

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO**

Betina Waihrich Marim Teixeira

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Waihrich Marim Teixeira, Betina
Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa
e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação
Básica, Técnica e Tecnológica / Betina Waihrich Marim
Teixeira.- 2017.
99 f.; 30 cm

Orientador: Janete Maria De Conto
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Formação
Permanente 3. Produção Textual 4. Professores de Língua
Portuguesa I. De Conto, Janete Maria II. Título.

Betina Waihrich Marim Teixeira

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Janete Maria De Conto

Santa Maria, RS, Brasil.

2017

Betina Waihrich Marim Teixeira

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Santa Maria, 31 de julho de 2017.

Janete Maria De Conto, Dr^a (UFSM/IFFar)
(Presidente/Orientador)

Letícia Brittes, Dr^a (IFFar)

Vantoir Brancher, Dr. (IFFar)

Leila Maria Araújo Santos, Dr^a (CTISM/UFSM) Suplente

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me iluminar todos os dias a caminhada.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica que me oportunizaram o curso de Mestrado. A todos (as) professores (as) do mestrado e colegas.

Agradeço a minha orientadora, professora Janete Maria De Conto por todo o carinho, sabedoria, paciência e conhecimento que me passou durante esta pesquisa.

Aos (as) professores (as) Letícia Ramalho Brittes e Vantoir Brancher que participaram da banca avaliadora, contribuindo para melhora deste trabalho.

Agradeço em especial a minha mãe e a minha tia sempre me apoiando.

Agradeço a IFFar por oportunizar minha pesquisa .

Por último agradeço minha amiga e futura colega Silvia de Siqueira sempre me motivando nessa etapa.

RESUMO

AUTORA: Betina Waihrich Marim Teixeira

ORIENTADORA: Janete Maria De Conto

O trabalho intitulado “Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica” insere-se na linha de pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa foi desenvolvida a partir da indagação sobre como ocorre a Formação Permanente para os Professores de Língua Portuguesa e em que medida essa formação contribui para a atuação docente voltada ao ensino de produção textual, no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos. Com base nessa pergunta, buscou-se investigar o modo como a instituição possibilita a formação permanente dos professores, levantar quais as dificuldades encontradas por esses professores no constante aprimoramento do seu agir docente no que condiz ao ensino de produção textual, e verificar em que medida as formações permanentes realizadas por esses professores têm contribuído para a melhoria do ensino de produção textual em cursos do nível médio modalidade integrado. A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, com estudo de caso, e os sujeitos foram os professores de Língua Portuguesa do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos que ministram aulas nos curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. Os dados possibilitaram compreender o modo como esse processo de formação permanente de professores de Língua Portuguesa, voltado ao ensino de produção textual, contribui para qualificar o ensino em cursos integrados na instituição.

Palavras-chave: Formação Permanente; Professores de Língua Portuguesa; Produção Textual; Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

ABSTRACT

AUTHOR: Betina Waihrich Marim Teixeira

ADVISOR: Janete Maria De Conto

The work entitled "Permanent Training of Portuguese Language Teachers and Teaching of Textual Production in the Context of Basic, Technical and Technological Education" is included in the research line Teaching Training for Vocational and Technological Education, of the Master in Professional Education and Technological. The research was developed based on the question of how the Permanent Formation for Portuguese Language Teachers occurs and to what extent this training contributes to the teaching activity directed to the teaching of textual production at the Farroupilha Federal Institute, Júlio de Castilhos Campus. Based on this question, we sought to investigate the way in which the institution enables the permanent formation of teachers, to identify the difficulties encountered by these teachers in the constant improvement of their teaching performance in what corresponds to the teaching of textual production, and to verify to what extent The permanent formations carried out by these teachers have contributed to the improvement of the teaching of textual production in courses of intermediate level integrated modality. The methodology of the research was based on the qualitative approach, with case study, and the subjects were the Portuguese Language teachers of the IFFar - Júlio de Castilhos Campus who teach classes in the Agricultural Technical and Computer Technician course. The data made it possible to understand the way in which this process of permanent training of Portuguese Language teachers, focused on teaching textual production, contributed to qualify teaching in integrated courses in the Institution.

Keywords: Permanent Formation; Teachers of Portuguese Language; Text production; Basic, Technical and Technological Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema para a facilitação na categorização de análise.....	19
Figura 2 - Esquema para a objetivação da pesquisa	19
Figura 3: Sinóptico de tipos textuais e gêneros textuais.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

AGRO	AGROPECUÁRIA
CEFET'S	CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CEP	COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA
COPERVES	COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR
EAF'S	ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS
EFT'S	ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EPT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
FAPIS	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE SANTIAGO
IFFAR	INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
Ifs	INSTITUTOS FEDERAIS
INFO	INFORMÁTICA
LABEON	LABORATÓRIO VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ONLINE
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN'S	PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PROEJA	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROEP	PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PSS	PROCESSO SELETIVO SERIADO
SETEC	SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA	15
3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	21
3.1 A Trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	21
3.2 Perfil do Docente da EPT	27
3.3 Instituto Federal Farroupilha e o Ensino Médio Integrado	31
4. FORMAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BUSCA CONSTANTE COM VISTAS À PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	35
4.1 Formação Permanente e o Trabalho Docente	35
4.2 Formação Permanente dos Professores de Língua Portuguesa	42
4.3 Produção Textual e o Ensino Médio Integrado	46
4.4 Gêneros Textuais	51
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS	55
5.1 Compilado	56
5.2 Blocos Temáticos	56
5.2.1 Trajeto Formativo	57
5.2.2 Concepção da Formação Permanente	60
5.2.3 Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual	62
5.2.4 Docentes e a Formação Permanente	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	82
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	87
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	88
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO USO DE NOME INSTITUCIONAL.....	89
ANEXO E- FOLHA DE ROSTO.....	90
ANEXO F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO (BLOCOS TEMÁTICOS)	91
ANEXO G – EMENTA TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	92
ANEXO H – EMENTA TÉCNICO EM INFORMÁTICA	93
ANEXO I – PLANO DE ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	94
ANEXO J– PLANO DE ENSINO TÉCNICO EM INFORMÁTICA.....	96
APÊNDICES	98
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS. (QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES)	99

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica” é fruto de indagações que surgiram ao longo das práticas vivenciadas. O ápice dessas inquietudes deu-se por meio da aplicação de um questionário de pesquisa desenvolvido durante o curso de Pós- Graduação: Especialização em Gestão Escolar realizada no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – *Campus* Júlio de Castilhos no período de 2013 a 2014; tal trabalho teve por título “Gestão Escolar: motivação para melhorar resultado”.

Para desenvolver a pesquisa em Gestão Escolar foram distribuídos questionários para professores e para a equipe gestora de duas escolas do município de Júlio de Castilhos, sendo uma municipal e outra estadual. Ao analisar os dados da pesquisa, percebi que a maioria dos docentes e da equipe gestora não tinha respondido ao questionário. Nesse momento, várias indagações surgiram relativas aos motivos que levaram gestores e professores a não responderem o questionário e como justificar que a equipe gestora, a qual imprime o clima dominante da escola, não contribuiu para trabalho. A partir daí, evidenciaram-se outros questionamentos, especialmente sobre como se desenvolve a formação de professores nas escolas. Como consequência desses questionamentos e com vistas ao estudo sobre o assunto, compreendeu-se a necessidade de buscar uma qualificação em nível de Mestrado.

Essa busca, aliada às leituras realizadas, tornou possível a ampliar e aprimorar a compreensão de que investir na Formação de Professores é essencial para que haja transformações na escola e que a Formação dos Professores, tanto inicial como a permanente, ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesma, mas um meio de contribuir para melhoria da qualidade do ensino na escola.

A Formação de Professores é uma atividade humana de um processo permanente, que começa na Formação Inicial, ampliando-se na Formação Permanente. Freire (1987) e Imbernón (2006) argumentam sobre, ressaltando a necessidade dos professores acompanharem/dialogarem as mudanças de modo que não fiquem estagnadas, alheias ou indiferentes às transformações cotidianas ocorridas na sociedade em geral, Arroyo (2000) argumenta a importância do perceber-se como sujeito/agente das mudanças. Com o aprofundamento das leituras sobre o tema, foi possível perceber, que a Formação Permanente, quando bem planejada e organizada, pode ser uma proposta significativa para a ruptura de velhas práticas pedagógicas e o desencadeamento de mudanças no processo educacional, e consequentemente a melhoria do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem.

