

Ensino e aprendizagem no curso técnico em agropecuária do PROEJA: olhares que orientam

Teaching and learning in the technical course in agriculture of PROEJA: looks that guide

Maria Alice Cadete Silva Lisboa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
alice@ifma.edu.br

.....

Rogério José Schuck

Universidade do Vale do Taquari
rogerios@univates.br

Resumo

Este artigo busca compreender melhor o Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA. O objetivo foi investigar olhares que orientam os processos de ensino e de aprendizagem de um Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, em um Instituto Federal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como campo de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís-Maracanã. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada junto aos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, do curso supracitado. Dos relatos dos entrevistados e em sintonia com os objetivos específicos desta pesquisa, emergiram três categorias que foram intituladas: Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem; Valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem e Ações didático-pedagógicas. Para melhor discutir a temática, o presente artigo prioriza as ações didático-pedagógicas. Os resultados nos comprovam que o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Através de novos caminhos metodológicos, os professores possibilitam aos alunos superarem suas dificuldades.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. PROEJA.

Abstract

This article seeks to better understand the Agricultural Technical Course of PROEJA. The objective was to investigate the teaching and learning processes of a PROEJA Agricultural Technical Course in a Federal Institute. This is a qualitative research,

having as research field the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA), São Luís-Maracanã Campus. The data were collected through a semistructured interview with the teachers and students, subjects of the research, of the aforementioned course. From the reports of the interviewees and in line with the specific objectives of this research, three categories emerged that were entitled: Integrated Education: conceptions of science, teaching and learning; Valuing the student as subject of teaching and learning processes and didactic-pedagogical actions. To better discuss the theme, this article prioritizes didactic-pedagogical actions. The results show that the role of the teacher is fundamental in the teaching and learning process. Through new methodological paths, teachers enable students to overcome their difficulties.

Key words: Teaching. Learning. PROEJA.

Introdução

Respondendo algumas inquietações sobre as práticas pedagógicas dos professores do PROEJA, resultou na pesquisa a partir dos olhares que orientam os processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuário do Proeja do IFMA / Campus São Luís – Maracanã.

Neste sentido procurou-se investigar como está sendo trabalhado essa modalidade de ensino neste Campus, qual sua relevância, sua funcionalidade e significado para os alunos deste curso, sendo este o objetivo maior deste estudo.

No que se refere ao saber pedagógico do professor e sua prática em sala de aula, Tardif (2002, p.13) faz uma reflexão ao dizer que “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.”

Comungando com Tardif (2002), Piletti (1984) trata de outros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem quando declara que “[...] o método que se utiliza em sala de aula está arraigado de objetivos, às vezes conscientes, outras não”. Afirma, ainda, que em geral, os docentes, por si só, não tomam conhecimento da concepção epistemológica e do modelo pedagógico presentes na sua própria ação. Uma reflexão crítica em relação a esses diversos olhares epistemológicos foi feita também por Freire (2014, p.47), quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Por outro lado, o Documento Base do PROEJA (BRASIL,2009) reforça o pensamento dos teóricos citados anteriormente, ao pretender uma integração epistemológica dos conteúdos, das metodologias e das práticas educativas, ou seja, aponta para uma integração teórico-prática entre o saber e o saber fazer. Com o currículo, a situação é idêntica, pois pode ser traduzido em termos de integração

entre a formação humana mais geral, uma formação para o Ensino Médio e para a formação profissional.

A diversidade dos alunos do PROEJA requer dos professores uma formação não somente específica, mas continuada, visando à construção de metodologias, de recursos didáticos apropriados e de formas inovadoras de ensinar e de avaliar, a fim de evitar que os alunos repitam experiências não exitosas nesta modalidade de ensino, tais como a evasão, a retenção e a exclusão.

É justamente nessa direção que se realizou este estudo, na perspectiva de que os professores expressem no seu fazer pedagógico, o respeito aos alunos, que têm especificidades que não podem ser desconsideradas.

Contextuando a Educação de Jovens e Adultos como política pública

Ressaltamos que, o Campus São Luís-Maracanã iniciou sua trajetória educacional com o nome de Escola Agrotécnica Federal de São Luís-MA, criada pelo Decreto nº 22.470 de 20 de outubro de 1947. A Instituição, com 70 anos de funcionamento em atividades de ensino, oferta cursos de formação continuada, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presencial e a distância, de graduação e de pós-graduação.

O Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís-Maracanã é organizado na forma integrada, visando a uma preparação técnica para a cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA/Ensino Médio destaca que:

[...] a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral pode contribuir para o enriquecimento científico, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (BRASIL, 2009, p. 35).

Nesse contexto, os documentos legais contribuem para uma integração epistemológica de conteúdos, metodologias e práticas educativas como espaço de inovação e de diversidade, bem como, de saberes fundamentais nas experiências de cada um e no seu cotidiano.

Observa-se, então, que o currículo integrado se apresenta como uma possibilidade de inovação pedagógica, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, numa concepção que considere suas especificidades, os saberes e as relações construídas no mundo do trabalho e nos diferentes espaços sociais. Arroyo (2000) atenta para um olhar mais humanístico e personalizado, em que toda relação educativa é relação de pessoas e de gerações.

Essas reflexões foram necessárias, tendo em vista que, embora o PROEJA possa ser oferecido outras formas de ensino, existe um movimento que prioriza a

integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nesse programa, que se traduz por um currículo integrado. No Documento Base (BRASIL, 2009 p. 43), está posto que:

[...] o currículo integrado é, pois, uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considere o mundo do trabalho e que leve em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, abandona-se apenas a visão de formação para o mercado de trabalho para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e de se compreender no mundo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil como modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio é marcada pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda em potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Além do mais, percebe-se que nem sempre as iniciativas governamentais para esta modalidade de ensino tiveram como propósito a emancipação. Porém, tais iniciativas estiveram sempre ligadas à formação de mão de obra, vinculada à ideia de progresso e de desenvolvimento nacional (SOARES, 1987).

Percebe-se, também, uma grande lacuna das políticas para essa modalidade de ensino. A partir desse contexto, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que sinaliza referências sobre a Educação de Jovens e Adultos, trazendo um significativo ganho à EJA ao institucionalizar essa modalidade de ensino.

Nesse percurso, foi abolida a distinção entre os sistemas de ensino regular e supletivo na LDB em vigência, ao serem integrados a educação de jovens e adultos e o ensino comum num mesmo organismo. Nesse contexto, foram construídas as Diretrizes Curriculares, visando à implantação da Política Educacional para jovens e adultos trabalhadores.

Com o objetivo de estruturar e consolidar essa política do Ministério de Educação e Cultura – MEC, foram desenvolvidas ações educativas em diferentes frentes, entre elas, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa foi instituído no âmbito das Instituições Federais de Ensino, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que traz em suas diretrizes a oferta de cursos e de um programa de Educação Profissional, cuja finalidade é ofertar a formação inicial e continuada a trabalhadores, levando em consideração as características específicas dos jovens e dos adultos.

A execução deste programa, alguns desafios foram apresentados, sendo o primeiro o reduzido corpo docente em relação à educação propedêutica e sem formação acadêmica para atuar nessa modalidade de ensino. Para amenizar este desafio as instituições de ensino foram instigadas a possibilitar essa formação. Ainda hoje é

notória a constatação da carência de profissionais com formação continuada ou específica, devidamente habilitados para atenderem satisfatoriamente os alunos que procuram o PROEJA.

Ensinar no PROEJA é romper com a lógica do mero conteúdo, que deve ser ressignificado, organizado e (re)construído no diálogo e na convivência com os estudantes, reconhecendo de certa forma assim as especificidades desses sujeitos. Em se tratando da aprendizagem, ela ocorrerá quando o fazer pedagógico do professor for pautado em estratégias que proporcionem, entre outras ações, o bom relacionamento entre os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam.

