol nas escolas públicas de Ensino Médio de Natal, analisar a didática utilizada pelos professores de Espanhol no Ensino Médio e identificar as questões vivenciadas pelos estudantes do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no processo de aprendizagem.

O trabalho baseou-se nos princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa. Para a escolha das escolas que compuseram o campo de investigação foi feita uma visita à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de obter a lista das escolas que oferecem o Ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, já que esse componente curricular ainda não se fazia presente em todas as escolas do Estado.

Foram selecionadas cinco escolas que não possuíam programas de pesquisa e extensão envolvendo o ensino de Espanhol, pois, para o grupo, o trabalho a ser desenvolvido deveria despertar a atenção e o interesse para o ensino e a aprendizagem do Espanhol no Ensino Médio<sup>16</sup>, e as escolas que participavam desses programas já

---

16 Motivação para esse recorte: a Lei 11.161 (conhecida como a Lei do espanhol) foi promulgada em 5 de agosto de 2005, no entanto no ano de desenvolvimento do referido PI sua implantação ainda se dava de forma bastante insipiente nas escolas Brasileira. A Lei do espanhol tornava o ensino da língua espanhola, de oferta

tinham as suas realidades bastante discutidas e uma assistência didático/pedagógica permanente voltada para o ensino do E/LE.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário que se destinou a estudantes e professores da Língua Espanhola. A amostra da pesquisa foi constituída por seis professores que lecionam essa Língua nas instituições que constituíram o campo de investigação e por 10% dos estudantes que se encontravam matriculados e frequentando regularmente as aulas de língua espanhola, nas respectivas escolas. Tais estudantes foram selecionados de forma aleatória através de sorteio.

Posteriormente, o grupo-classe procedeu a uma longa discussão para a elaboração das questões que compuseram os questionários destinados a alunos e professores. Cada um destes foi constituído por dez questões fechadas e de múltipla escolha.

Cada uma das escolas selecionadas foi visitada por um subgrupo para a aplicação dos questionários. Na sequência, foi feita a tabulação e a elaboração de gráficos correspondentes a cada uma das respostas dadas. Por último, procedeu-se a análise dos resultados obtidos, que tomou como base os objetivos e quadros de referência discutidos com os professores formadores envolvidos no Projeto. Deste modo, todas as etapas da pesquisa foram partilhadas pelo grupo-classe durante as reuniões semanais para a realização do relatório final.

O referido Projeto possibilitou a alunos e docentes a oportunidade de se trabalhar de forma flexível, reflexiva, colaborativa, dialógica, integrada e interdisciplinar, o que corresponde ao que nos propõe Alonso (2007, p. 111): “flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a pesquisa e a abertura à inovação, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, revelam-se condições imprescindíveis para navegar ou movimentar-se nesta sociedade”.

Desta forma, podemos afirmar que as instituições responsáveis pela formação de professores, ao organizarem seus currículos

---

obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do Ensino médio. A referida Lei foi revogada em 22 de agosto de 2016 pela Medida provisória de número 746.

considerando tais princípios, colocam-se em sintonia com as exigências da sociedade atual e do conhecimento construído sobre a formação de professores.

A seguir, considerando a perspectiva apontada acima, apresentamos a análise das considerações e reflexões elaboradas pelos alunos que participaram da experiência relatada neste artigo.

#### 4.2 Uma reflexão sobre a experiência

O nosso contexto de análise é o relatório que contém os dados recolhidos com a aplicação de questionários direcionados aos professores e aos alunos de E/LE que lecionam e estudam nas escolas-campo de investigação.

A organização do relatório se encontra da seguinte forma: a primeira seção consta da análise das questões respondidas pelos professores das escolas públicas pesquisadas. Na segunda, encontramos a análise dos dados coletados com os discentes. A terceira e última parte, segundo uma das alunas integrantes do grupo classe, propõe “[...] que o leitor possa ter um panorama do conhecimento construído por cada um dos grupos e, ao mesmo tempo, desnudar a confluência de sentimento que envolveu cada um dos sujeitos na elaboração deste trabalho”. O relatório ainda apresenta em anexo as atas lavradas em cada uma das reuniões e os questionários utilizados nas pesquisas.

Uns dos principais objetivos dos PIs dos Cursos de Licenciatura oferecidos pelo IFRN são: integrar as disciplinas e o grupo-classe e contribuir para a formação do professor-pesquisador. Portanto, com o intuito de perceber se tais objetivos tinham sido atingidos, selecionamos duas unidades de contexto: a Análise dos Dados (AD) feita pelos alunos e as Considerações Finais (CF), elaboradas por cada um dos grupos participantes. Buscamos identificar nessas unidades – a partir de categorias definidas com o apoio do referencial teórico e com a leitura do próprio relatório – os indicadores que demonstrassem a importância do PI para a formação do professor pesquisador e a importância do PI para a integração do grupo-classe. Buscamos, ainda, identificar os indicadores que demonstrassem a integração das disciplinas a partir do PI, com destaque para as disciplinas específi-



cas do ensino da Língua Espanhola; para as disciplinas específicas de formação social, política e legal referente ao ensino dessa língua no Brasil e para as disciplinas didático-pedagógicas.

A seguir, apresentamos, em quadros, as categorias, suas definições, seus indicadores e suas unidades de contexto.

Quadro 1: Quadro de análise categorial

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	INDICADORES
Importância do PI	Importância do PI para a formação do professor-pesquisador e para a integração do grupo-classe.	Importância do PI para formação de professor-pesquisador.
		Importância do PI para integração do grupo-classe.
Integração das disciplinas a partir do PI	Mobilização dos conteúdos das disciplinas que integram o plano curricular da licenciatura em espanhol.	Disciplinas específicas do ensino da Língua Espanhola.
		Disciplinas de formação social, política e legal referente ao ensino de Língua Espanhola no Brasil.
		Disciplinas didático-pedagógicas.

#### 4.2.1 IMPORTÂNCIA DO PI PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Com o intuito de selecionarmos as unidades de registro referentes a esse indicador no texto elaborado pelos licenciandos, perguntamo-nos *como e por que* o PI contribui para a formação do professor-pesquisador.

Quadro 2: Importância do PI para a formação do professor-pesquisador

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Importância do PI	Importância do PI para a formação do professor-pesquisador	Encontramos novos caminhos ou possibilidades diante de questões que muitas vezes parecem imutáveis ou impossíveis de se responder.	CF
		(...) possibilitou o desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação e argumentação.	
		(...) nos deu a oportunidade de construir conhecimento científico buscando diretamente da fonte: a realidade social.	
		(...) possibilitou vislumbrar além dos limites da sala de aula e expandir os horizontes para o futuro campo de trabalho.	

Podemos observar na escrita dos licenciandos vários indícios que nos levam a afirmar que o PI contribui de forma significativa para a formação do professor-pesquisador, como podemos observar nas citações destacadas abaixo:

“O PI nos deu a oportunidade de construir conhecimento científico buscando diretamente da fonte: a realidade social”.

“O PI possibilitou o desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação e argumentação”.

Em suas análises, os alunos se reportam tanto à construção de um saber no qual a sintonia entre os conceitos científicos e a realidade objetiva da escola pública está sempre presente, quanto ao desenvolvimento da capacidade de comunicação e argumentação, resultando no desenvolvimento do professor-investigador. Este que, segundo Alarcão (2001, p. 6), é um ser “[...] capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar

intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”. A condução intencional e reflexiva da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a construção de conhecimentos são elementos de partilha permanente na elaboração e discussão do PI.

A consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção são desenvolvidos quando, em contato com os problemas do cotidiano escolar, os alunos, futuros professores, ganham fôlego e emancipação para buscar na teoria possíveis respostas e/ou soluções para os problemas encontrados, contemplando dessa forma a ligação teoria e prática proposta por Demo (1998).

Assim, nossa análise nos leva a concluir que o PI se trata de um instrumento teórico e metodológico importante para a formação do professor-pesquisador.

#### 4.2.2. IMPORTÂNCIA DO PI PARA INTEGRAÇÃO DO GRUPO-CLASSE

Para identificarmos as unidades de registro referentes ao indicador em questão, levantamos dois questionamentos a partir do relatório elaborado pelos licenciandos: *como e por que* o PI é importante na integração do grupo-classe?

Quadro 3: Importância do PI para integração do grupo-classe

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Importância do PI	Importância do PI para integração do grupo-classe.	<p>A sensação do dever cumprido é um sentimento agradável. Neste momento, olha-se para este relatório de pesquisa com gratidão pelas muitas horas despendidas em leituras e no desenvolvimento do trabalho (...).</p> <p>(...) levaremos ternas lembranças das reuniões semanais do Projeto Integrador, com seus objetivos, prazos e muitas atas, que se somam ao acervo de experiências pertinentes a este trabalho.</p> <p>O envolvimento com o grupo classe e com a (...) orientadora do projeto (...) enriqueceu o currículo semestral (...) uma vez que nessas interações se aprende muito uns aos outros.</p> <p>O caminho percorrido até sua apresentação ao fim do semestre é muito árduo e requer dedicação de todos os envolvidos, mas ao final de tantas horas de trabalho o melhor é perceber que todo o esforço foi válido (...)</p> <p>(...) principalmente porque trouxe reflexões muito ricas à nossa vida profissional e nossa postura como pessoa. (...) [tivemos] o amadurecimento no que se refere ao desenvolvimento do trabalho em grupo (...)</p> <p>(...) percebe-se a contribuição do presente trabalho à formação acadêmica, através das experiências adquiridas ao longo de sua construção e das relações interpessoais vivenciadas por meio dele.</p> <p>(...) grupos foram formados, e dentro de cada um deles, se deu um vínculo de amizade e companheirismo, na medida em que os resultados propostos eram superados.</p>	CF

No que diz respeito à integração do grupo-classe, a presença de expressões como *sentimento agradável, gratidão, ternas lembranças, esforço válido*, nas análises dos futuros professores, permite-nos perceber que o PI pode ser um trabalho gratificante e socializador, tanto para os alunos como para os docentes envolvidos no processo.

A este respeito, vale destacar os seguintes trechos retirados do relatório elaborado pelos licenciandos:

“O envolvimento com o grupo classe e com a (...) orientadora do projeto (...) enriqueceu o currículo semestral (...) uma vez que nessas interações se aprende muito uns aos outros. (...) impressões e sentimentos integram o conteúdo desta atividade científica (...)”.

“(...) Grupos foram formados, e dentro de cada um deles, se deu um vínculo de amizade e companheirismo, na medida em que os resultados propostos eram superados”.

“(...) [tivemos] o amadurecimento no que se refere ao desenvolvimento do trabalho em grupo (...)”.

O encontro, o diálogo e a partilha são elementos presentes no PI, além da intersubjetividade, da intercomunicação e da narração, que, segundo Silva (2007, p. 158), “são condições essenciais para a emergência da confiança, fundamental para os actores se mobilizarem nos registros da cooperação”.

O PI é um trabalho que tem natureza colaborativa. O seu desenvolvimento só se torna possível quando seus participantes adquirem confiança uns nos outros e em si mesmos. Abaixo destacamos duas citações que refletem bem este enunciado.

“(...) Percebe-se a contribuição do presente trabalho à formação acadêmica, através das experiências adquiridas ao longo de sua construção e das relações interpessoais vivenciadas por meio dele.”

“O caminho percorrido até sua apresentação ao fim do semestre é muito árduo e requer dedicação de todos os envolvidos, mas ao final de tantas horas de trabalho o melhor é perceber que todo o esforço foi válido (...).”

Compreendemos que, ao destacarem as relações interpessoais, o envolvimento e a dedicação de todos os incluídos no processo, os formandos apontam para a realização de um trabalho colaborativo em que predominaram a cooperação e a conexão de procedimentos, atitudes e aprendizagens.

Como se pode apreciar, o trabalho analisado neste texto despertou nos alunos a consciência de que eles são sujeitos singulares e capazes de, a partir de um comprometimento ético, construir projetos coletivos.

#### 4.2.3. INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS A PARTIR DO PI

Compreendemos que, ao mobilizar os conteúdos das disciplinas cursadas durante os três períodos do curso para análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa, o grupo-classe (alunos e professores) está trabalhando de forma integrada e interdisciplinar.

##### 4.2.3.1 INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS A PARTIR DO PI: DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Para analisarmos a importância do PI para integração das disciplinas específicas do ensino da Língua Espanhola, selecionamos unidades de registro que demonstrem a mobilização dos conteúdos dessas disciplinas na análise dos dados feita pelos formandos.

Tal mobilização foi percebida em falas que se referiram tanto às dificuldades encontradas pelos professores de língua es-

trangeira, quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Outros conceitos já elaborados pelos alunos são evidenciados quando estes se referem aos valores sociais que cercam o ensino e a aprendizagem do idioma em questão e quando, em suas análises, se referem às convenções culturais que determinam a escolha de uma estrutura gramatical em detrimento de outra. Os alunos ainda se reportam ao sistema fonético e fonológico, e aos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua estudada.

Como exemplo, temos as falas abaixo:

“Um diálogo pode ser trabalhado somente do ponto de vista estrutural, mas também pode ser analisado em sala de aula percebendo os valores sociais que cercam aquela conversa, as convenções culturais que determinam a escolha de uma estrutura gramatical em detrimento de outra”.

“(...) É muito importante frisar que a função da docência da língua espanhola como meio de ampliação cultural, não quer dizer (...) só depositar conteúdos culturais em formas linguísticas, mas também de interpretar o que se quis transmitir junto ao código linguístico”.

Na última citação destacada acima, os alunos ainda alertam para a função social do professor de E/LE. A própria elaboração dos questionários denota a integração dessas disciplinas. Questões sobre o uso do dicionário, sua importância para o estudo do E/LE, cuidados e recomendações, evidenciam o acervo conceitual construído durante os três semestres de curso, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4: Disciplinas específicas do ensino da Língua Espanhola

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Integração das disciplinas a partir do PI.	Disciplinas específicas do ensino da Língua Espanhola.	Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores de língua estrangeira é o desenvolvimento das habilidades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.	AD
		(...) entende-se que ter acesso aos diversos tipos de dicionários deve ser mais uma das reivindicações do docente da língua espanhola.	
		(...) o professor deve saber utilizar o dicionário para ensinar aos alunos, então, fica evidente que para utilizar esse recurso a formação é algo imprescindível (...) ter qualidade no ensino (...).	
		(...) é muito importante frisar que a função da docência da língua espanhola como meio de ampliação cultural, não quer dizer (...) só depositar conteúdos culturais em formas linguísticas, mas também de interpretar o que se quis transmitir junto ao código linguístico.	
		(...) entendemos que para que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira sejam dinâmicos e ajude o aluno a progredir em seus conhecimentos a consulta ao dicionário deve ser uma constante em sala de aula.	
		Quando o estudante de uma língua dá a devida importância à utilização do dicionário como suporte à aquisição dos conhecimentos referentes ao idioma estudado, esse vínculo com o dicionário sempre existirá (...).	



CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Integração das disciplinas a partir do PI.	Disciplinas específicas do ensino da Língua Espanhola.	Um diálogo pode ser trabalhado somente do ponto de vista estrutural, mas também pode ser analisado em sala de aula percebendo os valores sociais que cercam aquela conversa, as convenções culturais que determinam a escolha de uma estrutura gramatical em detrimento de outra.	AD
		A língua espanhola, assim como qualquer outro idioma tem um sistema fonético e fonológico próprio com suas especificidades.	
		(...) é possível compreender que os dicionários possuem múltiplas informações que irão auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento no que se refere ao aprendizado de uma língua seja ela estrangeira ou não	
		Os bilingües são os dicionários apropriados para os iniciantes (...) permite contrastar aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e dá uma noção cultural (...) a partir de conceitos ligados à língua materna.	
		A utilização do dicionário nas aulas de Espanhol é uma ferramenta necessária para o aprendizado uma vez que (...) possui informações que irão auxiliar o aluno em questões que dizem respeito à significação de palavras [e a sua] grafia (...)	

Tudo isso permite-nos afirmar que o PI contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Segundo nos alertam Valadares & Moreira (2009, p. 72), “[...] um factor importante para que ocorra a aprendizagem significativa é a motivação, o interesse, no fundo a predisposição do aprendente para aprender significativamente”. A motivação e o interesse são mobilizados pela

participação ativa dos alunos na elaboração e consecução dos projetos. Ao identificarem os problemas vivenciados nas escolas-campo de investigação, os alunos recorrem às teorias estudadas para virem a entendê-los e, quando possível, apontam soluções, aguçando, dessa forma, a predisposição para aprender significativamente.

Podemos perceber ao longo da análise do relatório – objeto de estudo deste trabalho – que os alunos da Licenciatura em Espanhol mobilizaram os conteúdos das disciplinas específicas ao analisarem os dados recolhidos.

#### **4.2.3.2 Integração das disciplinas a partir do PI: disciplinas específicas formação social, política e legal referente ao ensino de Língua Espanhola no Brasil.**

O PI evidencia a importância da formação integral e articulada do professor de Língua Espanhola. Com o referido trabalho, os alunos mobilizaram diversos saberes para o estudo e para o entendimento das questões levantadas. A integração dos saberes específicos referentes ao ensino do E/LE com os saberes de formação social, política e legal demonstra que é possível um currículo integrado na formação do professor.

O quadro a seguir apresenta trechos de textos que se reportam às “Leis de Diretrizes e Bases” da Educação Brasileira, que se referem às disposições normativas que regem a organização da educação no País, analisam os fatores que determinaram a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas escolas públicas do Ensino Médio, além de refletirem sobre o papel da escola na Sociedade Contemporânea.

Quadro 5: Disciplinas específicas de formação social, política e legal referente ao ensino de Língua Espanhola no Brasil

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Integração das disciplinas a partir do PI	Disciplinas específicas de formação social, política e legal referente ao ensino de língua espanhola no Brasil.	O ensino de E/LE (...) enfrenta questões peculiares (...) antes da análise desta problemática é importante a compreensão dos parâmetros legais que contextualizam o ensino de línguas na educação brasileira.	AD
		A Lei de Diretrizes e Bases - nº 9394/96 (LDB), disposição normativa que rege toda a organização da educação no país, trata da obrigatoriedade da inclusão, a partir do nível fundamental, de pelo menos uma disciplina de língua estrangeira	
		Mediante a questão social, cultural e econômica, outro fator não poderia ser esquecido: o aspecto legal.	
		Com o desenvolvimento do conhecimento e das tecnologias, a humanidade percorre um processo de reconstrução dos seus papéis e funções cotidianas, desta forma todos os setores que constituem a sociedade estão envolvidos nessa nova ordem que o mundo assume.	
		Com o advento da Lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol nas escolas públicas do Ensino Médio, os alunos se encontram com mais um idioma estrangeiro e mais aporte cultural, vê-se que esta é a segunda maior motivação, o que de certa forma está interligada com a preocupação de um lugar no mercado de trabalho (...).	

Uma formação que busca integrar os conteúdos específicos de Língua Espanhola com os conteúdos da formação geral do professor torna-se importante para o futuro docente, pois, segundo Kincheloe (2006, p. 75),

[...] à medida que aprendem acerca dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos [...], desenvolvem a importante capacidade de compreender a gênese da po-

lítica e do propósito educativo, para que possam participar de forma mais plena na conversação pública em torno da educação.

Para ilustrar a mobilização dos conteúdos dessas disciplinas específicas, destacamos os seguintes trechos:

“O ensino de E/LE (...) enfrenta questões peculiares (...) antes da análise desta problemática é importante a compreensão dos parâmetros legais que contextualizam o ensino de línguas na educação brasileira”.

“Com o advento da Lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol nas escolas públicas do Ensino Médio, os alunos se encontram com mais um idioma estrangeiro e mais aporte cultural, vê-se que esta é a segunda maior motivação, o que de certa forma está interligada com a preocupação de um lugar no mercado de trabalho (...)”.

Observamos, pois, que, para “conhecer a realidade dos processos de ensino e aprendizagem do Espanhol nas escolas públicas de Ensino Médio de Natal”, os alunos da turma de Licenciatura em Espanhol de 2010.2 recorreram às diversas disciplinas de forma integrada e interdisciplinar.

#### **4.2.3.3 Integração das disciplinas a partir do PI: disciplinas didático-pedagógicas.**

Compreendemos que a especificidade da instituição escolar se encontra na ação intencional desenvolvida por professores e alunos para ensinar e aprender, o que vai exigir do professor uma formação que alicerce tal ação.

A seguir, apresentamos o sexto e último quadro com as unidades de registro que evidenciam a mobilização dos conceitos construídos a partir das disciplinas de formação didático-pedagógica.

Quadro 6: Disciplinas didáticas e pedagógicas.

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Integração das disciplinas a partir do PI	Disciplinas didáticas e pedagógicas.	<p>(...) por meio de discussões, debates, em sala de aula, o professor de espanhol pode trabalhar a habilidade de produção oral e logo seguir para atividades de elaboração de textos escritos, porque isso não demanda grandes dispêndios de tempo nem exige instrumentos tecnológicos avançados.</p>	AD
		<p>O professor de E/LE pode se utilizar de atividades muito simples (...) redação com base na construção dos gêneros literários, assim, constitui um exercício que pode ser utilizado em outras disciplinas, com o intuito de perceber se seus alunos estão desenvolvendo de maneira satisfatória a habilidade de produção escrita, por exemplo.</p>	
		<p>(...) é importante o empenho do professor para trazer temas que despertem o interesse dos alunos e a participação ativa dos estudantes durante a aula (...).</p>	
		<p>(...) é essencial que os sujeitos [alunos e professores] envolvidos no processo trabalhem em conjunto para o alcance dos objetivos planejados e não apenas executem de forma mecânica as ações programadas.</p>	
		<p>[a escola] passa [a] usar dos meios de comunicação como instrumentos pedagógicos.</p>	
		<p>Os recursos didáticos são grandes auxiliares do processo de ensino aprendizagem de qualquer disciplina, em especial daquelas de língua estrangeira, uma vez que podem estimular o aluno a participar ativamente das aulas, deixando as classes mais interessantes</p>	
		<p>(...) cabe ao docente fazer escolhas, quando possível, daqueles recursos que melhor atendam suas necessidades. No entanto, para isso é preciso que esses professores tenham claros os objetivos que desejam alcançar com suas aulas, como também tenham formação para utilizá-los de maneira satisfatória, para que seu uso não seja influência de modismos, ou meramente mecânico.</p>	
		<p>(...) tecnologia educacional é (...) aquela que assume o papel de educativo, utilizado como meio para aprender, logo essa aprendizagem deve se relacionar com os saberes da forma mais integrada possível, contextualizada com os conteúdos. (...) as tecnologias entram no espaço escolar para corresponder a essa necessidade da sociedade do conhecimento (...).</p>	

Com os projetos integradores, os alunos adquirem um arcabouço teórico e metodológico que contribui não só para a intencionalidade da prática docente, mas também para o seu desenvolvimento crítico e reflexivo. Com isto, compreendem que a escola ganha relevância quando a vida e o mundo do trabalho se fazem presentes na relação estabelecida entre ensino e aprendizagem. Tal observação torna-se importante porque, segundo Alonso (2005, p. 18), “a falta de relevância das aprendizagens escolares para a vida e para o mundo do trabalho e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual [...]”.

Neste sentido, os alunos, ao analisarem os questionários por eles aplicados, destacam que:

“(...) é importante o empenho do professor para trazer temas que despertem o interesse dos alunos e a participação ativa dos estudantes durante a aula (...)”.

“(...) é essencial que os sujeitos [alunos e professores] envolvidos no processo trabalhem em conjunto para o alcance dos objetivos planejados e não apenas executem de forma mecânica as ações programadas”.

Ao destacarem a importância de se trabalhar temas que integrem e despertem o interesse do grupo-classe, os alunos evidenciam que o foco da educação, além do de ensinar, é também o de ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética. Da mesma forma que, ao ressaltarem a importância do envolvimento do grupo-classe no planejamento das ações didáticas, eles evidenciam que a natureza do ato educativo é, prioritariamente, a colaboração.

Sendo assim, podemos afirmar que os alunos, futuros professores de E/LE, mobilizaram conceitos construídos a partir das disciplinas didático-pedagógicas cursadas durante os três primeiros períodos de curso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de problematizar o papel da investigação nos Cursos de Formação Inicial de Professores, escrevemos este capítulo.

Buscamos, inicialmente, responder à seguinte questão: *Em que medida experiências interdisciplinares baseadas na construção de PI podem contribuir para a integração curricular e para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e de colaboração?*

Nossa análise nos permite afirmar que a integração e o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e colaboração são resultantes, basicamente, de um currículo de formação e de condições organizacionais que possibilitem a relação teoria e prática, o diálogo entre as disciplinas, a reflexão e a crítica. Para tanto, as instituições formadoras devem organizar-se de modo a permitir o trabalho integrado e interdisciplinar. Um segundo ponto a ser considerado trata da disponibilidade dos professores de diferentes áreas disciplinares para partilhar suas experiências, seus saberes, suas certezas e incertezas.

Consideramos, ainda, que o trabalho colaborativo, na profissão docente, depende em grande medida das experiências vivenciadas nos Cursos de Formação Inicial de Professores, os quais necessitam de uma organização didático-pedagógica que possibilite ao futuro docente participar de práticas interdisciplinares, a exemplo do trabalho com projetos. É nesse sentido que apontamos os PIs como um procedimento teórico e metodológico que viabiliza a interdisciplinaridade e cultiva nos formandos o gosto pela investigação. O PI por nós analisado realçou a compreensão dos contextos escolares através do contato direto com a realidade do cotidiano escolar.

Dessa maneira, os conteúdos das disciplinas contributivas foram mobilizados a partir da participação dos professores e do interesse dos alunos – futuros docentes – por entender a realidade estudada. Situações que permitiram aos alunos agir e refletir sobre suas ações e sobre seus resultados, que fizeram sentido e que foram construídas a partir da produção de elementos cognitivos saídos de dife-

rentes matérias, que detêm um potencial de associação e de complementaridade (LENOIR, 1998), caracterizaram o trabalho analisado.

A nossa análise nos permite afirmar que, ao trabalharem com projetos, professores e alunos abrem a possibilidade de incorporar ao currículo conteúdos construídos no chão da escola. Os projetos implicam – tanto para os professores formadores quanto para os alunos formandos – no desenvolvimento das capacidades reflexiva, investigativa, criativa e colaborativa, pois constituem-se a partir de uma perspectiva do currículo como práxis emancipadora.

Hoje, no entanto, os Projetos integradores não fazem mais parte dos currículos dos cursos de formação docente do IFRN. Com o objetivo de promover a pesquisa e a relação entre a teoria e a prática, outros componentes curriculares foram inseridos nos programas ofertados por essa instituição. Acreditamos que o trabalho desenvolvido com esses componentes dispõe de um precioso acervo que poderá ser investigado, analisado e divulgado em um futuro breve.

## 6. REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2011). Professor investigador. Que sentido? Que formação?. In: B. P. Campos (org). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Portugal: INAFOP/Porto Editora.

Alonso, L. *A construção de um paradigma curricular integrador*. Recuperado em 21 de abril de 2020 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19232>

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M, Flores, & I. C., Viana (Orgs). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga, Portugal: Cadernos CIED, Universidade do Minho.

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca de um currículo formativo e integrado. In L, Alonso, & M. C., Roldão. *Ser professor de primeiro ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Editora Almedina.



Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contextos, concepções e práticas. In *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Número especial, janeiro de 2003. Guimarães.

Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. In *Revista da educação*, vol. IX, no 1, 2000. Departamento de educação da F.C. da U.L.

Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa, PT: Didáctica editora.

Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º ciclo de Ensino Básico re Ensino Secundário. In N., Afonso, & R., Canário. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Caderno da formação de professores, no 4. Porto, Portugal: Editora Porto.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, PT: Editora Porto.

Demos, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados.

Fazenda, I. C. A. (1995). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2ed. Campinas: Papyrus.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C., Moraes, J. A., Pacheco, M. O., Evangelista (Org). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. (Coleção currículo, Políticas e Práticas). Porto, Portugal: Editora Porto.

Freire, P. (2004) Educación y participación comunitária. In *Nuevas perspectivas críticas en educación* Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Barcelona, julio de 1994. Barcelona: Paidós educador, 2004.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.

Gadotti, M. (2003). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.

Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (2008) *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Recuperado em 17 de abril de 2020 de <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/projeto-politico-pedagogico-do-ifrn-2012>

Japiassú, H. (1996). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Kincheloe, J. *Construtivismo crítico*. Mangualde-PT: Edições Pedagogo.

Lenoir Y.(1998) Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e

incontornável. In *Didática e interdisciplinaridade*. Fazenda, I. (org.). Campinas, SP: Papyrus.

López, P. de P., Gallego-Largo, J. R., Blanco, C. S., Sanz, A. S. (1992) *Diseño del currículo en la aula: una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones didáticas, SA.

Nóvoa, A. *Formação de professores e profissão docente*. Recuperado em 21 de abril de 2020 de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.

Ramos, M. N. *Currículo Integrado*. Recuperado em 21 de abril de 2020 de <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>.

Roegiers. X. & De Katele. (2004). *Uma pedagogia da integração: competência e aquisição no ensino*. Porto Alegre: ArtMed.

Roldão, M. do C. (2005). Formação de professores: construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In Alonso, L. & Roldão, M. do C. *Ser professor de primeiro ciclo: construindo a profissão*. Editora Almedina: Coimbra, PT.

Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (2000). *Compreender e trans-*

*formar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

Severino, A. J. (2004). A concepção filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In Rocha, D. (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas, SP: Papirus.

Silva, A. M. (2007). *Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional*. In M, Flores, & I. C., Viana (Orgs). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga, Portugal: Cadernos CIED, Universidade do Minho.

Silva, C. M. R. da (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Valadares, A. V. & Moreira, M. A. (2009) *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implicação*. Coimbra: editora Almedina.

### **Nota biográfica da autora**

#### **Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto** - Pos-

sui graduação em pedagogia pela Universidade federal do Rio Grande do Norte (1992), mestrado em educação pela Universidade federal do Rio Grande do Norte (1992), doutorado em pela mesma universidade (2007) e pós-doutorado em educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal (2012). Atualmente é professora do Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino e aprendizagem, educação de jovens e adultos, interdisciplinaridade e trabalho colaborativo.

## CAPÍTULO 2

# **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): ESTUDO NO ÂMBITO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

Samir Cristino de Souza  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*

Luis Dourado  
*Instituto de Educação da Universidade do Minho*

## RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) é um método que, desde o final do século passado, tem sido utilizado em diversas universidades do mundo e vem ganhando importância central em várias áreas do conhecimento em que é aplicado. Os

autores concebem a ABP como uma estratégia de método para a aprendizagem centrada no aluno e mediada pela investigação, visando a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, fazendo uso de técnicas de análise crítica para a compreensão e resolução de problemas, de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor. O estudo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Brasil, no curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. A pesquisa avaliou a opinião dos alunos cuja aprendizagem se deu por meio da ABP, com o objetivo de verificar a eficácia desse método de ensino e aprendizagem aplicado ao estudo do tema meio ambiente na disciplina Cidadania, Ética e Meio Ambiente (CEMA). Para obter os resultados, recorremos à investigação quantitativa e qualitativa, procedendo a um estudo de caso, sendo a coleta de dados realizada por questionário de opinião semiestruturado, aplicado à turma participante da pesquisa. Por apresentar-se como um método inovador de aprendizagem, utilizado em diversas instituições de ensino dos mais diferentes níveis e também por haver alcançado resultados importantes na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades profissionais, espera-se, com esta pesquisa, demonstrar a eficácia da ABP como método de aprendizagem que pode ser incorporado aos currículos e à prática educativa dos professores.

**Palavras-chave:** ABP. PBL. Ensino. Aprendizagem. Educação.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos maiores desafios da educação no Brasil é promover uma reforma educativa que, de fato, acompanhe o rápido desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural, econômico e ambiental do mundo globalizado. Qualquer processo de reforma na educação, inevitavelmente, traz diversas mudanças, como romper com estruturas consolidadas e com modelos de ensino tradicionais que precisam ser renovados, bem como investir na formação de professores, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento de competências que permitam recuperar a dimensão essencial do ensino e da aprendizagem, que é a de educar com o foco na produção de conhecimento significativo para contribuir com a formação de profissionais que atuarão na sociedade de forma inovadora e ética.

Um método de ensino inovador, muitas vezes, surge a partir de pequenas experiências individuais de sucesso, desenvolvidas por docentes que alcançam bons resultados na sua prática pedagógica. Essas práticas, que buscam desenvolver novas experiências didáticas no contexto educacional, estão potencialmente fadadas a mobilizar processos significativos de mudança. Por isso, precisam ser disseminadas nas instituições. Considerando essa perspectiva é que inscrevemos a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como um método de aprendizagem inovador, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino apoiados em perspectivas tradicionais, em que o professor é o centro do processo de transmissão do conhecimento.

O estudo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a aplicação do método de Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina Cidadania, Ética e Meio Ambiente (CEMA), no âmbito do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como um método de aprendizagem inovador para a educação profissional, que pode ser

utilizado em todos os níveis de ensino, da educação básica à Pós-Graduação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### ASPECTOS CONCEITUAIS DA ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método que, nos últimos anos, tem conquistado espaço em diversas instituições educacionais de ensino superior (da graduação à pós-graduação) e nas escolas de ensino básico em diversas disciplinas. A leitura dos referenciais teóricos sobre ABP apresenta-nos uma diversidade de definições ao tratar dessa questão (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1986; Delisle, 2000; Lambros, 2004; Barell, 2007; Leite & Esteves, 2005). Vale ressaltar, no entanto, o fato de que cada uma dessas definições traz contribuições importantes para a compreensão do significado da ABP, permitindo, assim, um melhor desenvolvimento do processo de sua aplicação nas mais diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Barrows & Tamblyn (1980) e Barrows (1986) definem a ABP como um método de aprendizagem que tem como prioridade a utilização de problemas para a aquisição e integração de novos conhecimentos. É uma forma de aprendizagem centrada no aluno, produzida em grupo, em que os professores se colocam como facilitadores do processo de produção do conhecimento e os problemas servem de estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das suas habilidades de resolução.

Na definição dada por Delisle (2000, p. 5), a ABP é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Já Lambros (2004), em uma definição muito semelhante à de Barrows (1986), afirma que a ABP é um método de ensino que se baseia na utilização de problemas como ponto inicial para adquirir novos conhecimentos.

Barell (2007) define a ABP como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante das dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos do mundo e da vida cotidiana. Ele entende que, nesse processo, os alunos são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento por meio de questionamentos e investigação para dar respostas aos problemas identificados.

Leite & Esteves (2005) definem a ABP como um caminho que conduz o aluno para a aprendizagem. Nesse caminho, o aluno busca resolver problemas inerentes à sua área de conhecimento, com o foco na aprendizagem, tendo em vista desempenhar um papel ativo no processo de investigação, na análise e síntese do conhecimento investigado.

Em linhas gerais, os autores concebem a ABP como uma estratégia de método para a aprendizagem centrada no aluno, mediada pela investigação, que visa a produção de conhecimento individual e grupal de forma cooperativa, fazendo uso de técnicas de análise crítica para a compreensão e resolução de problemas, de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor.

É possível constatar, na extensa literatura produzida sobre ABP, que existe um consenso acerca de suas características básicas, na medida em que se faz comum, nos discursos autorais, a afirmação de que ela promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes ao longo do processo de aprendizagem e, para além deste, estende seus benefícios a outros contextos da vida do aluno (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1986; Delisle, 2000; Lambros, 2004; Barell, 2007; O'Grady *et al* 2012; Barrett & Moore, 2011). Assim sendo, apresenta-se como um modelo didático que propicia uma aprendizagem integrada e contextualizada. Esse modo de interação que a ABP instaura é fundamental para alcançar o sucesso na sua aplicação, considerando-se o fato de que a interação é necessária em todos os sentidos: com o tema e com o contexto do tema estudado, entre os alunos e o professor tutor e entre todos numa visão de conjunto. A estrutura da ABP se constrói justamente sobre essa base interacio-



nal, por ser a chave do processo de aprendizagem. Apesar disso, outras dimensões da aprendizagem também são mobilizadas com a ABP, tais como: a motivação, que é estimulada pela curiosidade sobre os temas de cada área de estudo; e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem no grupo de trabalho.

Tudo isso vem fortalecer a nossa convicção de que a estrutura da ABP foi concebida para que o aluno desenvolva habilidades e capacidades a fim de proceder à investigação, de forma metódica e sistemática; para aprender a trabalhar em grupo, de maneira cooperativa, e alcançar os resultados da pesquisa, de forma satisfatória, complementando sua aprendizagem individual.

## ASPECTOS HISTÓRICOS

A ABP encontra-se na teoria pedagógica de John Dewey, de onde se tira a sua mais significativa inspiração. Delisle (2000) e O'Grady *et al.* (2012) apontam Dewey como um dos inspiradores da ABP. Eles afirmam a crença do autor em que, para estimular o pensamento dos alunos, o professor deveria partir de um assunto que fosse de natureza não formal, mas sim que viesse da sua vida, do seu cotidiano.

Nessa mesma linha de concepção, outros pensadores da denominada Escola Nova, na busca por transformar o ensino, realizaram experiências pedagógicas inovadoras. Autores como Delisle (2000); Savin-Baden & Major (2004); Hillen *et al.* (2010); Hill & Smith (2005); O'Grady *et al.* (2012) são unânimes em confirmar a origem e o desenvolvimento da ABP, no modelo atual, a partir da iniciativa de um grupo de professores da Universidade de McMaster, no Canadá, mais especificamente na faculdade de Medicina, em 1969. Assim, no final da década de 1960, o modelo da ABP se expandiu para muitas escolas de medicina em todo o mundo. Howard Barrows é apontado como um dos principais ar-

ticuladores da equipe de professores, formada por Jim Anderson e John Evans, que pensaram o currículo da faculdade de medicina a partir de 1966, implantando-o oficialmente em 1969 (Hillen *et al.*, 2010). Essa equipe de professores tinha o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos para contextualizar os conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade, pondo-os em prática no cotidiano de forma competente e humana. Barrows compreendia que, para realizar esse objetivo, os médicos precisavam, além da aquisição do conhecimento teórico durante a sua formação, aprender a contextualizá-lo na prática (Delisle, 2000; O'Grady *et al.*, 2012), para obter bons resultados na aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento e a difusão da ABP no Canadá, Estados Unidos e por toda a Europa alcançou excelentes resultados por apresentar características fundamentais para o processo de ensino, tais como: ser um método centrado na aprendizagem; ser mediado pela investigação para a resolução de problemas contextualizados e envolver os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho profissional; desenvolver a capacidade crítica na análise dos problemas e na construção das soluções; e desenvolver a habilidade de saber avaliar as fontes necessárias utilizadas na investigação e basear-se na prática de trabalho cooperativo em grupo (Duch *et al.*, 2001; Levin, 2001; O'Grady *et al.*, 2012). Cabe ressaltar, ainda, que a ABP, ao se expandir pelo mundo, não ficou restrita apenas à área da saúde; foi adaptada às diversas áreas do conhecimento, como as engenharias, a matemática, a física, a biologia, a química e bioquímica, o direito, a psicologia, a geografia, entre outras, bem como aos diversos níveis de ensino: da educação básica ao nível superior e à pós-graduação (Delisle, 2000; Hill & Smith, 2005; Lambros, 2002; 2004).

Assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas constituiu-se em um método sistematizado que permitiu aos professores das mais diversas áreas e níveis de ensino estimular a criatividade, desenvolver a capacidade investigativa e o raciocínio para a resolu-

ção de problemas, consolidando um método de aprendizagem que se mostrou eficaz nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa por todo o mundo (Araújo & Sastre, 2009).

## DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, aplicamos a ABP em uma turma do primeiro período do curso de Graduação Tecnológica em Gestão Ambiental, do Campus Natal Central (CNAT) do IFRN, cuja escolha deveu-se ao fato de a turma encontrar-se sob a regência do professor investigador que ministra a disciplina CEMA. Nessa disciplina, os temas que compõem as unidades do programa na matriz curricular do curso são: Introdução ao Pensamento Complexo, Cidadania, Ética e Meio Ambiente. Cada um desses temas é composto por subtemas que formam o conjunto dos conteúdos necessários ao cumprimento das 80 horas-aula semestrais.

Escolhemos o tema Meio Ambiente, que faz parte da quarta unidade do programa da disciplina, para ser desenvolvido por meio da ABP, pelo fato de ser a última unidade do programa curricular e também o momento em que os alunos devem integrar os conhecimentos adquiridos nas unidades anteriores (introdução ao pensamento complexo, cidadania e ética) ao tema Meio Ambiente para, a partir de uma visão transdisciplinar, apresentarem os conhecimentos pertinentes necessários para concluir a disciplina com a entrega de um relatório, que é o instrumento final de avaliação da aprendizagem.