Seguido desses aspectos que reforçam o interesse em desenvolver a presente proposta, faz-se importante considerar a caminhada profissional da proponente desta pesquisa, que exerceu a docência na área de Letras Português/Inglês e busca a ressignificação de seu trabalho a partir da compreensão de que a Formação Permanente é substancial na busca para suprir as dificuldades encontradas no percurso escolar no processo do ensino de Língua Portuguesa.

Pesquisar sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem constituído um foco de grande interesse visto que a EPT tem um papel essencial na formação de profissionais, pois além de orientar os processos de formação, integra e articula as diversas áreas do saber, e também contribui para o progresso socioeconômico colaborando no desenvolvimento das diferentes regiões.

O tema da pesquisa é focado na Formação Permanente dos Professores de Produção Textual do IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos. Ao investigar esse tema, foi possível levantar dados que poderão incentivar a Formação Permanente dos Docentes de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com vistas à melhoria da aprendizagem por parte do aluno.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como a Formação Permanente contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado numa instituição de educação básica, técnica e tecnológica: Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos.

Para atender os objetivos específicos da pesquisa, foi investigado o modo como o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, possibilita e incentiva a formação permanente dos seus professores de Língua Portuguesa; foi realizado o levantamento de quais as dificuldades encontradas por esses professores no constante aprimoramento do seu agir docente, como as formações permanentes realizadas por esses professores têm contribuído para a melhoria do ensino de produção textual, averiguando as metodologias adotadas pelos docentes, avaliando como na concepção dos professores de Língua Portuguesa, a formação permanente contribui para o aprimoramento do agir docente no que concerne ao ensino de produção textual no nível integrado, no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, e, que alternativas os docentes apontam com vistas a apurar/aprimorar esse anseio.

A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa com estudo de caso; como instrumentos de geração de dados foi aplicado um questionário para os professores de Língua Portuguesa, que ministram aulas nas turmas de ensino nível médio modalidade integrado Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática.

O projeto de pesquisa "Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica" foi submetido ao CEP do IFFar e foi aprovada a folha rosto da Plataforma Brasil (Anexo E) com número CAAE 55436316.0.0000.5574, na data de 19 de abril e aprovado no dia 21 de junho.

Desta forma, a fim de construir argumentos para responder aos anseios da pesquisa, o presente texto está estruturado em seis seções, com autores ao longo do trabalho que serviram como contribuições teóricas e metodológicas. A primeira seção fez-se esta introdução, mencionando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, justificando-se a escolha do tema, na qual apresenta as indagações referentes à Formação Permanente de Professores da Língua Portuguesa. Sobre a Formação Permanente Freire (1987), Imbernón (2006) e Arroyo (2000) argumentam o quão importante à reflexão continua da sociedade, sobre as diferentes realidades inseridas num contexto, que expõe a necessidade de perceber-se nesse meio vivido e a conscientizar-se desse agir.

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, comentários sobre a escolha das turmas e os sujeitos da análise; Moraes (2003) revela peculiaridades da pesquisa qualitativa, as categorizações para análise dos dados, para facilitar a interpretação, Marconi e Lakatos (2003).

Após, na terceira seção, aborda-se sobre a Educação Profissional e Tecnológica, uma breve lembrança da trajetória da Educação Profissional Técnica no Brasil incluindo o perfil docente, até a criação dos Institutos Federais de Ciências e Tecnologia, baseada na perspectiva de Fonseca (1961) e também Brejone, Cunha (2000) que percorrem a trajetória na educação profissional, Ianni (1975) e Ciavatta (2005) contrapondo os fatos históricos e políticos no Brasil em relação à Educação.

Tratando ainda dos docentes na seção 4 tem como eixo temático a Formação Permanente dos docentes de Língua Portuguesa: uma busca constante com vistas à produção textual e o ensino médio integrado, Leitão Mello (1999) reforça a ideia da formação do docente e a prática, justificando esse viés da formação permanente e continuada Freire (1997) e Imbernón (2006), a sua função de interrogar o conhecimento profissional colocado em exercício. Tardif (2014), Nóvoa (1992), Pimenta e Ghedin (2005) e Sacristán (1999) baseiam as etapas do processo educativo, com foco nos professores de Língua Portuguesa. Na produção textual no ensino médio integrado, Antunes (2010), Marcushi (2008) e Bakhtin (1992) baseiam a importância da instrumentalização dos gêneros, a gramaticalização e as crenças, reforçando a ideia da pesquisa como arte de escrever.

A fim de descrever e comparar, a quinta seção, retrata a Análise e Interpretações dos Resultados selecionados a partir da premissa, compreender a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado do IFFar - Júlio de Castilhos. A descrição das etapas aplicadas em cada uma delas e a análise dos resultados encontrados durante o desenvolvimento das mesmas, seguindo a teoria definida por Moraes (2003) sobre análise, Marconi e Lakatos (2003), assim como a concepção de Ciavatta e Ramos (2005) sobre currículo integrado. Finaliza-se na sexta seção, com as considerações finais a partir da análise dos resultados da presente pesquisa.

2. METODOLOGIA

Considerando o que foi exposto na introdução, buscando compreender a Formação Permanente dos Docentes de Língua Portuguesa, o presente texto trata a metodologia trabalhada na investigação para geração de dados descritivos, segundo Moraes (2003), através de descrições sistematizadas, em que o pesquisador reinterpretara os dados, conforme Marconi e Lakatos (2003), durante a realização da investigação optou-se como instrumento os testes realizados pelos docentes, na forma de questionário para geração de dados.

Em vista ao tema escolhido: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a abordagem da pesquisa é de cunho qualitativa com foco em estudo de caso. Nessa acepção, Moraes (2003, p. 191), argumenta que:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Nesse sentido, deve-se compreender também que o caso não está notório pelo pesquisador de forma consciente, mas está de algum modo implicando nas coletas, nas informações e nas análises, até mesmo no próprio conhecimento pré-estruturado deste. Pode-se afirmar que toda análise deve ser interpretada como “inacabada”, sofrendo ou não alterações, retornando ao empirismo, exigindo um esforço contínuo do pesquisador, pois seu dever é esclarecer as informações e ambiguidades impostas na pesquisa, requerido na construção do processo das estruturas teóricas e especialmente dependendo do conhecimento tácito.

Sendo assim, ao fazer o levantamento inicial dos dados que emergiram dos resultados foi possível determinar o tamanho esforço para envolver a categorização, implica em estabelecer relações entre os dados gerados, e as categorias, entre elas ligadas, as várias análises, cautelosamente observadas, quanto aos métodos e técnicas para a realização da análise.

Esse é o momento em que o pesquisador precisa assumir o papel mais declarado de autor dos argumentos decisivos para sua pesquisa.

Nessa significação, Moraes (2003, p. 191), propõe quatro focos:

- 1) Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2) Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

Dessa forma, possibilita uma visão distinta do discurso e de sua intencionalidade, vale ressaltar que cada indivíduo possui uma interpretação distinta dos demais. Ainda para o autor:

- 3) Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. [...] o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados;

Nesse sentido, o mesmo coloca a auto-organização como uma nova percepção, um novo olhar como resultante do processo:

- 4) Um processo auto-organizado: o ciclo descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES, 2003, p. 191).

Entretanto, a produção de hipótese durante o desenvolvimento do trabalho possibilita criar argumentos para defender os elementos essenciais às ideias contidas, consolidando assim uma análise textual discursiva em vez de números, características e abordagens qualitativas, sempre utilizando de argumentos, implicados por estudos linguísticos.

Ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Dai no movemos para tratar do *corpus* da análise textual, atingindo a partir disso, o cerne desse primeiro estágio da análise, que é a desconstrução e unitarização do *corpus*. Concluímos esta discussão destacando a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 192).

Sendo assim, na medida em que se concretiza a lógica formal, para que o fundamento seja expresso por meio de argumentos dialéticos e rigorosos, concretizando-se, deslocando-se da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão do todo, pesquisar e

teorizar, significando uma multicasualidade e uma causalidade recíproca, significando a construção e a compreensão do todo completo, atingindo um meio, um artifício recorrente de explicitação, inter-relacionar as categorias, sem desordenar, para fazer um discurso é necessário ter presente a relação entre a leitura e a significação. Nesse sentido, sobre a análise textual qualitativa,

A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003. p 202).