Percorso metodológico da pesquisa

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, a presente pesquisa caracteriza-se como de campo, seguindo os traços da pesquisa qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2003, p.186), a pesquisa de campo objetiva “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”. O campo de investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luís-Maracanã, sediado no município de São Luís/MA.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís-Maracanã, na forma integrada e presencial. Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A aplicação desse instrumento possibilitou o aprofundamento a respeito do objeto de estudo. Para manter o sigilo das identidades, os professores participantes receberam os codinomes: Amanda, João, Lucas, Joana, Mateus e Rafael. Já os alunos receberam os codinomes: Davi, Karine e Débora.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio. Em seguida, foram transcritas para buscar maior fidelidade nos registros, bem como, para subsidiar a pesquisadora nas interpretações de situações que, porventura, tivessem passado despercebidas no momento da interação. Após as entrevistas, procedeu-se à análise e à interpretação dos dados. Seguindo os pressupostos de Marconi e Lakatos (2003), a análise e a interpretação dos dados são ações diferentes, embora estejam intimamente relacionadas.

Os dados coletados para esta pesquisa foram analisados e discutidos com base na Análise Textual Discursiva, à luz das concepções de Moraes e Galiazz. Para estes autores, esta análise “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011 p.7).

Dos relatos dos entrevistados, em sintonia com os objetivos específicos desta pesquisa, emergiram três categorias ao longo da análise textual discursiva, as quais foram intituladas: Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de

aprendizagem; Valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem; Ações didático-pedagógicas. Embora estas categorias se complementem, este artigo estará focado na análise da categoria, Ações didático-pedagógicas.

Ações didático-pedagógicas

As ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores são organizadas a partir do planejamento perpassado por questões metodológicas, que se estendem até o processo de avaliação. Moretto (2008, p.16) acentua que “[...] o real sucesso do ensino é quando o professor atinge os objetivos de ensinar, oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Com essa compreensão, emergiram manifestações dos docentes a respeito da questão do planejamento relativo às atividades pedagógicas do curso do PROEJA.

O entendimento que se tem, de acordo com os depoimentos dos professores, é que a atividade pedagógica apresenta descompasso com a concepção do Curso. Portanto, emerge a necessidade de uma proposta curricular de Ensino Técnico integrado ao Médio/PROEJA, alicerçado na concepção de formação integrada. Nesse sentido, a elaboração precisa ser coletiva e processual, de tal forma que as pessoas envolvidas, a partir desse pensar conjuntamente mediado, tenham uma visão global do curso, possibilitando que a “[...] educação geral se torne parte inseparável da educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 111). Isto significa que o planejamento coletivo, quando bem orientado, é uma exigência para o enfrentamento de uma formação fragmentada dos campos de conhecimentos, tendo em vista que a formação humana tem a sua importância se for alicerçada para além da formação geral e técnica.

Sujeitos da pesquisa: professores

Nesse sentido, os relatos dos professores, aqui denominados de **João**, **Mateus** e **Joana**, reforçam a preocupação com a questão do planejamento coletivo e integrado, como demonstram os relatos que seguem:

Pelo menos até esse momento eu nunca tive oportunidade de participar de um planejamento em conjunto com os professores da formação geral. Na verdade, o planejamento é realizado entre os professores da área técnica. Nós nos reunimos, sentamos e planejamos (**João**).

Infelizmente não realizamos um planejamento integrado. Alguns professores realizam algumas experiências isoladas, muito interessantes, mas não passa disso (**Mateus**).

Nós planejamos naquela semana, no início do ano letivo normalmente, isso tem melhorado o planejamento por área. No PROEJA, existe uma preocupação com a quantidade de conteúdos a ser ministrado para esse público-alvo (**Joana**).

De modo geral, os professores chamam a atenção para a falta da prática do planejamento integrado, pois somente ocorrem, pontualmente, ações isoladas no início de cada semestre letivo. Torna-se necessário que o planejamento seja visto e vivenciado como uma prática contínua e realizada coletivamente, para que as ações sejam significativas aos professores e ao processo educativo.

Portanto, planejar coletivamente é uma prática que deve ser concreta e precisa ser estimulada junto aos professores do curso do PROEJA, levando em consideração a sua construção curricular e os seus sujeitos. Caso contrário, pode trazer como consequência a fragmentação de saberes, ou, então, a construção de saberes sem nenhum sentido para a vida social e profissional do aluno.

Sabe-se que as pessoas, de modo geral, agem ou fazem alguma coisa objetivando obter resultados. Na concepção de Luckesi (2011, p. 121), “[...] agir aleatoriamente significa ‘ir fazendo as coisas’, sem ter clareza onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional”. Nas suas narrativas, os professores expressam a falta de um planejamento integrado.