A estrutura física disponibilizada contou com uma sala de aula ampla, com cadeiras e mesas, que podiam comportar até oito pessoas em grupo, internet *Wifi*, projetor multimídia e quadro branco. Além desses equipamentos, os alunos dispunham de uma biblioteca com um acervo de 35 mil livros impressos, biblioteca digital com um acervo de mais de 75 mil títulos em todas as áreas

do conhecimento e portal digital de periódicos. Os alunos que não dispunham de *notebooks* podiam recorrer ao laboratório de informática, equipado com computadores, conectados à internet, disponíveis na Diretoria Acadêmica.

O trabalho iniciou com a organização dos alunos em cinco grupos (de 5 e 6 componentes), sendo dado a cada grupo um cenário problemático com os temas água, construção civil, poluição sonora, saúde e violência urbana. Os grupos foram orientados a fazer uma pesquisa introdutória sobre os temas e definir um contexto real que possibilitasse a investigação de cada um deles. Organizados em grupos, os alunos levantaram os dados estatísticos, a localização por meio de mapas, fotografias e informações contendo as principais características dos cenários escolhidos. Após essa caracterização do cenário, cada grupo preparou uma apresentação em slides com o objetivo de apresentar, por meio de projetor multimídia, para a turma o cenário escolhido com todos os dados e informações coletadas. Posteriormente, passaram à etapa de identificação e elaboração das questões-problema. Os alunos identificaram, em cada cenário, vários problemas, a partir dos quais definiram as questões-problema que consideraram cruciais ao alcance da resolução.

Os grupos iniciaram a pesquisa utilizando estratégias de coleta de informações em diversas fontes disponíveis: internet, biblioteca, livros impressos e digitais, bem como visitas *in loco* para realizar entrevistas com os habitantes dos lugares escolhidos como cenários. Para todas as temáticas definidas, foram disponibilizadas sites e referências bibliográficas que poderiam facilitar a investigação. Todos os instrumentos e estratégias utilizados revelaram-se de grande importância pedagógica para a resolução dos problemas levantados. Ao final da etapa de pesquisa, os alunos elaboraram a versão final em slides para apresentar as soluções dos problemas.

Finalizadas todas as etapas da ABP, solicitamos aos alunos que respondessem um questionário de opinião com o objetivo de registrar suas percepções acerca da ABP e das dificuldades encon-

tradas durante as etapas de aplicação, bem como de identificar os pontos positivos e negativos do método. O tempo utilizado para a aprendizagem do tema Meio Ambiente correspondeu a um total de 20 horas-aula, distribuídas em 2 aulas semanais de 90 minutos cada.

## TIPOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optamos por uma estratégia de investigação de estudo de caso, em que a coleta de dados foi realizada por meio de questionário de opinião semiestruturado. Esse instrumento metodológico, aplicado à turma de alunos envolvida no estudo, permitiu obter resultados importantes para a pesquisa em questão. Consideramos o método de estudo de caso o mais apropriado para a investigação, pelo fato de possibilitar o desenvolvimento da pesquisa em um menor espaço de tempo e ainda por revelar-se condizente neste processo investigativo, em que há um interesse específico no estudo por parte do professor investigador (Stake, 1995), cuja atuação deu-se por meio da aplicação do questionário de opinião após ministrar o conteúdo sobre Meio Ambiente via ABP.

A pesquisa, na sua modalidade de estudo, apresenta características quantitativas e qualitativas. Satisfazendo sua vertente quantitativa, usou como instrumento de coleta de dados o questionário estruturado, buscando minimizar, em um primeiro momento, o valor da interpretação para, posteriormente, na fase de análise dos dados, atribuir a sua devida importância. Nessa modalidade de pesquisa, os resultados se apresentam na forma estatística numérica (McMillan e Schumacher, 2001).

Em sua dimensão qualitativa, a investigação valorizou os processos de caráter dinâmico e subjetivo da realidade, além das condições situacionais não conhecidas antecipadamente, nem controladas na investigação (Stake, 1995). No que se refere à técnica de coleta de dados, utilizou-se o questionário semiestruturado. Consideramos essa combinação dos métodos investigação bastante

vantajosa para o alcance de bons resultados, seguindo, inclusive, a orientação de autores como Stake (1995); McMillan e Schumacher (2001), os quais admitem que, na pesquisa em educação, a utilização de instrumentos de coleta de dados mistos é possível (e aconselhável).

## POPULAÇÃO E AMOSTRA

Definimos como população da pesquisa todos os alunos matriculados na disciplina CEMA, no primeiro período do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. A turma era composta de 28 alunos, com idades variáveis de 18 a 40 anos, os quais participaram de todas as etapas da aplicação da ABP. A escolha desses sujeitos (os 28 alunos) não foi aleatória, pois esta era a única turma do primeiro período do curso em que é ministrada a disciplina CEMA. Além disso, apresentava-se como sendo a mais conveniente para amostra, por estar sob a regência do professor investigador. De acordo com McMillan e Schumacher (2001), é comum fazer esse tipo de escolha na pesquisa em educação.

Com essa pesquisa, pretendeu-se verificar o nível de aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas e a satisfação com a ABP como método de aprendizagem na disciplina. Justifica-se assim o porquê de, para poder alcançar o nosso objetivo, foi necessário contar com uma turma de alunos que nunca tivesse tido contato com a ABP.

A turma foi dividida em dois grupos com cinco alunos e três grupos com seis alunos, o que deu um total de cinco grupos. Os componentes organizaram-se por afinidade de amizade nos grupos, facilitando a integração e organização do trabalho. O professor investigador orientou que cada grupo escolhesse um componente para coordenar os trabalhos, outro para fazer as anotações referentes às decisões tomadas e outro para cronometrar o tempo das falas de cada membro, para as discussões não ficarem

concentradas. Essas lideranças eram rotativas para que todos pudessem participar.

Para a realização da pesquisa, observaram-se alguns princípios éticos necessários ao correto andamento da investigação. McMillan e Schumacher (2001) apontam o consentimento informado como um princípio necessário para iniciar uma investigação responsável, uma vez que, por essa via, os sujeitos envolvidos (direta ou indiretamente) na investigação podem decidir acerca da sua participação. Assim, ao tomar a decisão de realizar a pesquisa com os alunos do curso de Gestão Ambiental, o professor investigador comunicou à coordenadora pedagógica do curso que realizaria um estudo para avaliar a aprendizagem destes na referida disciplina, usando, para tanto, a aplicação da ABP. Também ficou acordado que, ao final, seria aplicado um questionário de opinião para obter as informações necessárias à avaliação do método utilizado com a turma. Obtido o consentimento da coordenação pedagógica, o professor investigador, em reunião com os alunos, explicou, de forma clara e honesta, como o estudo iria processar-se e qual o seu objetivo (McMillan e Schumacher, 2001). Os alunos fizeram alguns questionamentos acerca da metodologia e perguntaram se a participação era livre ou acarretaria prejuízos caso decidissem não participar. O professor investigador confirmou a liberdade na participação e disse que não traria nenhum prejuízo em termos de aprovação na disciplina.

Após as devidas explicações acerca das etapas da pesquisa e os esclarecimentos gerais às perguntas realizadas pelos alunos, o professor informou que o anonimato seria preservado no que diz respeito ao questionário de opinião. Ao final da reunião, os alunos assinaram um termo de consentimento, tendo em vista que todos possuíam maior idade e estavam aptos a decidir por sua participação na investigação. Assim, a nossa preocupação em desenvolver a pesquisa, tendo como base os princípios éticos, estava relativizada, pois, sob essas condições, garantíamos aos entrevistados que todas as informações seriam confidenciais e de acesso único do profes-

sor investigador, e que a divulgação das informações recolhidas no questionário de opinião seriam codificadas e identificadas pela sigla A1 a A28, em ordenamento diferente da ordem numérica constante na lista de frequência da turma.

## DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com os objetivos do estudo, escolhemos como instrumento de coleta de dados o questionário de opinião. Definimos esse instrumento pelo fato de ser o mais adequado para obtermos as impressões dos inquiridos para análise, interpretação e obtenção dos resultados a partir da aplicação da ABP. O questionário é um instrumento de coleta de dados muito utilizado para pesquisas, tanto quantitativa quanto qualitativa. Configura-se como um conjunto organizado e coerente de questões, que são aplicadas individualmente ou a um grupo de pessoas para coletar informações sobre os mais diversos temas e áreas do conhecimento, bem como sobre as atitudes e a forma como os grupos sociais se posicionam frente a determinados processos, acontecimentos e problemas ou qualquer assunto de interesse para um pesquisador (Quivy & Campenhoudt, 2013). De acordo com McMillan & Schumacher (2001), os questionários também investigam valores, reações e opiniões dos indivíduos, os quais são de interesse nas pesquisas educacionais.

Apesar de o uso de questionário na pesquisa por estudo de caso ser pouco frequente, McMillan & Schumacher (2001) afirmam que nada impede a existência de estudos de caso que adotem uma metodologia quantitativa ou mesmo uma metodologia mista. Considerando essa perspectiva, justifica-se que a escolha desse instrumento de coleta de dados deveu-se à questão do tempo necessário à sua aplicação com os alunos da turma experimental, tendo em vista ser um instrumento rápido de coleta das impressões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Para obtermos os re-



sultados esperados, definimos os dados que pretendíamos coletar e o formato das perguntas a serem formuladas na elaboração do questionário. Optamos por um questionário semiestruturado, com perguntas mistas (fechadas e abertas), e solicitamos que o respondente justificasse sua resposta às questões fechadas. As questões fechadas foram tipificadas por escala do tipo *Likert*, em que são apresentadas alternativas afirmativas e o respondente escolhe entre um grau de máxima concordância e de máxima discordância diante das afirmações. Essas questões são de fácil resposta pelos alunos e permitem uma quantificação e análise rápida das respostas dadas (McMillan & Schumacher, 2001). Utilizamos esse tipo de questionário por melhor corresponder à necessidade da nossa pesquisa.

Vale salientar que as questões foram redigidas com clareza, para não suscitar ambiguidades, e de forma simples, de modo que cada questão abordava apenas um aspecto a fim de não confundir e nem precisar da presença do professor investigador para esclarecimentos, livrando o respondente de qualquer pressão. Também se buscou, no processo de elaboração das questões, ser bastante objetivo para não induzir a resposta (McMillan & Schumacher, 2001). No que diz respeito à validação do nosso questionário, informamos que este foi submetido à validade de conteúdo que permite avaliar se as dimensões a serem estudadas são, de fato, as que cumprem o objetivo da pesquisa e se correspondem às questões que constam no questionário de opinião elaborado para a investigação. O questionário foi analisado na perspectiva da validação aparente, pois foi sendo validado em cada fase de elaboração: (1) quando relacionamos os aspectos a serem considerados na investigação tendo em vista os objetivos; (2) quando selecionamos as questões pelas dimensões a serem coletadas nas opiniões dos alunos; e (3) quando foi submetido à análise por professores especialistas (acordo de juízes) em pesquisa educacional, de maneira a ter a garantia de que as questões correspondem às dimensões e conteúdos a serem investigados.

## COLETA E ANÁLISE DOS DADOS PELO QUESTIONÁRIO

O questionário foi respondido pelos alunos, de forma escrita, ao final da última fase de estudo do conteúdo Meio Ambiente. Para o preenchimento das 8 questões do instrumento de investigação, destinamos uma aula de 90 minutos. Os alunos responderam as questões, individualmente, sem se comunicarem. Antes de iniciar o preenchimento, o professor investigador reiterou a importância de os alunos responderem as questões com seriedade e sinceridade sem deixar nenhuma questão por responder. Em seguida, o professor investigador leu, em voz alta, o questionário para dirimir quaisquer dúvidas e os alunos deram início à fase de respostas.

A leitura dos dados coletados pelo questionário de opinião foi apresentada em forma de tabela para a análise quantitativa das questões fechadas, e sob forma descritiva para as justificativas das questões fechadas e das questões abertas, cujas respostas foram de expressão livre por meio da análise de conteúdo calculando a frequência e a porcentagem.

## RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados obtidos a partir do ensino por meio da Aprendizagem Baseado em Problemas foram coletados a partir de questões acerca da opinião dos alunos sobre as etapas da ABP (o cenário, o problema e a resolução do problema); da avaliação da aprendizagem dos conteúdos e da opinião geral sobre o método.

### AS ETAPAS DA ABP

A partir dos resultados apresentados na Tabela 1, pode-se inferir que os alunos consideraram fácil a análise e a compreensão do cenário, admitindo o método como sendo adequado para o es-

tudo do tema meio ambiente (57%), pois não lhes proporcionou qualquer dificuldade. 32% alegaram ter tido pouca dificuldade e 7% consideraram que foi moderadamente difícil analisar e compreender o cenário.

TABELA 1. RESULTADOS DAS ETAPAS DA ABP SOBRE O CENÁRIO E O PROBLEMA

QUESTÕES	(n=28)											
	Muito Difícil		Difícil		Mode. Difícil		Pouco Difícil		Nada Difícil		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Em sua opinião, no desenvolvimento do ensino orientado pela ABP a etapa de análise e compreensão do cenário foi uma etapa.	0	0	0	0	2	7	9	32	16	57	1	4
Em sua opinião, a etapa de formulação do problema a partir do cenário correspondeu a uma etapa.	2	7	3	11	11	39	7	25	4	14	1	4
Legenda: f - frequência; N/R – Não Responderam.												

Ao analisar as justificativas dadas pelos alunos, percebe-se que, dos 89% que consideraram nada difícil e pouco difícil, 14% responderam que “o cenário permitiu antecipar a visão do processo da ABP”; 51% responderam que “o cenário permitiu a identificação dos problemas” e 24% responderam que “o cenário possibilitou antecipar a solução dos problemas”. Os 7% que consideraram moderadamente difícil justificaram sua resposta afirmando: “A turma tinha pouca experiência, mas conseguiu compreender o cenário”. Apenas um aluno não respondeu à questão nem a justificou, o que representa 4% do total dos sujeitos respondentes. Esses resultados corroboram a afirmação de Barell (2007) de que o cenário se

constitui como a etapa principal da ABP, pois um bom cenário é o caminho aberto para alcançar bons resultados nas etapas seguintes.

Na segunda questão da Tabela 1, pretendia-se avaliar a dificuldade ou a facilidade para formular as questões-problema a partir do cenário. No resultado obtido, vemos que 14% consideraram fácil elaborar as questões; 25% tiveram pouca dificuldade; 39% afirmaram que nem foi fácil nem difícil; 11% disseram que foi difícil; 7% acharam muito difícil e 4% não responderam. Nesta questão, 39% dos que responderam que não foi difícil e pouco difícil, 18% justificaram suas respostas com seguintes afirmativas: “os problemas já estavam bem claros, só fizemos elaborar as questões”; “havia uma diversidade de problemas, o que facilitou a elaboração das questões”. Dos 39% que afirmaram ter sido moderadamente difícil, 30% justificaram a resposta afirmando: “nem foi fácil nem difícil levantar os problemas, pois alguns são do nosso cotidiano”; “existiam vários problemas e pouco tempo para formular as questões”. 11% dos que consideraram difícil e muito difícil justificaram suas respostas afirmando: “houve um pouco de dificuldade em definir o que era o problema”; “o grupo não teve uma boa integração e dificultou a elaboração das questões-problema”. Consideramos que os resultados obtidos e os comentários dos alunos confirmam que foram poucas as dificuldades e que elas estavam relacionadas à pouca experiência com a ABP, pois o ensino tradicional por meio de aula expositiva não estimula a autonomia no processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos criem uma dependência do professor no que concerne à transmissão dos conteúdos para memorização e realização de atividades formatadas para serem respondidas, diferentemente do que ocorre na ABP, pelo fato de ser este um método centrado no aluno, na pesquisa, no trabalho em grupo visando à resolução de problemas.

A tabela 2 apresenta os resultados acerca da etapa de pesquisa e discussão dos grupos para a resolução dos problemas.

**TABELA 2. APRENDIZAGEM NA ETAPA DE DISCUSSÃO E RESOLUÇÃO DO PROBLEMA NO GRUPO**

QUESTÕES	(n=28)											
	Nada		Pouco		Mod.		Bastante		Muito		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A pesquisar a informação:	0	0	0	0	8	29	7	25	13	46	0	0
A selecionar a informação relevante:	0	0	0	0	8	29	7	25	13	46	0	0
A sintetizar a informação recolhida:	0	0	0	0	4	14	10	36	13	46	1	4
A interpretar a informação pesquisada:	0	0	0	0	4	14	10	36	13	46	1	4
A analisar criticamente a(s) solução(ões) encontradas:	0	0	1	4	1	4	9	31	17	61	0	0
A planejar o trabalho de grupo:	0	0	1	4	7	25	6	21	14	50	0	0
A colaborar com o grupo:	0	0	1	4	7	25	6	21	14	50	0	0

Legenda: f - frequência; N/R – Não Responderam.

Observa-se que 46% dos alunos responderam que aprenderam muito a pesquisar a informação; 25% responderam que aprenderam bastante; e 29% que aprenderam moderadamente. Quanto às demais aprendizagens; no que concerne a selecionar a informação relevante, 46% afirmaram haver aprendido muito, 25% aprenderam bastante, e 29% aprenderam moderadamente; sintetizar a informação recolhida: 46% disseram que aprenderam muito, 36% aprenderam bastante, 14% aprenderam moderadamente; interpretar a informação pesquisada: 46% revelaram que aprenderam muito, 36% aprenderam bastante, 14% aprenderam

moderadamente; analisar criticamente as soluções encontradas: 61% afirmaram que aprenderam muito, 31% aprenderam bastante, 4% aprenderam moderadamente e 4% aprenderam pouco; planejar o trabalho em grupo: 50% afirmaram ter aprendido muito, 21% aprenderam bastante, 25% moderadamente, e 4% pouco; colaborar com o trabalho do grupo: 50% disseram que aprenderam muito, 21% revelaram haver aprendido bastante, 25% aprenderam moderadamente, e 4% aprenderam pouco. Numa análise geral, verifica-se que a aprendizagem foi eficiente em todas as questões, pois, ao somar as porcentagens dos que responderam haver aprendido muito e bastante, temos uma média que varia de 71% a 82% nas aprendizagens. Já em relação aos que afirmaram haver aprendido moderadamente e pouco, a média varia de 8% a 29%, o que confirma a eficácia da ABP como método de aprendizagem.

## APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS POR MEIO DA ABP

Na Tabela 3, apresentam-se os resultados acerca dos progressos da aprendizagem por meio da ABP nas aulas.

TABELA 3. APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA, INTEGRAÇÃO E COMPETÊNCIA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS.										
QUESTÕES	(n=28)									
	Concordo plenamente		Concordo		Concordo moderadamente		Discordo		Discordo plenamente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
O ensino orientado para a ABP proporcionou-me aprendizagens contextualizadas sobre o tema meio ambiente relacionando com problemas reais.	14	50	12	43	2	7	0	0	0	0

TABELA 3. APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA, INTEGRAÇÃO E COMPETÊNCIA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS.

A ABP proporcionou a integração do conteúdo meio ambiente com os conteúdos de cidadania, ética e pensamento complexo.	27	96	1	4	0	0	0	0	0	0
A ABP na disciplina de CEMA possibilitou-me a preparação para analisar, investigar e dar soluções viáveis para os problemas ambientais.	9	32	16	57	3	11	0	0	0	0

Legenda: f – frequência.

Para a primeira questão, 50% dos alunos concordaram plenamente com a proposição de que a ABP proporcionou a contextualização do tema meio ambiente com situações da vida real; 43% concordaram tão-somente; 7% concordaram moderadamente. A segunda questão tratou da integração dos conhecimentos de ética, cidadania e pensamento complexo com os conhecimentos de meio ambiente. Os resultados mostram que 96% concordaram plenamente que houve integração e 4% tão-somente concordaram. A terceira questão teve como objetivo saber se a ABP possibilitou a preparação para analisar, investigar e apresentar soluções para problemas ambientais. Nesta questão, 32% concordaram plenamente; 57% apenas concordaram e 11% concordaram moderadamente.

As justificativas apresentadas pelos alunos para a primeira questão mostram que 93% estão plenamente satisfeitos, o que se pode atestar nos discursos de A23: “Como os problemas são reais, passamos a conhecer as verdadeiras causas e buscar as soluções” ou ainda A4: “A ABP possibilitou, a partir de um ce-

nário real, identificar o problema, investigar e dar uma solução de forma planejada”. Os 7% que concordaram moderadamente emitiram sua opinião de forma mais positiva do que negativa, a exemplo do que revela o pronunciamento de A2: “Acredito que, se a ABP fosse utilizada em outros semestres do curso, o resultado seria melhor”.

Na segunda questão, 100% dos alunos concordaram plenamente ou apenas concordaram, no sentido de que a ABP integrou os conteúdos da disciplina, tal como justifica A7: “A integração dos conhecimentos foi de forma natural, uma vez que não há como investigar um problema ambiental sem integrar o indivíduo na sua maneira de pensar e agir enquanto cidadão” e A13: “A ABP, de modo geral, ampliou o conhecimento não só em meio ambiente, mas nos conteúdos de ética e cidadania”.

A terceira questão teve o objetivo de verificar se a ABP, na disciplina CEMA, possibilitou a capacitação para analisar, investigar e dar soluções a problemas ambientais. Os resultados mostram que 89% dos que concordaram plenamente ou tão-somente concordaram estão cientes dos benefícios do método. É pelo menos o que se constata nos demais discursos de A19: “Sinto-me mais preparado para coletar informações sobre um cenário e investigar seus problemas para resolvê-los” e A12: “Me sinto mais preparada para analisar problemas e buscar soluções”. Os 11% que concordaram moderadamente justificaram positivamente suas respostas, tal como A5: “De certa forma, me fez olhar de outra maneira para os problemas da sociedade”. Portanto, na análise geral da Tabela 3, verifica-se que a média das três questões dos que concordaram plenamente ou apenas concordaram é de 94%. Esse resultado corrobora a eficácia e eficiência da ABP como método de aprendizagem, pois promoveu a contextualização, a integração de conhecimentos e as competências necessárias para resolver problemas ambientais.



Na Tabela 4, apresenta-se o resultado da avaliação da ABP como método de aprendizagem para o ensino da disciplina Cidadania, Ética e Meio Ambiente.

TABELA 4. APRENDIZAGEM POR MEIO DA ABP.										
QUESTÕES	(n=28)									
	Gostei muito		Gostei		Gostei moderadamente		Não gostei		Detestei	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Relativo à aprendizagem por meio da ABP.	13	46	12	43	3	11	0	0	0	0
Legenda: f – frequência.										

A análise dos resultados mostra que 46% dos alunos gostaram muito da ABP; 43% limitaram-se que gostaram e 11% gostaram moderadamente. Os alunos que afirmaram haver gostado muito e os que apenas demonstraram haver gostado perfazem um total de 89%. As justificativas em favor da aplicação do método assumem uma tonalidade positiva, como soa no discurso de A23: “Foi muito interessante conhecer esse método de ensino tão diferente dos padrões comuns de ensino. É mais espetacular ainda se envolver nas soluções dos problemas” e de A6: “A ABP é crucial para formar profissionais e cidadãos humanizados e conscientes da função social de cada um”. Constata-se, ainda, que os 11% daqueles que afirmaram ter gostado moderadamente justificaram sua resposta positivamente, como se apreende na fala de A12: “Não achei ruim, poderia ter sido melhor, porque só ao final do semestre é que melhorou a integração do grupo”. Verifica-se, mais uma vez, a satisfação dos alunos com a ABP no processo de ensino e aprendizagem. E mesmo se tratando de um método novo para eles, foi de real importância essa experiência vivenciada.

## ASPECTOS GERAIS DA ABP

A Tabela 5 apresenta as opiniões dos alunos em relação aos aspectos gerais da ABP. A pergunta “o que você mais gostou nas aulas por meio da ABP?” permitiu que os alunos apontassem diversos aspectos que, durante o processo de aprendizagem, foram mais significativos.

TABELA 5. OPINIÃO ACERCA DOS ASPECTOS GERAIS DA ABP		
CATEGORIAS	(n=28)	
	<b>O que você mais gostou nas aulas por meio da ABP?</b>	
	f	%
Do método ABP	8	29
Da interação no grupo	3	11
Das apresentações finais do trabalho	6	21
Do conteúdo da disciplina	4	14
Das soluções dadas aos problemas	3	11
De aprender com problemas reais do cotidiano	4	14
Legenda: f – frequência.		

Observa-se que 29% dos alunos afirmaram que o próprio método da ABP foi o de que mais gostaram; 11% responderam que gostaram mais da interação no grupo; 21% dos alunos responderam haver gostado mais das apresentações finais dos trabalhos; 14% afirmaram ter gostado mais do conteúdo da disciplina; 11% responderam que gostaram mais das soluções dadas aos problemas e 14% responderam que gostaram mais de aprender com os problemas reais do cotidiano. Os resultados obtidos corroboram, na sua totalidade, todos os dados obtidos pelo questionário de opinião.

## CONCLUSÃO

Conclui-se, pela análise geral das tabelas de 1 a 5, que as opiniões dos alunos acerca do método de Aprendizagem Baseada em Problemas, aplicado à disciplina CEMA, revelam excelentes resultados relativamente à sua aplicabilidade, levando-se em conta para tal afirmação o argumento de que todos os alunos da turma experimental concordaram com o fato de que a ABP cumpriu o seu objetivo de promover uma aprendizagem integrada, contextualizada e significativa e que a maior parte dos alunos afirmaram ter gostado das aulas por meio da ABP. Mesmo a contraposição levantada em favor de um pequeno número de alunos que alegaram algumas dificuldades com o método deve ser considerada normal para uma turma que teve contato com a ABP pela primeira vez. Podemos acrescentar, ainda, que os alunos não só gostaram de trabalhar em grupo, mas também de poder pesquisar e propor as soluções para os problemas levantados a partir de temas do seu cotidiano e que lhes eram relevantes. Reconheceram, além de tudo, a importância do trabalho colaborativo, alegando o fato de que nem sempre conseguem compreender tudo sozinhos. Em arremate, revelaram que, em função dessa experiência, se sentem bem mais motivados para aprender e que também se tornaram mais afeitos aos debates e a interagir uns com os outros.

Inferese a partir desses resultados, que o ensino por meio da ABP é, de fato, eficaz no processo de aprendizagem. Embora o método exija mais empenho e dedicação de todos os envolvidos, contribuiu para uma maior responsabilidade dos alunos com a sua própria aprendizagem.

Sabe-se que o ensino e a aprendizagem são uma prática dinâmica e que o desenvolvimento rápido do conhecimento científico e tecnológico, as modificações e alterações nos sistemas econômicos, sociais, políticos e no meio ambiente exigem dos profissionais, nas mais diferentes áreas, uma visão multidimensional da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, o processo edu-

cacional precisa avançar na introdução de métodos inovadores de ensino e aprendizagem que acompanhem a evolução do conhecimento para a formação de profissionais que saibam transferir os conhecimentos teóricos para a prática profissional. Assim, os resultados desta pesquisa apontam a ABP como um método inovador de aprendizagem, utilizado em diversas instituições de ensino dos mais diferentes níveis, que tem alcançado resultados importantes na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades profissionais. Em seu favor vale ainda acrescentar que a ABP não é um método fixo e fechado; pode ser adaptado às diversas realidades e às necessidades dos conteúdos de estudo.

Outra questão importante, que deve ser considerada como implicação prática e política desta pesquisa, é a necessidade do apoio institucional em termos de incentivo, suporte pedagógico e infraestrutura para o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores na educação. Os resultados obtidos nesta pesquisa servem de prova a essa afirmação. A ABP mostrou-se um método eficaz, cujos benefícios testemunham sua capacidade de alcançar objetivos educacionais mais amplos que os alcançados pelas metodologias de ensino tradicionais; ou seja: além da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e atitudes, os alunos poderão obter ganhos importantes em suas carreiras acadêmicas e profissionais.

Também é importante observar que a ABP é um método que aprimora o trabalho do docente, na medida em que o estimula a acompanhar o processo de investigação desenvolvido pelos alunos e o modo como eles chegam à solução dos problemas que se propõem resolver. Ainda contribui com o desenvolvimento da formação continuada do docente, pois os professores são estimulados a pensar em como aperfeiçoar sua prática pedagógica diante dos novos desafios da aprendizagem.

Nesse sentido, a ABP é um método eficaz por apresentar resultados de aprendizagem importantes. Professores que o utilizam nas suas aulas como instrumento didático de aprendizagem em cursos universitários apontam os resultados positivos alcança-

dos: os alunos que não se saem bem no ensino tradicional apresentam resultados melhores na sua aprendizagem na ABP, pois são mais ativos e comprometidos; os alunos dominam o conhecimento e apresentam seus resultados com segurança, pois se tem um fruto de um processo de investigação e reflexão produzidas por eles mesmos e não, simplesmente, a apresentação respostas prontas a questões dadas pelo professor; os alunos exercitam suas habilidades de formulação de questões-problema e análise crítica do cenário para a compreensão e resolução dos problemas; desenvolvem a capacidade de inter-relação e cooperação no trabalho em grupo, pois buscam as informações e avaliam a sua importância para a resolução dos problemas e aprendem com autonomia; desenvolvem a capacidade de autoavaliação e avaliação do desempenho dos integrantes do grupo.

Entende-se, portanto, que trabalhar com problemas reais por meio da ABP supõe deixar de lado a ideia de que aprender significa memorizar conceitos transmitidos de manuais didáticos; bem ao contrário disso, consiste em processar as informações adquiridas por meio da pesquisa acrescentando novas compreensões significativas para a ampliação do conhecimento investigado. Supõe, também, abandonar a compreensão linear dos conceitos para compreender o conhecimento como um processo em que estão envolvidas várias dimensões e variáveis a serem consideradas tanto pelos professores como pelos alunos, quais sejam: o espaço; o tempo; o acesso a fontes de informação, bem como a investigação da informação correta, posta em comum de maneira organizada e bem argumentada; a prática de determinadas habilidades sociais e a disponibilidade de adquirir aquelas habilidades relacionadas com a comunicação compartilhada, a escuta ativa e a organização grupal.

Numa alegação final, vale o registro de que a ABP tem sido utilizada com estudantes das mais diversas capacidades e das mais diferentes faixas etárias em quase todas as disciplinas. Quando o docente está motivado e conhece a fundo suas técnicas, a ABP obtém o melhor resultado com todos os envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem. O método em questão também contribui com a organização curricular e as estratégias de ensino que podem aplicar-se combinadas com outras estratégias, sempre que os objetivos de aprendizagem exijam uma compreensão mais profunda. Tudo isso vale como suporte para acreditarmos que a ABP é uma estratégia eficaz para a aprendizagem e que todos os docentes deveriam incluir em seu repertório didático para vivenciar novas práticas educacionais no século XXI.

## REFERÊNCIAS

Araújo, U. F., Sastre, G. (Orgs.). (2009). *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior*. São Paulo: Summus.

Barrett, T., Moore, S. (2011) *New Approaches to Problem-Based Learning Revitalising your practice in higher education*. New York: Routledge.

Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: an approach to Medical Education*. New York: Springer.

Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. *Medical Education*, v.20, 481-486.

Barell, J. (2007). *Problem-Based Learning. An Inquiry Approach*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Delisle, R. (2000). *Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. Porto: ASA.

Duch, B. (2001). Writing problems for deeper understanding. In B. Duch, S. Groh, D. Allen (Eds.) *The Power of Problem-Based Learning A practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, 47-55.

Hill, A. M. & Smith, H. A. (2005). Problem-based contextualized learning. In Steve Alsop *et al* (Eds.). *Analysing exemplary science teaching – theoretical lenses and a spectrum of possibilities for practice*. London: Open University Press, 136-145.

Hillen, H., Scherpbier, A., Wijnen, W. (2010). History of Problem-Based Learning in Medical Education. In Berkel van H. *et al* (Eds.). *Lessons from Problem-Based Learning*. New York: Oxford University Press, 5-12.

Lambros, A. (2002). *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Leite, L. & Esteves, E. (2005). Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva & Leandro Almeida (Eds.). *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psico-pedagogi* (CD-Rom). Braga: Universidade do Minho, 1751-1768.

Levin, B. (2001). Introduction. In B. Levin (Ed.). *Energizing Teacher Education and Professional Development With Problem-Based Learning*. Alexandria: ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development, 1-7, 2001.

McMillan, J. H., Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A conceptual introduction*. New York: Longman.

O’Grady, G. *et al*. (2012). *One-day, One-problem. An approach to Problem-Based Learning*. Singapore: Springer.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Savin-Baden, M. & Major, C. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. New York: Open University Press.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

### **Nota biográfica dos autores**

**Samir Cristino de Souza** - Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutorado em Educação pelo Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. É Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Líder do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade e da Complexidade (GETC) do IFRN. Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos da Complexidade da UFRN (GRECOM).

**Luís Dourado** - Possui licenciatura e Mestrado em ensino de Biologia e Geologia, Universidade do Minho, Portugal. Doutorado em Metodologia do Ensino das Ciências Universidade do Minho, Portugal. É Professor Auxiliar na Universidade do Minho.



## CAPÍTULO 3

# **PERCURSOS FORMATIVOS DO PÓS-DOUTORADO EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PASSOS, LAÇOS, TRAÇOS E CONTEXTOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

Márcio Adriano de Azevedo  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*

“Nunca devemos nos esquecer de que o futuro não é nem totalmente nosso, nem totalmente não nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais” (Epicuro, 2002, p. 33).

## PARA COMPREENDER O PERCURSOFORMATIVO

O presente texto decorre de nosso estágio pós-doutoral em Sociologia da Educação, sob a supervisão científica do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. A cooperação técnica entre o IFRN e a Universidade do Minho foi firmada para proporcionar aos servidores a oportunidade de cursar uma Pós-graduação em uma universidade internacional que se situa entre as 100 melhores do mundo. A propósito, o acordo entre as instituições prevê especializações em Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado nas áreas de *Ciências*, *Ciências da Educação*, *Ciências Sociais* e *Engenharias*, tendo como objetivos: incentivar a qualificação do corpo docente e técnico da Instituição; estreitar as relações internacionais com instituições estrangeiras; e promover o intercâmbio entre os profissionais das instituições envolvidas.

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Doutoramento da Universidade do Minho por meio do convênio estabelecido com o IFRN, sugerimos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação que a supervisão de nossos estudos fosse submetida ao Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, pois, no grupo de docentes daquela Universidade, este já nos era familiar do ponto de vista das aproximações teórico-conceituais, visto que os nossos estudos de doutoramento (Azevedo, 2010) haviam cotejado as suas produções (Afonso, 1998; 2005). Além disso, podemos destacar que a própria indicação do Prof. Dr. Almerindo Afonso já havia precedido o nosso ingresso por meio do convênio IFRN/UMinho, pois, em uma atividade acadêmico-científica, nomeadamente em Banca de Doutorado na Universidade Federal Fluminense – UFF, no Rio de Janeiro, em 2012, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban, docente e investigadora naquela universidade, havia sugerido que buscássemos o seu contato a fim de articular o nosso pós-doutoramento.

Quando o convênio foi estabelecido, levando em consideração o fato de estarmos atuando naquele momento diretamente junto com os cursos superiores de graduação, nomeadamente as Licenciaturas (Espanhol, Geografia, Matemática e Física) vinculadas ao *Campus* Natal-Central do IFRN, propusemos como enfoque central dos estudos no Pós-doutoramento o tema: *Pesquisa-ação-participativa em Contexto da Educação Superior: Proposta de Inovação para os Processos de Acompanhamento e de Avaliação Junto às Licenciaturas do IFRN – Campus Natal Central/Brasil*.

Não obstante, após o primeiro encontro presencial com o supervisor científico, o Prof. Dr. Almerindo Afonso, avaliamos que, apesar de o tema ser relevante, o período estabelecido para o pós-doutoramento – setembro de 2012 a dezembro de 2013 – não seria suficiente para desenvolvermos a investigação proposta. Considerando, então, que em 2012 coordenávamos uma investigação no *Campus* João Câmara do IFRN, especificamente sobre a *construção de indicadores na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade*, com apoio do Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPq (Azevedo, 2014), optamos por associar o tema central do Pós-Doutorado à referida investigação, tendo como referência, para os nossos estudos na Universidade do Minho e interação acadêmico-científica com os debates no Brasil, a apreensão sociológica de alguns aspectos da realidade portuguesa para a educação de adultos.

A propósito, o relatório técnico-científico da investigação, que coordenamos por meio do *Campus* João Câmara do IFRN, destaca a vinculação dos nossos estudos de Pós-doutorado na Universidade do Minho: “[...] Vale destacar ainda que associamos os nossos estudos de Pós-doutorado ao tema central da pesquisa, contribuindo assim com o desenvolvimento daquela e desta investigações” (Azevedo, 2014, p. 105). Nesse sentido, o enfoque do pós-doutoramento foi ressignificado para o seguinte tema: *Políticas educativas para jovens e adultos no Brasil e em Portugal (anos de 1990-2000)*.

## TRAÇOS E LAÇOS DO PERCURSO FORMATIVO NO BRASIL E EM PORTUGAL

O nosso pós-doutoramento na Universidade do Minho foi caracterizado por diferentes atividades, como a participação nas jornadas doutorais (Brasil e Portugal), bem como em palestras e eventos acadêmico-científicos tanto no Brasil quanto em Portugal, tratando de temáticas gerais e específicas, vinculadas ao nosso objeto: a educação de jovens e adultos.

Suscintamente, podemos descrever que as atividades relacionadas ao pós-doutoramento foram iniciadas em setembro de 2012, com a realização, em Natal/RN, no Brasil, da *I Série de Conferências Internacionais em Ciências da Educação* e da *I Jornada Doutoral em Ciências da Educação (Sociologia da Educação, Especialidades, Organização e Administração Escolar, Política Educativa e Sociologia da Educação)*.

As Conferências expuseram diferentes temas, os quais foram abordados por professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar/Braga:

1. “Desafios e dilemas atuais do ensino superior”, Prof. Dr. Eugénio Silva;
2. “Democracia e participação nas organizações educativas”, Prof. Dr. Virgínio Sá;
3. “Políticas de avaliação e *accountability* em educação”, Prof. Dr. Almerindo J. Afonso; e
4. “Autonomia, direção e gestão das escolas em Portugal”, Prof. Dr. Guilherme Silva.

A *Jornada Doutoral*, realizada no IFRN, em Natal/RN, teve uma programação que possibilitou a introdução de temáticas relativas ao campo das Ciências da Educação e aos aspectos me-

metodológicos para investigações no referido campo, contando com as seguintes exposições, além de um painel de debates:

1. “O campo da sociologia da educação e das políticas educacionais”, Prof. Dr. Almerindo J. Afonso;
2. “Investigação portuguesa em administração educacional”, Prof. Dr. Guilherme Silva;
3. “Teorias e modelos de análises em administração educacional”, Prof. Dr. Virgínio Sá; e
4. “Introdução à metodologia de pesquisa em educação”, Prof. Dr. Eugénio Silva.

No período de março a abril de 2013, estivemos em Braga com o objetivo de cumprir a primeira etapa de nossos estudos em Portugal, cujas atividades foram iniciadas com a nossa participação no *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, de seminários de estudos: “O Não-Formal e do Informal em Educação: Centralidades e Periferias”*.

O evento teve como objetivo constituir-se como espaço e tempo para reflexões alargadas, atuais e sistematizadas sobre as formas, os contextos e os processos educativos e de aprendizagem que vêm se desenvolvendo, sobretudo, nas periferias e interfaces do sistema educativo, procurando convocar e pôr em debate abordagens teóricas e conceitualmente plurais sobre as relações e diálogos que se estabelecem quotidianamente entre os diversos atores, individuais e coletivos, que compõem o campo vasto e heterogêneo da educação.

A programação e a produção do evento estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://sites.google.com/site/iccseiiie-se/home>. No referido evento, tivemos a oportunidade de apresentar trabalhos correlatos à nossa investigação no âmbito do Pós-Doutorado, cujos artigos denominaram-se: *Jovens, experiências e aprendizagens na educação do campo: desafios e perspectivas de estudantes do ensino médio integrado no IFRN/BRASIL; Educação social, espaços não-escolares e formação de professores: sentidos, fronteiras e apontamentos*.