Moraes (2003, p 209), fala da importância de compreender o metatexto, pois é um processo que pode ser reconstruído, “várias versões poderão ser produzidas, sendo cada uma delas submetida a leitores críticos para seu aperfeiçoamento”.

Essas etapas de caracterização dos ciclos, como processo, possibilitam ao pesquisador novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob o olhar da investigação.

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos. Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise (MORAES, 2003. p 210).

A partir do exposto acima, a qualidade e a originalidade toma função, intensificando o envolvimento nos dados da análise, pressupondo a teoria e a epistemologia que o pesquisador deverá assumir ao longo da análise, através do caos e da desordem, para que durante o processo de comparação leve ao agrupamento os elementos semelhantes.

Diante disso, o instrumento de pesquisa foi realizado por meio de questionário, as docentes de Língua Portuguesa das turmas de nível integrado, dos cursos: Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática, ou seja, três turmas dos terceiros anos do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos.

Com base em Moraes (2003), uma análise de textos pode ser descrita como processo para compreensão, iniciada na desconstrução para depois num processo de auto-organização de reconstrução, levando em consideração as variáveis, dados geração, que constituem todo esse exercício de aprender, criando possibilidades para entender essas novas formas, auxiliada pelas produções textuais dos investigados. Transmitindo a real intenção da pesquisa, a

influência da Formação Permanente dos Professores de Língua Portuguesa e esse contexto que cerca os alunos da EPT.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de se investigar um determinado contexto, possibilitando a análise, discussão e proposição de ações que oportunizem a criação de alternativas para o processo de Formação Permanente de Professores.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários para os professores de Língua Portuguesa que ministram aulas nos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.201), o questionário é “um instrumento de geração de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O caminho percorrido da pesquisa teve início pela revisão bibliográfica, realizada durante o primeiro semestre do Mestrado, princípio de 2016; no mês de agosto, os docentes das turmas Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática responderam os questionários, que não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e/ou fenômenos.

Em consequente sobre o processo de categorização, Moraes (2003), apresenta a comparação constante, entre as unidades definidas no processo, levando a agrupamentos de elementos semelhantes, ou seja, constituído de categorias. Assim:

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, implica nomear e definir categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo constituídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão. No processo de categorização, podem ser construídos diferentes níveis de categorias. Em alguns casos, as categorias assumem denominações de iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos, categorias mais abrangentes e em menor número (MORAES, 2003, p. 197).

As categorias podem ser feitas na análise textual, variando o método, ou pode ser coletada de maneira implícita, pressupondo que fundamenta a respectiva. Ambos os procedimentos, podem ajustar num processo de análise misto, partindo da *priori* com base em teorias propostas antecipadamente, conforme Moraes (2003), o pesquisador modifica gradativamente as informações, podendo usar novos entendimentos, dois tipos de grupos: categorias *a priori* (correspondem à construção do que o pesquisador elabora antes da análise dos dados, fundamentado no trabalho e obtido pelos métodos dedutivos) e a categoria

emergentes (o pesquisador organiza a partir das informações do *corpus*, a produção é agregada aos dois métodos, dedutivos e intuitivos).

Com o intuito de facilitar a nitidez prevista na referida categorização de análise, apresenta-se uma ilustração esquematizada e adaptada, baseada em Moraes (1999), como mostra a Figura 1:

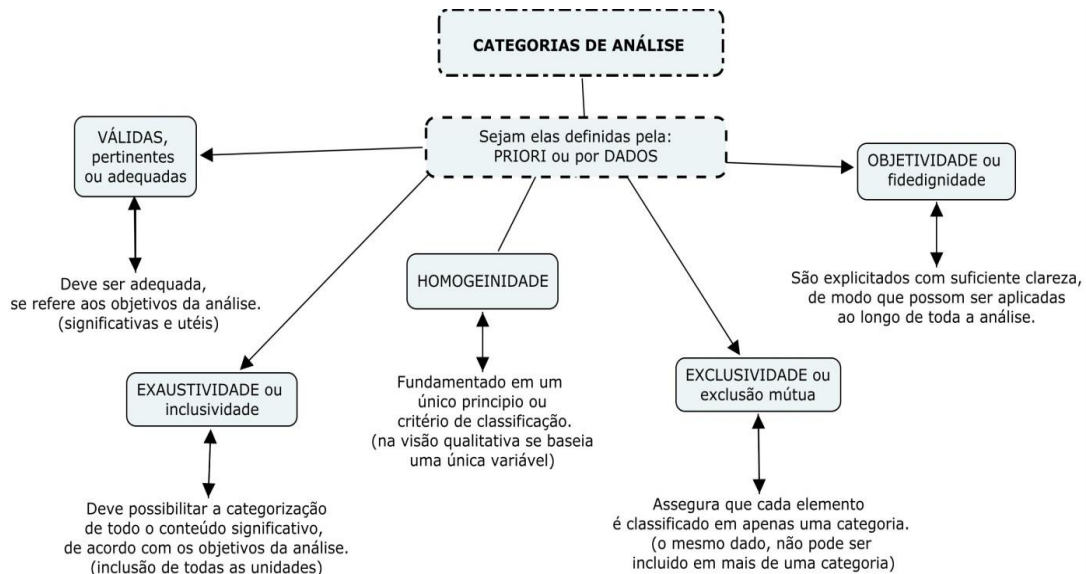


Figura 1 - Esquema para a facilitação na categorização de análise.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse entendimento, o pesquisador deve assumir seu papel como autor de seus próprios argumentos e estar ciente do modo como fragmenta a limitação presente em seu diagnóstico, cautelosamente cuidando a questão da condução, essa medida não é apenas para a caracterização das categorias, mas para as várias categorias da análise. A fim de facilitar na classificação das categorias das observações, apresenta-se uma ilustração breve da objetivação da proposta, adaptada para fim de subsidiar a pesquisa, conforme mostra a Figura 2:

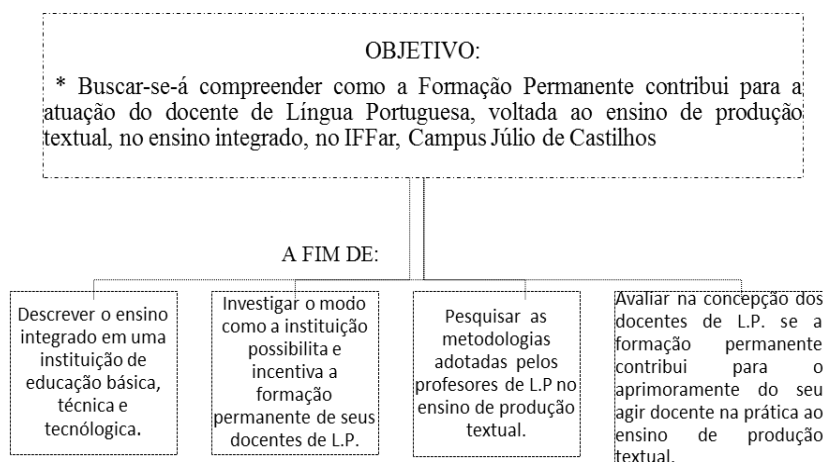


Figura 2 - Esquema para a objetivação da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que os alunos no nível médio modalidade integrado possuem professores especializados nas áreas afins dos cursos técnicos oferecidos no IFFar - *Campus Júlio de Castilhos*, como esse agir docente, como a influência da Formação Permanente, pode contribuir na prática dos docentes de Língua Portuguesa, segundo Ciavatta e Ramos (2005) “no currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estruturam objetivos de produção, nem é só específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica que o sustenta”, ou seja, o professor trabalha uma totalidade, necessita de preparação para trabalhar já que o conhecimento e a formação humana não são hierarquizados, e respectivamente permeiam os campos das ciências, nas relações e contradições.

Na próxima seção, serão apresentadas as concepções teóricas que norteiam esta pesquisa.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

O Brasil está participando da revolução tecnológica de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica, exerce um papel fundamental para o crescimento que o país vivencia. Nos últimos anos, a EPT trouxe avanços à educação brasileira, segundo a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2008) ocorre o surgimento de vários cursos nas modalidades da EPT.