Nesse sentido, o Documento Base (2009, p. 36) sinaliza que:

Um programa de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para atender às reais necessidades de todos os envolvidos.

Mesmo com essas inquietações relacionadas à falta de um planejamento integrado, os professores desenvolvem as suas atividades pedagógicas, usando metodologias em que costumam priorizar os conteúdos de suas disciplinas, sempre pensando nos sujeitos que se constituem como sendo um público diferenciado, os alunos do PROEJA. É possível perceber o que se diz sobre a metodologia aplicada para as atividades pedagógicas nas seguintes manifestações dos professores entrevistados:

No que se refere à metodologia procuro priorizar a prática visando a melhor fixação dos conteúdos, acreditando que a aprendizagem na formação técnica ocorre quando ela é desenvolvida através da prática (**Rafael**).

A metodologia que uso é diversificada. Na minha disciplina trabalho 40% de teoria e 60% de prática (**Amanda**).

Estes professores costumam priorizar as atividades práticas, embora compreendam que a teoria e a prática devam caminhar juntas, para melhor compreensão dos conteúdos. Ademais, confirmando esse posicionamento, percebe-se que, considerando que a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca, ela extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho (BRASIL, 2009, p. 47).

Nesse sentido, “[...] postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (MANFREDI, 2003, p. 57).

Portanto, nos cursos técnicos, é fundamental a parte prática; entretanto, é recomendável evitar a dicotomia entre a teoria e a prática. Becker (2013, p. 35) afirma que “[...] a noção de prática está vinculada ao fazer, enquanto a de teoria, aos conteúdos que a escola quer transmitir. Esta dicotomização está amplamente presente nas concepções epistemológicas do professor”. Contudo, é preciso compreender que a epistemologia que reflete sobre as práticas pedagógicas refere-se ao cotidiano do trabalho docente em qualquer modalidade de ensino.

O professor João comprehende que, pelo fato de os alunos serem do PROEJA, um público diferenciado, deve-se utilizar na sua prática pedagógica o diálogo com eles, propiciando a participação ativa nas aulas. Ainda, o professor supracitado utiliza as tecnologias de informação e de comunicação, como notebook e data show, como ferramentas que viabilizam o ensino e, consequentemente, a aprendizagem.

O professor apoia-se em Freire (2014, p.46) ao afirmar que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Dessa forma, o diálogo constante com os alunos, que lhes permite indagações e desperta sua curiosidade, proporciona-lhes condições para que construam naturalmente seus conhecimentos, alicerçados nas diversidades e nas experiências de vida. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem vai sendo construído coletivamente, conforme os relatos que seguem:

A aula em si é bem dialogada, principalmente na parte prática, pois com os alunos do PROEJA, tento usar mais prática do que teoria, contextualizando de acordo com o que trazem da sua realidade o que eles têm na sua comunidade. Entretanto, esclareço que não podemos desprezar os conhecimentos teóricos. Eu gosto sempre de dizer se a gente tiver só aulas práticas estaremos formando um prático, pois prático tem muitos, ai fora (**João**).

Na sua prática pedagógica faz abordagem dos conteúdos de forma diversificada através de seminários, pesquisas, relatórios, estudos em grupo. Incentiva a leitura e a dramatização. Comenta ainda que, a relação entre a teoria e a prática ocorre através de uma série de atividades práticas realizadas e de experiências multidisciplinares feitas por alguns professores que se permitem relacionar os conteúdos (**Mateus**).

Agindo assim, os professores motivam maior participação dos alunos nas aulas e abrem possibilidades para que a aprendizagem seja mais efetiva. A construção do conhecimento ocorre com a participação de vários sujeitos. Nesse sentido, para obter resultados satisfatórios, comprehende-se que as estratégias de ensino devem ser vistas como facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem. Bordenave e Pereira (2012, p. 90-91), corroborando com esse pensamento, afirmam que “[...] a seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, porque dela dependerá ao aluno crescer ou não, como pessoa. Porque, enquanto o conteúdo da matéria informa, os métodos formam”. Já a professora **Joana** considera, na sua prática pedagógica, a pesquisa como a abordagem metodológica mais importante, conforme evidencia a afirmação da professora seguir:

Uso a pesquisa para estimular nos alunos o hábito pela leitura. Falo de vários autores como se tivesse muita intimidade com eles. Eu digo que lendo, construímos os nossos próprios conceitos. Explico para eles que o conhecimento é um processo de construção e que a gente sempre se renova (**Joana**).