Ainda sobre os nossos estudos presenciais na Universidade do Minho, em relação ao período de março a abril de 2013, podemos descrever as seguintes atividades:

1. Seminário: “Sociologia das Organizações Educativas: Modelos de análise burocrático-racional”, Prof. Dr. Licínio C. Lima;
2. Seminário: “Políticas de Educação e Formação em Portugal e UE”, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fátima Antunes;
3. Sessão para utilização das bibliotecas da UM, bases de dados de revistas e repositório, Dr.<sup>a</sup>. Cristina Gonçalves;
4. Seminário: “Sociologia das Organizações Educativas: Modelos Políticos e de Ambiguidade”, Prof. Dr. Virgínio Sá;
5. Seminário: “Metodologia e Técnicas de Investigação: Os estudos de caso; as entrevistas, os inquéritos por questionário”, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leonor Torres e Prof. Dr. Eugénio Silva;
6. Seminário: “Sociologia da Educação: Autores e temáticas em Portugal e no Brasil”; Prof. Dr. Almerindo J. Afonso;
7. Sessão Teórico-prática para a utilização do SPSS, Prof. Dr. José Palhares e Prof. Dr. Guilherme Rêgo;
8. Seminário: “Metodologia da Investigação: «A pergunta de partida»”, Prof. Dr. Licínio C. Lima (Seminário integrado no âmbito das Jornadas Doutorais do Departamento de Comunicação do ICS);
9. Seminário: “Aspetos essenciais para a estruturação de uma tese de doutoramento”, Prof. Dr. Eugénio Silva;
10. Seminário: “A microssociologia e a etnografia da sala de aula”, Prof. Dr. Carlos Gomes;
11. Seminário: “«Agendas» diversas na evolução recente das políticas educativas em Portugal”, Prof. Dr. Alme-

- rindo J. Afonso e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Martins;
12. Seminário: “Técnicas de Tratamento e Análise de Dados”: Análise de Conteúdo, Prof. Dr. João Amado;
  13. Seminário: “Sociologia da Educação Não Escolar (o campo)”, Prof. Dr. José Palhares;
  14. Seminário: “Sociologia da Educação de Adultos Idosos”, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Esmeraldina Veloso;
  15. Seminário: “Políticas e Governança da Educação Superior”, Prof. Dr. Licínio C. Lima;
  16. Seminário: “Sociologia da Infância”, Prof. Doutor Manuel Sarmento;
  17. Seminário: “Desigualdades e diferenças: gênero e inter/multiculturalismo”, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Casa Nova; e
  18. Painel: “Educação Superior: dilemas e desafios contemporâneos”, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Antunes, Prof. Dr. Eugénio Silva e Prof. Belchior de Oliveira Rocha.

Em setembro de 2013, organizamos e promovemos *I Seminário Internacional Luso-Brasileiro de Ciências da Educação e a IV Jornada Doutoral em Ciências da Educação (Sociologia da Educação, Especialidades, Organização e Administração Escolar, Política Educativa e Sociologia da Educação)*, contando com quase 500 inscritos. Esse seminário teve como objetivo discutir sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire, refletir sobre a importância da sua experiência em Angicos/RN, além de compreender conceitos e sentidos dos espaços escolares e não escolares de educação para o desenvolvimento humano.

O evento marcou a primeira atividade acadêmico-científica do IFRN em parceria com uma universidade portuguesa para discutir temas relacionados às ciências da educação, contribuindo, assim, tanto para a ampliação e disseminação do conhecimento quanto para a apreensão teórico-metodológica dos temas discutidos. Vale ressaltar que o seminário foi realizado quando o IFRN celebrava 104 anos de sua existência, além do cinquentenário da

experiência dos Círculos de Alfabetização de Paulo Freire no município de Angicos.

Podemos destacar, como pontos fortes do seminário, a conferência de abertura ministrada pelo Prof. Dr. Licínio Lima, estudioso reconhecido das ideias e obras de Paulo Freire, além da presença de alguns senhores e senhoras que foram alfabetizados há 50 anos por meio da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte. Destacaram-se ainda os painéis de debates, envolvendo professores da Universidade do Minho, do IFRN e outros centros acadêmicos.

Durante a estadia do Prof. Dr. Licínio Lima em Natal, tivemos a oportunidade também de entrevistá-lo a respeito da educação de adultos em Portugal, cujos dados se encontram em processo de transcrição. A iniciativa foi uma orientação do Prof. Almerindo Afonso, visto o amplo conhecimento e domínio que o professor entrevistado tem sobre a educação de adultos em Portugal, além de ser um reconhecido estudioso de autores brasileiros como Paulo Freire.

Dando continuidade às atividades do convênio entre o IFRN e a UMinho, especificamente aquelas relacionadas ao nosso pós-doutoramento em Sociologia da Educação, no período de 18 a 21 de fevereiro de 2014, o IFRN recebeu a visita do prof. Dr. Almerindo Afonso, a fim de cumprir agenda no *Campus* Natal-Central e no *Campus* Canguaretama. No primeiro, o professor Almerindo desenvolveu atividades de orientações juntamente com os doutorandos pós-doutorandos.

Ademais, ministrou palestra sobre *Concepções de Avaliação de políticas públicas* para professores e estudantes do mestrado acadêmico em educação profissional, cuja atividade contou também com as presenças de professores e estudantes dos Programas de Pós-graduação em Educação e de Ciências Sociais, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

No *Campus* Canguaretama do IFRN, o prof. Dr. Almerindo Afonso reuniu-se conosco para discutir os encaminhamentos



finais do pós-doutorado, ocasião em que apresentamos as publicações do período 2013-2014, sobretudo aquelas vinculadas ao pós-doutoramento. Na ocasião, entregamos um artigo inédito sobre o tema central das nossas investigações na UMinho, denominado de *Trajétorias e percursos das políticas públicas para (jovens e) adultos no Brasil e em Portugal: o direito compensado* (Azevedo, 2016).

Ainda no *Campus* de Canguaretama, o prof. Dr. Almerindo Afonso ministrou palestra intitulada: *Desafios e perspectivas da qualidade social na educação pública no Brasil e em Portugal*. A atividade configurou-se como uma conferência de encerramento da Jornada Pedagógica dos professores que atuam na educação básica do município de Canguaretama/RN, onde está localizado o *Campus*. No final dos trabalhos, o Cacique da Comunidade Indígena local e a professora indígena Valda ofereceram algumas peças de artefatos e artesanatos produzidos pela comunidade indígena Eleotéreos do Catu.

Ainda em 2013, motivados pelo pós-doutoramento em Sociologia da Educação, participamos e apresentamos trabalho científico (Silva & Azevedo, 2013) no XXIX Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia, realizado no Chile, além de aprovarmos um Grupo de Trabalho sobre *Formação e ação no ensino de sociologia na educação profissional, científica e tecnológica*, como parte dos GTs que compuseram o 2º Seminário Estadual de Formação de Professores de Sociologia para a educação básica, o qual foi realizado entre 2 e 5 de maio de 2014 na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

Finalmente, em março e abril de 2014, retornamos à Universidade do Minho para participar de atividades que, associadas aos doutoramentos em curso, no âmbito do convênio IFRN-UMinho, faziam parte do encerramento das nossas atividades no Programa de pós-doutoramento. Vale ressaltar que, além da nossa participação nas atividades da UMinho, cumprimos a agenda também na Universidade de Lisboa, no dia 2 de abril de 2014, com a seguinte programação: das 15:00h às 18:00h, aula na Licenciatura, a convite da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Cavaco, na disciplina de Vida e

Formação, sob a seguinte temática: *Paulo Freire, Educação Popular, Círculos de Cultura, Movimentos Sociais*; das 18:00h às 21:00h, aula no Mestrado em Ciências da Educação/Educação de Adultos, a convite da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Paula Guimarães, cujo tema abordou a *Alfabetização crítica e de círculos de cultura*.

Como consequência do nosso trabalho na Universidade de Lisboa, fomos convidados a trabalhar os mesmos temas na Universidade do Minho, especificamente na disciplina do Prof. Dr. Fernando Guimarães, cuja aula foi desenvolvida no dia 7 de abril de 2014, das 20:00h às 22:00h. Versamos sobre o tema da *Alfabetização crítica*, tendo como público-alvo os estudantes do Mestrado em Ciências da Educação, com especialidade em educação de adultos e intervenção comunitária.

No dia 9 de abril de 2014, assumimos a moderação de trabalhos no âmbito das atividades de doutoramento do convênio da UMinho com o IFRN, qual seja, o painel intitulado: *Das dimensões formais às dimensões éticas em investigação em Ciências da Educação*, contando com as presenças dos professores Dr. Carlos A. Gomes, Dr. Manuel António Silva e Dr.<sup>a</sup>. Emília Vilarinho. A atividade foi desenvolvida no auditório do Instituto de Educação da UMinho.

Em Porto, entre 14 e 16 de abril de 2014, encerramos a nossa estada em Portugal e, a propósito, as atividades relacionadas ao pós-doutoramento junto à Universidade do Minho, por meio do convênio estabelecido com o IFRN, participando do *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação* e do *VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, cujo tema enfocou as *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana*.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS: PRIMEIROS ACHADOS DO PERCURSO FORMATIVO

Os avanços e descontinuidades das ações decorrentes das políticas educativas para jovens e adultos no Brasil refletem aquelas induzidas e implementadas no contexto geral da América Latina e do Caribe, pautando-se em processos demográficos, socioeconômicos, políticos, culturais e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX, como a reestruturação produtiva, conduzida pela economia global e informacional, com enfoque neoliberal.

A propósito, identificamos que as últimas décadas do século XX, especialmente os anos de 1990, foram marcadas pela globalização da economia mundial, selando também um processo emergente de evolução tecnológica, cuja base se organizou em torno da informação, compreendida como a revolução tecnológica<sup>17</sup>, inaugurando, dessa maneira, um processo no qual a mente humana se torna fonte direta de produção, como enfatizam os estudos de Castells (1999, p. 52) ao afirmar que:

as novas tecnologias da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gera-

---

17 Ao referir-se a essa revolução, Schaff (1995, p. 43-44) ressalta que estamos incluídos em um contexto denominado de a “sociedade da informática”. Para Santos (2004, p. 23), “[...] produziu-se um sistema de técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária [...]. Na história da humanidade, é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença [...]”.

da, conectando o mundo através da tecnologia da informação

Não obstante, Castells (1999) reconhece que essa propagação informacional é seletiva e excludente socialmente, pois milhares de sujeitos, como jovens e adultos, são privados de seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro. Na verdade, é o capital que detém, proporciona e/ou limita o acesso à informação e às novas tecnologias para alicerçar o seu sistema econômico e ideológico. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2004, p. 28) mostram que:

[...] a informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e ve-raz porque atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação [...] A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico [...] Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso.

Com o mesmo entendimento, os estudos de Schaff (1995) destacam que a sociedade informacional e global foge da possibilidade de um progresso científico a serviço de toda humanidade, como um bem comum, para atender aos preceitos que interessam ao capital. Isso define um modelo de política que se submete ao mercado no qual os grandes atores são as empresas globais, que determinam um quadro obsoleto para os que estão à margem do poder, conforme proposições de Santos (2004). Por conta da emergência dessa nova realidade econômica, que redimensiona o papel do Estado-Nação, o mercado global articula novas formas de poder em que o “ [...] nacional, o regional e o local são colocados a ser-

viço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural” (Ganboa, 2001, p. 96). Nesse sentido,

Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. Não pretendendo aprofundar este tema por agora, quero, a mero título de exemplo, nomear algumas outras: *Estado-reflexivo*, *Estado-activo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor*, *Estado-avaliador*, *Estado-competidor*. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado [...] (Afonso, 2001, p. 25).

A propósito, percebemos que a reforma do Estado, seja qual for a sua designação, visa ao predomínio de estruturas mundiais de poder que, na visão de Ianni (2002, p. 226), são

[...] as corporações transnacionais, o Grupo dos 7 (G7), a Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento (OECD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras, que operam de cima para baixo, à revelia dos povos e coletividades que compõem a maioria da população mundial.

Esses agentes, além de negociarem empréstimos em grande parte do mundo, desempenham o papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconómica, além de induzirem fortemente a formulação e implementação de políticas sociais, como as da

área educacional. Em estudos anteriores já referidos, Ianni (1993, p. 130) ressalta que instituições, nomeadamente o FMI e o Banco Mundial, “[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais”, a exemplo do que aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1990, inclusive na educação.

Em sua abordagem sobre o projeto educativo, Torres (2003) ressalta a influência do Banco Mundial sobre o caráter formador e estratégico da educação. Afirma Torres (2003, p. 125) que, nos últimos anos, ele tem ocupado o espaço “[...] tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação”. A interferência dessa instituição financeira se firma, dessa forma, como garantia de exequibilidade da formação educacional nos padrões definidos pelos interesses vigentes. Ante o exposto, as perspectivas para a educação nos países da América Latina e Caribe se apresentam de forma sombria na visão de Ganboa (2001, pp. 100-101) quando diz que

O ideário de “Mais e melhor educação para todos” parece ser uma frase em extinção na maioria dos países da América Latina, inseridos num mundo onde os computadores, a *internet* e a informação são os eixos por onde passam as transformações e as possibilidades dos sujeitos terem acesso a eles[...]. Na conjuntura atual, determinada pela globalização da economia e a escalada do Proto-Estado Global, os Estados nacionais dos países periféricos e, dentre eles, os da América Latina, entram em crise e com eles surgem perspectivas sombrias para a educação pública.

Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos também que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (1990), proposta da CEPAL e da UNESCO (1992), acena para diversos compromissos firma-

dos com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nela estão explícitas orientações aos países da América Latina para que se desenvolvam, efetivamente, políticas educacionais a fim de atender às perspectivas do desenvolvimento socioeconômico no atual estágio de financeirização do capitalismo.

Sobre essa perspectiva, o Banco Mundial definiu algumas metas, dentre as quais, a apresentação de resultados, o fortalecimento da autonomia escolar e a inovação na sua capacidade gerencial, bem como a capacitação de professores à luz de parâmetros técnicos decorrentes daqueles que orientam a economia. No período de 1991 a 1995, destacamos três reuniões<sup>18</sup> realizadas entre o Banco Mundial e os Ministros da Educação de países da América Latina e do Caribe, nas quais se firmaram os principais acordos da reforma educativa.

No PROMEDLAC IV (Reuniões dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe), realizado em Quito/Equador (1991), estabeleceram-se compromissos no sentido de investir na formação de recursos humanos e fortalecer iniciativas sociais; promover o desenvolvimento educativo concernente aos desafios do mercado, da equidade social e da democratização política; executar mudanças nos processos de gestão da educação, com ênfase na administração e no planejamento; desenvolver mecanismos e estratégias que proporcionassem a integração de diversos setores a fim de compartilhar as responsabilidades com a educação; e formular novos currículos, a fim de atender aos princípios básicos de aprendizagens, estabelecidos em Jomtien (1990), com o objetivo de tornar a prática pedagógica das escolas mais significativa.

---

18 Reuniões do PROMEDLAC (Gajardo, 1999). Em março de 2001, ocorreu a última reunião, isto é, o PROMEDLAC VII, em Cochabamba. Nesse evento, as instituições promotoras e os participantes analisaram os resultados e a evolução dos 20 anos do projeto principal de educação na América Latina e Caribe, os desafios e perspectivas em âmbito político, social, econômico e cultura, em que se desenvolveria a educação na região no período de 2001-2006, bem como foram feitas recomendações sobre as políticas de educação para o início do século XXI.

Em Santiago, no Chile (1993), na reunião do PROMEDLAC V, os Ministros da Educação concordaram em: destinar mais recursos e melhorar a sua aplicação à educação; promover a modernização da gestão educacional, a profissionalização e a melhoria do funcionamento das escolas; priorizar e oferecer qualidade à educação básica, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem; *investir na educação de jovens e adultos*; e envolver os meios de comunicação no processo educacional como agentes educativos.

Na reunião de Kingston, na Jamaica (1995), o PROMEDLAC VI discutiu a agenda intitulada de transformação educativa. Desse modo, estabeleceram-se mecanismos de controle e de medição para acompanhar e comparar os níveis de competência e de indicadores da evolução do desempenho das escolas, bem como utilizar essas informações para melhorar a qualidade da educação. Também foram discutidas ações que poderiam propiciar a valorização dos docentes e, assim, o seu desempenho funcional.

Apesar dos acordos enfatizarem a educação em um contexto mais amplo, as atenções para as ações da reforma educativa se voltaram para a educação básica e, no Brasil, especificamente, para o ensino fundamental. As diversas estratégias, programas, projetos e ações, que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; e d) financiamento, como apontam os estudos de Gajardo (1999). Na prática,

A expansão dos sistemas públicos de educação em estruturas sociais marcadas por acentuada heterogeneidade cultural e profundas desigualdades econômicas realizou-se em contextos de restrição ao investimento público e reproduziu modelos pedagógicos seletivos e anacrônicos, o que repercutiu negativamente sobre a aprendizagem e os resultados escolares, fazendo com que significativa par-



cela da juventude empobrecida do continente tivesse trajetórias educativas descontínuas e acentuado atraso escolar (Di Pierro, 2008, p. 370).

Desse modo, percebemos que a realidade do cenário das políticas de educação no Brasil, no geral, e para a modalidade de jovens e adultos, em particular, insere-se no marco comum das demais políticas sociais desenvolvidas pelos governos da região latino-americana, qual seja, em contextos de reformas e de redefinições do papel do Estado que, sob a égide do neoliberalismo, que se isentava da responsabilidade em cumprir e atender aos direitos constitucionalmente garantidos, como a educação pública para todos, gratuita e de qualidade social (Afonso, 1999; Di Pierro, 2010; Brasil, 2013).

Mesmo diante dos desafios e entraves, à luz dos estudos de Di Pierro (2009), é possível delinear algumas iniciativas – contínuas e descontínuas – no que diz respeito à regulamentação, diretrizes, investigações, estudos técnicos, formulações e implementações voltadas às políticas, programas e projetos focados nos jovens e adultos no Brasil, sobretudo, a partir de março de 1990, com a Conferência e a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Delimitamos essas iniciativas através dos seguintes demarcadores políticos:

1. Os Programas de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PAEBA) desenvolvidos em Salvador (1993-1998), República Dominicana (1993), Honduras (1997-2000), Nicarágua (1997-2000), Paraguai (2000)<sup>19</sup> e Peru (2003), com suporte técnico e financei-

---

19 Nos anos de 2009 e 2010, tivemos a oportunidade de participar de cooperação técnica internacional junto com o Paraguai no contexto do Projeto de Cooperação para o Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, cujas ações foram desenvolvidas em parceria com aquelas no âmbito do PAEBA. A cooperação ocorreu por meio da Agência Brasileira de Cooperação, dos Ministérios da Educação do Brasil e do Paraguai, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

- ro da Agência Espanhola de Cooperação;
2. O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1981-2000);
  3. O Projeto Educação para Todos (1990-2015);
  4. A Cúpula das Américas (1994-2010);
  5. As Reuniões dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe (PROMEDLAC), em particular o PROMEDLAC V, realizado em Santiago, no Chile (1993), cujas discussões e debates sustentaram compromissos de se investir na educação de jovens e adultos;
  6. O relatório Jacques Delors<sup>20</sup> (1996);
  7. O Fórum de Educação para Todos (Dacar/Senegal – 2000);
  8. Os Objetivos do Milênio, da Organização das Nações Unidas (2000-2015);
  9. O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (2002-2017);
  10. A Cúpula Ibero-Americana (2002-2017);
  11. O Decênio das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); e
  12. O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2008-2015).

Vale ressaltar ainda, como marco histórico no âmbito das políticas para jovens e adultos, a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA), que ocorrem em continentes e países diferentes. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), cujos debates deram ênfase às particularidades da

---

20 De acordo com Lima (2007, p. 23), o “Relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) representa ainda uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas”. Para aprofundar, sugerimos Delors (1996).

educação de adultos, condições de vida e tolerância à diversidade dos sujeitos. A segunda CONFITEA foi sediada em Montreal, no Canadá (1960). Nesta, discutiu-se a necessidade dos países desenvolvidos contribuírem com a melhoria dos processos de aprendizagem das pessoas adultas.

A terceira realizou-se em Tóquio, no Japão (1972), e os debates ressaltaram a importância de se ampliarem os conceitos de educação, reconhecendo que tal processo, além de ocorrer em espaços não escolares, estende-se ao longo da vida, sendo, portanto, a educação indispensável ao desenvolvimento sob os diferentes aspectos. No ano de 1985, ocorreu, na França, a IV CONFITEA, que teve como ponto crucial o debate sobre a necessidade da educação de adultos reconhecer as histórias de vidas e leituras de mundo dos sujeitos. Discutiu-se também, naquele ano, a importância da educação como um processo com qualidade social.

A quinta conferência foi realizada em Hamburgo, no ano de 1997. Com enfoque diferente das demais, o evento contou com expressiva participação de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. Com a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos reconheceu oficialmente que os processos de aprendizagem ocorrem em contextos escolares e não escolares. Foi nesse evento que os participantes reafirmaram que o desenvolvimento deve estar centrado no ser humano e no respeito integral aos direitos humanos, possibilitando, assim, o desenvolvimento justo e sustentável.

Em 2009, a VI CONFITEA foi sediada no Brasil, no estado de Belém, cujos debates reavaliaram os principais pontos da conferência anterior, enfatizando a necessidade de criação de instrumentos de advocacia legais para a educação de adultos, além de reforçar os compromissos que não foram plenamente assumidos, como a implementação de políticas de educação que promovam a educação de adultos com qualidade social.

## CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA VIA DUPLA E NOS ACHADOS DOS PERCURSOS

Ao investigarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, assim denominada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), tivemos a oportunidade de revisar também alguns estudos e investigações sobre a denominada educação de adultos em Portugal, podendo analisar e estabelecer algumas relações com a realidade brasileira no que diz respeito às políticas, programas, concepções, organização, gestão e práticas educativas.

Sem pretender, naquele momento, aprofundar as análises, vimos que, a exemplo do que ocorre no Brasil, as ações decorrentes das políticas voltadas à educação de adultos em Portugal se encontram fundamentadas em orientações de cunho neoliberal, cuja tendência é compartilhada pelos diferentes Estados-Membros da União Européia, comprometendo assim o fortalecimento e a garantia de direitos na esfera pública, visto que se preocupam muito mais com o atendimento dos interesses econômicos, por meio de abordagens que se ancoram na ideia de capital humano, do que com a qualidade social da educação, conforme enfatizam alguns estudos sobre o tema na realidade portuguesa (Barros, 2013; Canário, 2013; Cavaco, 2007; Guimarães, 2011; Lima, 1996, 2004, 2005, 2012; Lima & Afonso, 2006; Marques & Alves, 2013; Rothes, 2012; *Rothset al.*, 2006).

Alguns dos estudiosos mencionados, como o de Lima e Afonso (2006), destacam que a desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas de adultos em Portugal, sobretudo a partir dos anos de 1980, vem imprimindo uma lógica de qualificação e da gestão centrada nos recursos humanos, principalmente no que diz respeito à formação profissional.

Podemos destacar ainda que, além de ter restringido o papel de provedor de políticas públicas sociais, em Portugal, há um pro-

gressivo evacuação do conceito de educação de adultos nos discursos políticos, o qual vem sendo substituído pela ideia de formação e de aprendizagem ao longo da vida, “[...] expressões que igualmente invisibilizaram a alfabetização, a educação popular, a educação de base de adultos, entre outras” (Lima & Afonso, 2006, p. 211).

No Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, os programas e os projetos voltados à educação de jovens e adultos também têm perseguido a lógica da qualificação profissional, da empregabilidade e da renda, conforme podemos identificar no artigo de nossa autoria (Azevedo, 2016), sendo parte de nossos compromissos acadêmico-científicos firmados com a supervisão científica do Programa de Pós-doutoramento, bem como com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN/Brasil, a fim de submetê-lo à publicação na revista *Holos*, que pertence ao IFRN.

Ao que nos parece, resguardando as devidas proporções histórico-políticas e pedagógicas, assim como ocorre com alguns programas e projetos voltados à educação de jovens e adultos no Brasil, as experiências e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação de adultos em Portugal funcionam em condições precárias, associadas a projetos periféricos, tendo enfoque nos programas de formação profissional, o que já foi mencionado, entre outros de cunho assistencialista e compensatório. Para Canário (2013), as iniciativas decorrentes das políticas públicas para adultos em Portugal estão sujeitas a ríspida mudança de escala, sobretudo a partir da criação do Programa *Novas Oportunidades* e da implantação de *Centros de Novas Oportunidades*. Desse modo,

Ficamos face a um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE. É muito interessante verificar como este programa se apoiou numa grande massa de formadores jovens, sujeitos a con-

dições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, [...] sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço, contrastando com o rigoroso processo de monitorização, anteriormente desenvolvido pela ANEFA, relativamente aos cursos EFA e à rede inicial de CRVCC (Canário, 2013, pp. 566-567).

Outro aspecto da educação de adultos em Portugal que guarda relações com a realidade brasileira é o fato de as ofertas nas modalidades formais, não formais e informais se incorporarem também às organizações não governamentais, nomeadamente aquelas vinculadas ao terceiro setor. Estudos como os de Loureiro (2008), Guimarães (2006), Lima (2012) e, particularmente, Guimarães (2013, pp. 40-41) observam que “[...]a história da educação e adultos em Portugal, desde o 25 de abril de 1974, permite identificar variações nas relações entre o Estado e as organizações da sociedade civil”. Nessa direção, a referida autora destaca que os estudos de Lima (2012) explicitam três possíveis tipos de relações:

1. aquelas organizações que promovem projetos de educação numa perspectiva crítica, problematizadora e transformadora, com vistas à cidadania democrática, à mudança e à justiça sociais;
2. organizações que se submetem à forte regulação estatal com o objetivo de gerir problemas relacionados às questões sociais, traduzindo-se assim a ideia de parceria com o Estado. Em Portugal, podem-se destacar a educação de segunda oportunidade e a formação profissional. No Brasil, vários programas têm essas características, como o Programa Alfabetização Solidária e algumas ações do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, desenvolvidos em parceria com as organizações vinculadas ao denominado Sistema “S”;

3. a aprendizagem e a Educação ao longo da vida se enquadram em modelos de formação profissional, tendo como conceitos-chave a qualificação, as competências e as capacidades de valor econômico. Nesse caso, os sujeitos deixam de ser concebidos como cidadãos de direitos e passam a serem incorporados pela lógica mercantil das políticas como indivíduos consumidores.

Ainda sobre a educação de adultos em Portugal, percebemos outra problemática central e que pauta alguns estudos: a educação de adultos pouco escolarizados. De um lado, os desafios de se garantir o direito à educação como um processo permanente e voltado para a cidadania plena, portanto, ao longo da vida e com qualidade social; e, de outro, um forte apelo à formação de recursos humanos e à empregabilidade, de acordo com o que já vimos anteriormente, descaracterizando o papel fundamental da educação, particularmente o de permitir a transformação social e humana. Desse modo, “relativamente à educação de adultos, as posições conservadoras convergem na preocupação de colocar a formação ao serviço da promoção da competitividade econômica e da reprodução social, encarados como desígnios fundamentais e indissociáveis (Rothés, 2012, p. 146).

Os estudos de Rothés (2006; 2012), Guimarães, Santos Silva e Sancho (2006), Lima (2007), Cavaco (2013), Canário (2013), entre outros, explicitam que a educação de adultos em Portugal se encontra negada no plano dos direitos sociais plenos, secundarizada pelas políticas públicas, visto que reduzem o papel transformador e permanente que a educação pode exercer em relação aos sujeitos adultos e, portanto, longe de garantir a educação como princípio de direito àqueles poucos escolarizados, sobretudo quando se trata das ofertas em espaços não escolares. Não obstante, “numa sociedade profundamente desigual, entende-se que a educação de adultos não pode ser neutra e deve comprometer-se na mudança política radical. O educador deve, pois, assumir-se, sem ambiguidade-

des, como um militante político empenhado na construção de uma sociedade mais igualitária” (Rothés, 2012, p. 148).

Na contramão de tal possibilidade, identificamos também outra problemática que está direta e/ou indiretamente ligada à educação de adultos e que se inscreve no contexto de crise econômica assoladora em inúmeros países, como o Brasil e Portugal. Queremos enfatizar aqui dilemas enfrentados pelos jovens, como o emprego precário e o desemprego, mesmo para aqueles que possuem uma qualificação mais sólida. Vimos assim que “nos anos 1990, sob a égide do neoliberalismo, a classe trabalhadora foi diretamente afetada, em especial em sua morfologia, criando algumas consequências principais, sobretudo em termos de aumento do trabalho precário, desregulamentado, excludente e de baixa remuneração” (Almada, 2012, p. 107).

Sobre as problemáticas enunciadas, Almada (2012) enfatiza que, no Brasil e em Portugal, são cada vez mais recorrentes as manifestações de jovens e estudantes problematizando acerca de temas como trabalho precário, democracia, educação e universidade. Logo, percebemos que as tensões políticas e socioeconômicas permeiam-se em meio às lutas, aos embates, desafios e dilemas, tanto de quem não possui direitos básicos, como os adultos pouco escolarizados, quanto os que reclamam por direitos plenos, como a educação e o trabalho, processos indispensáveis à subsistência, transformação e realização humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a implementação de políticas, planos e programas como os que se destinam à educação de jovens e adultos, sobretudo aquelas mantidas pelos sistemas oficiais de educação, ainda se caracteriza por ações compensatórias, fragmentadas, descontínuas e superpostas, sem que se alterem as condições estruturais



ou mesmo político-pedagógicas e as práticas que delas decorrem. Em Portugal, resguardando-se as devidas proporções, as ações governamentais também indicam medidas semelhantes ao contexto brasileiro, sobretudo aquelas que visam atender aos chamados jovens pouco escolarizados e com a necessidade de qualificação para atender às demandas do mercado de trabalho. Nas duas realidades, a ideia de *formação permanente* é reducionista, tanto nas concepções quanto no marco legal. Para ilustrar, basta aludirmos à ideia explicitada na LDB (Brasil, 1996), quando trata o público da EJA como aquele que não estudou ou se escolarizou na idade própria.

Para elevar os níveis de alfabetização, de escolaridade e de inserção no mundo do trabalho sob outra lógica que não seja aquela exclusivamente a mercantil e compensatória, como induzem as iniciativas governamentais de ambos os países, a educação deve ser um processo sólido e amplo, direito público subjetivo garantido pelo Estado brasileiro e com qualidade social, permitindo, assim, a transformação dos sujeitos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional.** Portugal: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. São Paulo, **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, p. 15-32, Ago./2001.

ALMADA, Pablo. O futuro é mesmo incerto? A precariedade e os jovens em Brasil e Portugal. In: ALVES, Giovanni; ESTANQUE, Elisio. (Orgs.). **Trabalho, juventude e precariedade: Brasil e Portugal**. Bauru: Canal6 editora, 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. (Coord.). **Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade** – Relatório técnico-científico. João Câmara: CNPq/NEPED-IFRN, 2014.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Trajetórias e percursos das políticas públicas para (jovens e) adultos no Brasil e algumas interfaces com Portugal. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 124-144, nov. 2016.

BARROS, Rita. **Educação de adultos: conceitos, processos e marcos históricos** – da globalização ao contexto português. Lisboa: Instituto Piaget, 2013. (Coleção *Horizontes pedagógicos*, 162).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de

1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014 – o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento-referência**. Brasília: MEC, 2013.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da educação de adultos? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/ago. 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVACO, Carmen. Reconhecimento e validação de adquiridos

experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. **Revista portuguesa de pedagogia**, vol. 41, n. 3, p. 133-150, 2007.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (A Meneceu)**. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2012.

GAJARDO, M. Reformas educativas em América Latina: balance de uma década. **OPREAL**, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GANBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GUIMARÃES, Paula; SANTOS SILVA, Olívia; SANCHÓ, Amélia Vitória. Educação e formação de adultos nas associações: iniciativas popularmente promovidas ou formalmente organizadas? In: LIMA, Licínio. (Org.). **Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo**. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 25-70.

GUIMARÃES, Paula. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade**. Braga: CIED/UMinho, 2011.

GUIMARÃES, Paula. O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. **Revista portuguesa de educação**, v. 26, n. 2, p. 35-60, 2013.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio. A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro. (Coord.). **Educação e formação de adultos**: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2005.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção *Questões de nossa época*, v. 41).

LIMA, Licínio. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, n. 8, v. 11, n. 9, p. 9-18, 2004.

LIMA, Licínio. **Do Estado de educação de adultos em Portugal**: Actas das Jornadas de Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, 1996.

LIMA, Licínio. **Políticas de educação de adultos**: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In: Licínio Lima (Org.). *Educação de adultos – Forum III*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 2004.

LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo J. Políticas públicas, novos contextos e actores em Educação de Adultos. In: LIMA, Licínio. (Org.). **Educação não escolar de adultos**: iniciativas e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 205-233.

LIMA, Licínio; GUIMARÃES, Paula. (Orgs.). **Percursos educativos e vidas dos adultos**. Braga: Uminho/ATAHCA, 2012.

LOUREIRO, A. As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 38, p. 221-238, 2008.

MARQUES, Marcelo; ALVES, Natália. O Programa Novas Opor-

tunidades numa agenda globalmente estruturada para a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 425-448, maio/ago. 2013.

ROTHES, Luís Areal. O direito dos adultos à educação e as resistências meritocráticas. In: LIMA, Licínio; GUIMARÃES, Paula. (Orgs.). **Percursos educativos e vidas dos adultos**. Braga: Uminho/ATAHCA, 2012. p. 143-159.

ROTHES, Luís Areal; SANTOS SILVA, Olívia; GUIMARÃES, Paula; SANCHO, Amélia Vitória; ROCHA, Maria Augusta Trigueiro. Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In: LIMA, Licínio. (Org.). **Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo**. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 181-232.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHAFF, A. **A sociedade da informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Lenina Lopes Soares; AZEVEDO, Márcio Adriano. Políticas Educacionais para a Ciência e a Tecnologia no Brasil do Século XXI. In: XXIX Congreso Alas Chile: Crisis y Emergencias Sociales, 2013, Santiago - Chile. Crisis y Emergencias Sociales en América Latina: **Anais....** Buenos Aires - Argentina: Alas - Socio-red e Facso, 2013. v. 1. p. 1-12.

### **Nota biográfica do autor**

**Márcio Adriano de Azevedo** - Possui Pós-Doutorado em Sociologia da Educação, pela Universidade do Minho/Portugal. Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Coordenador do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/CNPq. *E-mail*: márcio.azevedo@ifrn.edu.br.

## CAPÍTULO 4

# **ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTEXTOS POLÍTICOS, CONCEPÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS**

Andrezza M. B. N. Tavares  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

O presente capítulo consiste em uma pesquisa de revisão teórica sobre as Políticas Educacionais e o Currículo Integrado referentes ao campo epistêmico da Educação Profissional. Analisa a concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional realçando as dimensões política, currículo e concepções pedagógicas. No Brasil, esse período é caracterizado pela marcante presença ideológica do capitalismo neoliberal se apresentando em forte consonância com as orientações de organismos internacionais. Metodologicamente, a pesquisa se configura por meio de abordagem

qualitativa e tipo de investigação exploratória com o desenvolvimento das técnicas revisão bibliográfica e análise documental. O referencial teórico se apoia em Pacheco e Maia (2019); Aguiar, Moreira e Pacheco (2018); Moura e Lima Filho (2017); Stelzenberger (2016); Guimarães, Pacheco e Seabra (2013); Libâneo, Oliveira e Toschi, (2013); Pereira e França (2012); Rodrigues (2009); Kuenzer (2007; 1997); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Krawczyk (2002); Gamboa (2001); Höfling (2001); Oliveira (2001); Arelaro (2000); e Silva (2000). A análise documental compreende o estudo das regulamentações LDB 9.394/96, Lei n. 10.172/2001, Lei n. 11.497/2007, Decreto n. 2.208/1997, Decreto 5.154/2004 e Lei n. 13.415/17. O estudo teórico concluí que as políticas para esse campo epistêmico historicamente ratificam o pensamento hegemônico na medida em que consolidam o projeto dual de sociedade ao destinar para as instituições de formação de trabalhadores dinâmicas reducionistas comprometidas essencialmente com a aquisição de competências técnicas e unilaterais. Contrariamente ao projeto hegemônico, o Ensino Médio por meio do Currículo Integrado evoca a formação humana integral que busca contemplar e desenvolver a globalidade das dimensões dos sujeitos, de maneira que os conceitos escolares e a categoria trabalho sejam compreendidos de forma alargada ao considerar: o pensamento histórico, as relações da totalidade concreta, a elaboração de sínteses e a produção de consciências.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado.

## INTRODUÇÃO

O capítulo consiste em uma pesquisa de revisão teórica sobre as Políticas Educacionais e o Currículo Integrado referentes ao campo epistêmico da Educação Profissional. Analisa a concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional realçando as dimensões política, currículo e concepções pedagógicas. Metodologicamente, compreende um estudo de abordagem qualitativa e de pesquisa exploratória a partir de revisão bibliográfica e análise documental. O marco teórico que serve de farol para o repertório de fundamentação se constitui a partir do pensamento de diversos autores, tais como: Pacheco e Maia (2019); Aguiar, Moreira e Pacheco (2018); Moura e Lima Filho (2017); Stelzenberger (2016); Guimarães, Pacheco e Seabra (2013); Libâneo, Oliveira e Toschi, (2013); Pereira e França (2012); Rodrigues (2009); Kuenzer (2007; 1997); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Krawczyk (2002); Gamboa (2001); Höfling (2001); Oliveira (2001); Arelaro (2000); Silva (2000). O desdobramento da dimensão prescritiva compreende análise documental a partir do estudo de regulamentações brasileiras, tais como: LDB 9.394/96; Decreto n. 2.208/1997; Lei n. 10.172/2001; Decreto 5.154/2004; Lei n. 11.741/2008; e Lei n. 13.415/17, que tratam sobre o ensino médio integrado a educação profissional. A revisão de literatura e documental ressalta os pontos e contrapontos condicionantes das Políticas de Educação e ao Currículo Integrado referentes ao campo epistêmico da Educação Profissional no Brasil, no período entre 1990 e 2018.

A década de 1990 se constituiu em um marco para a filosofia econômica mundial. Nesse período, o Brasil organizou a sua reforma do Estado a partir da clivagem do ideário neoliberal e buscou alinhamento político com as reformas propostas pelos organismos internacionais, caracterizados por preconizar a educação tecnológica e a qualidade do ensino, traduzidas na exigência de



uma formação qualificada do trabalhador em face das demandas do setor produtivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 159).

As reformas educacionais impulsionadas a partir do contexto mencionado se configuram com ênfase na racionalidade em meio ao cenário mundial de grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto marcado pela mundialização da economia e pela acumulação flexível do capital, tais aspectos contribuíram para a redefinição do papel do Estado com a implementação de políticas neoliberais e com a manutenção de condicionantes conservadores para a educação, tal movimento, quanto ao currículo escolar, é assim traduzido por Pacheco (2018, p. 47):

a racionalidade de Estado agrafa ao ensino e à aprendizagem, figuras estereotipadas do mestre e do aprendiz, como se a sociedade fosse única e imutável no modo como organiza curricularmente a escola, na base da pedagogia prescritiva de Comênio (1657/1985) e de Ratke (1635/2008), da pedagogia racional de Kant (1803/2017), da pedagogia científica de Herbart (1806/2010), da teoria de instrução de Bruner (1966) e do racional de Tyler (1949).

A ideologia neoliberal propõe princípios básicos a serem seguidos pelas políticas públicas das nações, a saber: o estado mínimo com a privatização de empresas estatais, a criação de novas regulamentações que diminuam a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados, a destinação de renda mínima para a atenção das políticas públicas, a descentralização como habilidade central da gestão e comportamentos como a competição. Sobre este último princípio, Pacheco afirma que:

A omnipresença do mercado perfilhada pelos neoliberais nada mais é do que a reativação de velhas teorias econômicas já gastas como é o caso do pensamento de Adam

Smith. Porém, o neoliberalismo ultrapassa esta e outras matrizes analíticas a partir do momento em que abandona o princípio clássico do *laissez-faire* e afirma o princípio da concorrência. (PACHECO, 2018, p. 49).

Tais princípios podem ser confirmados também em Höfling (2001) quando afirma que a descentralização é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos. Estas medidas têm contribuído para uma maior segmentação da sociedade e historicamente acontece paralelo à tendência para a globalização que pode ser explicada como um processo de produção de homogeneização de valores, padronização de formas de pensar e de agir. As tensões e complexidades da era do globalismo provocam o pensamento reflexivo e dialético sobre: integração e fragmentação; diversidade e desigualdade; inclusão e exclusão; regionalismos e nacionalismos; entre outras polarizações (GAMBOA, 2001).

Assim como na reforma do estado brasileiro, a política educacional a partir dos anos 1990 assumiu como base o discurso neoliberal desenhado a partir dos princípios postulados pelos organismos internacionais, conforme pontuamos. É neste contexto que propomos discutir sobre a problemática da Educação profissional e tecnológica para o ensino médio a partir de reflexões sobre contextos políticos, curriculares e concepções pedagógicas, destacando pontos e contrapontos contingenciadores do ensino médio integrado a educação profissional inspirados pelas práticas do IFRN. Com relação à Educação Profissional no Brasil, no intervalo histórico dos anos 1990 a 2018, cabe realçar que as normativas legais destinadas para esse campo se moveram em movimento contraditórios para a constituição da política pública inclusiva e de qualidade social.