Nesta seção, serão abordadas temáticas como a trajetória da EPT, o perfil dos docentes, a criação dos Institutos Federais, o seu objetivo quanto à educação pública, gratuita, e suas interferências no meio social.

Diante do exposto, também será comentado o Ensino Médio Integrado, em que o aluno vivencia possibilidades para enfrentar a concorrência com o mundo do trabalho, devido a sua formação técnica, que o qualificará profissionalmente, aliada a formação propedêutica.

3.1 A Trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi criada para atender as crianças, jovens e adultos, sendo os índios seus primeiros aprendizes “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias” (FONSECA, 1961, p.68). Dentre esse contexto histórico para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, podem-se salientar alguns fatos importantes, como a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu no ano de 1909, no governo de Nilo Peçanha, e foi concebida para as classes menos favorecidas (com o intuito do ensino profissional, primário e gratuito), ou seja, uma política de moral assistencialista. Segundo o decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isto se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República, formar cidadãos úteis à Nação.

Com o decreto a educação profissional passou a existir, criando as Escolas de Aprendizes Artífices, com a intenção de mão de obra especializada para atender a ascensão no

País, enquanto nas escolas da elite brasileira se preparava com o ensino superior, o ensino técnico era o assistencialismo, destinado para preparar mão de obra especializada.

Antes desse decreto, nos anos de 1800, já existiam os modelos de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, os quais ensinavam às crianças e jovens a tarefa de sapataria, entre outras atividades manuais, e recebiam inclusive as instruções primárias.

De acordo com a história, outro ano importante para o Ensino Profissional foi o de 1927, no qual o Congresso Nacional confirmou o Projeto de Fidelis Reis, que ofertava o ensino profissional obrigatório no país. Após três anos, o Ministério da Educação e Saúde, criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (Brasil, 2008), que tinha por função zelar pelas Escolas de Aprendizes Artífices.

[...] os processos educativos são constituídos e constituintes do modo dominante da sociedade, traçamos um panorama da sociabilidade capitalista gerada pelo desenvolvimento desigual e combinado, a que estão sujeitos países de capitalismo dependente como os latino-americanos e, neste contexto, quais as concepções teóricas e ideologias em confronto e o que baliza as propostas de ensino médio no Brasil (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 620).

Durante o período compreendido entre 1930 e 1934, sucedeu uma grande ampliação do ensino industrial, pois havia uma política fomentando a criação de novas escolas industriais e, nas escolas já existentes, identificam-se a necessidade de novas especializações.

Mais tarde, a constituição brasileira de 1937 tratou do ensino técnico, profissional e industrial, pela primeira vez, em seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas Escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

O Brasil estava passando por alterações, da atividade rural agroexportadora para a urbana industrial, e o novo modelo de desenvolvimento estava decorrendo das mudanças sociais, necessitando de mão de obra qualificada, em vista ao desenvolvimento econômico.

Por conseguinte, foi assinada a Lei 378, sobre a forma de ensino destinada a profissionalizar a parcela mais pobre da população, Fonseca (1961, p. 209) afirma que:

a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás e as Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao processo profissional, de todos os ramos e graus, essa escola habilitou 381 professores (309 mulheres), mestres e contramestres.

Em 1941, vigoram uma série de conhecidas leis, como “Reforma Capanema”, que refez todo o ensino no país. Seus principais objetivos eram: o ensino profissional que passou a ser julgado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais estava sujeito a exames de aprovação; os cursos eram divididos em níveis: curto básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; e o segundo nível, era o técnico industrial, com estágio supervisionado (BRASIL, 2008).

O decreto nº 4127 de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível similar ao do secundário, destaca-se nesse período o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores no ensino industrial. A partir desse ano, os alunos formados estavam autorizados a entrar no ensino superior em área análoga da sua formação técnica (Machado, 1982), direito antes não reconhecido.

Com o estreitamento da relação Estado e economia, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o objetivo era formar profissionais aptos para as metas de desenvolvimento do país, um exemplo era o setor da indústria automobilística, uma firmação da indústria nacional.

O Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) é uma etapa diferente e importante. De novo conjugaram-se interesses internos e externos. Abandona-se o modelo getuliano (em sua política econômica) e coloca-se em execução uma política de desenvolvimento com associação internacional. É um estágio fundamental para a internacionalização da economia brasileira (IANNI, 1975, p.168).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas sofrem mudanças, Brasil (2009) afirma que são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETF's), com autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos - (mão de obra para a aceleração da indústria):

Consolidam-se, dessa forma, relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil ao longo deste século e que, permitiram apenas a parcial e precariamente a vidência do modo de regulamentação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. O mesmo ocorre no presente, na atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade a competição e a obsolescência dos conhecimentos. [...] torna nossa tradição de cópia ainda mais inútil e colabora para consolidar relações sócias de uma sociedade desigualitária e sem remissão, que produz a miséria e se alimenta dela (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 623).

Em 1961, o Ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, ele separa em dois tipos de formação de professores: os destinados ao magistério e os cursos de educação e técnica, habilitados as disciplinas do ensino técnico. O período é marcado por mudanças na política da educação profissional.

A mudança do nome do curso industrial, passando a se chamar também ginásio, como o curso secundário, era muito discutida desde 1959. Nesta época, pretendia-se que o projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em discussão no Congresso, unificasse os nomes dos cursos do ensino médio, de modo a diminuir o preconceito popular para com o ensino profissional (BREJON; CUNHA, 2000, p.161).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) lei 5692/1971, torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente, um novo modelo se constitui e passa a instruir técnicos sob o regime de urgência:

Com efeito, a promulgação da Lei 5692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente do pensamento que 65 propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforma as ocupações existentes no mercado (BREJON; CUNHA, 2000, p.182).

Em 1978, a Lei 6.545, transforma três ETF's (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); com a mudança aumentam-se as atribuições e a meta é instruir engenheiros de operações e tecnólogos. Grinspun afirma que:

O Centro de Educação Tecnológica prende-se, evidentemente, aos conceitos específicos de sua expressão, mas na sua interação e integração diz respeito ou à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim com as questões mais gerais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica (GRINSPUN, 1999, p.57).

Na década de 1990, a finalidade era promover uma melhora curricular, para alinhar as políticas e as ações institucionais ao panorama regional/local, norteando as ações comuns e potencializando uma rede.

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão

internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 624).

No ano de 1994, a lei 8.849, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, modificando-se, gradualmente as ETF's e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), pois era necessária a expansão, devido à oferta da educação profissional, ocorrer em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal, responsáveis pela manutenção, funcionamento e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (TAVARES, 2012).

Dois anos após, em 1996, a Lei 9.394, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que organizava a Educação Profissional num capítulo próprio, fazendo a intervenção social crítica, favorecendo a inclusão social e a democratização. Além de reconhecer as competências adquiridas fora do sistema escolar, salienta também a estruturação e a qualificação, no art. 36 da LDB em seu parágrafo único:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

No ano seguinte, 1997, o decreto nº 2.208, regulariza a educação profissional e institui o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Dois anos mais tarde, retoma-se o processo de transformação das ETFs em CEFETs, processo iniciado em 1978.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art.2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

Em 2004, o decreto 2.208/97 é substituído pelo decreto 5.154, admite-se a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio. No ano posterior, institui-se, pela Lei 11.195, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de mais de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Nesse ano, o CEFET-Paraná, transforma-se na primeira universidade nessa modalidade de ensino no país, desenvolvendo uma rica articulação entre diferentes níveis de modalidades de ensino.

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e técnica, assumindo o conceito de politécnia (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 626).

A expansão da rede federal passa a delinear um novo projeto de nação, o fator econômico que norteava o fazer pedagógico, agora se desloca para a qualidade social; conforme Marques (2010) o governo federal passa a reconhecer e a dialogar intensivamente com essa rede de formação, ocorrendo então um trabalho intrínseco, voltado para o desenvolvimento local e regional, ampliando o número de EPT.

O termo formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade. Isto posto como uma base conceitual ou como uma declaração de princípios, podemos avançar na compreensão da historicidade do debate e nos pressupostos da organização do trabalho para a formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores (CIAVATTA, 2005, p. 03).

Se tratando da formação integrada, no sentido mais profundo de humanização do ser como um todo, faz-se necessária,

A compreensão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos (FRIGOTTO, 2012, p. 10).