Percebe-se que outras ações pedagógicas são utilizadas pela professora, a exemplo da aula expositiva. Contudo, quando ela dá ênfase à pesquisa feita pelos alunos através da leitura, a construção de seus próprios conceitos fica evidenciado acerca de um determinado assunto da disciplina que ministra. Para reiterar a forma metodológica de agir da professora, reportamo-nos a Freire (2014, p. 30-31), ao afirmar que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar ou anunciar a novidade”. Evidencia-se que a prática adotada visa despertar o espírito interpretativo e crítico nos alunos, preparando-os para o mundo do trabalho.

Sujeitos da pesquisa: discentes

Os alunos também opinaram sobre o fazer pedagógico dos docentes, ressaltando que as aulas se tornam mais compreensíveis, participativas e atraentes, quando os professores utilizam diferentes metodologias e diversos recursos didáticos, como slides, gráficos, datashow, notebook e textos, evitando assim o uso quase exclusivo da aula expositiva. Ressalta-se, porém, que os recursos didáticos são acessórios que contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem, pois os conhecimentos, tanto dos alunos quanto dos professores, são a prioridade. Nesse sentido, a aluna **Karine** reconhece que alguns professores utilizam uma boa metodologia, outros não. *“Fico observando as atividades práticas desenvolvidas pelos colegas do interior, pois eles se destacam mais, pelo fato de eu não ter nenhuma experiência na agropecuária”*.

A partir das experiências acumuladas pelas vivências nos diferentes espaços sociais, o aluno do PROEJA tem a capacidade de avaliar a forma, os métodos, a postura, o comprometimento dos professores e, consequentemente, a preocupação com a sua aprendizagem. Na visão do aluno **Davi**, *“são interessantes os métodos utilizados por alguns professores, acompanhados de recursos didáticos como apostilas, notebook e datashow. Gosto de participar das aulas práticas, que eram realizadas com mais frequência anteriormente”*. Para Freire (2014, p. 28), “[...] ensinar exige rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. Completando o seu pensamento, Freire explica que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível. A aluna **Débora** afirma que:

A metodologia utilizada pelos professores facilita a aprendizagem porque conforme o que eles explicam tendo um método melhor a gente tem facilidade para aprender, principalmente quando usam recursos didáticos como gráficos, bem melhor do que o uso apenas de texto. Interajo bastante

nas atividades práticas porque servem para melhorar a minha aprendizagem. Acho que a gente aprende mais olhando e ouvindo a explicação do professor do que apenas lendo o que está no papel.

A estudante chama atenção para o fato de que as aulas tornam-se atraentes e sente prazer ao assisti-las quando o professor utiliza metodologia e recursos didáticos que possibilitam a participação do aluno e que, consequentemente, facilitam a aprendizagem. Por conseguinte, os alunos, nos seus relatos, procuram explicar que o professor deve ser um facilitador na construção do conhecimento. Para Freire (2014, p.47) é preciso insistir, pois:

Este saber necessário ao professor de que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Ainda, na mesma linha de pensamento, Moretto (2008, p. 35) corrobora com Freire, afirmando que:

O aluno deixa de ser apenas um receptor, repetidor de informações para ser elaborador de representações. Por isso, dissemos que o conhecimento é sempre uma construção individual, mediada pelo social, isto é, o aluno é um construtor de representações significativas e contextualizadas. Nessa conjuntura, o professor está presente como mediador, facilitador e catalizador do processo da aprendizagem. Fica, então, claro que o professor não é o transmissor do conhecimento, e sim, aquele que prepara as melhores condições para que sua construção se efetue.