Os pressupostos fundantes do movimento neoliberal evocam um conjunto de ideias para compor o núcleo central de sua essência, dentre elas: Estado mínimo, precarização da proteção ao trabalho, flexibilização da economia, exaltação do funcionamento

do mercado e especulação financeira (ARELARO, 2000). A atuação do Estado neoliberal opera com o intuito de não proteger os interesses globais da sociedade (emprego, renda, proteção social etc.), em contrapartida, valoriza os interesses do grande capital, cujos negócios dependem fundamentalmente da atuação benevolente da mão do estado. Cada vez mais o neoliberalismo tem se configurado prática de gestão do Estado brasileiro, considerando que a dependência econômica do país condiciona a obediência à exacerbação da internacionalização do capital tendo rebatimentos nas políticas educacionais.

A compreensão contextual sobre a ideologia neoliberal orienta que as funções econômicas do Estado estão subordinadas aos interesses da lógica do capital e à sua plena liberdade. Assim, no campo do ensino médio integrado a educação tecnológica e profissional também está presente a materialização deste condicionamento da perspectiva mercadológica. O panorama histórico das relações entre educação básica e educação profissional é marcado pela dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. Nesse âmbito, verificamos a existência de uma educação propedêutica destinada para a formação da classe dirigente/dominante e outra voltada para a formação daqueles que teriam como único destino o duro ofício do trabalho.

No Brasil, o fortalecimento do citado sistema dual de educação configura-se numa marca histórica das políticas públicas educacionais dos governantes, expressando-se “[...] por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses” (KUENZER, 2007, p. 1155-1156). Até ao século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes filhos das elites.

Sobre os contextos educacionais para o capitalismo importa destacar que o grupo dominante sempre teve a exclusividade

e o acesso à escola, como forma de legitimar a sua dominação de classe (PACHECO, 2018). A lacuna do saber transformador das propostas curriculares de formação da classe trabalhadora é um fato recorrente na educação profissional do Brasil. A dualidade estrutural pode se expressar no caráter preparatório da formação reduzida com a justificativa da preparação dos trabalhadores para a ocupação de postos de trabalho, muitas vezes precarizados e mal remunerados (TAVARES; SILVA, 2014). O Estado capitalista destina para a educação pública, destacadamente para o ensino médio, financiamento incipiente, proposta pedagógica confusa e robustas regulamentações normativas que embaçam a compreensão de suas finalidades. Em contraposição, afirma Kuenzer:

[...] o ensino médio deve propiciar aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. É essa dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação. (KUENZER, 1997, p. 9-10).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), somente a partir de 1964 a educação profissional passou realmente a adquirir importância social e política no desenvolvimento industrial, pois os empregadores passaram a requerer um trabalhador com conhecimento que incorporasse a prática produtiva. Foi neste contexto também que a conjuntura social e política nacional forneceu as bases para a consolidação da primeira composição de currículo para esta oferta, inicialmente pautada no tecnicismo e no fortalecimento das exigências mercadológicas do setor produtivo.

O currículo escolar é um dispositivo político e pedagógico institucional que tem ação direta ou indireta na formação de pessoas autônomas, conscientes, capazes de pensar, de interferir na realidade e de solucionar problemas, sendo imprescindível na transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais (SILVA, 2000).

A instituição do Currículo Integrado na Educação Profissional é uma tentativa de promover o desenvolvimento omnilateral do ser humano no ambiente escolar a partir da formação de consciências alargadas sobre os saberes curriculares colados aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais tomando a categoria trabalho como princípio educativo. Se trata de uma possibilidade de desenvolvimento para os estudantes do ensino médio a partir da experimentação de práxis que favoreçam a autonomia e impulsionem a emancipação. Dito de outra forma, a concepção de currículo integrado a educação profissional de ensino médio promove a dinâmica do processo formativo exaltando a categoria trabalho, a concepção de formação humana integral e a práxis integradora. Tal Currículo envolve a reflexividade ampliada sobre o campo das relações de poder, ideologia, cultura e educação transformadora (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O ensino médio integrado a educação profissional é uma alternativa curricular com intenções formativas para o desenvolvimento integral do trabalhador. Esta perspectiva de educação supera os condicionantes unilaterais do mercado de trabalho, centrados na superficialidade da execução de tarefas manuais, ao propor um currículo alinhado com o pressuposto filosófico da politécnica para o mundo do trabalho e da aquisição da consciência crítica e transformadora (TAVARES; SILVA, 2014). Resta, então, compreender o que o repertório teórico e as prescrições normativas revelam sobre o objeto de estudo Educação Profissional integrada ao ensino médio no que tange às dimensões política, currículo e concepção pedagógica.

# POLÍTICAS BALIZADORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir do final do século XIX, tem predominado o discurso em que se prega a participação mínima do Estado e o mercado como regulador das relações sociais. Tais discursos estão embasados em vários acontecimentos de ordem econômica, social e política que provocaram mudanças estruturais na sociedade como: mundialização da economia, reestruturação da divisão internacional do trabalho, perda de autonomia dos Estados e a sua redefinição no cenário mundial, dentre outros acontecimentos.

Esta reestruturação econômica é ratificada no final do século XX, quando o Estado capitalista não consegue conter a crise do capital, dando formas a esta nova organização econômica e utilizando como uma de suas estratégias a implementação de Políticas Neoliberais. Draibe (1993) destaca que o neoliberalismo “é antes um discurso e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas” (DRAIBE, 1993, p. 88). Essas recomendações são necessárias tendo em vista a organização de elementos que compõem a estrutura de uma fase nomeada de acumulação flexível.

Dentre as características desta fase destacam-se: mudança no modelo de produção; novas relações e acordos comerciais; aumento da economia informal, principalmente no campo feminino; e reestruturação do mercado de trabalho. O movimento dessas características ampliou a mobilidade do capital e a segmentação da sociedade, desencadeando desemprego estrutural e a implementação de contratos de trabalhos mais flexíveis. Como consequências da reestruturação, o Estado perde autonomia e uma redefinição de seu papel é construída, além de termos a padronização dos aspectos culturais.

Com a reestruturação do papel do Estado, este passou a interferir cada vez menos nas questões sociais, entretanto, passa a regular as ações do Capital, ratificando seu papel de responsável pelo desenvolvimento e regulador social, tendo como base os princípios de mercado. Daí se afirmar que a reestruturação do Estado é excludente, pois o foco de suas ações deixa de ser o social (saúde, educação, transporte e outros) e passam a ser o econômico.

Essas políticas foram adotadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos pelos organismos internacionais como: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Esses referenciais foram acordados e/ou impostos no Consenso de Washington<sup>21</sup> que, dentre as orientações dada aos países, destacam-se: a disciplina orçamental, a reforma fiscal, a eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação. Segundo as autoras Krawczyk e Vieira:

A Reforma consolida um novo modelo de regulação que vem instaurando na organização e governação da educação pública – formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional, ao adotar o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais

---

21 O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso Keynesiano (Hicks – 1974 e Blaney – 1985) e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 40 e 50 (Hirschman, 1979). Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen). Essas Visões teóricas, temperadas por um certo grau de pragmatismo, próprio dos economistas que trabalham nas grandes burocracias internacionais, é partilhada pelas agências multilaterais em Washington, o Tesouro, o FED, e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, os ministério das finanças dos demais países dos G-7 e os presidentes dos vinte maiores bancos internacionais constantemente ouvidos em Washington. Esta abordagem dominante em Washington exerce poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina (PEREIRA, 1991, P. 5).

e também ao ressignificar o conceito de cidadania enquanto consumo (KRAWCZYK e VIEIRA, 2003 p. 118).

A reforma do Estado é apresentada como estratégia para ratificar a tese da ideologia neoliberal de que não seria o capitalismo que estaria em crise, mas sim o Estado. Para amenizá-la, é necessário reformar o Estado. É nesse sentido que a reforma atinge todos os setores sociais, desencadeando mudanças profundas na tentativa de ajustar de forma estrutural uma maior regulação baseada nos princípios do neoliberalismo. Krawczyk (2000) destaca ainda três lemas das políticas públicas na era dos ajustes estruturais: focalizar em políticas compensatórias, descentralizar as operações estratégicas e privatizar. Assim podemos afirmar que as ações do discurso neoliberal são estratégicas no sentido de contribuir para o aumento das desigualdades sociais.

É neste contexto que, na década de 1990, inicia-se o movimento de reforma na educação a partir de compromisso firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien – Tailândia<sup>22</sup>. O compromisso foi firmado também pelo Brasil, tendo em vista que um dos critérios para recebimento dos empréstimos internacionais seria a aceitação das deliberações acordadas ou impostas na Conferência.

Para Pereira e Santos (2008), o Projeto de Política Educacional no Brasil se materializa através de dois movimentos: da contradição entre Estado mínimo e Estado máximo apresentado nos processos de centralização/descentralização e no conteúdo do projeto de descentralização. Krawczyk (2000) destaca que as ações

---

22 A Conferência Mundial de Educação para todos aconteceu em março de 1.990 em Jomtien – Tailândia. Nesta conferência foi aprovado o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Este Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta: (i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.



desta reforma implementaram um novo modelo de organização e gestão da educação pública, que foi materializado nas normativas legais da educação e impostas através de documentos e programas implementados pelos diversos governos.

A discussão, a organização e elaboração destas normativas legais iniciam seus trabalhos a partir do final da década de 1980, com a discussão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As discussões giram em torno de dois projetos: um que teve a preocupação de consultar os diferentes segmentos que estavam envolvidos com a educação e outro que apresentava a organização da educação baseado nos princípios que foram deliberados na Conferência de Educação para Todos.

Também é neste contexto que são organizados os grupos de trabalho para discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos. Para Arelaro, esta ação:

Deixa claro que o governo brasileiro começa a aceitar, em Educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais, ainda que o termo de compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem progressista, em que as palavras participação, descentralização, autonomia, discussão e gestão coletiva são frequentes. (ARELARO, 2000, p. 98).

Observa-se que o teor das normativas legais que estão sendo elaboradas apresentam nas entrelinhas o discurso de que o Estado deve se preocupar menos com o social e mais com os princípios do mercado, ratificando a ideologia neoliberal. A partir desse princípio, Hypolito (2010) afirma que a reforma deve ser compreendida muito mais como uma política de regulação de Estado do que como uma política educacional de governo.

É neste contexto que a LDB n. 9.394/1996 é aprovada. Em seu texto, é atribuída à educação um papel de qualificação para

o trabalho, isto é, a função da educação seria capacitar profissionalmente o indivíduo para atuar no mercado de trabalho. Para o governo, essa seria uma forma de sanar os problemas da crise de emprego e da própria exclusão social, porém esse pressuposto é apenas mais uma falácia, pois o governo desconsiderou toda a conjuntura estrutural dual da sociedade brasileira na análise do problema e levou em conta as recomendações dos organismos internacionais.

Ao tempo que o governo tem o discurso da preparação para o mercado de trabalho, propõe sanar os problemas do emprego por meio da reforma que seria o meio para modernizar a educação de acordo com os avanços tecnológicos e de organização de trabalho (RAMOS, 2002). Com efeito, a Educação Profissional é discutida na LDB como uma modalidade de ensino, desobrigando o governo de sua oferta e cedendo espaço para que a iniciativa privada o ofereça.

A incipiente atenção do governo brasileiro com as questões educacionais, se revela, inclusive, com a atenção periférica destinada à Educação Profissional que é apresentada na LDB não como uma Política Pública, mas como um programa de governo que ratifica a segmentação entre a formação geral e a formação técnica. Segundo a ótica neoliberal, a formação geral deve ser ofertada com exclusividade pela Educação básica.

O desenho da política de Educação Profissional começa a ser reconfigurado a partir de reformas baseadas em um conjunto de normativas legais. No âmbito da complexidade desses novos cenários, passa-se a ser objetivo de questionamentos a finalidade das escolas técnicas e CEFETs em embates envolvendo os segmentos conservadores e progressistas da sociedade.

Dessa maneira, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), preocupado em alinhar a formação de técnicos as novas demandas dos sistema produtivo e, ao mesmo tempo, fortalecer a ideologia do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, mobilizou-se politicamente em duas vertentes, a saber: a) implementar um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas e CEFETs; b) ins-

tituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica para transformar todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta última medida realizou-se por meio da aprovação da Lei nº 8948/9418.

Destacamos que outras lógicas também afetaram as comunidades das escolas técnicas para além da cefetização. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica buscava a unificação e o fortalecimento dessa rede de ensino, enquanto a mudança das Escolas Técnicas Federais em CEFETs objetivava impedir o sucateamento das escolas técnicas e sua possível estadualização (transferência para os entes estaduais), senaização (entrega para senai) ou privatização (transferência para o mercado). Isto se atrelava, especificamente, à implantação do ensino superior, que garantiria sua permanência no sistema federal de ensino. Conforme apresentado, podemos sublinhar que sob a influência das instâncias conservadoras, o caráter público das escolas técnicas foi diversas vezes ameaçado.

Nessa fase, a “cefetização” de todas as escolas técnicas, aprovada pela Lei nº 8.948/94, não conseguiu inicialmente ser materializada em função da ausência de regulamentação. O apoio à reforma da educação profissional por parte dos diretores-gerais foi conseguido, total ou parcialmente, mediante a efetivação desta medida pelo Decreto nº 2.406/1997. Este decreto reconfigurou a identidade dos novos CEFETs com base no Decreto nº 2.208/97, mas não conferiu autonomia para ministrar cursos superiores, salvo os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica. A efetiva transformação das escolas técnicas em CEFETs deu-se mediante decreto para cada uma delas, após a aprovação de um projeto apresentado pela instituição, elaborado segundo as diretrizes estabelecidas. Observa-se que o interesse pela reforma não reside em ofertar uma educação universal e única para todas as classes sociais, mas desagregar. Para Pereira e França, a reforma

Resultou ensino propedêutico direcionados para os extratos sociais economicamente providos e em uma educação profissional para atender a maioria dos sujeitos que, precocemente, ingressa no mercado de trabalho segregador, por questão de sobrevivência (PEREIRA E FRANÇA, 2012, p. 224).

Em 1996, o governo FHC enviou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que reformaria a educação profissional, principalmente quanto à sua articulação com o ensino médio, isto é, as escolas técnicas deixariam de ofertar ensino de nível médio para operarem simplesmente na formação dos saberes técnicos. É possível afirmar que, por meio dessa reforma, buscava-se equacionar o problema do alto custo e do reduzido alcance das escolas técnicas, e tais elementos se constituíam um argumento sólido para seu desmonte.

Assim, foi instituído o Decreto 2.208/1997, que traz um conjunto de reformas para serem implementadas na modalidade de Educação Profissional. Dentre elas destacam-se: separação entre o ensino médio e o ensino técnico, reforma curricular com a introdução da noção de competência, criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), redução da carga horária dos cursos e instituição da Portaria nº 646/1997<sup>23</sup>. É consenso entre os teóricos de que a instituição deste Decreto trouxe muitos prejuízos à consolidação da Educação Profissional como política pública, como também, a exclusão das camadas populares que ascendiam à continuação de estudos, contribuindo assim com o aumento das desigualdades entre as classes sociais.

Logo, destacamos que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso promoveu a separação entre o Ensino Médio

---

23 A Portaria nº 646/1.997 foi instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso e dispõe sobre a redução da oferta de Ensino Médio dos CEFETs e das ETF para 50%. Para Pereira e França, a Portaria limitou autonomia das instituições federais comprometendo a oferta da educação profissional e subordinando-as ao mercado de trabalho.

e o Técnico, reforçando, sob via legal, a dualidade histórica da nossa educação. Esclarecendo esse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) destacam que esse Decreto “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Esse processo gerou uma grande efervescência nos debates, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho. Com a separação obrigatória entre formação profissional e educação geral, além do reforço da tradicional dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o trabalho manual e trabalho intelectual, criou-se um sistema de educação profissional paralelo ao ensino de caráter regular, gerando um retrocesso em relação aos princípios da LDB de 1996. A partir desse Decreto, proibia-se a existência dos cursos de nível técnico de forma integrada, com currículos distintos, tendo o aumento da privatização da educação profissional brasileira como consequência imediata desse processo (OLIVEIRA, 2001).

O que estava em disputa era uma organização curricular que articulasse os princípios que viabilizam a formação omnilateral<sup>24</sup>, a partir da integração dos eixos: ciência, cultura, humanismo e tecnologia, e que restaurasse a viabilidade de construção de uma escola única para todos os brasileiros. Observando a linha histórica da Educação Profissional no Brasil, em alguns contextos, o arranjo da tradicional dualidade estrutural foi reforçado e, em outros, foi flexibilizado.

A partir do final do ano de 2002, a discussão sobre a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional é retomada culminando com o debate sobre a revogação do Decreto n.

---

24 Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’ (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Manacorda (2007, p.89) compreende omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”

2.208/1997 e a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que tem como objetivo a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005): “O Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

O Decreto n. 5.154/2004 abre espaço para que a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional aconteça, entretanto, foi necessário um reordenamento da estrutura do sistema de educação e especificamente da Educação Profissional. O reordenamento passa pela reestruturação das ações relacionadas à parte pedagógica, adequação da estrutura física e percepção da Educação Profissional como Política Pública para que haja a articulação entre as instituições estaduais e federais, dentre outros aspectos. Um aspecto fundamental no processo é a mudança de mentalidade e/ou a desconstrução da concepção de Educação Profissional que foi construída no imaginário social.

## CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, DINÂMICAS E PERSPECTIVAS

Com o Decreto n. 5.154/2004, novos instrumentos legais foram instituídos para oferecer suporte para implementação do decreto, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.180/2005 – Programa Escola de Fábrica, Lei n.º 11.892/2008 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mesmo com as normativas legais e programas implementados, ainda falta compreensão sobre a concepção de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Nesse novo contexto, houve também a reformulação do Ensino Médio ofertado pelas instituições federais. Embora essas instituições tenham como principal foco cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e subsequente, também atuam na graduação e na pós-graduação. Dessa forma, a proposta pedagógica do Instituto Federal e a oferta de educação básica está voltada para cursos de ensino médio integrado; a educação profissional técnica em geral; graduação tecnológica; licenciaturas; e bacharelado, conforme arranjos tecnológicos e científicos locais. Além disso, busca oferecer programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, assegurando a formação de caráter inicial, continuada e a verticalização acadêmica para os sujeitos sociais.

Com os IF, tem início uma nova configuração de oferta de Ensino Médio Integrado, pautada numa concepção de educação profissional de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos.

Nesse propósito, o IFRN assume o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma proposta de integração de ciência, cultura, tecnologia e trabalho, com o objetivo de formar sujeitos em todas as suas potencialidades, garantindo o direito a uma educação completa, por meio de um currículo transformador que lhe permita os estudantes da classe trabalhadora acessar um patrimônio comum de saberes científicos, tecnológicos e culturais. Sobre o valor da educação e do currículo transformador, problematiza Pacheco:

Não se esgotam as ideias sobre a educação e mais ainda sobre as suas finalidades, sempre num pêndulo oscilante entre o social, de âmbito cultural, político e ideológico, e o pessoal, na esfera do sujeito e da multiplicidade de subjetividades que o tornam em pessoa. Desde os escritos filosóficos até aos sociológicos e pedagógicos, a educação e a formação têm sempre em vista sabe-

res e aprendizagens, geralmente discutidos em propostas curriculares – sim, porque o currículo é conhecimento – diferentemente perspetivadas. (PACHECO, 2018, P. 45).

A proposta de Ensino Médio Integrado tem sua gênese nas bases teórico-conceituais da Omnilateralidade e da Politecnia (presentes nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels)<sup>25</sup> e da Escola Unitária (presente nos estudos de Gramsci). Assim, a educação profissional tem a compreensão de formação integrada pautada, segundo Ciavatta (2005), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos.

Caminhando nessa direção, Ramos (2009) defende que o currículo integrado articula a formação geral, técnica e política tendo o trabalho como princípio educativo.

No “currículo integrado”, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (RAMOS, 2009, p. 3).

---

25 Essa pesquisa reconhece as diversas apropriações do conceito de politecnia no campo da educação e os embates existentes entre as diversas correntes educativas marcadas por diferentes projetos societários, também em disputa. Assumimos a concepção de Rodrigues (2009, p.55): “O conceito de ‘educação politécnica’ foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Em outras palavras, ‘educação politécnica’ pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação”.



Buscando aprofundar as questões levantadas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também acrescentam que a formação integral reivindica a superação do histórico conflito da divisão social do trabalho em que uns pensam e planejam e outros executam. Destaca também uma possibilidade de ruptura com um modelo de educação elitista e dual, subordinado estritamente aos interesses burgueses.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Alinhando-se à formação integrada, este modelo está vinculado ao compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação geral sólida que possibilite leitura crítica do mundo, atuação com cidadania global e emancipada.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) expressam que, quando se refere a uma formação humana integral, busca-se garantir que os filhos da classe trabalhadora tenham o direito a uma formação integral que amplie a leitura do mundo do cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Ainda nessa linha teórica, Frigotto, Ciavatta e Ramos acrescentam que o EMI apresenta-se como uma perspectiva política de transformação social, pois

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam

obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CLAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

É central para refletir sobre Ensino Médio Integrado e de Currículo Integrado a abordagem sobre a ideia de formação humana integral, que é o alvo central dessa proposta educativa. Ou seja, o fim último da prática do currículo integrado no EMI é proporcionar aos estudantes uma formação completa, *omnilateral*, capaz de formá-los para atuar significativamente no mundo, sendo mais do que um operário que executa determinada função. Essa integração se constitui na “travessia” para a politecnia e esta está associada a ideia de omnilateralidade. Para Pereira e França, a omnilateralidade

Implica considerar que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, por meio de um processo educativo que privilegie a formação científica, a política e a estética. Assim, tal concepção compreende todas as dimensões do ser humano, para se alcançar o desenvolvimento integral do trabalhador, o que não é viável para os interesses dos representantes do capital. Diante desse embate, faz-se necessária a implementação de um projeto pedagógico descomprometido com as determinações exclusivas do capital (PEREIRA; FRANÇA, 2012 p. 233)

Mesmo com todo aparato legal, ainda há um caminho para que a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional de fato aconteça. Entretanto, além das normativas legais, muitas reflexões e pesquisas foram desenvolvidas, o que contribui para entendimento e o amadurecimento da temática.

No sentido de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, a Lei 11.741/08 altera a LDB n. 9.394/1996, enfatizando as formas de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio. No discurso sobre integração, faltou ainda os governos assumirem a Educação Profissional como política pública, isto é, ações construídas partindo de bases concretas, pautadas em representações sociais e culturais de uma realidade local.

É neste contexto de implementação de ações voltada para Educação Profissional integrada que no ano de 2011 é aprovado o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e orienta os sistemas de ensino e as escolas sobre a organização curricular e todas as formas e modalidades de ensino médio. Desse modo, o documento traz, em seu texto:

Art. 1º Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011)

É necessário fazer uma análise comparativa entre o que está no texto do documento e o que está sendo implementado para identificação de discursos e situar os programas vinculados à política em desenvolvimento. É nesse sentido que identificamos como a política curricular de Educação Profissional foi sendo desenhada e a que tipo de sujeito ela se propõe desenvolver.

Desde o Decreto n. 2208/1997, ficou claro no texto legal a emergência da noção de competência subjacente à política curricular. A introdução deste termo deu uma nova configuração ao desenho curricular, em que, a partir da elaboração das competências, foram organizadas as áreas e o perfil profissional de cada área.

Segundo Ramos: “[...] será o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados (RAMOS, 2002, p. 404). Como as competências são mutáveis a inserção do trabalhador no mercado de trabalho não garante a sua permanência, aspecto que dificulta as relações coletivas e o sentimento de pertencimento à uma categoria. Sobre a escola reprodutora, assinala Pacheco (2018):

As mudanças que se observam nas práticas curriculares “são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global” (GOODSON, 2008, p. 26), com o reposicionamento do papel do professor e o seu questionamento na construção de um presente em que a escola pública é criticada como um legado histórico e um bem social, com a afirmação de racionalidades que introduzem uma escola de resultados traduzidos em números e, por sua vez, em competências ligadas ao saber mais imediato e informacional, bastante longe de uma escola que deveria cultivar o pensamento emancipatório, tal como é defendido por Adorno (1971/2011), e afirmar a subjetividade, segundo Horkheimer (1947/2015, p. 11), quando critica a ên-

fase na racionalidade universal, da qual derivam “critérios para todas as coisas e seres” e o valor supremo dos números. (PACHECO, 2018, P. 51).

A concepção de currículo presente no Decreto n. 2.208/1997 tem como base a prática e sua fundamentação teórica no Construtivismo. Segundo Pereira e França:

[...] A construção das matrizes curriculares da educação profissional faz-se necessária aos representantes do capital que empregam na legislação, de forma populista o termo cidadania envolto em uma política de Estado que defende o ideário pedagógico unilateral do mercado, que contrapõe à crítica, à autonomia e à criatividade, elementos relevantes para o exercício da cidadania, da participação política, em função da transformação da sociedade. (PEREIRA; FRANÇA, p. 228).

Com a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a promulgação do Decreto 5.154/2004, no contexto do governo Lula, a concepção de currículo centra-se na perspectiva histórico-crítica do trabalho como princípio educativo no sentido de aprendizagem para o desenvolvimento humano integral.

O trabalho como princípio educativo tem duas dimensões: a primeira, ontológica ou ontocriativa, que por meio do trabalho, o ser humano em relação com a natureza produz conhecimento, este faz com que as condições da natureza sejam alteradas, alterando assim, sua própria vida, a segunda, a visão histórica que o trabalho experimenta diversas formas, desde os primitivos, o trabalho servil até chega no trabalhador assalariado sob a égide da lógica capitalista (CLAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 20).

É neste contexto que o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, possibilitando discutir quem é o sujeito da modalidade e em que lugar ele está. Nesta perspectiva é que a concepção de currículo integrado em que o sujeito percebe a realidade como um todo concreto precisa ser discutida e refletida para ser implementada de fato nas instituições escolares. Para Ciavatta, o currículo integrado está relacionado com a totalidade da formação do ser humano:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 85).

O Currículo Integrado é uma possibilidade de os estudantes terem acesso aos conhecimentos científicos e culturais produzido pela humanidade e terem acesso aos espaços para o desenvolvimento da experimentação e para práticas de estudo e investigação. Neste contexto, é necessária uma atitude docente diferenciada, que passa necessariamente pelo processo de formação inicial e continuada, o qual deve estar subjacente à Política Pública de Educação Profissional. Então, se afirma que o ensino pautado em um Currículo Integrado deve se diferenciar dos projetos vinculados aos interesses de mercado. É um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

Também se pode apontar a formação do ser humano com a capacidade para entender a dinâmica das relações sociais como uma das características de Currículo Integrado, políticas e econômicas, além de formar sujeitos autônomos, quebrando com a frag-

mentação e a neutralidade que se prega com relação ao currículo e contribuindo assim para uma formação na qual se vislumbre a emancipação e a transformação da realidade. Ainda na perspectiva de uma formação humana integral, Ciavatta acrescenta que o currículo integrado busca

[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A autora nos remete a ideia de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica reconhecer os processos formativos como uma totalidade social, ou seja, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No que diz respeito à formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se objetiva com a concepção de formação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, tendo a categoria trabalho como princípio educativo em todos os processos formativos desde a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Existe uma grande discordância que atinge a proposição pedagógica do Ensino Médio. Muitos advogam uma formação humanista e científica nivelada para todos; outros, defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profis-

sional; e outros, finalmente, defendem o Ensino Médio Integrado (EMI) à educação profissional.

Em função disso e dos questionáveis resultados da educação brasileira, no cenário do governo Temer, debateu-se reiteradamente propostas educativas para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros, afinadas com as avaliações externas.

Uma dessas propostas foi materializada por meio da reforma do ensino médio, proposta elaborada pelo Ministério da Educação e encaminhada ao Congresso Nacional, recebendo o nome de Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Essa MP serviu de suporte legal para a Lei nº 13.415, publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

Mesmo sem a intenção de realizar um estudo minucioso sobre a reforma do ensino médio, cabe ao nosso estudo apontar uma breve análise com base em especialistas do campo da Educação profissional sobre a Lei nº 13.415. Assim, busca-se compreender as inflexões derivadas da reforma do ensino médio (EM), situada pela Lei nº 13.415/2017, objetivando entender o que se refere às relações entre essa etapa da educação básica e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

O pacote que constitui a Lei nº 13.415/17 altera artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e da Lei nº 11.494, de junho de 2007, que é a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como institui a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

Mesmo sem a intenção de traçar minuciosamente os pontos divergentes da reforma do ensino médio, constatou-se que a reforma nasce no campo educacional como fruto da escada de retrocessos de projetos societários neoliberais, sendo implementada por meio da medida provisória, o que se constituiu um modo bastante incomum de se propor uma reforma educacional. A edição dessa medida provisória se mostrou temerária, pois suprimiu o de-



bate social e a manifestação democrática, carregando um tempo de aprovação muito curto e gerando desdobramentos graves para o cenário educativo nacional. O professor e pesquisador Gabriel Grabowski, destaca que

Esta reforma do ensino médio é um equívoco político, considerando que a sociedade não participou e nem a legitimou; é um equívoco metodológico, tendo em vista que até o Ministério Público Federal (MPF) a considerou inconstitucional; e, também, trata-se de um equívoco pedagógico-epistemológico, pois mutila e fragmenta a formação humana, científica e técnica que os jovens têm direito na educação básica. (GRABOWSKI, 2017, texto digital).

Como principais críticas com relação à proposta de reformulação do Ensino Médio, verifica-se que a referida lei é marcada por uma racionalidade mercantil e tem como objetivo central reconfigurar o Estado brasileiro aos interesses do grande capital, tornando o Estado ainda “mais mínimo” no tocante às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente aos setores privatistas. (MOURA e LIMA FILHO, 2017).

No tocante aos elementos justificadores da reforma, Mora e Lima Filho (2017) destacam que a reforma teve forte viés ideológico e grande influência do ideário neoliberal, que pode ser traduzida sobre três aspectos:

crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, con-

cedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

A partir desse discurso circulante, a reforma foi vendida à população como uma reestruturação curricular e como solução para a chamada “crise do ensino médio”. Dialogando criticamente com essa lei, percebe-se que a reforma em curso aprofunda a fragmentação curricular, a hierarquização social e a qualidade do Ensino Médio. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a histórica dualidade educacional e social que caracteriza o país, potencializando a diminuição de direitos da classe trabalhadora. A lei também fere a concepção de formação humana integral e conduz o EM à submissão da lógica mercadológica.

O ponto polêmico da reforma do ensino médio foi a sua divisão em duas partes: uma dedicada à base comum e a outra aos itinerários formativos, ou seja, o estudante teria um percurso formativo comum a todos e depois ele faria opções sobre o que ele desejaria estudar.

Ainda analisando esse quesito, pode-se verificar que uma das lógicas que sustenta a ideia das dimensões formativas pode ser traduzida pela “necessidade de flexibilizar o currículo para torná-lo mais atrativo aos jovens”. Para Moura e Lima Filha (2017)

na prática, essa flexibilização representa a sonegação de conhecimentos para a ampla maioria dos estudantes do E.M, os quais estão na escola pública. Como já afirmei a escola privada, apesar da concepção restrita de formação humana, muitas vezes compreendida apenas como preparação para o prosseguimento de estudos em nível superior, não costuma seguir integralmente as diretrizes legais, haja vista o que ocorreu na vigência da Lei n. 5.692/1971.

Essa restrição do acesso aos conhecimentos da base comum a todos apenas aos dois primeiros anos se constitui a institucionalização de uma formação comprometida e aligeirada, ou seja, “educação pobre para o pobre” e que vai na contramão da concepção de Ensino Médio como última etapa da Educação Básica que possibilite uma formação humana integral, ou seja, o pleno desenvolvimento cultural, social dos estudantes. Buscando refutar essa perspectiva aligeirada de formação humana, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), defendem que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Os rumos que a Educação Profissional e Tecnológica tomaram com as contrarreformas realizadas no Brasil a partir do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 foram o desfinanciamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que ocorreram imediatamente no governo de Michel Temer. Uma determinação do Ministério do Planejamento fez com que os IFs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% em capital (que inclui obras, compra de equipamentos e mobiliá-

rio). Segundo dados do MEC, de 2014 para 2017, o orçamento da Rede Federal caiu 24,4%. Em termos relativos, essa queda é ainda maior, frente ao aumento contínuo de matrículas, necessário para justificar a implantação de novos *campi*.

Em 2019, já no governo Bolsonaro e com a chegada do ministro Abraram Weintraub ao Ministério de Educação, sobrevém o corte efetivo de 30% dos recursos destinados à educação, constituindo um cenário que produziu várias inviabilidades ao funcionamento de várias instituições de ensino. Houve ataques ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a efetivação de cortes de recursos destinados à pesquisa, incluído bolsas de diversas áreas.

Nesse contexto, é possível verificar que o Plano Nacional de Educação está sendo frontalmente desrespeitado, pois tanto as metas futuras estão ameaçadas, bem como com o passar do tempo vemos conquistas sendo destruídas, ao ponto de fazermos interrogativas se as políticas educacionais voltadas para os currículos elaboradas no governo Temer poderão ser implementadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, identificamos que a Política de Educação Profissional integrada ao ensino médio no Brasil, vem se consolidando e construindo uma identidade própria. Em seu percurso histórico, destacadamente entre 1990 e 2018, apresentou alguns avanços, dentre os quais destacamos a concepção de Currículo Integrado. Essa discussão emerge na década de 1990 e foi regulamentada através do Decreto n. 5.154/2004, que aponta para uma perspectiva de currículo transformador.

Ao discutirmos Currículo Integrado, é fundamental pensar em uma educação que considere o homem como um ser histórico, social e concreto. Nesta perspectiva, a educação deve ser total na tentativa de um desenvolvimento omnilateral de ser humano,

que proporcione a compreensão dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e que, além de tudo, considere o trabalho como princípio educativo.

A ênfase do trabalho como princípio educativo relaciona-se à compreensão de todo o processo de existência humana. É deste ponto que se afirma que a instituição de Currículo Integrado no processo de ensino significa um passo na organização e constituição de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de uma sociedade mais humana.

Verifica-se também que essa integração curricular busca uma formação humana integral considerando que a realidade é apreendida como sistemas de relações de uma totalidade concreta, considerando as múltiplas relações que tecem em torno da realidade social, com o objetivo compreendê-la criticamente. A integração é ancorada nas relações entre conhecimentos gerais e específicos, durante o processo formativo, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

É importante destacar que o currículo integrado também é percebido como uma proposta que procura considerar a unidade do conhecimento e a promoção de mecanismos de inter-relações que devem existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Constata-se, também, que essa arquitetura curricular pretende flexibilizar fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes na organização dos conteúdos. Esta proposta reconhece, ainda, a necessidade de uma formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo.

A visão cristalizada de que a Educação Profissional deve formar exclusivamente para o trabalho é uma visão ultrapassada e que vem sendo substituída, paulatinamente, pelo discurso da integração entre ensino médio e educação profissional. Entretanto, para que aconteça esta integração de forma dinâmica e plena é necessário que haja uma interação negociada entre Estado e a sociedade para conhecimento da real importância so-

cial da implementação desta política e os ganhos sociais advindo de sua implementação.

O estudo destaca que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio possibilitará a construção, a longo prazo, de uma sociedade inclusiva, pois os sujeitos receberão uma preparação intelectual e profissional para agir em uma sociedade em que mesmo que a tônica seja a do mercado, a sua consciência alargada o colocará na condição de sujeito nos processos sociais.

Enfim, é disso que trata o estudo: de toda a potência transformadora que carrega a compreensão do mundo por aqueles e aquelas que tudo produzem e nada, ou quase nada, dele usufruem. A noção do trabalho como princípio educativo, a partir de Marx, fundamenta essa perspectiva nos indicando que o currículo integrado e a formação integral, em sentido *omnilateral*, é o caminho necessário para a superação da educação dual a serviço da reprodução das desigualdades sociais e das relações de exploração. Nessa direção, as instituições de educação profissional podem desenvolver práxis largamente transformadoras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. B. (Orgs.). **Currículo**: entre o comum e o singular. Recife: ANPAE, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 113, p. 83-112, 2001.

ARELARO, L. R. G. **Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990** In: KRAWCZYK, N., CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.(orgs.) O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – Coleção Educação Contemporânea.

BRASIL/CNE/CEB. PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011. **Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**, publicado no D.O.U. de 24/1/2012. Institui as DCN para o Ensino Médio.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: legislação básica. 5.ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abr. 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

BRASIL.**Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2020. \_\_\_\_\_. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL.**Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 setembro 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do dispo-

to nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto n.º 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ P MEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ P MEC646_97.pdf) Acesso em: 3 nov. 2019.

**BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Clavattta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavattta, Maria.; Ramos, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

Draibe, S. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas.** Revista USP n. 17, p. 86 – 101, mar/maio 1993.

Ferreira, A. L. **Socialização na universidade:** quando apenas estudar não é o suficiente. *Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, jan./abr., 2014.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsvjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FRIGOTTO, G. Clavattta, M. Ramos, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa?** (4ª ed.). São Paulo: Atlas, 2002.



GRABOWSKI, G. Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova. **Revista Extraclasse do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul**, Exclusivo WEB, [s.l.], fev. 2017. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2019.

GUIMARÃES, E. R.; PACHECO, J. A.; SEABRA, F. Políticas de formação profissional em Portugal e no Brasil. In: ESTRELA, M. T. *et al* (Orgs.). **Formação profissional**: investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas. Ata do XX Colóquio da secção Portuguesa da AFIRSE. [s.l.]: AFIRSE; AIPELF, p. 206-218, 2013.

HYPOLITO, Á. M. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1337 – 1354. Out. – dez. 2010.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. Caderno CEDES, vol. 21, n. 55 Campinas novembro/2001.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.155-1.156, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 4, p. 9-10, 1997.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **Estudos Comparados nas análises sobre política educacional da América Latina**. In: KRAWCZYK, Nora R.; WANDERLEY, Luiz Eduardo (orgs.) América Latina – Estado e Reformas numa perspectiva comparada. São Paulo, Cortez, 2003.

KRAWCZYK, N. R.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação).

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Cam-

pinas: Editora Alínea, p. 89-90, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, R. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.jan./abr., p. 26-37, 2001.

PAULANI, L. **O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira**. In: LIMA; NEVES (Orgs) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PACHECO, J. A. B. **Saberes e aprendizagens**: entre números e pessoas. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 18, n. 1, jan./ Mar., 2018, p. 45 – 54.

PACHECO, A. B.; MAIA, I. B. Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: SILVA, F. C. T. S.; XAVIER FILHA, C. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum**. Campo Grande: Oeste, p. 43-54, 2019.

PEREIRA, L. C. B. **A crise da América Latina**: consenso de Washington ou crise fiscal? Pesq. Plan. Econ., v. 21, n. 1, abr. 1991.

PEREIRA, M. Z. C.; SANTOS, E. S.. **Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006**: entre os processos de regulação e emancipação. Revista Espaço do Currículo, v. 1, n. 1 p. 65-99. Março – setembro/2008.

PEREIRA, U. A.; FRANÇA, M. Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1998-2008). In: CASTRO, A. M. D. A; FRANÇA, M. (orgs.). **Política Educacional**: Contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Líber Livro, 2012.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80 setembro/2002 p. 401-422.

RAMOS, M. N. Verbete Currículo Integrado. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Es-

cola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p.401-422.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SILVA, T. T. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STELZENBERGER, L. **Políticas de educação profissional de nível médio no Brasil nos anos de 2002-2008:** resistência, acomodação e adesão dos atores no terreno das práticas: um estudo de caso. 2016. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2016.