No ano de 2006, os decretos nº 5.773 e nº 5.840, respectivamente mencionam: o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequências no sistema federal de ensino, e é instituído no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Durante o ano, as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizam conferências nos Estados e, culminam a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

No ano seguinte, é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal até 2010, 345 unidades. O decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. Dois anos após, em 2008, acontece a articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, em que a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional.

Em 2009, foi o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assumiu uma visibilidade social, intensificando e diversificando, as atividades de ensino, oportunizando também a pesquisa e a inovação de desenvolvimento, como instrumento político voltado para as “classes dos menos favorecidos”, um elemento decorrente da história do país. Estabelecido pela ciência e tecnologia, fomentando o desenvolvimento regional e local, com e no mundo do trabalho, o perfil dos cursos atentar as atividades produtivas locais.

O diferencial hoje, considerando a década de 1990, situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e a organicidade das políticas de alívio a pobreza; também, pela opção de programas de atendimento a demandas reprimidas no campo educacional, especialmente na expansão do ensino médio técnico e ensino superior. Mas, nestes dois casos, isso ocorreu deslocando-se recursos públicos para os setores privados (a exemplo do PROUNI e do PRONATEC), e com base em decisões imediatistas, sem a necessária adequação dos quadros docentes para a expansão prevista (REUNI) (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 633).

Nesse sentido, a EPT orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação da ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, da autonomia e dos saberes necessários que se traz nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Com base em Ramos (2004), formação integrada é capacitar para além da rotina escolar, o estudante deverá se apropriar da teoria e da prática, assim, gerará além do conhecimento, ciência e cultura, o aperfeiçoamento da natureza produzida, assim o trabalho será educativo, pois terá autonomia, gerando um elo de compromisso-ético e político com a sociedade.

3.2 Perfil do Docente da EPT

O breve relato sobre a EPT apresentado na subseção 3.1 evidencia a preparação do docente que trabalha com a EPT para enfrentar essa demanda do mundo do trabalho e atender os desafios que a modalidade oferece, por isso a importância de formação permanente, pois por meio da atualização, o docente pode promover um trabalho mais eficaz em sala de aula.

Por esse viés, o docente da EPT precisa saber de que maneira fazer o processo de ensino e aprendizagem, pois o perfil desse docente deverá contemplar características para

além da educação profissional, englobando os aspectos de organização, gestão e avaliação, tendo como meta uma educação de qualidade.

Não é mais possível ao docente de EPT dar aulas somente com o que foi aprendido na graduação, ou pensar que a tecnologia é usada somente por docentes da área. É preciso que o docente de EPT troque experiências com seus colegas, compartilhe, planeje, pois o atual perfil do aluno, não reflete as concepções advindas da educação tradicional, onde ao aluno cabia o papel de mero ouvinte. Nesse sentido, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 82) afirma que, “é preciso ultrapassar os limites de uma educação bancária **na qual o aluno é considerado como depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor**¹”. Com acesso à internet, os estudantes têm uma relação diferente com a aprendizagem, colocando desafios instigados pelos avanços tecnológicos aos docentes.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem buscado adaptar-se às mudanças apresentadas pela sociedade: no início do século XXI, com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a educação assume uma nova postura no Brasil.

Diante disso, há de se considerar que o artigo 227, da Constituição Federal de 1988, regulamenta que se deve: “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica contribui para garantir esse direito de crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9.394/96, no parágrafo único do artigo 39, demarca que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996). A constituição buscou estabelecer, naquela época tópicos considerados básicos para que um indivíduo pudesse crescer e se desenvolver na sociedade. Já a LDB, elaborada tempo depois da constituição, busca elucidar a importância do acesso e permanência do indivíduo na escola e aborda, mesmo que de forma reduzida, a educação profissional. Ou seja, numa sequência cronológica, pode-se observar o esforço e a busca por uma educação em que todos possam ter acesso. Essa sequência é ampliada em 2008, com a criação dos Institutos Federais.

¹ Grifo do autor.

Nessa perspectiva, cabe um breve retrospecto no que se refere à educação profissional no primeiro mandato de FHC, observando se os decretos e portarias, assim como pareceres e resoluções do CNE, “verifica se que a grande preocupação era com o que foi então definido como “nível básico” e “nível técnico” da educação profissional” Brandão (2009, p. 199).

A política voltada para o “nível técnico” era a separação entre o ensino médio (formação geral) e a formação profissional, não mais sendo admitidos (decreto 2.208/1997) os cursos técnicos secundários, organizados de forma integrada estes dois aspectos de uma mesma formação.

Em 2008, no governo Lula a política educativa traz um novo contexto de valorização à educação profissional e tecnológica, que até então no projeto do governo anterior, a educação tinha a finalidade de preparar mão de obra rápida e qualificada para o mercado de trabalho. Porém, o governo Lula vem com uma proposta diferenciada de modo garantir acesso a todos de forma igualitária e permanência no ensino.

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 73) “Ao romper com o projeto do governo Fernando Henrique Cardoso para a Educação Profissional e Tecnológica, o governo Lula o fez reconhecendo a importância da mesma para um desenvolvimento nacional [...]”. Diante desta ampliação, o governo Lula enuncia em seus discursos que educação é um investimento e não um gasto. Nas palavras de Pacheco (2008, p. 4),

[...] A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...].

Ainda para o autor, as estratégias do governo Lula para EPT na sua centralidade buscam o reconhecimento e a inclusão dos sujeitos historicamente situados à margem das ofertas educativas,

a democratização da oferta da EPT, pela adoção de políticas diferenciadas no sentido de assegurar o acesso e a permanência e pela manutenção da qualidade do ensino ofertado, o que implica, necessariamente, a ampliação da rede pública de educação profissional, como vem acontecendo em todo o País.

Ao docente da EPT, não basta gostar de ensinar, é preciso também gostar de aprender, ou seja, de estar sempre atualizado com as demandas existentes, buscando novos conhecimentos e preparando o aluno para ser um sujeito reflexivo e crítico. No entendimento de Machado:

O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos

sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho (2008, p.18).

Diante dessas responsabilidades, o professor deve estimular o aluno à reflexão e criticidade, aprimorando a linguagem e fazendo o uso adequado da tecnologia, para formar um aluno compromissado e atuante na sociedade, conforme Frigotto (2012) há de se considerar que o maior desafio de EPT é preparar o aluno para o mundo do trabalho, formando pessoas emancipadas e com autonomia.

Conforme assevera Moura:

[...] o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras (2008, p. 28).

Dessa maneira, o professor da EPT na atualidade deve observar e atuar para além dos muros da escola, verificando realmente o papel da educação, considerando todos os aspectos que estão em volta dessa problemática².

Em síntese, o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptados; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p.18).

As mudanças são fundamentais para o professor da EPT, pois a rapidez avassaladora das informações são constantes; mudanças políticas, sociais e culturais acontecem com muita velocidade, assim, as inovações tecnológicas têm sido um dos desafios que o professor enfrenta na docência. Desse modo, o perfil do professor da EPT deve dialogar com o novo,

² Como Versão de Capítulo de Livro intitulado: “Formação docente: um assunto relevante para a educação profissional e tecnológica”, publicado, In: Vantoir Roberto Brancher; Valeska Fortes de Oliveira. (Org.). **Formação de Professores em Tempos de Incertezas: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 35-49.

estar aberto às novas tecnologias, sem perder a essência da profissão. Sobre o ensinar e compreender a educação, Freire (1996) coloca que:

[..] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (1996, p. 98).

Enfim, o professor da EPT exerce um papel fundamental na sociedade contemporânea, pois no processo de ensino e aprendizagem o docente é o mediador da construção do conhecimento, e isto não se limita somente à sala de aula.

3.3 Instituto Federal Farroupilha e o Ensino Médio Integrado

Os Institutos Federais de Educação foram criados, com a lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a proposta de ampliar a rede federal de ensino e promover o aumento de vagas da educação pública, gratuita e de qualidade. Diante disso, houve um considerável aumento do número de cursos e de oportunidades para fazer um curso em uma instituição pública. É um marco significativo na História da Educação Brasileira, no que se refere ao acesso à educação profissional, técnica e tecnológica, pois, nos Institutos, os docentes podem ministrar aulas em todos os níveis e modalidades de ensino e, é a Formação Permanente que vai possibilitar ao docente, uma melhor percepção da sua atuação nos diversos contextos, sendo importante a reflexão do exercício da profissão docente.

Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 43-44) afirma, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, o professor capaz de refletir a sua prática, está contribuindo de forma significativa para construção de um aluno reflexivo, capaz de gerir seu processo de aprendizagem.

Com o considerável aumento na disponibilidade de vagas, começam a ser captados recursos para ampliar o quadro docente a também a infraestrutura. Com essa nova proposta, o Rio Grande do Sul foi contemplado com a implantação de três Institutos Federais de Educação, Ciência, e Tecnologia, os mesmos ofertam modalidades distintas de ensino, como: ensino médio integrado, subsequente, superiores de tecnologia, bacharelado e licenciaturas, no nível de pós-graduação lato e, *stricto sensu* (BRASIL, 2010, p. 27).

A partir da década de 1990, inicia-se a reformulação do ensino médio e profissional. A lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9.394/96 - e o Decreto Federal nº 2.208/97, instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Conforme Manfredi (2002) “do ponto de vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de Educação Profissional terão de se ajustar às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor”.

O grande objetivo dessa reforma vem ao encontro dos avanços tecnológicos, propondo modernizar o ensino médio e profissional, ampliar a oferta educacional, assim como, adaptação à realidade socioeconômica.

Nesse sentido, nos apropriamos do Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 e 42 (Capítulo III do Título V), que afirma como objetivos da Educação Profissional, “Formar técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior para os diferentes setores da economia; Especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos”.

Os Institutos são autônomos, verticais e multicampi, muito parecidos com as universidades, pois possuem reitoria e, orçamento anual. Entretanto, distinguem-se das universidades pela obrigatoriedade de 50% de sua oferta de vagas destinar-se ao ensino técnico e 20% às licenciaturas. De acordo com Garcia e Lima Filho:

A concepção dos cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao Ensino Médio intenta construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro. Busca-se, com efeito, a articulação da teoria com a prática; considera-se a importância da relação entre saber científico e saber tácito; procura-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha-se na perspectiva de superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos (2004, p.29).

Diante dessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) ocupa um papel muito importante no contexto brasileiro favorecendo a educação de uma maneira mais íntegra, segundo o Ministério da Educação o nível médio integrado possui quatro categorias, sendo que duas são consideradas fundamentais para a formação do aluno. São elas:

Trabalho: mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana.

Cultura: norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e expressão da organização político-econômica dessa sociedade. Deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de

representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social (BRASIL, 2007, p.43-44).

Por esse viés, o trabalho vincula-se à educação juntamente com o ensino médio integrado, sendo assim o trabalho como princípio educativo transforma o ser humano e o insere no mundo do trabalho. Segundo Ciavatta, o:

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissionalizante em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (2005, p.84).

Desse modo, o Ensino Médio Integrado facilita aos estudantes perceber e refletir formação politécnica, mostrando a relação do aluno e do trabalho. De acordo com Saviani (1989, p.17), “[...] a noção de politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Assim, o Ensino Médio Integrado tem como princípio educativo:

a) ontológico como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (RAMOS, 2010, p. 49).

Dessa maneira, o ensino politécnico não é somente a técnica, mas sim uma junção entre a técnica, produto e o homem, que faz toda diferença no campo concorrido que é o mundo do trabalho na modernidade.

Essa integração é um grande desafio para os docentes dos Institutos Federais, uma vez que, a conjectura da comunhão das disciplinas básicas e técnicas exigem conhecimento. Em relação a esse aspecto, Ramos (2005, p.122) destaca que: “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

O currículo integrado proporciona ao estudante que ele estude as disciplinas básicas e técnicas concomitantemente. Segundo Ramos (2005, p.13): “a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de

formação omnilateral³, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais”.

Diante do exposto, o ensino integrado tem por objetivo disponibilizar o ensino propedêutico⁴ ao mesmo tempo com o ensino profissionalizante e o ensino médio.

A oferta do Ensino Médio Integrado reúne em Frigotto, Ciavatta e Ramos, seus maiores expoentes. Esses pesquisadores entendem que existe uma séria desigualdade social no Brasil.

Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.87).

Nesse sentido, há um tempo não muito distante, a educação era realizada somente para uma classe social elitizada; hoje, com o surgimento de novas políticas públicas, o acesso à educação gratuita e de qualidade tornou-se possível a toda pessoa que tiver interesse em estudar e conseguir conquistar uma vaga nessas instituições.

³Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as concepções objetivas e subjetivas do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (Frigotto, 2012, p. 265).

⁴ Propedêutico, em geral, refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. (MENEZES; SANTOS, 2001).

4. FORMAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BUSCA CONSTANTE COM VISTAS À PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nessa seção, serão apresentadas abordagens que tratam da Formação Permanente dos Docentes, especialmente, dos docentes de Língua Portuguesa que buscam atender a demanda de possibilidades de produções textuais que os alunos enfrentam no nível médio da modalidade integrado. Primeiramente cabe aqui, fazer uma breve distinção sobre as concepções de formação permanente e formação continuada, pois ambas não são sinônimas, trazem um conceito distinto, porém se entrelaçam e se completam.

Nesse sentido, Di Giorgi (et. al., 2010, p. 15) nos traz a concepção de formação continuada como, “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”, pois compreendemos o inacabamento do sujeito como parte desta construção contínua do processo formativo professoral, e a necessidade de um movimento contínuo de formação.

Para Freire (1996) afirma que a formação permanente, “consiste, prioritariamente, na reflexão crítica sobre a prática e aí a noção de práxis é fundamental”, assim a formação é um fazer diário e constante e não um mero conceito, mas a vivência e as experiências dentro e fora da sala de aula.

4.1 Formação Permanente e o Trabalho Docente

A formação permanente de professores é um assunto de grande relevância para uma educação de qualidade. Junto à formação inicial é considerada uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A formação inicial fornece a base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, proporciona o conjunto de conhecimentos e experiências na área científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para o melhor enfrentamento da complexibilidade do sistema educativo. A formação permanente busca qualificar o docente, para melhorar sua prática em sala de aula.

A palavra formação vem do latim *formare*, “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p.138).

Sobre esse aspecto Leitão Mello argumenta que a formação:

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (1999, p. 26).

Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental na sociedade, e o professor tem um papel central, pois precisa estar preparado para os novos desafios, novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. Para justificar a importância da formação permanente de professores têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática (SCHNETZLER, 1996, p. 27).

Diante disso, no cotidiano escolar percebe-se que algumas cenas persistem na docência e no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre elas é possível destacar a insegurança de alguns educadores que estão iniciando a carreira de docente.

Essas dificuldades não são sentidas somente por professores em início de carreira, mas também pelos mais experientes. Diante do exposto, é possível perceber que, depois de identificados esses dilemas, eles deverão ser tratados de forma que os educadores possam refletir sobre a sua formação. Esta formação chamada de permanente propõe desenvolver alternativas para que haja uma melhoria no sistema educacional e que aponte para a busca de alternativas que colaborem na superação dos desafios que se apresentam.

O exercício da crítica tem um papel formador de professores com uma visão mais alargada, conscientes das múltiplas determinações do social, das políticas e da escola enquanto instituição social, do peso do poder hegemônico. Conscientes do peso das relações sociais de produção nas relações sociais na escola, nos conteúdos, no desprestígio profissional etc. (ARROYO, 2000, p.138)

Após as percepções das lacunas deixadas na formação inicial, são de suma importância a discussão e a reflexão da formação permanente, ou seja, aquela que irá perpassar durante toda a docência. Essa, quando bem planejada e organizada, poderá ser uma proposta significativa para a ruptura de velhas práticas pedagógicas e para o desencadeamento

de mudanças no processo educacional, conseqüentemente, à melhoria do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem.

Novas propostas aliadas a essa prática surgem para melhorar o trabalho docente, Freire discutia alternativas para a formação em exercício. De acordo com Freire (2014, p.43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Segundo o autor, nenhuma formação docente significativa pode estar dissociada do exercício da criticidade.

Imbernón também vai ao encontro desse posicionamento, ao falar sobre a formação do profissional da educação, num caráter social e político, refere-se à profissionalização docente e a formação permanente:

[...] a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (IMBERNÓN, 2006, p. 59).