Contextualização das ações pedagógicas

No contexto dos relatos dos professores e dos alunos identificou-se a existência de um viés da hermenêutica filosófica, presente no fazer pedagógico do professor, quando este possibilita a participação, a interação e as argumentações dos alunos durante as aulas. Assim, por essa ótica, há um esforço para que o conhecimento não seja algo meramente transferido ou depositado pelo outro, mas construído em conjunto, na relação com os outros, ou seja, na relação com os alunos em espaços formais e não formais de aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2014, p. 132-133) corrobora quando afirma que “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso, em permanente movimento na história.”

O professor como articulador do processo de ensino e de aprendizagem deve ter como prática buscar informações básicas sobre com quem vai trabalhar, quem são esses alunos, de onde eles vêm e se trazem consigo conhecimentos sobre o curso pretendido. Partindo dessa premissa, o professor terá melhores possibilidades de, no seu planejamento, elaborar objetivos, selecionar conteúdos, criar estratégias metodológicas e avaliações, na perspectiva de ministrar aulas em que a

participação dos alunos através do diálogo e da argumentação sejam favoráveis à construção do conhecimento.

Os relatos evidenciaram que, no cotidiano da sala de aula, os professores utilizam várias estratégias pedagógicas. Tais estratégias se mantêm coerentes com o planejamento para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, tais como: aulas dialogadas, pesquisas, seminários, relatórios, estudos em grupos, incentivo à leitura, participação em projetos, dramatização, entre outros.

Identificou-se, ainda, uma forte tendência a trabalhar numa lógica racionalista. Nessa direção, Hessen (2012, p. 49) corrobora, afirmando que um “[...] determinado tipo de conhecimento serve como modelo à interpretação racionalista do conhecimento”. Completa o seu pensamento, expressando que “é mérito do racionalismo ter visto e sublinhado insistenteamente a importância dos fatores racionais no conhecimento humano”.

De forma subjacente, evidencia-se o empirismo quando se reafirma que o aluno da modalidade da educação de jovens e adultos não é uma “tábula rasa”, tendo em vista que esses sujeitos, ao chegarem à escola, trazem consigo saberes construídos ao longo da vida. Para o centro dessa reflexão, Becker (2013, p.39) afirma que “[...] a tendência empirista é a que caracteriza mais amplamente a epistemologia do professor.”

A avaliação também integra as ações didático-pedagógicas do professor, haja vista que ela é parte do ensino e da aprendizagem. De acordo com o Documento Base (2009, p.53), ela deve abranger todos os momentos e recursos que o professor busca no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, a fim de verificar como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou vai sendo processada, na tentativa de qualificá-la ao longo do percurso.

Posto isso, destacam-se os relatos pertinentes à percepção dos professores acerca de quais formas de avaliar efetivamente utilizaram na sua prática pedagógica, o que se percebe quando os professores, **Lucas** e **Mateus** fazem as suas revelações: **Lucas** diz: *“um dos processos avaliativos que efetivamente utilizo são as provas. Avalio também a participação, o interesse, a assiduidade do aluno.”* Já o professor **Mateus** afirma que:

Os processos avaliativos que costumo utilizar são: participação em seminários, leitura de obras, produção de textos e experiências artísticas focando na comunicação e na expressão. Também costumo fazer uma prova para que o aluno se veja num processo avaliativo formal, que num dia de sua vida ele irá encarar.

Em seus comentários, os professores entrevistados ressaltaram a importância dos vários processos avaliativos que utilizam. Chamam atenção os relatos dos professores **Lucas** e **Mateus**, ao afirmarem que continuam utilizando a prova como processo avaliativo. O professor **Mateus** se refere à avaliação através de “prova”, salientando que a utiliza em momentos bem pontuais, com objetivos claros e

definidos. Subjaz no seu relato que o uso da “prova” vai ao encontro do que afirma Luckesi (2011, p. 202):

Prova/exames têm a finalidade de, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades mentais, convicções, criatividades e outros). Desse modo, prova/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Quando se fala em prova, convém reportar-se a Moretto (2008), ao afirmar que a prova deveria ser um momento de estudo, não de acerto de contas. Entretanto, não se pode desconhecer que a prova é a forma mais usada não só na aprendizagem escolar, mas em quaisquer processos avaliativos, inclusive nos concursos públicos. Dessas reflexões decorre o sentimento do professor em relação ao aluno do PROEJA, que poderá vivenciar esta experiência dentro ou fora do espaço escolar.