TAVARES, A. M. B. N; SILVA, C. D. As políticas e o currículo integrado na educação profissional: caminhos para uma educação transformadora. In: **Anais do I Congresso Nacional de Educação – CONEDU.** Campina Grande, PB: Realize Eventos e Editora, 2014.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares.** 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

### **Nota biográfica da autora**

Andrezza M. B. N. Tavares é Professora Dra. e Pesquisadora com atuação nos Cursos Superiores e nos Programas de Pós-Graduações Acadêmica e Profissional do IFRN. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/IFRN/CAPES. mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

## CAPÍTULO 5

# **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E EMPODERAMENTO DAS MULHERES DO CAMPO: INVESTIGAÇÃO, POLÍTICAS E CASOS**

Sonia Cristina Ferreira Maia  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

O estudo disserta sobre a Educação ao longo da vida e o empoderamento das mulheres do campo que vivem no Território do Mato Grande, Estado do Rio Grande do Norte e que se preocupam com sua formação profissional e humana. Com destaque nos objetivos de estabelecer relações entre educação, autoformação e empoderamento das mulheres do campo; e analisar políticas, concepções e práticas atinentes à educação formal, não formal e informal de mulheres adultas. Destacando como relevância do estudo em valorizar e analisar os processos autoformativos das mulheres do campo em seu território/contexto de ação e para estabelecer as conexões/interseções existentes entre a Educação, o Território/

Contexto e o Empoderamento das mulheres e destacando o questionamento: Qual caminho ou caminhos necessários para uma educação por toda a vida para mulheres que vivem no campo?. Considerando o arcabouço teórico prospectado em Educação ao longo da vida e autoformação; e empoderamento das mulheres do campo no contexto da educação formal, não formal e informal. E uma metodologia focada na etnografia participante com o laboratório de investigação o programa mulheres mil com o curso de representante comercial, alojado no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Apon-tando como resultados que é possível repensar a educação formal dentro de um holomovimento de formação com a educação não formal e informal, impulsionando essas mulheres para buscar sempre a autoformação e o empoderamento sendo tatuado nesse movimento recursivo de *quer ser*.

**Palavras-chave:** Educação, Empoderamento, Formação e Mulheres.

## INTRODUÇÃO

Em nossa formação acadêmica, a Educação ao longo da vida, a autoformação e a educação do campo definiram, em muitos momentos da vida, determinados caminhos que nos levaram aos estudos reflexivos da educação por toda a vida com a preocupação na formação humana pela via da autonomia social.

Com essa preocupação, trabalhamos na organização de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível especialização em *Organização e Gestão Escolar para a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos* (aprovada via MEC/DPEJA/SECADI/FNDE); especialização em *Educação, Sustentabilidade e Geografia do Semiárido* (aprovada pelo Edital 35/2010 – CNPq – Linha Temática 4); especialização

em *Educação do Campo – Saberes da Terra* (aprovada via MEC/SECA-DI/FNDE). No âmbito das atividades de extensão, coordenamos o projeto *Mulheres Mil*, destinado à alfabetização e à profissionalização de mulheres que moram nos assentamentos da região.

Com essa preocupação e na tentativa de recompor um pouco a educação para os menos favorecidos no campo do direito social, é preciso que se supere a concepção de modalidade compensatória, como histórica e politicamente vem ocorrendo no Brasil, já que os seus objetivos não devem se concentrar na recuperação temporal da escolaridade.

No Brasil, em particular, ingressamos no século XXI diante de uma série de desafios educacionais, sobretudo para as populações pobres e de regiões menos favorecidas socioeconomicamente, que comportam “[...] dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população” (Hadadd; Di Pierro, 2000, p.128). Diante disso, faz-se necessário entender que, além da ampliação da percepção das dimensões de tempo e do espaço no processo de aprendizagem, as propostas político-pedagógicas que atendem às pessoas do campo devem estabelecer uma relação mais estreita com o seu entorno sociocultural, visando o desenvolvimento de práticas que vislumbrem uma escola associada à sua vida, identidade e especificidades.

Nesse particular, alguns mecanismos de conscientização são importantes para que o ato educativo seja dimensionado sem as arestas do preconceito social, pois a consciência política e a defesa pelo direito à educação se evidenciam cada vez mais na sociedade, especialmente entre a população jovem e adulta excluída de direitos básicos como a educação e o trabalho.

Reconhecemos que devemos avançar nos estudos de uma Educação ao longo da vida para as mulheres do campo, no sentido de empoderá-las como sujeitos de sua própria história. Para isso, fazem-se necessárias investigações científicas, tendo como suporte os estudos desenvolvidos pela sociedade acadêmica em todo o mundo.

## PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Ao lado dos novos cenários mundiais e de suas implicações sociopolíticas e culturais, é importante que se encontrem princípios e fundamentos em determinadas teorias para esclarecer a maneira como se aprende e se compreende o mundo, buscando indicações mais objetivas de como as pessoas aprendem e constroem o conhecimento para ser sujeitos e, simultaneamente, atores de sua própria vida.

Haverá que perceber, na esteira de vários autores, que aprender é uma condição antropológica e social da existência e que é por ela e com ela partilhada que as pessoas se configuram como *identidades aprendentes*. Trata-se de identidades em que os sujeitos, numa *relação aprender sendo*, se transformam em atores de vários *mundos* dando múltiplos *sentidos vivenciais* (que se pretendem significativos) à formação (Rocha & Silva, 2015), no nosso caso à autoformação.

A teoria da complexidade retratada por Morin (2002), entre outras, mostra que as pessoas constroem o conhecimento por meio de interações que ocorrem entre a cultura social mais vasta, o pensamento e a ação e, dessa forma, resgata a visão de contexto, revelando que as pessoas são o que são dentro de determinados contextos, podendo e devendo ser compreendidas a partir de suas conexões e de suas relações com a sua realidade contextual. Isso implica em considerar que a Educação/Estado/Sociedade deva promover o respeito pelas diferenças entre as pessoas, pelas variações culturais e pelos diferentes processos de desenvolvimento humano e social.

Ressaltam das considerações anteriores alguns discursos que envolvem a interseção dos problemas educacionais e a reintegração do sujeito no processo de construção do conhecimento, sempre em processo de “*vir a ser*”, “*estar sendo*” (Freire, 2005). Destacam-se os contextos de aprendizagem como espaços de ação/reflexão e de convivência que possibilitam o fazer, o conviver, o partilhar, o *ser aprendendo*. Assim se amplia a compreensão da exis-

tência da transitoriedade, da criatividade presente nos processos da natureza, contextualizados, e sua importância para a evolução da humanidade (Moraes, 2003; Maturana, 2001).

Trata-se de perceber que os conhecimentos ficam tatuados no corpo para podermos enfrentar as exigências do cotidiano. Por isso, deve-se preparar o corpo para o inesperado, conforme alerta Serres (2003, p. 43): “*eu não paro de colocar meu corpo diante do desconhecido; subitamente ele se apresenta e se faz conhecer. O treinamento inventa*”. Trata-se de perceber que o corpo está inscrito nesse processo de transformação do sujeito em ator no seu viver cotidiano, imbuído de paixão e razão e aberto às experiências sociais para que possa tornar-se criativo na maneira de viver e com isso deixar acontecer o fluxo que lhe permite a evolução da consciência (Csikszentmihalyi, 1996). Trata-se, em suma, de estudar a sociologia da experiência, da ação e da educação.

Na nossa perspectiva, autoformar-se para a ação, por meio da ação, implica em uma série de vivências que permitam superar formas e transformar a própria ação, sucessivamente, ao longo da vida, significa *aprender a educar-se*. Trata-se de uma perspectiva humanista abrangente que nos obriga a questionar, tal como no trabalho derivado deste estudo se pretende fazer, os vários sentidos de que se revestem conceitos como os de “educação de adultos”, “educação permanente”, “Educação ao longo da vida”, “aprendizagem ao longo da vida”, “formação”, “autoformação” ... Fica, desde já, a instigação:

Aprender ao longo da vida, nestas novas condições marcadas por uma espécie de *darwinismo social* hegemônico, não pode ter o significado que lhe atribuíamos no quadro de uma concepção humanista de educação que parece em vias de extinção e que foi consagrada há cerca de 30 anos pela Unesco, nomeadamente através do Relatório Faure. E é aquele significado de aprendizagem que parece emergir na atualidade e que importa desocultar para que a educação possa desem-



penhar todos os papéis que a modernidade lhe atribuiu e assim cumprir as promessas que a consagraram como um dos seus pilares (Silva, 2007, p. 322).

Na realidade, um mundo em constante mudança requer que as pessoas aprendam a viver com as incertezas, com os desafios, com a transitoriedade, com o incerto, com o imprevisto e com o novo. Como preparar as pessoas para viver na mudança e não querer apenas controlá-las ideologicamente? Isso requer contextos educativos, que se podem delinear enquanto contextos de autoformação, visto que todos os contextos são educativos e visto que a autoformação é uma forma de desenvolvimento de aprendizagens (e não só aquisição de competências computáveis) que desenvolve a autonomia, a cooperação, a liberdade, o prazer, a alegria, a satisfação, a felicidade e outras dimensões para que as pessoas se possam reconhecer e aceitar como corporeidade viva e pulsante que se *auto* e *hétero* organiza permanentemente, recursivamente, ao longo da vida.

Nessa perspectiva, há relevância do estudo para analisar os processos autoformativos das mulheres do campo em seu território/contexto de ação e para estabelecer as conexões/interseções existentes entre a Educação, o Território/Contexto e o Empoderamento das mulheres e destacando o questionamento: qual caminho ou caminhos necessários para uma educação por toda a vida para mulheres que vivem no campo?

Tendo como objetivos estabelecer relações entre educação, autoformação e empoderamento das mulheres do campo; e analisar políticas, concepções e práticas atinentes à educação formal, não formal e informal de mulheres adultas.

# DIMENSÃO TEÓRICA

## EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E AUTOFORMAÇÃO

Pensar em Educação ao longo da vida é pensar uma nova gestão educacional. É entender que se precisa democratizar o sistema educacional, sair das amarras curriculares postas na contemporaneidade e oportunizar aos sujeitos a educação por toda a vida numa perspectiva de movimento constante de formação para a vida, como relata Lima (2016) sobre o princípio de igualdade de oportunidades educacionais.

Refletir sobre uma educação para a vida é repensar também, os instrumentos curriculares vivos nas escolas. As formas de diálogos que eles proporcionam com a vida e o mundo social em que determinadas comunidades estão inseridas, valorizando sua cultura, interpretando o mundo de forma crítica de ver a realidade que o cerca. É compreender a cultura e interagir com ela num processo de evolução permanente sendo sujeitos de sua própria formação.

Guimarães (2011) ressalta que, no final da década de 60, as organizações internacionais começam a se preocupar com a educação de adultos pelas ineficiências dos Estados no setor educacional. Nesse sentido, buscam-se políticas públicas que atendam tais expectativas de ajustes educacionais, sobretudo no que se refere a Educação ao longo da vida.

Paulo Freire chama a atenção ao cerne da questão sobre a Educação ao longo da vida que deve se apresentar independentemente da idade e do ambiente formal ou não-formal. Significa dizer que a Educação ao longo da vida não se dá unicamente na escola, mas em todo ambiente cotidiano. Sendo assim, a Educação ao longo da vida fica difícil ser controlada pelo sistema educacional formal de ensino, nos fazendo pensar sob uma nova gestão educacional (Gadotti, [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org), 2016).

Se formos pensar que o ser é inacabado, incompleto e inconcluso devemos entender que se faz necessário e urgente pensar a Educação ao longo da vida de forma eficiente e que dialogue com as necessidades de cada cultura, de forma flexível e reflexiva e que atenda satisfatoriamente a quem realmente necessita dessa formação humana e que possa compreender e enveredar pela autoformação.

A autoformação que está inserida num processo de desenvolvimento e que marca sua presença no mundo. Para Pineau (2006) e Courtois (1989) a “auto” formação se caracteriza por uma dinâmica vital na formação do indivíduo, não designa apenas o sujeito ou o eu psicológico, mas um sujeito multidimensional.

Pineau (2006) defende a teoria tripolar de formação: *auto*-formação, *hétéro*-formação e *eco*-formação, ou seja, *auto* relacionado a *si*, *hétéro* relacionado aos *outros* e *eco* relacionado ao *mundo*. A formação conduzida pelo *eco* se compõe das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Inclui a dimensão simbólica, forte influência no imaginário pessoal que organiza o sentido dado à experiência vivida. O processo de formação conduzido pelo *hétéro* inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e continuada. É hierarquizada pelo meio ambiente cultural. No *autos*, o sujeito pratica suas escolhas com experiências reflexivas, consciente de sua relação com o outro e com o mundo.

Courtois (1989), ao proferir uma palestra sobre *La formation expérientielle dans la galaxie de l'autoformation*, destaca que os autoformantes têm uma dupla preocupação entre consciente e o desenvolvimento da consciência de maneira a formar autores para o mundo. Na situação de experiências na ação, a reflexão é aflorada, configurando três distintas concepções: as finalidades, os significados e o sensorial. A autoformação propõe uma pista de reflexão para evolução do campo de posicionamento dos atores ao seio de uma sociedade educativa em mutação, estruturando-se em uma galáxia da autoformação que tem o enfoque na autoformação integral ou autodidata, existencial, educativa, social e cognitiva.

Para Galvani (2002), a autoformação requer uma abordagem transdisciplinar para considerar a pluralidade de níveis de realidade do *autos* e formação de si. A autoformação é também um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural. Então, para a autoformação fluir enquanto desenvolvimento humano, será preciso inverter o eixo da ação educativa e mergulhar no interior da educação. A tomada de consciência e a tomada de poder sobre sua formação parecem ser a base da autoformação.

Para Galvani (2002), a transdisciplinaridade se dá sob dois fatores: perturbações dos equilíbrios ecológicos e pela crise antropológica. Esses desequilíbrios são herdados pelo materialismo, egocentrismo, divisão do conhecimento em disciplinas, redução do sujeito a um indivíduo racional entre outros aspetos. Por isso, a autoformação é uma abordagem interior da educação.

Pesquisas recentes, principalmente nas ciências da educação, apresentam estudos da autoformação como uma prática social transdisciplinar tendo como concepção central o aprender por si mesmo. Para tanto, proporciona aos diversos segmentos educacionais ateliês de aprendizagem para a autoformação.

Nesse sentido, Melyani (2006) desenvolveu um ateliê para estudantes pesquisadores que estavam construindo suas dissertações e teses de mestrado e doutorado respetivamente, com objetivo de trabalhar uma metodologia autônoma no desenvolvimento de suas pesquisas. O ateliê propõe uma epistemologia prática, ou seja, tendo a vivência como procedimento metodológico principal.

O contexto do ateliê aproxima uma metodologia de autoformação que não está distante de uma situação concreta, enfatizando a exploração, a experiência vivencial e a reestruturação das metodologias, a partir de princípios e estratégias que estimulem a utilização de estatística e técnicas metodológicas já conhecidas academicamente.

Experiência interessante de ateliê de autoformação foi vivenciada no Canadá, em 1981, e depois na França, em 1983, sob a denominação de Ateliê de Pedagogia Personalizada (APP). Essa

experiência pode ser considerada como a primeira tentativa de colocar o aprendiz no centro da própria formação, por lhe deixar a escolha de negociar seu tempo, deixando-o mais longo ou mais curto em seus objetivos, ritmos, métodos, meios e ferramentas de aprendizagens (Perraud, 2003).

Thion (2003) comenta que o ateliê é uma linha de formação que exige organização rigorosa dos meios, dos recursos utilizados, uma gestão permanente de entrada flexível e uma articulação de tempo entre aprendente e o ateliê. Certos meios e recursos partem de um dispositivo pedagógico de forma permanente em lógica de individualização e de personalização na formação. No início, o ateliê era papel e lápis, em seguida, os formadores foram elaborando fichas de trabalho com fichas auto-corretivas, dossiê temático com autocorreção e, com isso, os ateliês passaram a atender melhor metodologicamente o processo de autoformação.

Exemplos como esse do ateliê são bastante significativos para a autoformação humana, como também a sua contribuição para o desenvolvimento da ciência, no sentido de proporcionar aos estudantes um ambiente de saber pensar numa rede de relações. Courtois, num encontro internacional organizado pela Universidade Tours, em 1989, comenta que uma experiência de formação considerada como bem-sucedida deve levar em conta uma situação de ação do saber e, para tanto, destaca três grandes compreensões: técnica, prática e emancipatória. Sabendo que, na experiência, será identificadas os componentes do saber com situações da vida cotidiana como maneira de experiências construídas pelos sujeitos, enquanto pessoa, ator social, histórico e cultural.

Para Debon (2006), as diferentes dimensões da teoria da autoformação retratam que aprendemos em toda situação da vida, ou seja, a vida deve ser um ambiente de constante aprendizagem. Reencontram assim as teorias construtivistas de aprendizagem e o interesse de considerar a experiência, e não apenas esperar pelas atividades de trabalho para se produzir saberes de experiência.

Para fortalecer tal argumentação, Pineau (2006), ao analisar um estudo de um campo semântico sobre a autoformação e a validação dos saberes da experiência, destaca que autores da dimensão existencial e social indicam que a autoformação não desenvolve apenas maneiras de aprender as mesmas matérias, como por exemplo: as escolares e profissionais. As pessoas devem aprender as matérias por si e com os autores, no sentido de uma aprendizagem permanente.

O processo histórico educativo aponta que o indivíduo, a partir do momento que toma consciência de si, torna-se sujeito de sua própria história, descaracterizando a consciência subalterna. A liberdade e a autonomia são vividas nesse momento, com soberania, aflorando seu processo de humanização. O homem, para ser um agente transformador, precisa assumir sua vida comprometendo-se com ela. Precisa ter consciência de si para ter consciência do mundo.

Para que esse processo formativo aconteça, são necessários ambientes propícios e arraigados dos pensamentos quânticos, complexos e biológicos para que o Ser possa no seu viver cotidiano construir e reconstruir suas vivências e, conseqüentemente, se posicionar diante da sua vida e do mundo compreendendo e dando significado a sua própria vida e a humanidade. Essa teia construída nesses ambientes, entendendo que tudo está interligado e conectado, deve estar presente de forma vivencial em sua vida como meio de formação e que o levará a autoformação (Maia, 2018). Sabendo que esse ambiente epistemológico se contrapõe ao modelo tradicional existente em nossas escolas atualmente, que respeita uma linearidade nos processos educacionais.

O ambiente de formação ao longo da vida e autoformação humana, segundo Maia (2018), deve estar regado de sentimentos de alegria, beleza, encantamento, prazer e ludicidade para que essas vivências possam catalisar experiências que produzam essa autoformação e que sirvam de exemplo no processo formativo presente na educação formal ou não formal, sabendo que:

[...] Abrir espaço para deixar fluir as emoções, a intuição e a criatividade, e não apenas deixar prevalecer a razão na construção de algo significativo para nós. O importante é fazer dialogar todos esses processos na resolução de qualquer problema, na preparação de respostas às dúvidas e às curiosidades que se apresentam (Moraes, 2004, p. 301).

Nesse sentido, devemos estar com o olhar voltado para um conhecimento dinâmico em sua diversidade e que possibilita um novo emergir a cada instante na sua dinâmica, que por vezes não é linear mais em forma de espiral que impulsiona uma nova experiência, com possibilidade de se autoproduzir tornando-se um ser autopoietico.

## EMPODERAMENTO DAS MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

O desejo do empoderamento feminino ocorre da necessidade de políticas sociais que venham a criar espaços democráticos que possibilitem vir à tona as competências e habilidades obscuras, por muitas vezes, no ser feminino. Nesse sentido, a mulher precisa tomar consciência e ter o desejo de mudanças para poder iniciar o processo de empoderamento de acordo com a necessidade desejada. Esse processo inicia-se de forma individual para em seguida entrar no processo do contexto, porque se faz necessário olhar os indivíduos que estão inseridos. Dessa forma, as influências familiares, os valores culturais e outros envolvidos no processo (Mageste, Melo & Ckagnazaroff, 2008).

A educação formal poderá favorecer um ambiente em que, “A educação é um pré-requisito fundamental para o empoderamento das mulheres na sociedade constituindo-se como um dos meios mais importantes de emancipar as mulheres como saber,

habilidades e autoconfiança necessários para uma plena participação na esfera pública” (Mageste, Melo & Ckagnazaroff, 2008, p. 8). Sabe-se também que, a mulher de níveis de educação elevados tem habilidades para conduzir uma qualidade de vida melhor para si e sua família e mais bem preparadas para oportunidades que surgem. Sabe-se também, que são poucas as oportunidades que as mulheres têm para desempenhar papéis nos contextos das lideranças políticas, como ressalta Rocha (2007).

Pensar uma Educação com mudanças é também formar educadores que para ser agente de aprendizagem numa perspectiva de revelar o mundo crítico, reflexivo, criativo e democrático e nesse sentido romper com a aprendizagem técnica e mecânica na forma de trabalhar o processo educativo. Deve-se levar o educando a

entender o que se lê e escrever o que se entende [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto” (Freire, 1979, p. 72).

Embora sabemos os entraves político-sociais que ocorrem no processo de realização concreta da educação e formação de adultos como “desarticulações estratégicas entre políticas públicas de um determinado signo, recontextualizações ou reapropriações micro-políticas e discursiva de signo diverso, e práticas efectivamente actualizadas em sentidos relativamente divergentes por parte das associações” (Lima & Afonso, 2006, p. 217).

A formação de adultos se concentra na busca do homem em querer ser mais, num sentido de incompletude, e a educação formal deve proporcionar esses ambientes de busca permanente no seio da institucionalização escolar, porém incentivando e provocando o processo da educação não formal de acordo com os anseios e desejos



do sujeito fazendo com que ele permita olhar para si, admirar-se, olhar para dentro e perceber o que está incompleto, esse é o processo de mudança que Paulo Freire tanto defendeu. É um processo desafiador que leva o ser a modificar-se, si colocando num território interno de mutações, implicando em rupturas.

Faz-se necessário na educação formal proporcionar ambientes de reflexão, de criatividade, de reinvenção para que o ser se reconheça como sujeito no processo de formação e alcance caminhos que os leve a formação ao longo da vida. Que consiga sua própria libertação, assim rompendo com as amarras de uma educação doméstica. Saindo, como relata Paulo Freire (1979), de um processo de isolamento, da imersão e passe a emergir descruzando os braços exigindo sua participação com poder de decisão na sociedade em que pertence como sujeito de sua própria história.

A escolarização formal no campo para filhas e filhos de agricultores e agricultoras rurais, ainda em algumas regiões do Brasil, faz-se por meio de classes multisseriadas de 1ª ao 4ª ano do ensino fundamental, nas chamadas escolas rurais, sabendo que existe um movimento forte para que essas escolas passem a ser chamadas escolas do campo num outro desenho de escola. Uma escola contextualizada com a cultura do campo, uma escola crítica e conectada com a realidade local e com o mundo. Uma escola na formação humana criativa e autônoma no exercício da sua cidadania, com uma conotação política de luta camponesa que dialoga com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – GEPEC (Resolução no 2, de 28 abril de 2008 – MEC – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica).

Os movimentos sociais no Brasil tiveram e têm um protagonismo nas lutas e conquistas sociais, econômicas e políticas da mulher e homem do campo. Lutas com bandeiras empunhadas de liberdade, autonomia e emancipação. Discursos e discussão ocorreram nos grupos de estudos formulados dentro do movimento social, num processo de formação para a vida. Nesse processo de for-

mação não há distinção entre homens e mulheres, todos aprendem juntos a serem livres na formação (Ribeiro, 2010).

Um método de trabalhar a educação permanente na via campesina é a pedagogia da alternância, experiência de trabalho – educação na Rússia, após a Revolução de 1971 (Ribeiro, 2010). Essa pedagogia se articula no tempo-escola, na qual os educandos ficam em regime de internato no espaço da escola ou em acampamentos; e tempo-comunidade, no qual os educandos vão para as comunidades ou assentamentos colocar em prática os conhecimentos apreendidos e estudados no tempo-escola, em sintonia para se efetivar a práxis. Esse princípio da alternância na formação pedagógica ganha destaque quando teorizamos com o processo da complexidade, tendo em vista que o educando ao vivenciar o tempo-comunidade interage o conhecimento com a família e a comunidade a que pertence, influenciando-a num processo gradativo de autonomia. Evidenciando nessa estratégia a educação informal, na dinâmica de trabalhar a agricultura familiar no tempo-comunidade.

Esse processo educacional extrapola os limites estruturais da escola e vem dialogar com as famílias agricultoras rompendo, inclusive com a educação *bancária* tratada por Freire (2005), concebida como instrumento de opressão no entendimento de que o educador é quem detém o conhecimento como sujeito do processo e entendendo os educandos como meros receptores, como depósitos se enchendo de informações não reflexivas e descontextualizadas do cotidiano. Dessa forma, o educando torna-se ainda mais oprimido e, nesse sentido, cada vez mais distante do “*vir a ser*”.

Se pensarmos em reencantar a educação no processo de empoderamento das mulheres do camo, faz-se necessário pensar uma nova educação para a era das relações, que requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como estando em processo, em continuidade, e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca estará completamente pronto e acabado, mas num movimento permanente de “*vir a ser*”, tal como o movimento das marés constituído de ondas de

reflexão que se desdobram em ações e que se dobras novamente, concretizando-se em novos processos de reflexão sobre as ações desenvolvidas. É um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Requer a reflexão crítica sobre a práxis histórica.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

No viver em sociedade, existe um diálogo permanente entre o mundo objetivo e subjetividade vivenciada pelas pessoas que não pode ser mensurada numericamente, mas pode ser traduzida nos fenômenos com seus signos e significados que são representados numa pesquisa qualitativa pela experiência das interações entre pesquisador e grupo investigado, como é o caso neste estudo.

O fenômeno a ser pesquisado, a autoformação das mulheres do campo e formas de empoderamento, não pode se traduzir apenas em números, mas na qualidade das vivências autoformativas/educativas. Por isso, este estudo reuniu condições metodológicas para uma investigação complexa, podendo assim contribuir para expressar melhor “a realidade” sociológica existente no processo.

Nesse sentido, o estudo tomou como caminho singular, articulando a abordagem etnográfica sobre os principais aspectos que influenciam o cotidiano das mulheres do campo em seu processo de formação e autoformação.

A captação das vivências e experiências e a suas considerações como processos autoformativos/educativos, objeto da investigação, não pode perder de vista a complexidade e pluralidade, por vezes contraditória, das interações sociais e a multidimensionalidade de pensamento e atitudes que está presente nas vivências e práticas (profissionais) das mulheres do campo. Portanto, mediar diferentes situações vivenciais, situando-as na configuração histórica do movimento dialético do geral para o particular e vice-versa, é fundamental para desvendar os significados plurais, condição necessária para uma prática investigativa de caráter transformador.

Nesse sentido, o estudo apoiou-se no método etnográfico com uma atenção especial à observação participante, exigindo uma análise complexa das informações e situações observadas. Como destaca Pole e Morrison (2003), as pesquisas etnográficas têm sido ferramentas importantes numa abordagem de investigação social, ao coletar dados que tornam mais transparente a realidade subjetiva da experiência vivida e pela facilidade que o pesquisador-participante tem de olhar de perto o processo em ação.

## UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO

A região do Mato Grande, local onde se realizou o estudo empírico, é constituída por 15 municípios: Bento Fernandes, Jandaíra, João Câmara, Maxaranguape, Parazinho, Pedra Grande, Poço Branco, Pureza, Rio do Fogo, São Miguel do Gostoso, Taipu, Touros, Caiçara do Norte, São Bento do Norte e Ceará-Mirim, e comporta uma população de 203.507 habitantes, dos quais 98.128 residem na zona urbana e 105.379, na zona rural. Essas localidades têm, caracteristicamente, população inferior a 10.000 habitantes, cujas matrizes socioeconômicas, políticas e culturais são predominantemente rurais, conforme mostra o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Território do Mato Grande (Rio Grande do Norte, 2006).

As principais atividades econômicas da Região do Mato Grande são Agricultura, Cajucultura, Pecuária, Apicultura, Comércio e Energia Eólica, que sobressai estrategicamente em sua geopolítica, visto que se localiza no ponto mais próximo do continente europeu e possui três dos principais eixos rodoviários do Estado. Apesar disso, as perspectivas de desenvolvimento na região são preocupantes, sobretudo no que concerne à dimensão socioeconômica, cujos dados revelam uma determinada estagnação.

O recorte do estudo foi focado em mulheres que vivem no campo do Território do Mato Grande no Estado do Rio Grande do Norte- Brasil e que estavam preocupadas com seu processo de

formação e buscando a autoformação para a sua formação humana e que participaram dos programas de formação disponibilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *campus* João Câmara/RN, em forma de Políticas Públicas disponibilizado pelo Governo Federal do Brasil.

O programa atendido pelas Políticas Públicas do Governo Federal e laboratório do estudo foi Mulheres Mil que tem como objetivo a inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em vulnerabilidade social. Para a investigação e coleta de dados, o tratamento educacional para as mulheres do campo foi aplicado no curso de Representante Comercial com estratégias voltadas para uma formação que permitiu mudanças de vida, com ampliação de leitura de mundo e participação efetiva nas relações sociais.

## RESULTADOS

A formação ao longo da vida se faz necessária e urgente para a vida das pessoas e aqui, em especial, para as mulheres do campo, a fim de que elas possam empoderarem-se e serem sujeitos de sua própria história, galgando patamares superiores na vida profissional e social. Mas precisam ter suportes políticos e acadêmicos, ou seja, ambientes fertilizantes para que o salto qualitativo aconteça.

Nesse sentido é que a formação inicial e continuada desenvolvida pelo IFRN *campus* João Câmara, no período da nossa gestão, apresenta o Programa Mulheres Mil para ser o ambiente e o caminho para a Educação ao longo da vida para as mulheres do campo do território do Mato Grande/RN.

O curso de Representante Comercial na modalidade Formação Inicial e Continuada – FIC, foi executado sob a sustentação da Lei 12.513 de 26/10/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, o qual teve como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

O perfil profissional buscado era de operacionalizar valores monetários, dominar os equipamentos eletrônicos de pagamento e os terminais de caixa, registrar mercadorias vendidas, conferir o fundo de caixa, abrir e encerrar caixa, efetuar estorno e manusear mercadorias e apoiar o setor de entregas. Além desse perfil, deveria também aprender a trabalhar em equipe com iniciativa, criatividade e responsabilidade.

O curso foi desenvolvido valorizando a demonstração dos conhecimentos básicos adquiridos e preparando as mulheres para dar continuidade aos seus estudos de qualificação profissional para atuarem em atividades relativas à área do curso para que possa desempenhar com autonomia suas atribuições de forma positiva no mundo do trabalho.

Para atender essa demanda do curso com eficácia e eficiência, os seguintes componentes curriculares para a formação foram pensados: Português, Matemática, Informática Básica, Empreendedorismo e Geração de Renda, Autoestima e Relacionamento Interpessoal, Saúde da Mulher, Atividade de Integração, Gênero Feminino, Segurança no Trabalho, Representação Comercial e seus Fundamentos, Marketing Pessoal e Motivacional, Matemática Financeira, Técnica de Negócios e Venda, Atendimento ao Cliente e Aspectos Socioeconômicos do Comércio Local.

Mas somente os componentes curriculares para a formação não bastam. É necessário o *querer ser mais* dessas mulheres do campo, que por muito tempo foram discriminadas socialmente, com as ações institucionais formalmente constituídas politicamente para que o processo formativo seja instalado corporalmente por meio da educação, porque os êxitos dependem, em grande parte, das orientações pedagógicas, da diversidade e da heterogeneidade reconhecida no curso.

Então, como as 50 (cinquenta) mulheres perceberam o curso e como se perceberam no processo de formação?. A avaliação foi descrita sobre o curso, a organização e estrutura do curso, os conteúdos, o ensino e aprendizagem, os docentes e a autoavalia-

ção. Esse processo avaliativo foi de suma importância para exercitar a autonomia, que é um aspecto vivencial do empoderamento.

Sobre a curso, a organização e estrutura, elas consideraram como ótimo e bom no que diz respeito a recursos audiovisual, material didático, carga horária e ambientação. Sabemos que o ambiente de aprendizagem deve ser totalmente favorável à educação formal, resgatando o relato anterior de Mageste, Melo e Ckagnazaroff (2008), para que nesse momento se estabeleça as relações entre educação formal e empoderamento, sob o olhar de uma análise superficial da política institucional.

Os conteúdos foram observados sob o olhar da aplicabilidade no ambiente de trabalho, a adequação das atividades práticas aos conteúdos desenvolvidos, coerência e aplicabilidade desses conteúdos e a compreensão do material didático disponibilizado. Nesse momento, ressaltamos o formal, o informal e o não formal no processo de formação profissional dessas mulheres que estão dispostas a *querer ser*. Retomamos Paulo Freire (1979) quando destaca a participação dos sujeitos com poder de decisão na sociedade em que pertence. Mas para que essa situação aconteça o ambiente de reflexão precisa estar nutrido de informações que estão no formal, no informal e no não formal.

As atividades de ensino e aprendizagem foram bem avaliadas sob o ponto de vista de satisfação do curso com relação ao mundo do trabalho, tendo os componentes curriculares bem definidos com tempo de teoria e prática, bem como aprofundamento e motivação para ocorrer uma aprendizagem satisfatória. Com dinâmicas e nível de aprofundamento adequados as atividades próprias do curso. Reencantar a educação com sentimentos e emoções, como destaca Moraes (2004), faz-se necessários para fluir o empoderamento feminino dessas mulheres do campo.

Os docentes tiveram a preocupação e foram bem avaliados pelas mulheres, com a condução das aulas no que se refere a ritmos, incentivos com ações motivadoras, relacionamento na hora de tratar o diálogo, sensibilidade nas discussões, clareza na explica-

ção das atividades. Maia (2018), destaca o ambiente de formação regado de sentimentos de alegria, beleza e encantamento para catalisar o processo de formação ao longo da vida e autoformação humana.

No momento em que elas foram convidadas a olhar para seu processo de formação, avaliaram como bom e ótimo pelas perspectivas profissionais, capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos, assimilação dos conteúdos, satisfação no aprendizado e interesse pessoal pela formação, além da interação umas com as outras. Nesse momento, relembramos Lima (2016), quando retrata o princípio de igualdade de oportunidades educacionais, como também saindo das amarras curriculares e oportunizando os sujeitos a educação por toda a vida.

Estabelecer as relações entre educação, autoformação e empoderamento das mulheres do campo tendo como laboratório de formação para o experimento a política pública do Governo Federal, que seja o Programa Mulheres Mil, não foi tarefa fácil! Mas apresentamos que é possível repensar a educação formal dentro de um holomovimento de formação com a educação não formal e informal, impulsionando essas mulheres para buscar sempre a autoformação e o empoderamento sendo tatuado nesse movimento recursivo de *quer ser*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de discussão acadêmica com investigadores e investigadoras que, de alguma forma, se revejam implicados na investigação de problemáticas tais como a educação formal, não formal e informal de pessoas adultas, a Educação ao longo da vida, a aprendizagem ao longo da vida e a autoformação constituirão uma oportunidade única para o enriquecimento da academia.

Pensar e discutir a Educação ao longo da vida e o empoderamento das mulheres do campo é visualizar também as dimensões que o empoderamento apresenta, segundo Nelly Stromquist citada



por Berth (2019, p. 46-47), que são: “dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente)”. Essas dimensões que foram de uma forma ou de outra ressaltadas no processo de formação no formal, no informal e no não formal.

Não podemos, nesse momento, deixar de pensar e discutir o território de onde vem essas mulheres, porque o território é um espaço político por excelência, no qual os sujeitos atuam em favor da coletividade em processos sucessivos de apropriação, dominação, emancipação. A territorialidade, por seu turno, reflete a multidimensionalidade do vivido no território pelos sujeitos da coletividade nas relações que entre si se efetuam (Raffestin, 1993). Nessas relações, os sujeitos se automodificam na sua existência e também na sua produtividade. O território constitui assim um campo da ação de poder.

Nesse sentido, urge discutir o território em que as mulheres do campo estão inseridas como um contexto de relações multidimensionais nos quais os sujeitos se reafirmam enquanto se mantêm condutores de suas próprias vidas aí estabelecendo relações de poder várias (Santos, 2011). Toda via o processo educacional deve estar focado no indivíduo, no sujeito coletivo, na aprendizagem, na construção do conhecimento, na necessidade de construção e da reconstrução da mulher, do homem e do mundo, deveria estar voltado para o desenvolvimento humano como fator importante, como argamassa principal de um processo de transformação do indivíduo, conseqüentemente do planeta. Para Maia (2018), a Educação precisa ser compreendida como uma teia, na qual tudo está interligado e conectado nas ações individuais e sociais.

Cogitar essa transformação a partir do convívio social implica uma reflexão sobre si mesmo, como aponta Freire (1979, p. 7-8):

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser ‘fora’ do tempo ou ‘sob’ o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser ‘seria’ um perpétuo presente, um eterno ‘hoje’.

Compreender o processo de transformação a partir da sua própria criação é uma tarefa tentada por poucas, mas poderá ser incentivada na perspectiva da educação não-formal em associação de mulheres, em especial, as que se organizam no território do Mato Grande, RN/Brasil para atingir a qualidade vida de si e da família por meio da formação e assim comprometer-se consigo mesmo no processo.

Então, para iniciar um caminho para uma educação por toda a vida, faz-se necessário buscar informações cognitivas, seja por meio formal, não formal ou informal, para servir de instrumento de libertação das amarras diretivas postas socialmente. Devemos nos apoiar em instituições formativas, mas também devemos imprimir em nosso corpo a vontade de *querer ser, ir em busca de*, ou seja, cadastrar sua vida num projeto autoformativo.

## REFERÊNCIAS

- BERTH, Joice (2019). *Empoderamento*. **São Paulo: Pólen**.
- COURTOIS, Bernadette (1989). *L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher*. Education Permanente, n° 100-101, Montréal.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1996). *Creativity*. Flow and the psychology of Discovery and invention. United States of America, New York, NY.
- DEBON, Claude (2006). *Partir des actions pour retravailler Le concept d'autoformation*. Symposium A-GRAF, France.
- FREIRE, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2016). *Educação Popular e Educação ao longo da vida*. [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org) . Acesso em 18.09.2016 às 12h.
- GALVANI, Pascal (2002). *A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. Artigo publicado em Educação e Transdisciplinaridade II, São Paulo, SP: Triom/UNESCO, pp. 95-121.
- GUIMARÃES, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. A emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, M. Clara (2000). *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, SP: n.14 pp. 108-130.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2006). *Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos*. In LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação em Contexto Associativo*. Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho. Braga.

LIMA, Licínio C. (2016). *Revisitação Gelpiana da Educação Permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito*. Investigação em Educação – IIa série, Número 5. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MAGESTE, G. de Souza, MELO, Marlene C. de O. Lopes, CKAGNAZAROFF, Ivan B. (2008). *Empoderamento de Mulheres: Uma proposta de análise para as organizações*. Artigo publicado em V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Belo Horizonte, BH: EnEO.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira (2018). *Da Formação Ludopoiética à Autopoiése do Lazer: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer*. Natal, RN: Novas Edições Acadêmicas.

MATURANA, Humberto (2001). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

MELYANI, Mohammed (2006). *Assistance méthodologique em autonomic dans Le cadre des recherches et des mémoires de maîtrises*. Association Du groupe de recherche sur l’autoformation, Barcelone.

MORAES, Maria Cândida (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ.

MORAES, Maria Cândida (2004). *Pensamento eco-sistêmico*. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORIN, Edgar (2002). *O método 2. A vida da vida*. Porto Alegre, RS: Sulina.

PERRAUD, Jacques (2003). *Bientôt vingt ans d’histoire*. In CARRÉ, Philippe et TÉTART, Michel (Org.). *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée*. Paris, France: L’Harmattan.

PINEAU, Gaston (2006). *Autoformation et validation des acquis expérientiels*. Association Du groupe de recherche sur l’autoformation, Barcelone.

POLE, Christopher & MORRISON, Marlene (2003). *Ethnography for education*. Journal of Research in International Education. Open University Press nd McGraw – Hill Education.

RAFFESTIN, Claude (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática.

RIBEIRO, Marlene (2010). *Movimento Camponês, Trabalho e Educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: Princípios, fins da formação humana. São Paulo, SP: Ed. Expressão Popular.

ROCHA, M. Custódia J. (2007). *Educação, Gênero e Poder*: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

ROCHA, M. Custódia J. e SILVA, Marta Sofia (2015). *Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise*. Investigar em Educação. Nº3 – 2ª Série. Educação em Tempo de Crise, pp. 93-110. Disponível em [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/rochasilva\\_2015.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/rochasilva_2015.pdf).

SANTOS, Roseli Alves. In SAQUET, Marcos Aurélio, SUZUKI, Júlio César et MARAFON, Glaucio José (2011). *Territorialidades e Diversidade nos Campos e nas Cidades Latino-americanas e Francesas*. São Paulo: OutrasExpressões.

SERRES, Michel (2003). *O Começo de uma outra humanidade?* Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SILVA, Manuel António F.(2007). A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp. 206-242. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva.pdf>.

THION, Blandine (2003). *Ressources et moyens en APP*. Les outils de formation, l'organisation et la vie quotidienne dans un APP. In CARRÉ, Philippe et TÉTART, Michel (Org.). *Les Ateliers de Pédagogie Personnalísée*. Paris, France: L'Harmattan.

## **Nota biográfica da autora**

**Sonia Cristina Ferreira Maia** – É Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Aposentada). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialização em Educação Física Infantil - UFRN, Aperfeiçoamento em Recreação e Lazer - UFRN, Mestrado em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Pós Doutorado em Ciências da Educação - UMinho. Tem experiência na área de Educação, Formação, Lazer, Ludicidade, Educação do Campo, Autoformação, Ludopoiese e Educação Física. Com artigos e capítulos de livros publicados. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT. Coordenadora do Curso Educação Física do Centro Universitário do Rio Grande do Norte - UNI-RN.