Esse autor relata a formação de professores em todas as etapas do processo educativo, tanto inicial como permanente, visando à criação de novas alternativas, superando problemas antigos. Em consonância a tais pressupostos, Tardif esclarece que:

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Pesquisas têm mostrado que o saber herdado da experiência escolar possui uma força que persiste ao longo do tempo. Nem mesmo a formação universitária consegue transformá-la (2014, p.20).

Além disso, é válido ressaltar que o professor carrega consigo uma bagagem de vivências herdadas de sua subjetividade do percurso, enquanto discente.

A formação de professores é uma atividade humana, considerada um processo permanente que tem apenas um marco inicial definido, ou seja, ela começa com a formação inicial e é ampliada pela formação permanente, com tempo de duração maior que a inicial, pois se desenvolve durante toda carreira docente, conforme Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 32).

Dessa maneira, a formação permanente dos professores⁵ precisa acompanhar as mudanças, de modo que não fiquem estagnadas, alheias ou indiferentes às transformações cotidianas que ocorrem na sociedade em geral. Nesse sentido, Nóvoa afirma que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência (1992, p. 25).

Diante do exposto, a formação de professores é vista com a prática do professor, ou seja, uma reflexão sobre a ação. Logo, a formação não se dá por acúmulo de conhecimento, mas por meio de uma caminhada árdua de leituras, conversas, compartilhamentos, aulas e trabalhos.

Portanto, a formação permanente de professores precisa, ainda, ser repensada e reavaliada, de forma que possa associar-se com a prática, pois a qualidade da escola depende dessa associação. De acordo com Sacristán:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (1999, p. 28).

De acordo com o autor citado, a escola é considerada parte principal da sociedade, pois cada dia que passa apresenta novas modificações, com isso o professor tem um papel fundamental de reformular e qualificar suas práticas para atender essas demandas sociais que fazem parte do contexto escolar.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento [...] deve ensinar, por exemplo, a complexibilidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa democracia, social solidaria, igualitária, intercultural e ambiental (IMBERNÓN, 2006, p.8).

A prática existe em qualquer profissão, visto que se trata de uma maneira para a execução de determinada tarefa. Não sendo diferente da carreira do professor que utiliza a

⁵Como Versão de Capítulo de Livro intitulado: “Formação docente: um assunto relevante para a educação profissional e tecnológica”. In: Vantoir Roberto Brancher; Valeska Fortes de Oliveira. (Org.). **Formação de Professores em Tempos de Incertezas: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 35-49.

ação diariamente em suas atividades. Por isso, Pimenta (2012, p.106) afirma que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. A prática também não fala por si mesma; teoria e prática são partes constituintes da práxis”. Comungando dessa ideia, é indispensável pensar o fazer da execução docente de forma indissociável, visto que a verdadeira formação continuada concilia a teoria e a prática.

Ainda na perspectiva de Pimenta e Ghedin (2005, p.26), entende-se que o “saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Por meio desse viés, fica claro que a teoria é fundamental, juntamente com a prática, no trabalho diário com os alunos em sala de aula.

Alarcão, ao discutir o processo de formação permanente dos docentes afirma que uma de suas características é ser um:

Processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (2003, p.100).

Nessa perspectiva, formação docente não se limita ao desenvolvimento de reciclagens, treinamentos baseados meramente na aquisição de habilidades de repetição, em que o discurso é engessado, e, estruturado com o intuito da reprodução de práticas que os professores devem seguir categoricamente para alcançar e priorizar metas pré-estabelecidas pelo sistema para alcançar resultados positivos na sua prática pedagógica.

Nesse contexto, surge a necessidade de discussão sobre uma nova forma de compreender a prática educativa da escola e, portanto, delineando novas funções do professor. Essa nova concepção do papel da escola e do professor, apresenta uma perspectiva desafiadora ao elencar diferentes responsabilidades e atribuições, começa por deixar o professor numa espécie de impotência profissional dada as frágeis condições de trabalho no Brasil, onde as políticas públicas educacionais não aparam e valorizam os docentes. Nesse sentido, Sacristán afirma que:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e

atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas (1995, p. 64).

Ainda considerando essa discussão das novas demandas para a educação escolar, é preciso ressignificar as atividades pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. Assim como, é necessário considerar a dimensão política do ato pedagógico, a organização do trabalho escolar, a relação família e escola, diante da mediação de conflitos presentes no cotidiano da escola.

Deste modo, a Formação Permanente constitui produção de novos conhecimentos e compartilhamento de experiências, repensar e refazer a prática do professor de forma coletiva, rompendo com a sociedade capitalista e emancipando, construído na perspectiva omnilateral.

Imbernón (2010) argumenta sobre o paradoxal que associa a formação docente e a melhoria de qualidade da educação, evidência as falhas das políticas e práticas que dominam o cenário da formação.

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (2010, p. 39).

Uma relação crítica sobre a prática com intenção de se conhecer e compreender as mais variadas relações, um docente em ação-reflexão-ação constante, Freire (1996, p.39) ressalta que “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire (1993) manifesta que a formação de educadores é um conjunto entrelaçado com: o diálogo, a relação-prática, a construção do conhecimento, a democratização, com politicidade, o que pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inacabados, ou seja, uma relação dialógica tratada como propulsora da práxis pedagógica, permanente e ampla.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humana, de outro, da consciência que ele tem sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado a sua natureza não apenas *saber que vivia, mas saber que sabia*, e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 1993a, p.22-23).

Complementando a ideia, Imbernón (2009) argumenta que a vivência do docente aliada com o contexto, à organização e a gestão, proporcionam poderes entre os professores, e isso condiciona a prática formativa.

Todavia, infelizmente. A “formação continuada” ou “continua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontinua*” do que propriamente “*continua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração- atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic)- ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (2009, p. 47).

O professorado já teve avanço, mas a escola precisa continuar a desenvolver a cultura coletiva, baseada em um modelo de racionalidade prática para que a mudança educativa contribua verdadeiramente no desenvolvimento, e seguindo essa lógica como Freire (1997) argumenta a experiência permanece, porém nunca para.

Imbernón (2006) destaca na formação permanente do professor, a necessidade de alguns eixos de atuação: a reflexão sobre a própria prática; a troca de vivências com os colegas; o entendimento do desenvolvimento a um projeto de trabalho; o vínculo das práticas profissionais às sociais; a inserção coletiva no estabelecimento educativo.

A formação permanente trabalha o conceito de que o conhecimento se transforma, em experimento através da prática, num contexto específico, oferece assim, processos relativos às metodologias de tomada de decisões, observação, estratégias, entre outras, possibilita ao docente criar intervenções autônomas.

Tais ocorrências oportunizam o professor a construir o sentido de cada situação, para assim educar com compromisso científico, político ético e moral, intervindo no quadro educativo e social em que a docência se produz. Deve se considerar as estratégias utilizadas, de modo a responder as necessidades da instituição, aproximando-se da prática educativa, interferindo na qualidade de ensino, de modo geral. Nas palavras de Sacristán (1999, p. 91),

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições.

O professor se faz profissional permanentemente através da prática e da reflexão sobre si mesmo, questionar sua prática de ensino e buscar resposta para seus questionamentos, não desvinculando a relação existente entre a teoria e prática.

4.2 Formação Permanente dos Professores de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa têm manifestado alguns questionamentos sobre a educação, ressaltando o ensino da língua, garantindo ao aluno um ensino contextualizando formando alunos críticos e participativos no meio social. O ensino através da linguagem contextualizada proporciona ao aluno desenvolver suas habilidades necessárias para efetuar a produção textual em sala de aula, em específico o ensino médio integrado, à educação profissional impõem uma concepção de formação humana, em todas as dimensões no processo educativo (RAMOS, 2010).

Diante disso, ressalta-se a coerência de compreender em que medida a formação permanente contribui para atuação do docente de Língua Portuguesa, o conteúdo voltado à produção textual, baseando-se da pesquisa qualitativa para análise, aprofundando a investigação para a compreensão, observando as atitudes fenomenológicas, que implicam nas ideias e teorias da leitura, e perspectiva do outro.