Considerando as formas diversificadas de avaliação usadas pelos professores, acredita-se que avaliação da aprendizagem dos alunos jovens e adultos, sujeitos com características diferentes, deve ser diferenciada. Observou-se, porém, que a maioria dos professores utiliza como instrumento avaliativo a prova. Moretto (2008, p.87) nos traz a seguinte reflexão, quando fala em prova: “Se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.” Ao tratar do aluno do PROEJA, no Documento Base (BRASIL, 2009, p. 54), consta o seguinte acerca da avaliação:

[...] pode favorecer aos docentes a identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social, e do planejamento da proposta pedagógica efetivamente realizada. A concepção de avaliação defendida pelo PROEJA exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para efetivar situações de ensino e de aprendizagem significativas, valorizando o potencial dos envolvidos no processo. Outro aspecto que merece destaque são as experiências dos alunos, o diálogo como condição de possibilidade e o saber trabalhar com as dificuldades e diversidades, através de uma ação planejada e pensada coletivamente e que seja inclusiva.

Considerações finais

As inquietações e as reflexões dos professores foram explicitadas e permeadas pelos seus posicionamentos, por suas atitudes, como também, por seus limites e dificuldades nas práticas pedagógicas. Assim, buscaram-se respostas às questões

que nortearam o problema central: que olhares vêm sustentando o processo de ensino e de aprendizagem no curso técnico em questão.

Algumas correntes filosóficas foram percebidas neste cenário. As que mais se identificaram com esta pesquisa foram o racionalismo, o empirismo e a hermenêutica. A epistemologia racionalista sustenta tanto o pensamento quanto a razão, considerados como as principais fontes do conhecimento. Por esta ótica, comprehende-se que o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem, questionando e buscando sempre que possível explicações das suas dúvidas. O professor tem o papel de mediar a relação do aluno com o conhecimento. Já a corrente empirista se destacou ao possibilitar uma reflexão sobre a valorização das experiências do aluno, seus conhecimentos, frutos do seu cotidiano, da sua vivência.

Entende-se, também, que, de forma subjacente, a hermenêutica oportunizou o diálogo entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, isto é, sua interação na sala de aula, nos laboratórios ou nas atividades práticas, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa. Hermann (2002, p. 95) corrobora quando afirma que “a abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e cria um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos.”

Em relação às ações didático-pedagógicas dos professores do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís Maracanã, constatou-se que elas estão presentes no Plano de Curso, que foi concebido com base nas legislações nacionais pertinentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, no cotidiano da sala de aula, de acordo com os relatos dos docentes e dos alunos, o ensino integrado permanece muito refém do modo próprio de cada professor ministrar o conteúdo de sua disciplina, sendo considerado suficiente o conhecimento do professor sobre o conteúdo. Assim de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2009, p. 35), umas das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. Também ficou evidente a necessidade de formação continuada ou específica para os professores. Reconhece-se, porém, que os professores da formação específica, mesmo sem formação pedagógica adequada, desenvolvem um trabalho competente, com dedicação ao curso mencionado.

Ressaltamos que este estudo não dá como finalizada as discussões em torno do processo de ensino e de aprendizagem do PROEJA, temos a intenção de contribuir com a produção científica, representa, porém, um estudo capaz de servir como norte para novos estudos e sobretudo abrir possibilidades para outras pesquisas sobre o PROEJA.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000
- BRASIL. Decreto nº 22.470 de 20 de outubro de 1947- cria a Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília. DF. MEC, ago.2009.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília. DF; Senado Federal, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Brasília, DF; Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Congresso Nacional: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF:MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal,1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**/Johannes Hessen: tradução João Vergílio Gallerani Curter: revisão técnica Sérgio Sérvulo da Cunha. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo; Cortez, 2011.
- MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed, São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ed. Unijui, 2011-224p. (Coleção educação em ciências).

MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo. Ática, 1984.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência da escolarização de adultos**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Submetido em 12/07/2018.
Aceito em 10/12/2018.