## CAPÍTULO 6

# **TEMPO DE DOUTORAMENTO E OS SEUS SIGNIFICADOS: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO**

Kadydja Karla Nascimento Chagas  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar o tempo de doutoramento vivido e seus significados para os orientandos e orientadores da Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal, e do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Brasil. Tratou-se de uma pesquisa que foi estruturada mediante o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação, utilizando-as sobre as análises do tempo vivido no doutoramento. Para tanto, recorreu-se aos estudos de autores que investigam sobre o tempo vivido no doutoramento e seus significados relacionados às produções científicas dos programas de

pós-graduação *stricto sensu* com estudos em estratégias e desenvolvimento acadêmico no processo de doutoramento. Para melhor compreensão do estudo, classificamos o significado do tempo vivido no doutoramento em categorias: Frustrações, Desafios e Crescimento, para os orientandos; e Solitário, Autônomo e Respeito ao papel do orientador, para os orientadores. Nessa perspectiva, apontamos a relevância da investigação proposta para ampliar as questões e preocupações peculiares ao desenvolvimento acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*.

**Palavras-chave:** Doutoramento. Tempo. Produção científica. Orientação. Significados.

## REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO DOUTORAMENTO

Pretendeu-se, com este estudo, contribuir para os avanços do convênio entre as instituições de ensino IFRN e UMinho, colaborando, assim, para o desenvolvimento acadêmico do processo de doutoramento dos docentes participantes.

Para tanto, recorreu-se aos estudos de autores que investigam sobre o tempo vivido no doutoramento e seus significados relacionados às produções científicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com estudos em estratégias e desenvolvimento acadêmico no processo de doutoramento. Nessa perspectiva, foi possível encontrar os seguintes trabalhos: *Transformações no doutorado e implicações no processo de orientação* (Aversa, L. & Bianchetti, L. 2014); *Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/ autoria e a orientação* (Oliveira, A., Araújo E. & Bianchetti L. 2014); *O tempo do doutorado e o papel das TICs: questões para pesquisa e análise* (Bianchetti L., Turnes L. & Cunha R. 2016) e *Como fazer um doutoramento? Desa-*



*fos às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos* (Araújo E. & Bento S. 2007)

Após estudo sobre o tema abordado nesta pesquisa, apontamos a relevância da investigação proposta sobre doutoramento na perspectiva de ampliar as questões e preocupações peculiares ao desenvolvimento acadêmico na pós-graduação stricto sensu, refletindo sobre o sentido e o significado do ser-pesquisador.

No nosso cenário, a aceleração do cotidiano leva muitos alunos a solicitarem a prorrogação dos prazos para conclusão das teses. Nas palavras de Kuhn (2000), uma das justificativas para tais acontecimentos seria o encurtamento do tempo na sociedade atual e o aumento da necessidade de produtividade. Isso tem implicações diretas sobre a qualidade das produções e as estratégias utilizadas pelos estudantes.

Ao abordar como o tempo de doutoramento é experienciado e quais os seus significados para o orientador e o orientando, buscou-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva relacionada às expectativas, vivências e estratégias de desenvolvimento acadêmico.

A partir dessas premissas, questões norteadoras se impuseram: como os doutorandos da Universidade do Minho, Braga/Portugal e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal/Brasil vivenciam o tempo de doutoramento? Quais são as expectativas de produção científica dos doutorandos? De que forma eles fazem uso do tempo de doutoramento? Até que ponto os usos do tempo são compatíveis em seu decurso? Quais estratégias são desenvolvidas?

Nessa perspectiva, a relevância basilar do estudo reside tanto na análise e interpretação dos processos vividos no tempo de doutoramento – ao estabelecer as conexões/interseções possíveis entre o tempo vivido/significados/desenvolvimento acadêmico – quanto nos anseios de inculir multidisciplinaridade teórica à investigação.

Por meio dos objetivos específicos foi possível identificar os perfis dos doutorandos dos cenários supramencionados; estabelecer relações entre o perfil dos doutorandos e os senti-

dos e significados de um doutoramento; investigar se os usos do tempo pelos doutorandos são compatíveis com os processos de doutoramento; descrever as estratégias de desenvolvimento de um doutoramento; e contribuir institucionalmente para o aprimoramento das ações pedagógicas da pós-graduação *stricto sensu* entre as instituições portuguesas e brasileiras.

Assim, a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na Universidade do Minho e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte possibilita a compreensão e o aprimoramento das ações da pós-graduação *stricto sensu*, assim como permite o desenvolvimento de estratégias que articulem o tempo vivenciado e a produção científica no doutoramento, atendendo, assim, às expectativas de orientandos e orientadores.

## O TEMPO NO DOUTORAMENTO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Este estudo insere-se no centro das discussões que identificam as transformações efetivadas na educação superior, influenciadas pelo Processo de Bolonha, no contexto das universidades europeias, que têm exercido impactos na organização acadêmica de diversos países.

A partir disto, observa-se uma série de tendências direcionadas às mudanças quanto a natureza da pós-graduação, verificadas na diversidade de interesses pelo ingresso no doutoramento, bem como à sua manutenção, que passa a contar com outros interessados nas produções, além da universidade e dos estudantes, conferindo sentido ao slogan da “economia do conhecimento”, que torna a produção do conhecimento objeto de interesse de diversos organismos públicos e privados (Aversa & Bianchetti, 2014).

Em uma dimensão ampliada, observam-se esforços globais empreendidos na disponibilização de modelos que empresariam a educação universitária, difundindo a implantação de doutorados profissionalizantes, que atraem estudantes para formações de curto período e que visam obter melhores resultados negociáveis no mercado de trabalho.

Essa perspectiva é apresentada sob a lógica da educação commodity, que tem testemunhado a redução dos estudantes full-time, que se dedicam exclusivamente ao seu doutoramento, para atrair progressivamente aos programas de pós-graduação os estudantes part-time, que, além de cursarem o doutoramento, dedicam-se a outras atividades ou produções, geralmente estando integrados ao mercado de trabalho (Aversa & Bianchetti, 2014).

Nesse sentido, constata-se que o Processo de Bolonha desencadeou uma série de transformações na estruturação do tempo no ensino superior, ilustradas pelas mudanças nas práticas dos acadêmicos, que possuem necessidade de cumprir seus objetivos com a redução do tempo de duração nos cursos de mestrado e doutorado.

Essa realidade, que alia-se às transformações ocorridas na Europa, influenciou, no Brasil, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a sedimentação da avaliação e o financiamento de diversos Programas de Pós-Graduação (PG), reduzindo, assim, a duração dos cursos de mestrado e doutorado para dois e quatro anos, respectivamente.

Bianchetti e Turnes (2016) discutem o chamado “choque de temporalidades”, inspirado na percepção do tempo e nas divindades observadas na mitologia grega, no qual relacionam o tempo do doutoramento às implicações observadas pelas exigências da CAPES. Dessa forma, apontam a passagem do tempo e a sua intensidade sob uma construção mítica para explicar a realidade. São consideradas, ainda, as estratégias para conclusão do curso no tempo previsto, considerando os tempos múltiplos, apressados e urgentes.

Afirmam, portanto, que a necessidade de conciliar as diversas exigências relacionadas à vida pessoal e profissional, percebidas na rotina dos estudantes part-time, trazem prejuízos ao âmbito acadêmico, observadas na “conciliação entre temporalidades”, que podem implicar diretamente nas condições de saúde (física e/ou emocional) dos estudantes, pela condição do cumprimento às exigências de seus programas de pós-graduação, aliados também ao padrão CAPES de produtividade.

No contexto das transformações observadas nas instituições, os modos de trabalho dos orientadores também sofreram modificações (Oliveira & Araújo, 2014). A intensificação causada pela modificação no tempo de formação dos orientandos ocasionou rotinas que exigem estratégias de melhor uso do tempo e maiores esforços quanto ao gerenciamento do trabalho em tempos menores e mais intensos, considerando as exigências de produção e cumprimento dos prazos estipulados pelas instituições.

Turnes e Bianchetti (2016) apontam que a redução do tempo em razão da produtividade considera, prioritariamente, os aspectos de ordem econômica em detrimento dos processos formativos, o que, por sua vez, prejudica a formação dos indivíduos no que diz respeito à qualidade da escrita, capacidade de publicação e autonomia dos processos.

Essa conjuntura traz ao âmbito acadêmico uma série de desafios a serem enfrentados a nível de orientação. Reconhecendo que o crescimento dos doutoramentos profissionais e dos estudantes estrangeiros induzem à predominância de estudantes part-time, os orientadores passam a possuir atribuições para além da condição técnica de mediação do conhecimento e tornam-se elo fundamental na adaptação e estruturação do estudante no processo de doutoramento.

Na perspectiva de resolução dos problemas desencadeados nos processos de orientação, este estudo pretende colaborar com o desenvolvimento de estratégias que articulem o desenvolvimento do doutoramento a partir de uma abordagem que considere

a realidade das suas trajetórias de orientação com base nos aspectos do tempo vivido, das experiências de orientação e dos sentidos e significados do doutoramento.

Para tanto, compreender as relações de orientação é tarefa essencial desta investigação, uma vez que as tendências que envolvem a formação dos doutorandos promovem distintas exigências a esse processo, o que respalda diretamente os fatores que envolvem essas deficiências, e que considera aspectos de ordem profissional e pessoal, tendo em vista que orientandos e orientadores estão sujeitos à diversidade das áreas do conhecimento, estilos variados, entendimento político-cultural próprios e questões pedagógicas já estabelecidas (Aversa & Bianchetti, 2014).

## USO DO TEMPO NO DOUTORAMENTO

As exigências que norteiam o doutoramento, na maioria das vezes, acabam se tornando uma fonte estressora para os acadêmicos, como a possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca avaliadora no momento da defesa. O tempo do curso de doutoramento apresenta-se cercado de exigências, o que faz com que o doutorando se sinta pressionado a cumprir as exigências no tempo determinado e que pode ocasionar consequências negativas na vida pessoal, profissional e acadêmica do indivíduo, como o não cumprimento ou o cumprimento inadequado de uma tarefa.

Nessa percepção, mesmo tentando conciliar trabalho e estudo, enfrentando o cansaço do dia a dia e a falta de tempo, podemos perceber que os estudantes de doutoramento que necessitam de trabalhar para aumentar sua renda não conseguem manter-se dedicados à tese e acabam não rendendo quanto o esperado nesse percurso acadêmico. No qual a vida acadêmica é sobreposta à vida pessoal e o tempo parece não ser tão adequado para concluir a tese. Gonzáles-Pienda e Rosário (2016) contribuem para a compreensão da palavra, afirmando que

a procrastinação é o adiamento sucessivo das tarefas e está relacionada com um padrão de baixo controle associado a uma má gestão do tempo, incompetência volitiva e irresponsabilidade; mas também a um padrão de evitamento associado ao medo de falhar e a ansiedade (González-Piendá & Rosário, 2016, p. 143).

Assim, é oportuno compreender que o processo de doutoramento necessita de mecanismos para sua realização. Dessa maneira, torna-se relevante compreender como se desenvolvem os processos seletivos de doutoramento, quais as principais questões a serem consideradas e, especificamente, verificar como a maturidade acadêmica é solicitada pelos programas de pós-graduação e quais são as principais expectativas sobre os candidatos, a nível curricular e de desempenho.

Severino (2009, p. 18-19) faz apontamentos sobre a natureza da produção do conhecimento no âmbito da pós-graduação, mencionando aspectos que demandam uma condição de maturidade por parte dos estudantes:

Há todo um conjunto de posturas e de procedimentos que são inerentes à atividade científica e que são solicitadas aos alunos. Tais tarefas exigem do aprendiz atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade. Inclusive pressupõem da parte do pós-graduando maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino.

A partir dessas reflexões, observa-se que, para o êxito no processo de doutoramento, faz-se necessário compreender e perceber a utilização do tempo e criar estratégias de desenvolvimento para produção científica, atreladas às exigências de uma

nova realidade inserida na sociedade global do conhecimento, além da criação de grupos de apoio no doutorado, constituindo, assim, um suporte para os estudantes em vários níveis, uma vez que sua atuação se daria de forma colaborativa nas etapas específicas de suas debilidades.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS: VIVÊNCIAS NO DOUTORAMENTO

A pesquisa que realizamos foi estruturada mediante o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação, utilizando-as sobre as análises do tempo vivido no doutoramento, procurando, com isso, realçar sua utilidade e esclarecer as consequências que acarretam, o que, para Kaplan (1972, p. 25), “nos ajuda a compreender não o produto da pesquisa, mas o próprio processo”.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza quantitativa por abranger um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder a(s) pergunta(s) estabelecida(s) como objetivo(s) de seu trabalho (Falcão & Régnier, 2000).

A pesquisa apresentou, ainda, um viés qualitativo, por estar relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e à maneira como elas compreendem este mundo (Pope & Mays, 2009).

Além disso, constituiu-se como descritiva, por pormenorizar as características de uma determinada população, fenômeno ou estabelecer relação entre variáveis (Gil, 2008). Segundo Santos (1999), a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas que são componentes do fato, do problema ou do fenômeno em estudo. Assim, o estudo descritivo procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, de modo a apontar os dados observados, registrados, analisados, classificados

e interpretados. No caso da pesquisa em questão, descrevemos os sentidos e significados de um doutoramento para orientandos e orientadores.

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a população a ser pesquisada, ou o universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Sendo assim, o universo desta pesquisa compreende discentes e docentes que residem em Braga/Portugal e em Natal/Brasil, mediante o Protocolo de Cooperação Acadêmica, Científica e Cultural entre as instituições Universidade do Minho (UMINHO) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Os dados desta investigação foram coletados por meio eletrônico, com a disponibilização, via *e-mail*, do *link* com o questionário (*Formulários Google*). Antes de visualizarem os instrumentos de pesquisa, os respondentes estiveram de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informou e esclareceu os participantes acerca da pesquisa, de maneira que eles puderam decidir sobre a sua participação.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram submetidos a análises estatísticas descritivas, análises essas que tratam da recolha, da organização e do tratamento de dados, com vistas a descrever e interpretar a realidade atual ou fatos passados relativos ao conjunto observado.

A análise do Conteúdo de Bardin (2011), instrumento de pesquisa científica com múltiplas aplicações, foi a metodologia utilizada para a observação das entrevistas. Bardin (2011) sintetiza os aspectos consensuais dessa técnica em um conjunto de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para todos os instrumentos construídos, foi realizado o seguinte planejamento:



1. *Instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semiestruturadas)*: as duas ferramentas citadas para o procedimento da coleta de dados foram escolhidas de forma que se adequassem melhor para cada público em questão. A pesquisa obteve dois modelos de questionários e dois modelos de entrevistas semiestruturadas, nos quais foram elencadas as seguintes dimensões investigativas: a) experiências vividas na orientação; b) principais preocupações no doutoramento; c) os usos do tempo no doutoramento; d) competências exigidas nesse processo; e) estilo de organização do tempo; e f) avaliação de atividade de orientação. Os questionários e entrevistas semiestruturadas foram dirigidos aos docentes e discentes residentes em Portugal e no Brasil.

2. *Aplicação do instrumento*: para que a aplicação dos instrumentos ocorresse, foi necessária uma mobilização prévia, junto aos participantes da pesquisa, para solicitar, na secretaria acadêmica das instituições, os nomes e endereços eletrônicos dos estudantes e professores. Posteriormente, contactou-se os docentes e discentes para agendamento de entrevistas e envio dos questionários online. Os questionários foram enviados por *e-mail*, via mala direta, e disponibilizados por meio da plataforma virtual *Formulários Google* para todos os doutorandos que estavam cursando o doutoramento no Protocolo de Cooperação Acadêmica, Científica e Cultural entre as duas instituições, como também para os programas que tinham a oferta de doutoramento em todas as áreas científicas, em que predominou-se as respostas nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

Depois da coleta de dados, foram analisadas todas as respostas advindas dos orientadores e orientandos, o que possibilitou organizar e classificar os resultados deste trabalho.

# SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO DOUTORAMENTO

## PERFIL DOS ORIENTADORES E ORIENTANDOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão contou com aplicação de questionários e entrevistas para obtenção dos seus dados.

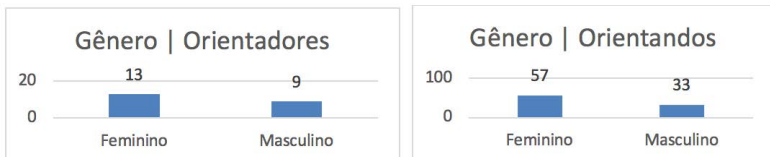
Gráfico 1: Participantes da pesquisa | Orientadores e Orientandos



Fonte: Projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

Foram coletados dados de 90 orientandos e 48 orientadores, distribuídos nos seguintes instrumentos de coleta: entrevistas (orientandos BR: 13 – orientandos PT: 13); questionários (orientandos BR: 34 – orientandos PT: 30); entrevistas (orientadores BR: 11 – orientadores PT: 11); e questionários (orientadores BR: 11 – questionários orientadores PT: 15).

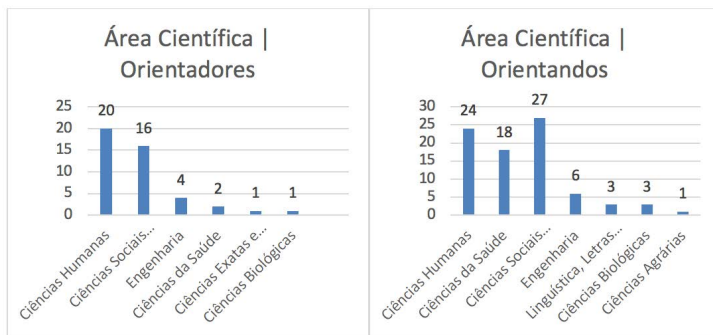
Gráficos 2 e 3: Gênero



Fonte: projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

É possível observar que a maior parte dos orientandos e orientadores participantes da pesquisa é composta por mulheres. Esses dados indicam o fluxo de crescimento da participação feminina no âmbito da pós-graduação.

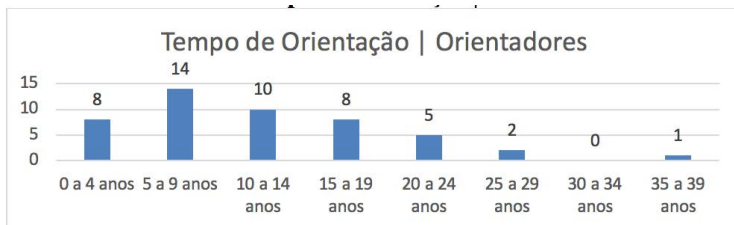
**Gráficos 4 e 5: Área Científica**



Fonte: Projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

Quanto à área científica, observa-se maior número de participantes orientadores concentrado nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharia. Já os participantes orientandos concentram-se em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde. Como ponto de convergência, percebemos as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

Gráfico 6: Tempo de Orientação | Orientadores



Fonte: Projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019

Percebe-se que 14 professores apresentam tempo de orientação entre 5 e 9 anos, 10 entre 10 e 14 anos e 8 entre 0 e 4 anos e 15 e 19 anos. Em relação ao maior tempo de orientação, temos uma concentração de 7 docentes entre 20 e 29 anos e 1 entre 35 e 39 anos.

Gráfico 7: Tempo de Doutorado | Orientandos



Fonte: Projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

A pesquisa revela que o maior número de orientandos está em doutoramento dentro do período de 0 a 5 anos. E, em menor quantidade, estão os que desenvolvem seus projetos no tempo de 6 a 11 anos.

## TEMPO DE DOUTORAMENTO VIVIDO E SEUS SIGNIFICADOS

Orientadores e orientandos foram convidados a discorrer sobre o tempo vivenciado no doutorado, destacando os aspectos marcantes e as principais memórias deixadas, como apresentado a seguir.

### **Expectativas de um doutoramento**

De acordo com os resultados abaixo, as expectativas entre orientandos e orientadores apresentam-se de forma bem distinta:

*Para os orientandos*, a percepção do doutorado como porta de entrada para outras oportunidades é verificada no anseio em adquirir a ascensão profissional almejada, citada pelos participantes da pesquisa, e, também, no desejo de aprofundar-se sobre determinado conhecimento.

Um dos aspectos atribuídos ao doutoramento também foi a concepção do alcance de metas, tendo em vista que, para parte dos estudantes, o doutorado é um período planejado e concebido visando o alcance de objetivos, sejam eles profissionais, acadêmicos ou pessoais.

A satisfação pessoal também foi um aspecto surgido, que se traduz, principalmente, no fato de que existem aqueles que estão a desenvolver o doutorado por prazer, à procura de curiosidades e com intenção de serem surpreendidos durante o percurso.

As surpresas e curiosidades para os doutorandos se apresentaram, inicialmente, por meio dos sentimentos de frustração, sendo o percurso de desafios e, em seguida, promovendo crescimento e amadurecimento científico. Rossetto (2013) observa que na produção científica nem sempre a pesquisa revela o que o pesquisador espera ou a escrita revela o que o investigador pretende comunicar, gerando exigências cada vez mais constantes que necessitarão de disponibilidade para adaptações.

Dessa maneira, convém considerar que o processo de produção científica necessita de um tempo destinado à reciclagem do pesquisador, que, durante a produção, necessita destinar energias às reformulações e lidar com as circunstâncias da adaptação aos novos caminhos.

Alves et al. (2012, p.142) descreve que

A informalidade nos encontros, associada a outros fatores como a autocracia, pode provocar nos orientandos sentimentos de isolamento, angústia e insegurança com relação ao seu trabalho e, também, com relação ao seu futuro como pesquisadores. Há relatos,

inclusive, sobre casos nos quais relações extremadas com orientadores levam orientandos a depressão e, muitas vezes à fuga/evasão.

A aflição criada em torno do doutoramento, a insegurança com os trabalhos e a fragilidade ao se deparar com as adversidades são elementos que desencadeiam aspectos preocupantes, como o prejuízo da saúde mental, a baixa autoestima e alterações do bem-estar do indivíduo, conforme corroborado por Bittencourt (2011):

[...] dentre os motivos apontados pelos doutorandos como causa da depressão e/ou evasão, no campo acadêmico, estão a relação malsucedida com o orientador, o despreparo dos doutorandos para receber críticas e a insegurança em relação ao futuro (Bittencourt, 2011 como citado em Alves, V. & Bianchetti., L. 2012, p.142).

Logo, o doutorado constitui-se como uma zona de aprendizado que favorece a possibilidade do desenvolvimento de capacidades diversas para o indivíduo, pois não se restringe apenas à sua atividade específica, mas, de acordo com os orientandos, abrange caminhos imprevisíveis.

*Para os orientadores*, a experiência e o significado de doutoramento se apresentaram como momentos de solidão, o que promoveu a autonomia e possibilitou a compreensão do papel do orientador.

De acordo com Rossetto (2013), as competências desenvolvidas a partir da autonomia constituem-se como os principais desafios a serem enfrentados pelos estudantes, pois envolvem diferentes habilidades de análise, questionamentos e discernimento para com a prática científica, principalmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

A autonomia na atividade científica é um aspecto a ser considerado de forma abrangente no âmbito da educação superior.

No doutorado, se apresenta de forma acentuada, dada a natureza da atividade a ser desenvolvida, bem como o perfil dos estudantes, que possuem, em sua maioria, histórico de significativas experiências que os permitem caminhar de forma autossuficiente.

Para melhor compreensão do nosso estudo, classificamos o significado do tempo vivido no doutoramento em categorias apresentadas a seguir.

### **Orientandos: Frustrações, Desafios e Crescimento**

Sobre os significados, as principais questões atribuídas pelos orientandos ao tempo vivido no doutoramento são: frustrações com o trabalho investigativo, enfrentamento de desafios e processos de crescimento.

A respeito das frustrações com o trabalho investigativo, observou-se na fala dos participantes que, durante o período vivenciado, a produção científica sofreu diversas modificações, em decorrência dos processos de amadurecimento construídos. Estas, por vezes, envolvem os estudantes em sensações de desapontamento com o trabalho, pois geram uma quebra nas perspectivas já concebidas e fluxos de tensões sobre as novas.

Orientando 02: [...] eu vejo uma espécie de uma escada, que aí essa escada ela é um pouco íngreme e eu aqui bem no início dela, e aí essa escada continua hoje, cada vez mais alta e eu ainda, caminhando, subindo, subindo e não consegui chegar nem no meio dela ainda.

Orientando 07: Eu acho que isso para mim foi muito sofredor, essa construção, sem muita orientação específica por tema e seguindo um caminho, isso que me fez sofrer demais e eu sou muito exigente de entregar as coisas na data e eu queria mandar trabalho, queria mandar as coisas, tentava fazer bem feito e quando vinha, vinham muitas críticas.

Compreende-se que essas rupturas identificadas no percurso podem gerar, muitas vezes, condições de inércia nos estudantes, que, diante das dificuldades, não se sentem motivados a avançar no processo.

O enfrentamento de desafios está ligado diretamente a questões que dizem respeito ao amadurecimento do investigador, à capacidade de se superar e de evoluir academicamente.

Orientando 05: Aqui você entra na pós mágico, fraco, aí leva um monte de porrada e sai forte.

Orientando 09: É sempre difícil simplificar pra nós, a resposta mais óbvia seria um caminho, porque é um caminho. Às vezes parece sem fim, às vezes parece que vai ter um termo positivo, mas é um caminho que nós não sabemos pra onde vai nos levar, e essa incerteza é que o torna desafiante, mas ao mesmo tempo também desmotivador, por isso que temos estes picos de sentimentos e de emoções.

Orientando 11: É sempre um barco que sabe que tem que dosar para um lado, mas que chega um momento em que anda completamente à deriva, até de fato ter um momento, não sei qual é, mas a um momento em que arranjamos um norte.

Orientando 20: E acho que essa resiliência, pode ser outra palavra para usar para um aluno de doutoramento, tem que ser resiliente e consegue alcançar o objetivo, tem que ser determinado para alcançar o objetivo.

As fases do doutorado, segundo os orientandos, constituíram-se em períodos de “altos e baixos” e, com destaque neste tópico para os períodos de dificuldades, observou-se que os principais aspectos estão relacionados à definição clara do projeto, modificações na estrutura construída e incertezas sobre o futuro da pesquisa.



Verifica-se, portanto, que os doutorandos possuem a necessidade de preparar-se para os obstáculos a serem enfrentados no doutoramento, com destaque aos aspectos: resiliência, autoconfiança e determinação.

A respeito dos processos de crescimento que envolvem o tempo vivido no doutorado, os orientandos destacaram que as etapas vivenciadas durante o processo, sejam elas satisfatórias ou não, conseguiram fornecer ao investigador progressos a nível acadêmico e profissional que agregaram valor ao desenvolvimento dos seus projetos.

Orientando 07: [...] eu acho que é isto, é uma coisa sempre em crescimento, que está sempre em crescimento e eu não vou conseguir fazer tudo, não vou conseguir ler tudo, espero ler o suficiente para ter um trabalho coerente.

Orientando 08: Eu imaginaria como um redemoinho, veja aqueles filmes que tem tempestade, um redemoinho onde você vai estar sempre crescendo, então o crescimento sempre vai acontecer, só que é claro, com alguns obstáculos, então você vai ter aqui momentos de obstáculos, de desafios, e aí tudo que eu falei, se a gente ouvisse isso de novo, a gente ia colocar nesse redemoinho, tudo, mas claro que sempre levando pra o seu crescimento pessoal

Esse crescimento deveu-se em grande parte à apropriação de conceitos, compreensão de realidades desconhecidas e capacidade de questionamentos no universo da pesquisa.

### **Orientadores: Solitário, Autônomo e Respeito ao papel do orientador**

Os orientadores relataram que o período vivido se caracterizou por ser um tempo *solitário*, de profunda *autonomia* e marcado pela relevância do papel dos *orientadores* no processo de desenvolvimento de trabalhos e de orientação científica.

Os períodos de **solidão**, mencionados nas respostas, foram, em sua maioria, relacionados ao distanciamento da família; quando em casos de mobilidade estrangeira, o afastamento de rodas sociais; em decorrência das demandas de produção científica e ausência de espaços para partilhar o andamento dos processos.

Orientador 01: Olha, todo doutoramento é muito estressante... porque o curso de doutorado é um curso muito isolado.

Orientador 03: (...)Há uma dimensão de solidão, associada, literalmente, à falta de companhia que nós também temos como a tática: leigos a fazer doutoramento. E depois há uma de discutir o nosso tema, que só se houver ali alguém para trabalhar aquilo, é que nós conseguimos, senão, é assim, mais complicado.

Orientador 04: O doutoramento é um trabalho muito individualizado...

Orientador 05: Foi um processo extremamente solitário...

Portanto, observa-se que os docentes identificam períodos de restrição no decorrer do percurso, e, nesse sentido, é possível sintetizar que esse aspecto pode culminar em dois contextos distintos: (1) O desenvolvimento da autonomia e (2) Complicações na execução das tarefas e angústias no decorrer do percurso.

O aspecto **autonomia** está vinculado diretamente ao desenvolvimento de competências ao longo da produção científica e à liberdade de escolha e de ação no desenvolvimento do doutorado.

Orientador 06: Portanto, nunca me influenciou a seguir a linha de pensamento, por exemplo, epistemológica que ela tinha.

Orientador 07: (...) eu pude fazer de forma bastante autônoma e pra mim isso foi bom.

Orientador 08: O meu doutoramento foi

muito atípico, a memória que me traz é de uma profunda autonomia. E escolhi o meu orientador, em função dessa premissa.

Dessa maneira, evidencia-se que os orientadores viveram em suas trajetórias a experiência de trabalhar de forma independente. Sendo assim, alguns escolheram seus orientadores baseados nessa característica, já outros sentiram-se surpreendidos ao estarem envolvidos nessas circunstâncias.

A respeito do papel dos orientadores no desenvolvimento do doutoramento, os professores relataram sobre a importância do apoio destinado e suas implicações no andamento da investigação. Ocorrendo à posição de orientandos, os docentes descrevem que o orientador exercia um papel relevante na definição dos rumos do doutoramento.

Orientador 16: (...) Mas as boas recordações que eu tenho são exatamente estas: é de alguém que esteve ao meu lado, e que nos momentos mais difíceis, essa presença constante foi um fator fundamental.

Orientador 21: Foi uma orientação muito longínqua, as pessoas que me orientavam não eram da minha área de investigação (...).

Posto isso, é possível observar que mesmo ocupando hoje a condição de orientar investigações, os docentes são capazes de reconhecer as influências dos seus orientadores nos seus percursos acadêmicos.



dos entrevistados atribui o significado do seu doutorado à realização de sonhos, ou seja, deposita uma carga relacionada ao alcance de conquistas e, como consequência, o veem como uma vitória alcançada, dada a natureza árdua do seu cumprimento.

Quanto às principais preocupações com o doutoramento, classificamos as seguintes categorias: (1) Preocupações **acadêmico-científicas** – relacionadas a escrever algo bom e consistente, ter a devolutiva do trabalho e tempo disponível para investir na tese, ter uma boa leitura e escrita e conseguir finalizar; e (2) Preocupações **humanas** – interação entre orientando e orientador e não conseguir se adequar ao doutoramento.

**Para os orientadores**, as preocupações mais evidentes apresentam diversos aspectos, tendo como destaque a autonomia do aluno na condução da pesquisa, a motivação com o tema investigado no doutoramento, o desenvolvimento de algo interessante e com coerência teórica, elaboração de plano de trabalho e cronograma, boa comunicação interpessoal e acompanhamento do trabalho. Em relação a uma orientação de sucesso, as palavras destaques foram a conclusão da tese, processo prazeroso, autonomia e a formação do pesquisador.

Podemos relacionar as maiores preocupações dos alunos com o tempo para o cumprimento de prazos estabelecidos pelos programas.

Orientando 04: Terminar a tempo é a maior preocupação. A minha preocupação agora é escrever e escrever algo bom.

Orientando 09: Dar conta até o final agora do protocolo, da defesa, mas também a preocupação de fazer um trabalho sólido que eu possa publicar.

Orientando 02: Finalizar, dar conta. Essa distância do orientador, as dificuldades mesmo de interação, de devolutivas e tudo. En-

tão o maior desafio é dar conta da pesquisa e concluir o doutorado.

As principais preocupações foram classificadas em: (1) Preocupações **acadêmico-científicas** – relacionadas à coerência teórica, à elaboração de um plano de trabalho e ao cronograma: saber escrever e pesquisar, assiduidade do aluno, construção da tese, apresentação de relatório, trabalhos feitos com qualidade e bem estruturados, desenvolvimento de um estilo de escrita científica e acompanhamento do trabalho; (2) Preocupações **humanas**: motivação, boa comunicação interpessoal, envolvimento do aluno, apaixonar-se pela pesquisa, não travar o aluno, dificuldades dos alunos, solidão, depressão, compreensão e empatia; (3) Preocupações **formativas**: afinidade com a investigação, que o aluno não se perca no processo de doutoramento, formação do aluno, descoberta do que gosta de investigar, disciplina, senso crítico e autonomia.

No que diz respeito à uma orientação de sucesso, elegemos as seguintes categorias: (1) **Sucesso acadêmico**: conclusão da tese, cumprimento de prazos e objetivos, bom embasamento teórico, saber trabalhar com o tema, aprovar o trabalho, plano delineado e maior acompanhamento do trabalho; (2) **Sucesso pessoal**: processo prazeroso, brilho do aluno quando finaliza, construção colaborativa e parceria; (3) **Sucesso profissional**: autonomia, formação do pesquisador, capacidade de multiplicar o conhecimento e publicações em revistas.

As principais preocupações citadas pelos docentes são relativas ao desenvolvimento de um trabalho que os estudantes gostem e se envolvam, ou seja, que eles tenham interesse em realizar.

Orientador 03: Minha preocupação principal é que o aluno desenvolva algo que ele tenha interesse... A segunda, eu tenho uma preocupação de não travar o trabalho do alu-

no... tento devolver o mais rápido possível, para que ele não me espere... e tenha liberdade para estar sempre trabalhando.

Orientador 01: A principal preocupação é o envolvimento do aluno...

Os docentes apontam para a estruturação dos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho. As respostas indicam que essa organização inicial será crucial para que o aluno obtenha um bom desenvolvimento durante o percurso.

Orientador 19: (...) a primeira preocupação, antes de começar com qualquer projeto, é desenvolver um estilo de escrita que esteja muito próximo do estilo de escrita científico ao mais.

A aquisição de autonomia foi um aspecto de recorrência nas respostas e, para além dela, o senso crítico também foi evidenciado. Os docentes apontam para estas questões como algo a ser desenvolvido durante o processo de doutoramento.

Orientador 10: Eu penso que essa questão da autonomia... outro aspecto além da autonomia é o senso crítico... Eu também naturalmente tenho me preocupado em chamar.

Orientador 16: A minha primeira preocupação no momento inicial, quando há uma definição do projeto que pretende desenvolver, é que o candidato se sinta realizado e se sinta motivado.

Um aspecto de destaque foi a preocupação com a importância do estudante não se sentir desmotivado durante o andamento do trabalho, haja vista que essa é uma realidade frequente durante o processo.





**manal:** todos os dias, pelo menos um turno, entre 2 e 3 horas, de 15 a 20 horas e 12 horas semanais.

Quanto à avaliação do tempo investido no doutoramento, as categorias foram: 1. **Insuficiente:** pouco tempo e angústia; 2. **Regular:** corrido; 3. **Bom:** bom e mediano; 4. **Ótimo:** produtivo. Além dessa dificuldade de conciliação, o modo como o doutorando divide o seu tempo pode trazer implicações diretas sobre as condições de saúde, como podemos observar na fala de uma entrevistada quando ele relata se sentir solitária e estressada durante parte do processo de doutoramento:

Orientanda 02: (...) por exemplo, que nesse nível que eu estou acho que com um pouco de estresse, também não estou estressadíssima não, pra você ter uma ideia, minha nefrologista dos rins mandou um *whatsApp* pra mim, isso pra mim é ilustrativo, você não vem mais aqui? Quando que uma médica mandar *whatsApp*, eu não estou ligando pra nada mais, né? Porque a minha sensação se eu for, que eu sei que ela vai pedir mil e um exames, minha sensação é que eu estou perdendo tempo. E eu acho que essas coisas eu estou perdendo tempo. E mesmo que eu me obrigue a ir pra um local e tirar 3 dias pra descansar, que tem tempo que a gente tá muito cansada, eu fico o tempo todo me lembrando, descanso nada porque eu fico com a sensação que estou perdendo tempo...

Apenas dois dos entrevistados afirmam que a vida profissional e pessoal ficam em segundo plano. Eles se dedicam integralmente as questões relacionadas à tese e quando perdem o foco se sentem culpados e relacionam isso à perda de tempo, pois poderiam estar produzindo.

Além das exigências relacionadas aos cumprimentos de prazos, os entrevistados relatam que a dinâmica do doutorado demanda outras questões que vão para além do desenvolvimento

da tese e da frequência às disciplinas, como a participação em grupos de pesquisa, congressos e a necessidade de publicar em revistas bem avaliadas pela CAPES.

Sobre essas exigências podemos observar, através da fala de um doutorando (11), que o aluno que não possui vínculo com programas financiadores do seu doutorado se sente mais livres para desenvolver sua tese e acaba produzindo mais.

Orientando 11: (...) eu não sou bolseira de nenhuma instituição, eu estou a pagar o meu próprio doutoramento e eu sinto uma diferença muito grande que é essa questão das metas, eu tenho as minhas metas, protagonizo as minhas metas, mas as minhas metas são sobre mim própria e quando eu não as cumpro a uma tendência, muito não consegue agora, mas consegui depois, quando existe uma meta exterior é muito mais difícil, quando existe uma meta minha é muito mais fácil de contabilizar e é muito mais fácil de preparar quando nós próprios a estabelecer metas o processo de existência.

Outro aspecto bastante aparente nas entrevistas é a dificuldade que o doutorando sente em conseguir um afastamento integral das suas atividades profissionais para se dedicar ao seu doutoramento. Segundo os entrevistados, o valor da bolsa é “muito baixo” para suprir as necessidades “básicas” e conseguir dedicar-se ao doutorado integralmente, por isso, afirmam que necessitam trabalhar. Contudo, expressam uma enorme insatisfação em ter que trabalhar e conciliar com o seu doutoramento.

**Para os orientadores**, o tempo disponibilizado por eles é adequado. Os docentes apresentaram horários semanais e revelaram que a disponibilidade varia de acordo com a demanda semanal e com a necessidade.

Quanto ao tempo disponível para orientação no doutoramento, foram criadas as categorias: 1. Tempo **indeterminado**:

horários diversificados; não tem tempo previsto; 2. Tempo **integral**: o *full-time*; 3. Tempo **semanal**: entre 2 e 3 horas semanais, 4 e 6 horas, 10 e 15 horas, 1h e 30 minutos; 4. Tempo **agendado**: uma vez a cada 15 dias; 1h por orientando; a cada 2 meses.

Quanto a avaliação do tempo dedicado à orientação, as categorias foram: 1. **Insuficiente**: super dividido; sempre pouco, não sendo suficiente; precisava disponibilizar mais tempo; 2. **Regular**: sobrecarregado; desconfortável; 3. **Bom**: gerindo o tempo de acordo com as necessidades; 4. **Ótimo**: adequado, suficiente, flexível, tranquilo, importante, essencial para orientação, tem que ser grande, ter tempo; 5. **Indefinido**: não há julgamento de tempo, os ritmos são diferentes, o tempo é inerente ao trabalho de orientação.

Um dos orientadores participantes (12) relata que:

(...) tem que ser muito pensado, por que como é uma etapa da vida que tem muitas exigências tanto por causa do doutorado, como por causa das nossas exigências familiares e profissionais, já teve caso de gente aqui que quase abandona o doutorado, porque queria fazer um concurso, ai estudou, estudou para o concurso, quando passou no concurso não tinha o doutorado, é complicado, também como é uma fase de muitas exigências, e uma fase de muitos estresses, talvez devesse existir um serviço de maior apoio, assim psicólogo para os doutorandos, se precisar vai, é assim um grupo de apoio.

Um dos docentes entrevistados (01), quando questionado sobre a perda de tempo no processo de doutoramento, relata que:

(...) Primeiro você acha que está perdendo tempo assim, de viver outras coisas, porque você fica ali trancafiado naquele negócio, mesmo que você viaje, você fica pensando naquele parágrafo, naquele negócio que

não escreveu, naquele negócio que tem que escrever, no capítulo isso, no capítulo não sei o que... aí você fala assim, que perdeu tempo da vida, né? Perdeu tempo de estar fazendo outras coisas, ou dos seus anos mais produtivos em termos de trabalho, assim que você poderia estar ganhando dinheiro com consultoria, ou outra coisa, mas você estava lá fazendo doutorado, mas também era um plano de carreira. De procrastinação, vários, internet, instagram, *facebook*, várias coisas, a pessoa faz de tudo para não fazer o trabalho, né? (...).

Verificou-se, porém, que as atividades atribuídas ao doutorando requerem uma dedicação quase que exclusiva, gerando, assim, uma dificuldade para conciliar o tempo com as atribuições da sua vida acadêmica, pessoal e profissional, o que pode refletir sobre a qualidade das produções e até mesmo sobre as suas condições de saúde.

## COMPETÊNCIAS EXIGIDAS EM UM DOUTORAMENTO

Fig. 5 Orientandos – Competências exigidas



Fonte: Nuvens de palavras - projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

Fig. 6 Orientadores– Competências exigidas



Fonte: Nuvens de palavras - projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

**Para os orientandos**, dentre as características que um estudante de doutoramento precisa ter, se destacaram: ter tempo, foco, dedicação e maturidade. Os entrevistados revelaram ainda que a disciplina, tranquilidade e capacidade crítica merecem destaque, seguidos de autonomia, proatividade, curiosidade para investigar, saber pesquisar, ter experiência, conhecimento e apresentar humildade, consciência para a desconstrução e escrever, ler e falar bem em público.

Quanto às características que os estudantes necessitam ter, classificamos da seguinte forma: 1. **Humana:** Maturidade, curiosidade para investigar, humildade, consciência para a desconstrução e tranquilidade; 2. **Teórico-conceitual:** Conhecimento, saber pesquisar, ter experiência e capacidade crítica; 3. **Instrumental:** Ter tempo, foco, disciplina, dedicação, autonomia, proatividade, escrever, ler e falar bem em público.

Para os participantes, um estudante de doutoramento precisa, antes de tudo, ter maturidade, pois se trata de um processo longo e árduo que requer um alto poder crítico.

Orientando 10: Eu penso que tem que ser uma pessoa que tem que saber gerir bem o tempo, tem que ter objetivos e tem que ir concretizando, (...) eu julgo que o doutoramento exige alguma maturidade.

**Para os orientadores,** as características que o estudante necessita ter para uma orientação eficaz seriam: 1. **Humana:** Dedicção, interesse, curiosidade, gostar de ler, motivação, gostar de pesquisar, ser esforçado, ter foco, ter capacidade cognitiva, ter humildade, ser flexível; 2. **Teórico-conceitual:** Ter formação metodológica, dominar a língua inglesa, entender a temática, ter senso crítico; 3. **Instrumental:** Organizar o tempo, dialogar com o orientador, ter autonomia, capacidade de escrita, ver o que precisa resolver, estudar, ser proativo, ser questionador, ter disciplina, capacidade de reflexão, fazer o que foi combinado.

Orientador 03: Eu acho que a primeira coisa, tem que ser interessado, curioso. Interessado em pesquisa, gostar de ler ...gostar de estudar e seguir as orientações.

Orientador 13: É eu acho que uma característica de qualquer estudante de doutoramento, que é ser curioso (...) tem que ser uma pessoa focada e tem que ser alguém que goste de ler e de aprender...

Para a maioria dos orientadores, uma orientação eficaz se desenvolve a partir do interesse do aluno em estar envolvido com o trabalho, que compreende apropriar-se de aspectos como a leitura, a dedicação, o senso crítico e a curiosidade.

## ESTILO DE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Fig. 7 Orientandos – Estratégias



Fonte: Nuvens de palavras - projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

Fig. 8 Orientadores – Estratégias



Fonte: Nuvens de palavras - projeto de pesquisa pós-doutoramento, 2019.

**Para os orientandos,** o estilo de orientação dos professores é livre, flexível, bom e exigente; um estilo de orientação acessível, tranquila, parceira, ótima, produtiva, aberta, competente, coerente, espetacular, humana, arrojada, peculiar, acessível, sábia e conhecedora.

Quanto à classificação das categorias sobre estilo de orientação, destacamos: **1. Autoritário:** Exigente, arrojada, peculiar, não ter orientação, poderia ser melhor; **2. Democrático:** Acessível,

tranquila, parceira, ótima, produtiva, aberta, competente, coerente, espetacular, humana, livre, flexível, boa, sábia, conhecedora.

Quanto aos meios digitais mais utilizados, apresentamos: 1. Forma **escrita**: *e-mail, whatsapp, facebook*, plataforma colaborativa; 2. Forma **vídeo e áudio**: *skype, hangouts*, telefone; 3. **Não utiliza**: não utiliza nenhuma plataforma, orientações presencialmente.

Sobre as vantagens de uso dos meios digitais, classificamos: 1. **Comunicação**: agilidade, facilidade, otimização do tempo diário, acelera a comunicação e envio de material; 2. **Produção científica**: maior flexibilidade, se adequa à necessidade, auxilia no trabalho de campo, fica tudo escrito e esquematizado, auxilia na orientação, monitorado; e 3. **Relação interpessoal**: aproxima, não tem restrição de horário, vantagem por não ter que ser presencial.

Em relação às desvantagens acerca do uso dos meios digitais, apresentamos as seguintes categorias: 1. **Nenhuma** (maioria das respostas); 2. **Produção científica**: compreensão distorcida das informações, comunicação ineficiente, falta de acompanhamento; 3. **Relação interpessoal**: afastamento presencial, a necessidade de ter bom senso na utilização; e 4. **Saúde**: pode causar dependência, se acostumar.

Quanto às estratégias para organização e gestão do tempo de trabalho no doutoramento, destacamos as seguintes categorias: 1. **Não têm**, a maioria não apresenta estrutura organizacional de trabalho; 2. **Por tempo**: Plano de trabalho quinzenal, mensal ou semestral, rotinas diárias de trabalho, estrutura organizacional por períodos do dia, cumprir etapas, estabelecer horários; 3. **Por atividade**: Ter pasta no computador; ter cronograma de atividades; 4. **Aleatória**: Forma aleatória, se policia, estudavam em casa fora do horário de trabalho; 5. **Desorganização**: Desorganizados.

Os doutorandos, demonstraram estar satisfeitos com o estilo de orientação recebida e expressaram preferência por abordagens mais livres na condução dos trabalhos, conforme destacamos a seguir:



Orientando 05: (...) é bem flexível, eu particularmente me adequo bem, não existe aquela cobrança do resultado.

Orientando 08: É uma pessoa sempre disponível, depende claro, de agendamento, de planejamento, mas tem sido excelente.

Em relação às estratégias, percebe-se que os estudantes priorizam cumprir metas e prazos, estabelecendo esquemas próprios para obter êxito no cumprimento das atividades.

**Para os orientadores**, no contexto do estilo de orientação científica, as categorias de maior expressão para descrever seus estilos foram: **1. Autoritário:** Exigente, rigoroso nos prazos, positivo, crítico; **2. Democrático:** proximidade ao aluno, aberto ao diálogo, disponível, deixa à vontade, paciente, dedicado, organizado, atencioso, simpática, de boa convivência, existe uma relação de confiança, dá autonomia, é colaborativo, ótima, parceira, dá assistência, companheiro, compreensivo, relação de empatia, positivo, facilitador, diretamente relacionado ao aluno, que ele se adapta ao aluno.

Em relação aos meios digitais mais utilizados pelos orientadores, **classificamos:** *1. Forma escrita: E-Mail, WhatsApp, Facebook; Plataforma colaborativa (Dropbox, Google Docs, Bate **papo do Gmail**); e 2. Forma vídeo e áudio: Skype, Hangouts, ligação por telefone.*

Acerca das vantagens de uso dos meios digitais, destacaram-se: **1. Comunicação:** acelera o processo, agilidade, rapidez, contato quase que em tempo real, reduz a distância, ganha tempo, facilita a comunicação; **2. Relevância:** muito boa, deveria ser mais valorizada, indispensável, fundamental; **3. Produção científica:** facilita na correção, orientação de qualquer lugar, compartilhamento de documentos, maior disponibilidade, obriga o estudante a ser mais preciso, claro e objetivo; **e 4. Relação interpessoal:** substitui a presença, mantém contato.

Quanto às desvantagens, foram classificadas: **1. Nenhum:** não há desvantagem; **2. Relação interpessoal:** não subs-

tituir o presencial, não estar presente, não ter contato, deixar de sentir a emoção das pessoas, relação mediada; 3. **Produção científica:** a linguagem não ser compreendida, falhas na rede e a consequente perda de tempo; e 4. **Saúde:** exige muita disponibilidade, cansaço, desgaste, abuso por achar que estamos disponíveis 24h.

Quanto às estratégias para organização e gestão do tempo de trabalho no doutoramento, destacamos as seguintes categorias: 1. **Por tempo:** Cronogramas, organização do tempo, agendamento de uma hora para orientação, definição de horários, acompanhamento do trabalho, estabelecimento de metas com tempo semirrígido e não flexível; 2. **Por atividade:** Reuniões, depende da dinâmica do orientando, exigir presença, fazer encaminhamento *online*, criar mini-objetivos; 3. **Aleatória:** Não tem estratégia certa, não cobra muito, não tem estratégia porque o doutoramento é pessoal, estar próximo; 4. **Desorganização:** Ser desorganizado com o tempo.

Quanto ao aspecto no qual a orientação exige mais dos docentes, classificamos da seguinte forma: 1. **Início do trabalho:** Formulação da problematização, definindo questões de trabalho, definição de objetivos, planejar atividades, alinhar projeto e metodologia; 2. **Meio do trabalho:** Estudos empíricos, produção científica, fundamento, articular conceitos; 3. **Fim do trabalho:** Leitura de texto para ajuste da tese, referências, verificação do cumprimento dos objetivos, recolha e análise dos dados; 4. **Início e fim:** No início e final do trabalho, alunos que têm resistência à orientação, projetos integrados a projetos multidisciplinares, em todos os momentos.

Dessa forma, à medida em que os orientadores foram convidados a relatar sobre a condução dos processos de doutoramento, foi possível verificar que a maioria dos docentes possui um perfil exigente do ponto de vista científico e prezam pelas relações de proximidade com os estudantes, concedendo sempre liberdade para que eles sigam seus caminhos com autonomia.



na definição dos orientadores, problemas pessoais, leitura de alguns artigos que não tinham relação com sua tese, trabalho em outros projetos que não são os seus, viagens sem finalidades definidas; 2. **Tempo investido:** Não perderam tempo, pois todo o processo é considerado importante.

No que se refere ao gênero como causador de interferência na rotina do desenvolvimento dos trabalhos, apresentamos: 1. **Não:** alegam, na maioria das vezes, que independente de ser homem ou mulher as suas atribuições são as mesmas; 2. **Sim:** devido as atividades atribuídas à mulher terem um peso maior; pois se apresentam para a sociedade com uma carga de atividades, principalmente as voltadas para a família.

Quanto ao fato de alguma história tê-los surpreendido durante esse tempo de doutoramento, os orientandos afirmaram ser: 1. Positivas: aprovações em concursos públicos, viagens que foram realizadas no percurso de doutoramento, estreitamento da relação que criou com os orientadores; e 2. Negativas: alguns dissentimentos em bancas, corte de bolsas de incentivo e mudança de projeto.

Em relação aos momentos mais felizes e os de maior dificuldade vivenciados pelos orientandos: 1. **Felizes:** As viagens, conseguir afastamento de trabalho, aprovação de trabalhos em congressos científicos, entrega da tese, conseguir bolsas de apoio ao seu projeto; 2. **Dificuldades:** O início de todo processo, a construção de uma metodologia eficiente.

Sobre iniciar o doutoramento novamente e se os orientandos fariam tudo de igual modo: 1. **Não:** Teriam organizado melhor o seu tempo, procurado um outro orientador, fariam seu doutorado em outro país, tentariam conhecer uma nova língua, organizariam mais o tempo; 2. **Sim:** Pois todas as coisas no processo de doutoramento foram fundamentais para o crescimento pessoal. Todas as coisas no processo de doutoramento conspiraram a favor deles.

Quanto aos **conselhos que os orientandos dariam para quem quer iniciar um doutoramento**, seriam: gostar de estudar, esforço, dedicação, não passar muito tempo longe da sua

tese, é um processo doloroso, mas vale à pena. A área acadêmica não é algo fácil, deve ser bem pensada antes de realizar, verificar se o seu orientador tem tempo disponível, o doutoramento não deve ser algo feito por falta de opção.

**Em relação a acrescentar algo sobre a temática,** os orientandos revelaram preocupações sobre doenças psicológicas relacionadas aos estudantes e a necessidade de o processo de doutoramento ser mais claro desde o início, “ninguém dá valor na sociedade, ninguém no meu núcleo de amigos percebe o que eu faço aqui”, não ter bolsa faz o processo de doutoramento andar mais rápido.

As **sugestões** deixadas pelos orientandos apontam para os seguintes aspectos: pensar na saúde mental dos estudantes, expansão do tempo de conclusão do doutorado e delimitação das diretrizes desde o princípio.

**Para os orientadores,** a avaliação foi positiva, mas com momentos de dificuldades, que geraram crescimento e aprendizagem.

Quanto às **experiências positivas** no processo de doutoramento, os orientadores destacaram: aprendizagem, relações pessoais com os estudantes, dedicação do aluno, obediência, superação e produção conjunta.

Em relação às **dificuldades** existentes no processo de orientação, apresentamos: as relações entre orientador e orientando, a falta de recursos, lidar com questões pessoais dos orientandos, prazos, dependência ou independência demais, dificuldade de encontro, resistência, gerenciamento do tempo social dos orientandos e estresse.

Sobre a avaliação relacionada ao **entendimento entre orientando e orientador**, foi possível apresentar: diálogo, confiança, atender a responsabilidades, afinidade, positivo, definição de papéis, motivação, prazer e boa relação.

Quanto a alguma **história que tenha surpreendido os orientadores** no processo de doutoramento, classificamos: **Positivamente:** processos de crescimento de alunos, os estudantes se

realizando profissionalmente; **Negativamente:** os orientandos se portam de forma resistente à orientação e apresentam complicações de cunho pessoal.

Em relação a **alguma informação** que os orientadores gostariam de acrescentar sobre o doutoramento, apresentamos: entender o processo de orientação, relação de entendimento entre orientador e orientando, investimentos em ciência, tecnologia e informação, curiosidade de pesquisas sobre o nível de depressão na pós-graduação, criação de um serviço de apoio aos doutorandos.

Como **sugestões** a serem incorporadas no processo, os docentes destacaram: criação de grupos de integração sobre as temáticas de pesquisa, atenção para diminuir a ansiedade dos orientandos na qualificação, bom relacionamento entre orientador e orientando, importância de ir a campo junto dos orientandos, ter um período de trabalho prévio antes do projeto, conscientizar o aluno de sua responsabilidade, relação direta entre os orientadores e a instituição. Também foi sugerido que sejam utilizadas ferramentas criativas para a facilitação do processo, desbloqueando as etapas mais difíceis.

Orientador 11: (...) talvez devesse existir um serviço de maior apoio ...que tivesse um grupo de apoio aos doutorandos, que eles se sentassem em volta de uma mesa chorassem juntos, que tivesse um psicólogo, ia ajudando, talvez fosse um jeito de diminuir as tensões.

Orientador 16: Mas diria que o que era fundamental, era que os orientadores sentissem que estão a contribuir para a sustentabilidade do seu país através da formação daquele ou daqueles doutorandos. E que os doutorandos sentissem que o país está a investir neles. E que nessa vida devem retribuir ao país. Se houvesse essa cultura de responsabilidade pessoal, para o bem comum, seria mais fácil o processo de orientação e teria sido mais renovada a qualidade da investigação que a gente faz.

Os orientadores destacam a necessidade de criação de grupos de apoio entre os doutorandos, a conscientização do papel dos docentes para a formação dos orientandos e importância desta relação de aprendizagem.

## DOUTORAMENTO: EVOLUÇÃO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutoramento, elegemos como objetivo analisar o tempo de doutoramento vivido e seus significados para os orientandos da Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal, e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Brasil.

Como objetivos específicos, foi possível identificar os perfis dos doutorandos dos cenários supramencionados; estabelecer relações entre o perfil dos doutorandos e os sentidos e significados de um doutoramento; investigar se os usos do tempo pelos doutorandos são compatíveis com os processos de doutoramento; descrever as estratégias de desenvolvimento de um doutoramento; e contribuir institucionalmente para o aprimoramento das ações pedagógicas da Pós-Graduação *stricto sensu* entre as instituições portuguesas e brasileiras.

Quanto ao tempo vivido e os seus significados, as principais questões atribuídas foram as frustrações com o trabalho investigativo, o enfrentamento de desafios e os processos de crescimento, por ser um tempo solitário, de profunda autonomia e marcado pela relevância do papel dos orientadores no processo de desenvolvimento dos trabalhos/orientação científica.

Para o enfrentamento dos desafios, o uso do tempo tornou-se imprescindível no desenvolvimento da produção científica, no qual o uso da tecnologia foi um facilitador, uma vez que, para os orientandos, o tempo era escasso e, para os orientadores, o tempo era adequado.

Ao verificar como os participantes da pesquisa adotam estratégias para o desenvolvimento do doutoramento foi possível caracterizar que os mecanismos utilizados são adotados ora estrategicamente, ora de forma despretensiosa, mas que essas categorias associam-se, pois estão diretamente ligadas à evolução do doutorando enquanto pesquisador. Os apontamentos realizados pelos orientandos e orientadores sugerem, portanto, uma iniciativa que organize os processos e torne o desenvolvimento do doutoramento um período acessível, planejado e com definição clara das atribuições dos envolvidos.

Essa estruturação, uma vez evidenciada como fator organizacional para o desenvolvimento do doutoramento, apresenta-se como uma importante ferramenta de gerenciamento de aprendizagem, ao passo que pode permitir que os envolvidos sejam capazes de selecionar as estratégias que mais se adequem ao seu perfil e, assim, desenvolver uma fluidez no percurso investigativo.

Na vivência no doutoramento e na relação entre orientandos e orientadores, faz-se necessário compartilhar algumas sugestões que podem ser incorporadas ao tempo vivido durante a produção científica, quais sejam: 1) criação de grupos de integração sobre as temáticas de pesquisa; 2) bom relacionamento entre orientadores e orientandos; 3) respeitar os períodos de descanso; 4) ter um período de trabalho prévio antes do projeto; 5) conscientizar o aluno de sua responsabilidade com a produção científica; 6) clareza do processo de doutoramento desde o início; 7) relação direta entre os orientadores e a instituição; 8) utilizar ferramentas criativas para a facilitação do processo, desbloqueando as etapas mais difíceis; 9) reestruturação dos programas de pós-graduação, a partir das necessidades que convergem entre orientandos e orientadores; e 10) refletir sobre o tempo e o uso dos meios digitais no processo de orientação.

A relação de aprendizagem, crescimento e evolução nos processos de produção científica com base nos significados de um doutoramento para orientandos e orientadores torna-se uma cons-



trução coletiva a partir de exigências dos programas, no qual o maior objetivo seria concluir com sucesso e com saúde mental, profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

Alves, V. M., Espindola, I.C.P., & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago.

Araújo, E. R. (2011). *A política de tempos elementos para uma abordagem sociológica*. Rev. Cienc. Soc. Polit., n. 34, p.19-40.

Araújo, E., Bento, S. *Como fazer um doutoramento?: desafios às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos*. Porto: Edicopy, 2007. p. 177-200.

Araújo, E. R., & Duque, E. J. (Eds.) (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo: um debate para as ciências sociais e humanas*. [E-book]. 2012. Braga/POR: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade: Centro de Investigação em Ciências Sociais: Universidade do Minho. 390p. Ebook\_tempos\_sociais.pdf.

Araújo, S. M., Bridi, A. M., & Motim, L.B. (2009) *Sociologia: um olhar crítico*. São Paulo: Contexto.

Aversa, L., & Bianchetti, L. (2014). *Transformações no doutorado e implicações no processo de orientação: uma questão supranacional*. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.16, n.33, p. 325-333 jul./dez.

Balán, J. (2009). *A internacionalização da formação de doutorado, o mercado de trabalho acadêmico no Norte e a circulação de cérebros latino-ameri-*

canos. O sociólogo e as políticas públicas: ensaio em homenagem a Simon Schwartzman/ Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman, organizadores. — Rio de Janeiro: Editora FGV. Pp 154O174. ISBN978O85O225O0736O8.

Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glence: Free Press.

Bianchetti, L., Turnes L., & Lara, R. C. (2016). *O tempo do doutorado e o papel das TICs: questões para pesquisa e análise*. Conjectura Filos. Educ., Caxias do Sul/RS, v. 21, n. 3, p. 628-644. 2016. Recuperado em 30 outubro, 2017, de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4290/pdf>.

Brandão, C. R. (Org.). (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Carvalho, R. (2003). *Entre a Busca da Verdade e a Identificação do Consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais*. In: Coutinho, M. P. L. et al (Orgs). *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa. Editora Universitária, UFPB, pp. 161-170

Demo, P. (2013). *Metodologia do conhecimento científico*. 1. Ed.- São Paulo: Atlas.

Falcão J. T. R.; Régnier, J. (2000) *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, mai./ago.

Gerhardt, T. E, Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa / [organizado por] e*; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/

UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

González, P., Nuñez, R. (2016). *Procrastinação e terapia cognitiva comportamentais*. São Paulo, p. 143.

Kaplan, A. (1972). *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo: Herder.

Kuhn, T. (2000). *O Caminho desde a Estrutura*. Tradução de Cesar Mortari. [s/l]: Ed. UNESP.

Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas,

Oliveira, A., Araújo, E., & Bianchetti, L. (2014). *Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria*. UFSC.

Pazmino, A. V. (2015). *Como se cria: 40 métodos para design de produtos*. Ana Veronica Pazmino. – São Paulo: Blucher.

Pinar, W. E. et al. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nova York/ USA: Peter Lang. 1143p.

Pole, C. J., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press. 180p.

Pope, C.; Mays, N. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa em saúde*.

In: Pope C, Mays N. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 3a ed. Porto Alegre: Artmed; p. 97-115.

Rossetto, G. R. S. (2013). *Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa*. Tese (Doutorado). Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Recuperado em 30 outubro, 2017, de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3465>.

Santos, A. R dos (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A,.

Severino, A. J. (2009). *Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr.

### **Nota biográfica da autora**

**Kadydja Karla Nascimento Chagas** - É professora Doutora em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001), Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2007 e 2014). Atualmente é Coordenadora Geral referente ao protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação, Ciências Sociais, formação e autoformação docente. No momento está finalizando o pós-doutorado na Universidade do Minho – UMINHO no Instituto de Ciências Sociais - ICS.

## CAPÍTULO 7

# **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM ATIVIDADES DE MESTRADO: A INTERLOCUÇÃO ONLINE AMPLIANDO POSSIBILIDADES**

Silvia Regina Pereira de Mendonça  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*

Bento Duarte da Silva  
*Instituto de Educação da Universidade do  
Minho*

### RESUMO

Neste artigo analisamos o processo de interlocução a distância entre os professores da UMinho e os mestrandos do IFRN participantes do convênio entre as duas instituições, que objetiva identificar as tecnologias utilizadas para minimizar a distância entre os alunos e professores e quais os resultados dessa interlocução educacional, enfatizando os benefícios da Educação a Distância em todo esse contexto de formação. Solicitamos a participação de 45 mestrandos, obtendo-se 43 (96%) respostas, e 28 docentes nas Unidades

Curriculares – UCs, sendo 23 (80%) com respostas. Conduzimos a investigação com o apoio teórico de autores que discutem o uso das tecnologias e a prática em ambientes virtuais, de modo a evidenciar os modelos pedagógicos em Educação a Distância. A partir da análise das respostas, percebemos que os mestrandos do IFRN e os docentes da Uminho reforçam a importância do convênio e a utilização de atividades online nesse processo, solicitando o constante aprendizado das ferramentas disponíveis, com o intuito de facilitar a interlocução. Os participantes, ao abordarem a utilização de atividades a distância e, conseqüentemente, a tecnologia no ensino, ressaltam, ainda, as dificuldades de utilização e as possibilidades de melhorar essa atuação. A maior dificuldade elencada foi o acesso à internet (queda de conexão), todavia, ressaltaram que esse fato não prejudicou totalmente a utilização dos recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades, no desenvolvimento de orientações de trabalhos, apresentação de seminários, entre outras atividades, uma vez que os objetivos propostos foram atingidos com êxito.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. TIC na Pós-graduação. Interlocução online.

## INTRODUÇÃO

O movimento educacional encontra-se em um processo de inúmeras mudanças com a utilização dos ambientes virtuais. Percebemos movimentos necessários na renovação de práticas educacionais e, conseqüentemente, diversificadas formas de interação. Nesse sentido, realizamos uma investigação que visou analisar o trabalho que está sendo desenvolvido com os mestrandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – cadastrados no convênio com a Universidade do Minho – UMinho.

Na investigação identificamos as tecnologias utilizadas para minimizar a distância entre os alunos e professores e os resultados dessa interlocução educacional, abordando os benefícios da Educação a Distância em todo o contexto de formação. Foram realizadas entrevistas e diálogos com os mestrandos e professores do programa para analisar os desafios e as possibilidades do processo, e utilizou-se, ainda, para propiciar embasamento à investigação por meio de pesquisa bibliográfica, autores que discutem o uso das tecnologias e a prática em ambientes virtuais, de forma a dar relevância aos modelos pedagógicos em Educação a Distância.

No contato com os alunos do Mestrado, percebemos algumas inquietações no andamento das atividades, então nos perguntamos: será que existe a necessidade emergencial da renovação das práticas educacionais nesse processo a distância e, conseqüentemente, a busca de formas diversificadas de interação? Assim, passamos a observar essa interlocução e a pesquisar outras necessidades e encaminhamentos.

Pensamos em construir e validar um mecanismo de interação que possibilite a identificação das ferramentas inerentes aos formadores dessa área e respectivas lacunas para lecionarem no setor, com o intuito de elaborar um direcionamento que permita o norteamento e a concepção de um modelo que auxilie essa comunicação, vislumbrando, dessa forma, auxiliar na construção e reconstrução de paradigmas educacionais inovadores.

No encaminhamento do trabalho, buscamos analisar o processo de interlocução a distância desenvolvido entre os professores da UMinho e os mestrandos do IFRN, participantes do convênio entre as duas instituições. Com esse intuito, procuramos (1) identificar as tecnologias utilizadas nas aulas desenvolvidas online, (2) verificar o alcance da utilização dessas tecnologias no andamento do curso, (3) discutir as influências da tecnologia educacional nos projetos desenvolvidos pelos mestrandos no âmbito da formação e (4) apresentar encaminhamentos para uma proposta de formação nesse contexto educacional.

O trabalho foi desenvolvido durante a participação do Programa de Pós-doutoramento da Universidade do Minho. Dessa forma, atendendo às orientações de estudo, apresentamos a contextualização e a compilação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Doutoramento, realizados em conjunto com o contexto do convênio estabelecido com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, o qual prevê a formação de mestrandos, doutores e pós-doutores. Em relação a esse texto, trazemos um resumo com os nossos diálogos a respeito da formação de mestrandos na Universidade do Minho por meio da utilização de tecnologias educacionais, assim como algumas reflexões acadêmico-científicas.

## JUSTIFICATIVA

Os avanços tecnológicos causam impactos mundiais: todos os países ou regiões estão envolvidos pelos novos modelos do mundo de trabalho. Vive-se, atualmente, numa economia de ideias e os setores de ponta, inclusive o setor de serviços e o próprio mercado informal, sofrem, sobremaneira, com os novos paradigmas que surgem para reestruturar o setor produtivo e definir outras estratégias organizacionais.

Nesse novo formato, com especificidades do contexto do mundo globalizado, é acentuada a exigência da qualidade dos recursos humanos através da busca por um perfil profissional adequado, que não apenas saiba fazer, mas, também, aprender continuamente e, sobretudo, tomar decisões criativas. Tal cenário reveste-se de uma grande importância quando se fala em competitividade e sobrevivência neste panorama, cada vez mais excludente para profissionais sem preparo adequado para o enfrentamento da realidade deste milênio, que vem ditando novas competências e habilidades associadas a uma flexibilidade necessária para atender às demandas do cidadão, da sociedade e do mundo do trabalho.



Nessa perspectiva, diante da necessidade de ampliar a formação da maioria da população em tempo cada vez mais curto, apresenta-se a Educação a Distância – EAD, quebrando barreiras de tempo e espaço e propiciando a disseminação do conhecimento a lugares denominados inacessíveis. Apresentamos, desse modo, um breve histórico do contexto educacional no IFRN, da oportunidade de Mestrado no convênio com a Uminho e da EAD inserida nesse universo de aprendizagem.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – foi criado por meio da Lei n.º. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e está vinculado ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

De acordo com informação disponível no site oficial, “o IFRN tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, reforçando o compromisso “com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social”.

Na instituição, a busca pela competência técnica permeia todos os níveis de ensino oferecidos, da formação inicial e continuada de trabalhadores à formação profissional de nível médio (integrados e subsequentes) e superior (licenciaturas, cursos de tecnologia e pós-graduação). Dentre os seus setores, temos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPI, que tem procurado oferecer para a comunidade acadêmica e técnico-científica do IFRN oportunidades de desenvolvimento profissional, por intermédio de programas de incentivo à qualificação, como a oferta de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em diversas áreas de conhecimento.

Um dos programas em destaque é o Programa de Doutorado e Mestrado da Universidade do Minho, realizado em parce-

ria com o IFRN. Como já informado, nesta pesquisa, nos detemos ao trabalho desenvolvido com o grupo de mestrandos. A formação em desenvolvimento, iniciada em outubro de 2017, é realizada, basicamente, a distância, contando com duas interlocuções presenciais de vinte dias cada uma. No decorrer do processo, o contato entre alunos e professores é realizado com a utilização das tecnologias educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. Sendo assim, os mestrandos têm buscado o apoio da Educação a Distância do IFRN.

O *Campus* de Educação a Distância do Instituto Federal do Rio Grande do Norte foi criado em janeiro de 2011, credenciado pela Portaria N° 1.369, de 7 de dezembro de 2010, e tem o seu regimento e estrutura aprovados pela Resolução 15/2010 CONSUP/IFRN, de 29/10/2010, e pela Resolução 16/2010 CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, respectivamente. Sua estrutura física está localizada no *Campus* Natal-Central, na Avenida Senador Salgado Filho, 1559, no bairro de Tirol, em Natal. A oferta de cursos na modalidade a distância, no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), iniciou-se com os cursos superiores, autorizados pela Portaria n° 871/2006 MEC, publicada no D.O.U. de 11/04/2006.

O IFRN é uma Instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e multicampi, responsável pela oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Atualmente, o *Campus* EaD do IFRN oferece vários cursos de demanda institucional, bem como por meio da Rede Escola Técnica do Brasil (Rede e-tec Brasil) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

São ofertados cinco cursos de especialização, dois de graduação e sete técnicos de nível médio subsequente, todos na modalidade a distância, atendendo cerca de 5.000 alunos nas salas de aula virtuais dos polos de apoio. Para que as aulas a distância sejam realizadas com o máximo de qualidade, está disponível para

os estudantes uma área virtual de aprendizagem: a chamada Plataforma Moodle. Por meio de login e senha individualizados, o aluno tem acesso a recursos de multimídia, ferramentas, dispositivos e atividades permanentes da disciplina, possibilitando o aprendizado em qualquer lugar do planeta.

As pesquisas sinalizam que um em cada sete universitários brasileiros é aluno da chamada Educação a Distância (EaD), formato de ensino que cresce a cada ano e é visto por especialistas em educação como uma das soluções para suprir a demanda de certos profissionais no mercado de trabalho. Seguindo essa prerrogativa, o IFRN iniciou o Doutorado e o Mestrado, por meio de convênio com a UMinho, para capacitar os servidores dos *campi* distribuídos pelo Estado do Rio Grande do Norte – RN.

Pelo computador, alunos e professores interagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que incluem *chats* e fóruns e permitem a interlocução e o bom andamento do curso. Como já informado, os encontros presenciais são feitos na UMinho e no IFRN, em períodos agendados com os professores envolvidos no processo. A EAD do IFRN disponibiliza para esses estudantes locais equipados com laboratórios didáticos e de informática, além de bibliotecas e todos os recursos necessários para o desenvolvimento do processo educacional.

Temos consciência de que “há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados” (MORAN; MAHSETTO; BEHRENS, 2015, p. 14).

Coadunamos com os autores e, assim sendo, o nosso plano de trabalho no Pós-Doutoramento buscou o desenvolvimento de uma investigação *in loco* para construir um plano de acompanhamento e de orientação, junto aos mestrandos da UMinho no IFRN, procurando levantar variáveis, tais como as tecnologias utilizadas

nas aulas desenvolvidas pelos professores e as influências da utilização dessas tecnologias no andamento do curso, além de apresentar encaminhamentos para uma proposta de formação com base na utilização de tecnologias educacionais.

A escolha pela Universidade do Minho – Portugal para a realização do Pós-doutoramento se deu, entre outras razões, em decorrência do convênio estabelecido em 2011, que previa a idealização de um programa de formação de doutores e pós-doutores, ampliando seu alcance, em 2017, com a formação de mestrandos servidores do IFRN.

Essa cooperação técnica entre o IFRN e a Universidade do Minho de Portugal foi efetivada para proporcionar aos servidores a oportunidade de cursar uma Pós-graduação em uma universidade Internacional que se situa entre as cem melhores universidades do mundo. Como encontramos na UMinho o renome internacional e o Departamento de Ciências da Educação, com o grupo de investigação em Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, nos campos de nosso interesse de pesquisa, uma vez que aborda o uso da tecnologia em atividades de pós-graduação e enfatiza desafios e possibilidades da educação a distância, desenvolvemos o nosso trabalho. Na pesquisa, investigamos os resultados da interlocução educacional e destacamos os benefícios da Educação a Distância nesse contexto de formação.

## DIMENSÃO TEÓRICA

Visando atender aos objetivos propostos, buscamos identificar as tecnologias utilizadas para minimizar a distância física entre os alunos e professores em uma formação de Mestrado e os resultados dessa interlocução educacional. Embora a separação física entre docentes e discentes seja a condição que *a priori* define a EaD, partilhamos a opinião de Moore (1993) de que o interesse das pesquisas nessa área não deveria estar na distância física em

si, mas, primordialmente, no efeito que essa distância poderia ter na relação entre estudantes e professores, na gestão do currículo e do programa, aspectos abordados pelo autor em sua teoria sobre distância transacional. Em uma publicação mais recente, o autor reafirma essa perspectiva de distância, ao esclarecer que

distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLE, 2013, P. 285).

Com esse intuito, fizemos o delineamento das tecnologias utilizadas no mestrado dos servidores do IFRN em convênio com a UMinho. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2015, p. 28), “aprendemos pela concentração em temas ou objetivos definidos ou pela atenção difusa quando estamos de antenas ligadas, atentos ao que acontece à nossa volta. Aprendemos quando perguntamos, quando questionamos”.

Concordamos com os autores e precisamos embasar os nossos questionamentos e descobertas. Dessa forma, realizamos o diálogo com pesquisadores renomados que discutem o tema em foco. Os documentos governamentais (BRASIL, 2005, 2006, 2008, 2015, 2016) nos auxiliaram na visão das possibilidades e limitações encontradas em termos políticos para galgar o nosso intuito de sinalizar caminhos para a melhoria da interlocução educacional no âmbito do mestrado a distância. Sendo assim, saberemos até onde podemos seguir em termos legislativos.

A educação a distância vem crescendo nas últimas décadas como uma positiva estratégia para a qualificação de profissionais. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os Ambientes Com-

plexos de Aprendizagem (ACA) tomam vulto nas formações inicial e continuada, principalmente nos cursos superiores. Segundo Martins, Tiziotto e Cazarini (2016, p. 125), “acredita-se que escolhas realizadas pelos agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, ao utilizarem os AVAs em ACAs, podem ser o diferencial entre motivar e facilitar ou desmotivar e dificultar a aprendizagem”.

Com as mudanças nos espaços de comunicação, os AVAs são amplamente utilizados para a oferta de cursos, administração e organização de conteúdo, cursos e disciplinas e, também, no monitoramento de alunos nas modalidades de ensino presencial e semipresencial (blended learning) e a distância (e-learning), que possibilitam as transformações no ensino por meio de pesquisas e do desenvolvimento de novos modelos pedagógicos (Behar, 2009).

Em meio a esse diálogo, elencamos o que os autores abordam como aspectos relevantes sobre a utilização de ambientes virtuais. Para Moran (2008), o equilíbrio entre o educacional e o tecnológico é motivo de sucesso educacional no e-learning. Com as inovações tecnológicas, nos apropriamos das ferramentas online disponíveis para mitigar a distância física. Mediante o distanciamento entre professores e alunos, por intermédio da educação online, encontramos possibilidades inovadoras, pois é uma educação democrática, interacionista, dialógica e colaborativa (SILVA, 2012).

Os AVAs possibilitam a utilização de ferramentas que tornam a aprendizagem dinâmica e interativa. De acordo com Morgado (2014), as plataformas de e-learning, como o Moodle, possibilitam várias atividades laborais para o ensino/aprendizagem, de forma assíncrona e síncrona, tais como: fóruns, gestão de conteúdo (recursos), questionários e pesquisa com diversos formatos, blogs, criação e gestão de base de dados, sondagens, chats e glossários, possibilitando o alcance dos objetivos de cada curso.

Apesar das possibilidades existentes, cuidados pedagógicos são necessários. Na visão de Gabardo, Quevedo e Ulbricht (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem estão aquém do que podem representar em inovação. A falta de equilíbrio entre os aspectos pe-

dagógicos e tecnológicos ocorre, de modo geral, em todas as plataformas analisadas. De acordo com os autores, esse desequilíbrio é consequência da distância entre a força tecnológica e o fazer pedagógico. **É de suma importância que a definição de educação que vamos adotar na organização, planejamento e desenvolvimento desse trabalho de investigação educativa**, na modalidade de educação a distância, siga o proposto pelas diretrizes da legislação vigente e das pesquisas desenvolvidas na área.

Verificamos a importância da aproximação entre a EaD e a pesquisa, articulando-se com o progresso da área de estudo. No decorrer desse trabalho voltamos nossa atenção ao que podemos perceber entre a evolução da EaD e as investigações nesse direcionamento. Atentamos para o fato de a agenda de pesquisa da EaD seguir a mesma tendência adotada por agendas de outros campos da educação ou se direcionar por outro caminho distinto.

Considerando-se a possibilidade de diálogo entre áreas do conhecimento e tecnologias utilizadas, assumimos alguns pressupostos teóricos e metodológicos, que conduzirão de forma basilar a experiência aqui planejada, pensando em modelos pedagógicos para a nossa busca de melhorias na comunicação educacional. “Portanto, o modelo pedagógico pode ser rearticulado, na medida em que são buscadas alternativas didático-pedagógicas para as diferentes demandas no decorrer do processo educacional” (BEHAR, 2009, p. 250). Assim, fazemos as articulações necessárias.

De acordo com esse pensamento, Mattar (2013, p. 210) afirma que “a educação a distância tem permitido expandir a oferta da educação para pessoas que antes não poderiam estudar presencialmente por diversos motivos”. Todavia, faz-se necessário o repensar das práticas e ferramentas utilizadas para que essa interlocução seja realizada com qualidade e inovação pedagógica. Nesse caminho, atentamos para Kenski (2008, p. 19) quando afirma que

os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e apren-

der. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade.

Sabemos que a globalização necessita e envolve as comunicações, os mercados, os fluxos de capitais e tecnologias, a socialização e as trocas de conhecimentos que derrubam fronteiras. Estamos em um período de transição e em busca crescente de sucesso na organização social. Em todos os momentos, percebemos diálogos entre o global e o local e - fenômeno de glocalização, como apelidou Silva (2002), à vista disso, a troca de experiências é ainda mais fundamental no ambiente educacional e “só tem sentido falar-se em comunicação eficaz se são obtidos bons resultados, possíveis de serem alcançados com a utilização de técnicas comunicativas apropriadas que proporcionem uma actuação diversificada, de adequação mútua e de adaptação aos diferentes contextos comunicativos”. (B. SILVA, 1998, P. 136).

É estritamente necessário colocar professores e alunos no centro do processo educacional, fazendo da sala de aula, presencial ou virtual, uma “sala de aula interativa” (M. SILVA, 2012). Necessitamos de ressignificação em todo o ambiente, inclusive no processo avaliativo. Coadunamos com Gomes (2009) quando reforça que a problemática da avaliação das aprendizagens é recorrente no contexto educacional e está fortemente associada às concepções de ensino e de aprendizagem vigentes em cada momento. A adequação é emergencial.

Almeida, Medeiros e Mattar (2017, p. 304) consideram que as mudanças iniciam com o processo reflexivo, relacionando as teorias existentes e as situações da realidade. “Para tanto, os atores educacionais (orientados e orientadores) precisam incorporar que velhas roupas podem ganhar novas marcas, estabelecendo e recriando outras formas de fazer e aplicar as pesquisas”. Concor damos com os autores e verificamos essa necessidade de reflexão no objeto de estudo apresentado, a seguir, nessa pesquisa.



## METODOLOGIA UTILIZADA NO PÓS-DOCTORAMENTO

Pesquisas realizadas nas mais diferentes áreas do saber requerem processos e fases que delimitem o objeto de estudo no espaço e no tempo; esse processo é chamado de método científico. Frente a um mundo do trabalho cada vez mais amplo, competitivo, imprevisível e turbulento, a pesquisa passa a representar um recurso de grande poder para se coletar, analisar e extrair conhecimentos e informações valiosas de dados externos e internos às organizações.

Tal dinâmica nos expõe a inúmeras possibilidades de desenvolvimento de pesquisas, evidenciando uma enormidade de abordagens epistêmicas e interpretativas, que nos conduzem à constatação da evolução de nossa realidade social e da necessidade em descortinar descobertas a partir de novos olhares e paradigmas para mensurar seus resultados e contextos.

A realização de uma pesquisa pede um consolidado conhecimento acerca da melhor forma de atingir os resultados esperados por meios científicos e as respostas ao problema proposto. O melhor método pode emergir por diversos motivos, a saber: tempo e recursos disponíveis, adequação do método ao objeto de pesquisa, habilidade do pesquisador e pressupostos ontológicos e epistemológicos adotados por ele.

Os procedimentos de uma pesquisa podem variar independentemente do objeto de estudo. Na área da educação e tecnologias (foco dessa pesquisa), pode-se inferir que a escolha por métodos exclusivamente quantitativos tende a minimizar a natureza subjetiva inerente à realidade da educação; dessa forma, essa pesquisa trouxe o desafio de selecionar, dentre a infinidade de abordagens metodológicas de pesquisa, aquela que mais nos aproxima do objeto (ainda que por vários pontos de vista), enriquecendo nosso estudo e conferindo confiabilidade aos resultados. Sendo assim, utilizamos a metodologia de tipo descritivo de exploração.

O instrumento de pesquisa foi desenhado levando em consideração os contributos obtidos por entrevistas *in loco*, que constituíram a dinamização necessária para entender o objeto de estudo.

Os processos metodológicos incluíram o levantamento bibliográfico em banco de dados atualizados sobre os temas pertinentes ao trabalho, assim como a construção de instrumento de pesquisa validado a partir de inquéritos online e entrevistas semiestruturadas com os participantes. A efetivação das entrevistas demandaram um parecer dos 28 professores atuantes no curso e dos 45 mestrandos vinculados ao programa e igualmente atuantes.

Com base no objetivo deste estudo, os resultados foram analisados com a concretização da realização dos instrumentos de pesquisa validados, para avaliar cursos em e-learning (SILVA, GOMES e SILVA, 2006), em seguida, realizar a discussão dos resultados com os participantes. Após essa fase, a publicação dos resultados e as limitações do estudo, intencionamos o intercâmbio de conhecimento sobre o trabalho na Rede Federal de Educação do Brasil, em especial nos Institutos Federais que englobavam muitos servidores interessados em participar desse processo de aprendizado. Todas as fases e métodos utilizados foram oriundos de discussões e análises com os envolvidos no processo.

Nesse capítulo, apresentamos os principais resultados do inquérito online respondido por 43 estudantes e 24 Docentes do Mestrado no referido convênio. Percebemos que tivemos retorno de 96% dos mestrandos e de 80% dos professores, uma amostragem significativa. O documento respondido constou de cinco dimensões com, aproximadamente, seis perguntas de múltipla escolha em cada uma. Ao final de cada questão, disponibilizamos um espaço para apreciação global, possibilitando as considerações escritas dos participantes. Sendo assim, vamos verificar os resultados preliminares dessa interlocução.

# APRESENTAÇÃO DA AMOSTRAGEM DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS E ENTREVISTAS

Apresentamos os principais resultados obtidos por intermédio dos inquéritos e entrevistas realizados com os mestrandos do IFRN e os docentes da UMinho. Conforme sinalizado na metodologia, realizamos um inquérito online com todos os participantes e entrevistas semiestruturadas com, aproximadamente, 20% dos envolvidos no processo, para esclarecer alguns pontos dos questionários. As questões apresentadas tiveram como foco principal a interlocução online realizada nas Unidades Curriculares (UC) do Mestrado desenvolvido no convênio entre as duas instituições. Ressaltamos que buscamos a aproximação do trabalho realizado na UMinho e, sendo assim, algumas questões pertencem ao questionário institucional aplicado no final de cada semestre.

Dos inquéritos enviados, recebemos, em média, 80% dos professores e 96% dos mestrandos. Mediante análise das respostas dos mestrandos, verificamos que os participantes revelam a importância da utilização de tecnologias educacionais com o intuito de minimizar a distância geográfica existente entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante do questionamento sobre o andamento da interlocução a distância, reafirmamos que os alunos, em sua maioria, responderam positivamente ao andamento das UC e à utilização de atividades online.

Selecionamos uma questão de cada dimensão e alguns comentários gerais dos participantes da pesquisa. Procuramos elencar aspectos relevantes que expressam a visão geral dos mestrandos e docentes atuantes no processo para enriquecer a análise dos comentários. Algumas UC foram ministradas para alunos presenciais e online de forma concomitante. Nas questões respondidas pelos docentes, procuramos elencar as que tiveram menor

percentual de aprovação, com o intuito de sinalizar as fragilidades. Vejamos a amostragem das informações:

### Percepção dos mestrandos

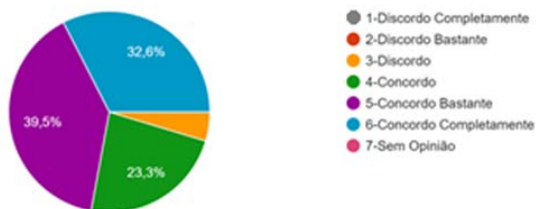
Apresentamos os principais resultados do inquérito online repondido por 43 estudantes do Mestrado no referido convênio. Percebemos que tivemos retorno de 96% dos mestrandos, amostragem significativa. O documento respondido constou de cinco dimensões, com perguntas de múltipla escolha, em cada uma. Ao final de cada questão disponibilizamos um espaço para apreciação global, possibilitando as considerações escritas dos participantes. Sendo assim, temos os resultados preliminares dessa interlocução.

*Dimensão 1: Apreciação sobre o desempenho dos docentes no processo de ensino e aprendizagem online (a distância)*

Gráfico 1: Resposta da questão 1 dos mestrandos – Dimensão 1

**Q1 - Os docentes ajudaram a compreender os objetivos de aprendizagem, por intermédio das atividades online (...), ou outra tecnologia de comunicação).**

43 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Observamos que, em relação às reflexões sobre a atuação dos docentes no auxílio à compreensão dos objetivos de aprendizagem por intermédio das atividades online (por videoconferência, *e-mail*, ou outra tecnologia de comunicação), houve a aceitação da maioria dos respondentes (23,5% “concordam”, 35,5% “concordam bastante” e 32,6% “concordam completa-

mente”), totalizando 41 estudantes, havendo apenas 2 estudantes que discordam da afirmação da questão, ou seja, entendem que não houve auxílio dos professores.

Na fala dos participantes encontramos a confirmação das informações do gráfico. Eles reforçam que os professores utilizaram os recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades, para as diferentes orientações, desde trabalhos, apresentação de seminários, projetos e a dissertação em si, sempre com êxito e atingindo os objetivos esperados. Os alunos que não concordaram enfatizaram que alguns professores tinham dificuldade para ministrar a aula dosando a atenção para o público online ou presencial.

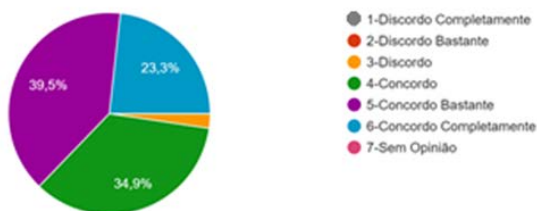
A próxima dimensão versa sobre a reflexão dos estudantes em relação à sua própria atuação em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

### *Dimensão 2: Autoavaliação do estudante nas unidades curriculares (UCs) do curso*

Gráfico 2: Resposta da questão 5 dos mestrandos – Dimensão 2

**Q5 - Atingi as metas/objetivos de aprendizagem definidos para as UCs, por intermédio das atividades online (por ..., ou outra tecnologia de comunicação).**

43 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Os resultados permitem verificar que a maioria dos estudantes considera que atingiu as metas/objetivos de aprendizagem definidos para as UCs por intermédio das atividades online (por videoconferência, *e-mail* ou outra tecnologia de comunicação), uma vez que 34,9% dos respondentes concordam, 39,5% concordam bastante e 23,3% concordam completamente, totalizando 42 estudantes, havendo apenas 1 que considera não ter atingido as metas/objetivos definidos para as UC por meio das atividades online. Nas observações feitas por eles, encontramos a justificativa da apresentação de dificuldades maiores: ausência de tempo hábil, pois precisavam conciliar as atividades do trabalho e as tarefas acadêmicas em curso. De acordo com alguns participantes, outros fatores foram decisivos, conforme depoimento a seguir:

Meu desempenho nas UCs foi bem satisfatório, no início apresentei várias dificuldades, pois não tinha hábitos de trabalhar no formato EaD. As atividades propostas apresentavam um grau de exigência muito grande devido a programação das aulas das disciplinas, ou seja, todos os dias tinha aulas e, também, atividades para serem desenvolvidas, e isso comprometia alguns textos e materiais que não conseguia ler para a aula indicada. Mas, de forma global, os resultados foram muito bons.

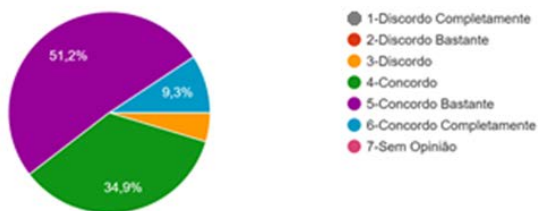
Nesse caso, verificamos que os aspectos negativos são ínfimos e podem ser minimizados com orientações aos mestrandos. A dimensão a seguir ressalta o desenvolvimento de competências. Vejamos a posição dos mestrandos na questão e as sugestões apresentadas.

### *Dimensão 3: Desenvolvimento de competências*

Gráfico 3: Resposta da questão 2 dos mestrandos – Dimensão 3

**Q2 - Desenvolvi competências para equacionar e resolver problemas em torno dos temas das UCs, por intermédio...ou outra tecnologia de comunicação).**

43 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

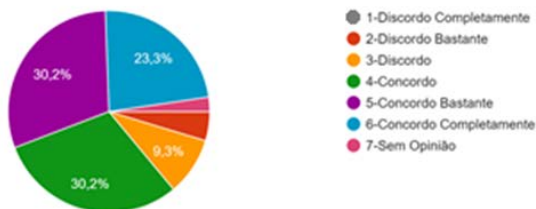
Verifica-se que a maioria dos estudantes considera que desenvolveram competências para equacionar e resolver problemas em torno dos temas da UC por intermédio das tecnologias de comunicação: 34,9% “concordam”, 51,2% “concordam bastante” e 9,3% “concordam completamente” com a afirmação da questão, totalizando 41 estudantes. Os restantes 2 estudantes “discordam” e ressaltam os problemas de conexão como entrave na comunicação. Nesse olhar negativo, um deles afirma que “os problemas de conexão, muitas vezes, impediram a oralidade, mas, exceto esse problema, acredito que as ferramentas disponibilizadas permitiram com que nos desenvolvêssemos no mesmo nível de um curso presencial”.

Na próxima dimensão, que aborda o funcionamento da unidade curricular na plataforma e-learning, enfatizamos a contribuição das avaliações na aprendizagem, vejamos o gráfico 4 e as observações.

*Dimensão 4: Funcionamento da unidade curricular na plataforma e-learning*

Gráfico 4: Resposta da questão 6 dos mestrandos – Dimensão 4

**Q6 - A informação recebida da avaliação (contínua, por testes, etc.) contribuiu para a minha aprendizagem...ou outra tecnologia de comunicação).**  
43 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Verificamos que 83,7% (30,2% concordam; 30,2% concordam bastante; e 23,3% concordam completamente), correspondentes a 36 estudantes, afirmaram que foi muito bom atuar nesse novo meio de comunicação em que podiam interferir, perguntar, expor questionamentos e esclarecimentos de argumentos, dúvidas e respostas e, também, interagir com os colegas de outras cidades, regiões e país. Enfatizaram o intercâmbio cultural e a troca de informações como aspectos primordiais à aprendizagem.

Por outro lado, verifica-se, também, que 16,3% (7 estudantes) discordaram ou não quiseram opinar sobre a contribuição da avaliação na aprendizagem. Percebemos, por meio dos comentários feitos no questionário, que essa inquietação tem relação direta com três fatores primordiais. O primeiro diz respeito à ausência de retorno (feedback) contínuo das atividades e atuação na plataforma com o intuito de melhorar o desempenho no futuro. O segundo fator trata da ausência de clareza do andamento e do tipo de avaliação das UCs no seu início. Em relação ao terceiro fator, os alunos afirmaram a dificuldade nas provas de algumas UCs.



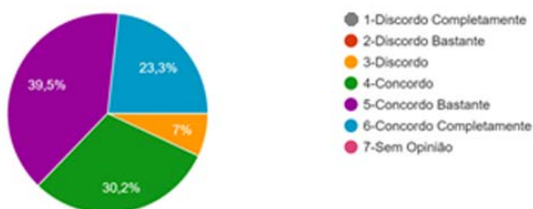
A próxima dimensão traz esclarecimentos sobre os recursos de apoio ao ensino e aprendizagem na plataforma e-learning.

*Dimensão 5: Recursos de apoio ao ensino e aprendizagem na plataforma e-learning*

Gráfico 5: Resposta da questão 4 dos mestrandos – Dimensão 5

**Q4 - As infraestruturas de apoio e-learning foram adequadas às necessidades das aulas, nomeadamente...ng e o sistema de Videoconferência.**

43 respostas



Fonte: A autoria própria (2019)

Ao observar o gráfico acima, que se refere às infraestruturas de apoio e-learning, encontramos 93% dos mestrandos (porcentagem correspondente a 40 estudantes) que concordaram com a adequação das ferramentas utilizadas e afirmaram que o sistema é muito bom para a aprendizagem: 30,2% concordam; 39,5% concordam bastante e 23,3% concordam completamente. Novamente, o percentual dos estudantes insatisfeitos diz respeito aos problemas na conexão e não da ferramenta, propriamente dita.

Para complementar as informações das cinco dimensões apresentadas, solicitamos aos mestrandos que elencassem pontos positivos e negativos na participação das UCs, por intermédio de atividades online.

Em relação aos aspectos positivos, eles enfatizaram quatro fatores principais: (1) o poder da comunicação moderna; (2) a interação com alunos de países diferentes; (3) a dinâmica das aulas e (4)

A velocidade no processo de perguntas e respostas.

Tratando-se dos aspectos negativos, os mestrandos reforçaram os problemas de conexão da internet, a dificuldade em conciliar os horários de trabalho com as atividades do mestrado e o esforço para entender a linguagem dos professores, pois, algumas palavras têm sentido diferente no Brasil. Mesmo com essas dificuldades, os mestrandos reforçam a importância desse processo de formação.

Com a análise dos inquéritos dos docentes, sinalizamos que os participantes revelam a importância da utilização de tecnologias educacionais, com o intuito de minimizar a distância geográfica existente entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Diante do questionamento sobre o andamento da interlocução a distância, reafirmamos que os professores, em sua maioria, responderam positivamente ao andamento das UCs e à utilização de atividades online.

Com as respostas dos docentes, também selecionamos uma questão de cada dimensão e alguns comentários gerais das respostas dos inquéritos. Procuramos abordar aspectos relevantes que expressam a visão geral dos docentes participantes no processo, reforçamos que algumas UCs foram ministradas para alunos presenciais e online de forma concomitante, com o intuito de facilitar a análise das situações. Vejamos a amostragem dos depoimentos:

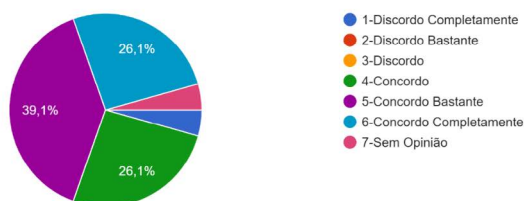
### **Percepção dos Docentes**

Nessa etapa, trazemos uma amostra do inquérito online repondido por 23 docentes no referido convênio. Coletamos a resposta de 80% dos professores, proporcionando a visão geral do trabalho. Ao final de cada questão, também colocamos um espaço para apreciação global, possibilitando as considerações escritas dos docentes. Desse modo, apresentamos aqui alguns resultados desse documento.

## *Dimensão 1: Desempenho dos discentes no processo de ensino e aprendizagem online (a distância)*

Gráfico 6 - Resposta da questão 5 dos Docentes – Dimensão 1

Q5 - Os discentes cumpriram o horário das aulas e de outras atividades programadas, por intermédio das atividades online (por videoconferência, e-mail, ou outra tecnologia de comunicação).  
23 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Ao tratarmos das reflexões sobre o cumprimento dos horários de aulas e de outras atividades programadas pelos discentes, por intermédio das atividades online (por videoconferência, *e-mail* ou outra tecnologia de comunicação), observamos, pelos resultados apresentados no gráfico 6, que a maioria dos docentes respondeu positivamente (26,1% “concordam”, 39,1% “concordam bastante” e 26,1% “concordam completamente”, no total de 21 professores), havendo apenas 2 docentes discordantes, ou seja, entendem que os estudantes não cumpriram os horários de aulas e outras atividades programadas por intermédio das atividades online.

No discurso dos participantes encontramos a confirmação das informações do gráfico. Eles afirmam que os discentes, em sua maioria, apresentavam motivação e participação no processo de interação por meio da plataforma online. Os alunos atingiram o êxito, pois mobilizavam-se, individualmente ou em grupo, para a execução das tarefas. A maioria concordou que a apreciação global da dimensão 1 é positiva.

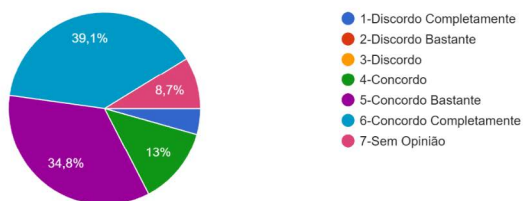
A próxima dimensão aborda a autoavaliação da atuação

dos docentes nas unidades curriculares (UC) do curso a distância.

*Dimensão 2: Autoavaliação da atuação nas unidades curriculares (UC) do curso a distância*

Gráfico 7: Resposta da questão 3 dos Docentes – Dimensão 2

Q3 - Utilizei os materiais/recursos recomendados para a modalidade de ensino online.  
23 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Ao observar o gráfico, podemos verificar que a maioria dos docentes afirma que utilizou os materiais e/ou recursos recomendados para a modalidade de ensino online: 13% “concorda”, 34,8% “concorda bastante” e 39,1% “concorda completamente”, percentuais que somam 20 docentes, havendo somente 3 professores que consideram não terem utilizado os materiais e/ou recursos recomendados para a modalidade de ensino online.

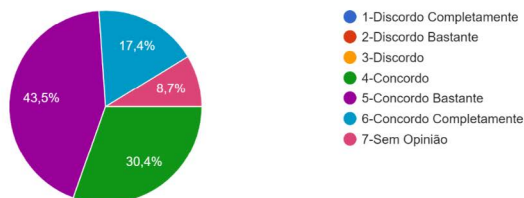
Nas apreciações globais dos docentes, verificamos os depoimentos sobre a busca pela melhoria da atuação e, conseqüentemente, o sucesso no processo. Eles reforçam que utilizam as melhores ferramentas para “fomentar a participação ativa do estudante”. Dessa forma, observamos que os aspectos negativos são sanados na medida em que os professores providenciam a utilização de melhores recursos para o processo de ensino e de aprendizagem.

### *Dimensão 3: Desenvolvimento de competências pelos discente*

Gráfico 8: Resposta da questão 2 dos Docentes – Dimensão 3

Q2 - Os discentes demonstraram competências para equacionar e resolver problemas em torno dos temas das UC.

23 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Os resultados permitem verificar que a maioria dos docentes considera que os estudantes demonstraram competências para equacionar e resolver problemas em torno dos temas da UC, pois há 30,4% que “concorda”, 43,5% que “concorda bastante” e 17,4% que “concorda completamente”. Esses valores totalizam 21 professores, havendo somente 2 docentes que reforçam que os estudantes não demonstraram competências para equacionar e resolver problemas em torno dos temas da UC.

No relato dos docentes, encontramos o reforço desse resultado. Eles afirmam que “houve um crescimento teórico e conceptual por parte da generalidade dos alunos”. Nesse caso, verificamos que os aspectos negativos são ínfimos e podem ser sanados com a busca de melhores formas de interação online.

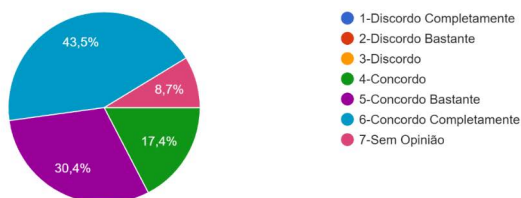
A dimensão a seguir ressalta o funcionamento da unidade curricular na plataforma e-learning. Apresentamos, no gráfico, a posição dos docentes em uma questão e as sugestões apresentadas.

*Dimensão 4: Funcionamento da unidade curricular na plataforma e-learning*

Gráfico 9: Resposta da questão 6 dos Docentes – Dimensão 4

Q6 - A informação recebida da avaliação (contínua, por testes, etc.) contribuiu para a verificação da aprendizagem do discente.

23 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Verificamos que 17,4% concordam, 30,4% concordam bastante e 43,5% concordam completamente com a afirmação, perfazendo o total de 91,3%, correspondentes a 21 docentes, o que confirma que a informação recebida da avaliação (contínua, por testes e outras fontes) contribuiu para a verificação da aprendizagem do discente. De outra forma, verificamos que 8,7% dos docentes (2) não quiseram opinar sobre esse processo de avaliação. Nos relatos feitos no questionário, os docentes ratificam o resultado do gráfico, dizendo que as UCs transcorreram com apreciação global positiva. Alguns professores ressaltam a importância do apoio técnico no momento das aulas para garantir a eficiência na interlocução.

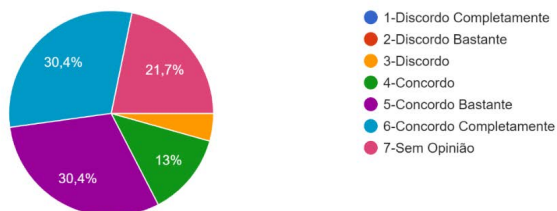
A próxima dimensão traz esclarecimentos sobre os recursos de apoio ao ensino e aprendizagem na plataforma e-learning.

## *Dimensão 5: Recursos de apoio ao ensino e aprendizagem na plataforma e-learning*

Gráfico 10: Resposta da questão 1 dos Docentes – Dimensão 5

Q1 - A sala virtual onde decorreu as aulas foi adequada.

23 respostas



Fonte: Autoria própria (2019)

Ao observar o gráfico acima, que se refere à adequação da sala virtual onde aconteceram as aulas, encontramos 73,8% dos Docentes (porcentagem correspondente a 17 professores) que concordaram e afirmaram que o sistema é satisfatório para a aprendizagem: 13% concordam; 30,4% concordam bastante e 30,4% concordam completamente. Os docentes que não concordam com a adequação da sala virtual na qual decorreram as aulas reclamaram da logística de videoconferência que limita a mobilidade do professor, sugerindo assim, recursos mais adequados à dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Com o intuito de possibilitar a complementação das respostas elencadas, sugerimos aos professores que apresentassem os aspectos positivos, negativos e/ou dificuldades que sentiram quanto à sua interlocução com os alunos na UC, nomeadamente na vertente online (distância).

No que condiz aos aspectos positivos, eles listaram: (1) a possibilidade de formação a distância, (2) a dedicação dos alunos em horários diferenciados, (3) o intercâmbio cultural e (4) a minimização da distância entre os países.

Com relação aos aspectos negativos, os docentes ressaltaram (1) os problemas de conexão da internet, (2) a dificuldade em perceber o horário de entrada e saída do estudante na plataforma, (3) a diferença de horário entre os dois países e (4) a dificuldade de alguns alunos no trabalho autônomo. Apesar dessas dificuldades, os docentes ratificam a importância e o sucesso do processo formativo.

Além dos questionários e entrevistas, realizamos outras atividades acadêmicas durante o período do Pós-Doutoramento. Vejamos, a seguir, a relação de atividades relevantes ao aprendizado.

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

O Pós-Doutoramento na Universidade do Minho foi desenvolvido com diferentes atividades no Brasil e em Portugal: destacamos os encontros com o Prof. Dr. Bento Duarte da Silva, orientador do trabalho, assim como a participação em palestras e eventos acadêmico-científicos, tanto no Brasil quanto em Portugal, tratando de temáticas gerais e específicas, vinculadas ao nosso objeto (o Uso da Tecnologia em Atividades de Pós-graduação: desafios e possibilidades da educação a distância).

Detalhamos, a seguir, as atividades relacionadas ao Pós-doutoramento, iniciadas em setembro de 2018, com a efetivação de pesquisas bibliográficas e conversas com os mestrandos vinculados à UMinho, momento no qual houve a coleta dos dados iniciais. Em outubro do referido ano, desenvolvemos atividades em Portugal, permanecendo 45 dias em atividades Acadêmicas e Científicas. Nessa ocasião, organizamos os Inquéritos e Entrevistas Semiestruturadas para os docentes e mestrandos do convênio entre a UMinho e IFRN. Participamos, ainda, de eventos em Coimbra e em Porto.

No dia 06 de novembro de 2018, participamos do I Seminário Internacional “Educação e *eLearnin* em Estabelecimentos Pri-



sionais em Portugal”, promovido pela Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta e pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra, numa organização conjunta da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta (UMCLA).<sup>26</sup>

Participamos, ainda, do XIV CONGRESSO SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, no período de 11 a 13 outubro de 2018, na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.<sup>27</sup>

O retorno para o Brasil foi em 15 de novembro, cumprindo assim, o primeiro período de atividades presenciais na UMinho. Continuamos o cronograma da pesquisa com as entrevistas dos mestrandos, a compilação e a análise dos dados. Organizamos, ainda, um pôster da investigação para apresentar na UMinho no segundo período de atividades no Instituto de Educação da UMinho.

Ao retornar ao Brasil, participamos do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) e do IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (CIESUD), promovidos pela Associação Universidade em Rede (UniRede), realizados no período de 20 a 23 de novembro de 2018. Os referidos eventos foram sediados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Central, localizado na Cidade do Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Região Nordeste do Brasil.<sup>28</sup>

No referido evento, tivemos a oportunidade de participar da mesa de debate com o título: Redes internacionais de Educação a Distância: realidade ou utopia?, tendo como Debatedores: Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira (Vice-Reitora da UAB-Portugal) Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho-Portugal) Daisuke Onuki (Universidade de Tokai, Japão) Mediador: Marcelo Ferreira (UnB).

---

26 Maiores detalhes estão disponíveis no *link* <https://eventos.uab.pt/elep2018/>.

27 <https://congressospce2018.wixsite.com/spce2018-fpceuc/apresentacao>.

28 A programação e a produção do evento estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://esud2018.ufrn.br/evento/>.

Em fevereiro de 2019, viajamos a Portugal, dando continuidade às entrevistas semiestruturadas com os docentes e participando de atividades promovidas pela UMinho. Na semana de 11 a 15 fevereiro, aconteceu o Seminário de Cooperação UMinho e IFRN no Campo das Ciências da Educação – Instituto de Educação da UMinho em Braga, Portugal, mais uma ação do convênio entre IFRN e Uminho, o qual incluiu as seguintes escolas da universidade portuguesa: Instituto de Educação, Escola de Engenharia, Instituto de Ciências Sociais e Escola de Ciências.

O professor *honoris causa* e reitor do IFRN entre 2009 e 2016, Belchior de Oliveira Rocha, defendeu a sua tese de doutorado no primeiro dia do seminário; no mesmo dia, à tarde, houve o lançamento do livro “Instituto Federal: uma organização composta por organizações”, publicado pela Editora IFRN e organizado pelo professor *honoris causa* Francisco das Chagas de Mariz Fernandes e pelo reitor Wyllys Abel Farkatt Tabosa. Outros servidores que realizaram prova de doutoramento durante a semana foram Antônia Francimar da Silva, do *Campus* Pau dos Ferros, e Patrícia Carla de Macêdo Chagas, do *Campus* de Ensino a Distância.

Outras atividades programadas foram a sessão de pôsteres, a mesa redonda “Mesa de Debate: Sentidos da Cooperação Internacional”, com participação do professor Belchior de Oliveira, e a Conferência com tema “Ciências da Educação: o que precisamos ainda de aprender?” realizada pelo Professor Doutor António Nóvoa da Universidade de Lisboa. No dia 14 de fevereiro de 2019, apresentamos o pôster: “O Uso da Tecnologia em atividades de Pós-Graduação: desafios e possibilidades da educação a distância” na sessão de pôsteres de Pós-Doutoramento.

No dia 22 de março de 2019, encerramos a nossa segunda etapa presencial em Portugal. Concluímos as entrevistas semiestruturadas relacionadas ao Pós-Doutoramento junto aos docentes da Universidade do Minho, retornando ao Brasil com o intuito de dar continuidade à interlocução com os mestrandos, à análise dos dados e à elaboração do registro dos resultados.

De novembro de 2018 a março de 2019 continuamos a coleta de dados com os inquéritos e entrevistas semiestruturadas com os mestrandos. Nesse período, demos andamento também à análise dos dados recebidos e às providências para a organização de um livro com resultados da parceria do programa doutoral UMinho–IFRN, considerando as Teses de Doutorado concluídas (até o final de abril de 2019). Convidamos os orientandos (recém doutores) e professores orientadores, participantes do doutorado da UMinho, para compor essa produção.<sup>29</sup>

Dando continuidade à divulgação da pesquisa, participamos, no período de 15 a 17 de maio de 2019, no Campus Natal Central do IFRN, do IV Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD), promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual foi proporcionado um espaço para diálogos acerca da Educação a Distância no contexto nacional e internacional.

O evento teve como objetivo “oportunizar a reflexão e o debate propositivo acerca dessa modalidade de ensino, favorecendo a compreensão do cenário atual e as perspectivas teóricas de trabalho na EaD”. Para isso, o evento se propôs a compartilhar experiências educacionais na área, propiciando a apresentação oral de trabalhos científicos, conferências, palestras e mesas redondas para a discussão de temas relativos à EaD.

Participamos das atividades oferecidas e apresentamos a comunicação oral: “A Educação a Distância em atividades de Pós-Graduação: desafios e possibilidades da interlocução online” (o artigo completo foi publicado nos anais do evento). Contamos, dentre outras atividades, com a Conferência de encerramento – “Desafios da EaD em tempos da cibercultura, mobilidade e ubiquidade”, realizada pelo orientador dessa

---

29 O referido livro foi publicado em maio de 2020 e está disponível no repositório do IFRN e pode ser acessado pelo link: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1787>.

pesquisa, professor Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho).<sup>30</sup>

Enfatizamos a importância desse período de aprendizagem realizada com este estágio científico de pós-doutoramento, no que respeita **à interlocução online em cursos** realizados na modalidade EaD, conforme as considerações apresentadas abaixo.

## CONSIDERAÇÕES DE APRENDIZADO

Em consonância com os apontamentos da pesquisa, mestrandos do IFRN e docentes da UMinho reforçam a importância do convênio e da utilização de atividades online nesse processo, solicitando o constante aprendizado das ferramentas disponíveis, com o intuito de melhorar a interlocução entre os participantes. Sinalizamos, então, a necessidade de formação no início do curso, através da apresentação das ferramentas disponíveis e das suas formas de utilização.

A maior dificuldade elencada foi o acesso à internet, ou seja, a queda de conexão. Todavia, ressaltaram que esse fato não prejudicou, totalmente, a utilização dos recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades, no desenvolvimento de orientações de trabalhos, apresentação de seminários, entre outras atividades, tendo os alunos sempre atingido os objetivos propostos com êxito. No entanto, achamos conveniente a reflexão sobre esse aspecto para encontrar um caminho de minimizar a situação.

Em relação à dificuldade de compreensão de algumas palavras na linguagem dos professores, devido ao significado diferente no Brasil, também solicitamos um processo formativo anterior. Reforçamos que o caminho de ensino e de aprendizagem necessita de embasamento para que arestas sejam ajustadas, sendo assim, toda contribuição na formação é sempre benéfica.

---

30 Mais informações sobre o evento podem ser encontradas no *link* <https://ead.ifrn.edu.br/semead/>

Ressaltamos, no corpo do capítulo, a importância do contexto de formação por intermédio da educação a distância, como sabemos, para participar de todo processo de aprendizagem necessitamos da reflexão e da avaliação contínua do processo. Apesar de encontrarmos poucos depoimentos negativos por parte dos mestrandos e docentes em relação ao andamento das UC, enfatizamos a possibilidade de encontrar caminhos para sanar as dificuldades.

Compreendemos que o processo formativo é de primordial importância para os servidores do IFRN e, também, para a instituição. Sugerimos, assim, diálogo entre os gestores, de modo que alternativas sejam encontradas para solucionar os entraves relacionados ao choque entre o período de atividades da função no setor e das tarefas do mestrado oferecido pelo convênio. Não podemos, nesse momento, apresentar soluções para essa dificuldade, mas acreditamos no processo dialógico para se chegar ao consenso.

Reforçamos que os dados da pesquisa apresentaram o cenário que está relacionado às pesquisas na área. Queremos ressaltar que a maioria dos mestrandos e docentes que responderam ao inquérito apontou que o processo de interlocução a distância, desenvolvido entre os professores da Universidade do Minho e os mestrandos do IFRN participantes do convênio entre as duas instituições, foi significativo, trazendo benefícios incontáveis ao processo formativo.

Portanto, é de fundamental importância a realização de atividades que utilizam as tecnologias para minimizar a distância entre alunos e professores nesse contexto de formação do servidor do IFRN. Como enfatizamos na abordagem teórica, citando Michael Moore, a distância na modalidade EaD não é simplesmente uma questão de distância geográfica, mas, sobretudo, de um fenômeno pedagógico, e o estado de desenvolvimento das tecnologias de comunicação nos tempos atuais tem todo o potencial para criar um forte ambiente educacional de interação pedagógica e comunicacional entre professores e estudantes e destes entre si.

Dessa forma, chegamos ao final desse capítulo, mas não ao término da pesquisa, pois temos, nesses diálogos, aspectos a serem

discutidos e analisados para a melhoria dos caminhos, ainda, tortuosos. Reafirmamos que trabalhos desse tipo, que buscam fatores importantes para o andamento do processo formativo, vislumbram contribuições indispensáveis para a busca de soluções necessárias. São objetivos como esse que continuam a nos motivar na trilha de investigações na área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C. D., MEDEIROS, L. F. & MATTAR, João. **Educação e Tecnologias**: refletindo e transformando o cotidiano. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il. **1. Educação a distância 2. Tecnologias 3. Multimeios**. I. Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2005. Disponível em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/livros/Salto\\_tecnologias.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf).

BRASIL. **Decreto nº. 5.800/2006, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2006. Retirado de: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.050, de 22 de agosto de 2008**, que estabelece o processo de credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº. 564/2015**: Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, tendo sido homologado pelo Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2\\_016/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2_016/instrumento_2016.pdf).

GABARDO, P., QUEVEDO, S., & ULBRICHT, V. R. **Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem**, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010140854.pdf>.

GOMES, M. J. **Problemáticas da avaliação em educação on-line**, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9420/1/Challenges-09mjgomes.pdf>.

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**, 2008. Disponível em: [http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_7\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf).

MARTINS, D. O., TIZIOTTO, S. A. & CAZARINI, E. W. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) *como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs)*. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, 2016. v. 15. p. 113-131.

MATTAR, J. **Educação a Distância apresenta crescimento no Brasil e no mundo**, 2013. Disponível em: <http://portal.anhembibrasil.br/noticias/educacao-a-distancia-apresenta-crescimento-no-brasil-e-no-mundo/>.

Moore, M. G. Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), **Theoretical principles of distance education**. London and New York: Routledge, 1993, p. 22-38.

MOORE, M. G., & KEARSLE, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP.

Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Os modelos Educacionais na Aprendizagem On-line**, 2008. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/modelos.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf).

MORGADO, L. **Relatório Individual: Exploração de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**, 2014. Disponível em: [http://is-suu.com/diamorais/docs/relatorioplataformasava\\_1\\_hgcm](http://is-suu.com/diamorais/docs/relatorioplataformasava_1_hgcm).

SILVA, B. & PEREIRA, M.G. Reflexões sobre dinâmicas e conteúdo da cibercultura numa comunidade de prática educacional. In SILVA, M. (Org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, p. 29-51. 2012.

SILVA, B. **Educação e Comunicação**: uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.

SILVA, B. A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: **O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÊNIO, Cruzar Saberes em Educação** (Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 779-788. 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16311>

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, B.; Gomes, M. J.; Silva, A. M. Dinâmica dos três C's' na avaliação de cursos em e-learning: compreensão, confiança, complementaridade. In: SILVA, M. Silva; SANTOS, E. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 227-243, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/18024>

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**, 2008. Disponível em: [http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_7\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf).



## Nota biográfica dos autores

**Silvia Regina Pereira de Mendonça** - Possui graduação em Ciências com Licenciatura Plena Em Matemática - Faculdades Integradas Castelo Branco, Doutorado em Educação e Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando na Educação a Distância, nas turmas de Licenciatura e Especialização. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática e utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Pós-Doutora na Universidade do Minho, em Portugal, no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação.

**Bento Duarte da Silva** - Doutorado em Educação, na área da Tecnologia Educativa e Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (recém aposentado). Foi Vice-Presidente do Instituto de Educação; Diretor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa; Coordenador da área de Especialização de Tecnologia Educativa do Mestrado em Ciências da Educação, e Coordenador da especialidade de Tecnologia Educativa no Doutoramento em Ciências da Educação. Atualmente, é membro do Centro de Competência da UMinho para a área das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação; e é Presidente da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia. Desenvolve, ainda, atividades de pesquisa no Centro de Investigação em Educação na UMinho e atividades de orientação nos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia Educativa (Mestrado e Doutoramento) no Instituto de Educação da UMinho. É autor de cerca de trezentos trabalhos de investigação sobre TIC na Educação.





**Bento Duarte da Silva**, Doutor em Educação, na área da Tecnologia Educativa, Professor Catedrático do IE da UMinho (aposentado). Atualmente, desenvolve atividades de pesquisa e orientação nos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia Educativa, com incidência especial na Educação Online.



**Kadydja Karla Nascimento Chagas**, Doutora em Educação pela UFRN. É professora do IFRN e atualmente é Coordenadora Geral referente ao protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação, Ciências Sociais, formação e autoformação docente.



**Silvia Regina Pereira de Mendonça**, Doutora em Educação pela UFRN. É professora do IFRN, atuando na EaD e atualmente é Coordenadora de área do Mestrado no protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação Matemática e utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



**editoraifrn**

Esse livro trata de uma proposta de publicação de internacionalização, considerando as produções científicas ofertadas pelo convênio estabelecido entre Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho (UMinho). As publicações aqui apresentadas divulgam pesquisas de pós-doutoramento de pesquisadores (professores do IFRN) e seus professores orientadores, participantes do pós-doutorado na UMinho.

Como dito no primeiro volume, que aborda os estudos em doutoramentos, ao elencar a pesquisa e seus significados, busca-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva ao desenvolvimento científico e a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na UMinho (Braga/Portugal) e no IFRN (Natal/Brasil), que contribuíram institucionalmente para a compreensão e para o aprimoramento das ações do pós-doutoramento.

Conforme sinalizamos no título do livro, apresentamos os resultados de pesquisas de pós-doutoramento em Ciências da Educação e Ciências Sociais, realizadas na UMinho. A ordenação dos textos respeita a linha temporal de realização das pesquisas, do mais antigo ao mais recente, totalizando sete capítulos.

As investigações contribuíram para o desenvolvimento de estratégias que articulam a produção científica no pós-doutoramento. Assim, essa obra busca incentivar os diálogos e pesquisas no âmbito apresentado, visando esclarecimentos e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

ISBN 978-65-86293-03-6



9 786586 293036 >