Por consequência, a expansão do ensino profissionalizante, os professores de língua portuguesa e de outras disciplinas da área de ciências humanas e sociais que atuam nessa conjuntura, sobretudo naqueles recém-concursados ou contratados temporariamente, têm indagado diversas dúvidas, entre elas a diferença de formação permanente de formação continuada, sendo que a formação continuada se refere ao aprimoramento e cursos, tanto ofertado pela instituição da qual o docente faz parte, quanto aos demais cursos ofertados pelas diferentes instituições. A formação permanente perpassa e engloba desde o fazer coletivo até as exigências de atualização docente.

Nesse sentido, a Formação Permanente do Docente de Língua Portuguesa, faz-se necessário admitir as “evoluções” nas práticas profissionais, já que a exigência será maior em relação às habilidades de “leitura, interpretação e aplicação” de textos técnicos, sobre o processo de formação permanente. Rodrigues coloca que:

Deve ser concebida como potencialização dos saberes e habilidades docentes, de reflexão crítica a cerca da realidade e análise das possibilidades de superação, pois a melhoria da prática somente pode ser alcançada mediante a crítica da própria prática, tendo a teoria como referência de análise (2004, p. 16-17).

Consequentemente, a produção de textos também está sendo mais requisitada, ler e escrever, e para que isso ocorra com total êxito, faz-se necessário o domínio e a habilidade na organização do pensamento, o técnico precisa saber além de se expressar em público, ter

desenvolvimento e competência para se desenvolver conforme as exigências impostas, o que é atribuído ao professor de Língua Portuguesa, além de ajudar o estudante a desenvolver a habilidade, ele deve ajudá-lo a sistematizar as informações adquiridas nas aulas técnicas. Defendendo o ensino sistemático da comunicação oral e escrita, Schneuwly e Dolz garantem que:

A noção de *capacidade de linguagem* [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação determinada: adaptar-se as características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas); (2004, p. 52).

As práticas discursivas construídas em torno do ensino da Língua Portuguesa nos cursos técnicos revelam desafios relativos à formação permanente, salientando as deficiências e desviando o foco da escola e do sistema operacional. Guimarães (2005) salienta que “a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada de novas práticas compreendidas para além dos limites da transmissão de conhecimentos e das habilidades e desempenhos imediatamente visíveis”, em relação aos professores, importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- Fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- Estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- Fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- Melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- Formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- Estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- Definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional (BRASIL, 2001, p.4).

O docente deve direcionar a aplicação às necessidades técnicas para a formação de cada curso, existente na instituição de ensino, nesse sentido, o vocabulário técnico, a coesão e a coerência, a inteligibilidade do texto, para que haja a compreensão claramente do que se quer expor, dando-lhe a prática discursiva, e valorizando a competência linguística do aluno para a sua atuação profissional, considerando a linguagem coloquial, conforme consta na ementa dos cursos (Anexos G e H).

Em contrapartida Bronckart (2006), com a preocupação de formar não apenas profissionais, mas cidadãos que participem como falantes-ouvintes e leitores-escreventes, de todas as práticas sociais do mundo no qual o cercam, passa ao longo do ensino de Língua Portuguesa enviesado pela concepção instrumental, que vai ao encontro do tecnicismo e do capitalismo, para atender as novas demandas e exigências do mundo do trabalho, que explora a exaustão, a educação profissional está intrínseca na educação geral. Nesse sentido, o autor coloca que:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídas, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia (BRONCKART, 2006, p. 209).

O professor mediante as dificuldades encontradas em sua profissão, deve se adequar a realidade escolar, implicando numa formação permanente, num processo permanente de conhecimento, com embasamentos teóricos e metodológicos, em complementaridade a sua prática já adquirida.

O conceito de formação está relacionada com a pesquisa autônoma, ocorrendo em diversas conjunturas. Segundo Marcelo (2009, p. 9), o “desenvolvimento profissional” está intrinsecamente ligado ao conceito que “se adéqua melhor à concepção de evolução e continuidade”, que “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Em relação à formação docente, o autor coloca que:

No nosso contexto podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação [...] Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. (MARCELO, 2009, p. 9).

A formação permanente é algo constante, que deve incidir durante e em toda a carreira profissional da educação, pontuando a partir de suas práticas, as necessidades e formando as ações de concepção que contemplam a reflexão do exercício em sua própria prática, com fundamentos teóricos adequados, repensando a atividade cotidiana de ensinar. Com isso:

o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrario, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métir”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009, p. 162).

Pode-se destacar, em contrapartida, a formação permanente centrada na escola, que segundo Prada (2008, p. 2), constitui-se na “natureza educativa e seus objetivos de mediar na construção de conhecimentos”, como o ambiente ideal para debater as dificuldades e buscar de maneira coletiva soluções para estes. Essa prática pedagógica exige que o professor esteja preparado para trabalhar com alunos de diferentes realidades. Referente à prática, Marin (2005, p. 06), argumenta que: “A formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua”.

O processo de formação permanente, em específica a do professor de Língua Portuguesa, é por compreensão o lugar por excelência para a formação/atualização/aperfeiçoamento dos saberes do professor assim, consideramos a direção para a produção textual (tanto a do docente, quanto a do estudante), que deve inserir-se num processo de diálogo, com o intuito de caracterizar a escrita como prática cidadã. Nesse sentido:

A prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas compreendidas para além dos limites da transmissão de conhecimentos e das habilidades e desempenhos imediatamente visíveis (GUIMARÃES, 2005, p.30).

O docente é o sujeito que estabelece o diálogo com o discurso social (em que vive e que produz), responsivo no papel de formador e responsável pelo desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos, pois a sua atuação é direta na sala de aula.

Entretanto, as dificuldades relativas à formação dos professores em exercício contribuem para que os docentes construam uma autoimagem negativa.

A exigência legal de formação inicial para a atuação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores (BRASIL, 1997, p. 23).

Por isso, a formação permanente é um elementantíssimo no mundo profissional, visto que torna o professor melhor capacitado e prepara-o para o mercado de trabalho, além de possibilitar a alternância entre a prática docente e a teoria estudada, auxiliando nos problemas presentes na rotina escolar, “investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.” (Brasil, 1997, p.24). Em relação ao docente e as situações dentro e fora da sala de aula, Machado salienta que:

Criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (2007, p. 93).

Além de cada formação que deve ter seus objetivos específicos, e se fazer de maneira permanente, deve haver um espaço/período para compartilhamento de sucessos e insatisfações entre os professores, para que num trabalho coletivo, possa haver um acompanhamento da prática docente, em forma de ação-reflexão-ação.

4.3 Produção Textual e o Ensino Médio Integrado

A língua é uma prática social e a escrita faz parte do cotidiano do docente e do aluno, o professor que ensina a escrever deve usar estratégias para executar com habilidade a aprendizagem do seu grupo, mas antes disso, o docente deve procurar capacitações para trazer a produção textual para sala de aula, no caso dos alunos de ensino médio, em que muitos participam do ENEM, de vestibulares na sua região e cada um desenvolve determinadas estratégias na execução da produção textual. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: “Ensinar e aprender são ações distintas, mas complementares, que implicam tanto para quem e para quem se ensina o que se ensina quanto que função possui um determinado conhecimento, num dado contexto, para aquele que assume o lugar de aprendiz” (2000, p.44).

A escola ocupa um papel muito importante, pois ela deve manter seu quadro de docentes qualificados, no caso os professores de Língua Portuguesa que ministram as aulas de produção textual para os alunos de ensino médio integrado, para que supram a lacuna que existe sobre a escrita. É notório que o maior desafio da escola na modernidade é ensinar o

aluno a ler e escrever.

De acordo com Antunes (2010, p.116) “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer. Tudo isso significa dizer que a escrita da escola deve ser a escrita de textos”. Ressalva a importância de o docente trabalhar com seus alunos as diversas formas hoje pedidas para que o aluno consiga entrar na faculdade.

O maior objetivo do professor da escola tradicional é fazer com que seus alunos saiam do ensino médio integrado aptos para enfrentar uma seleção de vagas para graduação, com isso espera que o aluno tenha um desenvolvimento na escrita, que é a ferramenta básica para entrar na graduação. Porém, na EPT o objetivo visa oportunizar o acesso ao conhecimento, ciência e tecnologia acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Como analisa Brandão (2000, p. 17), “[...] para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...]”.

Diante do exposto, a importância da escrita ultrapassa décadas e acompanha a caminhada escolar dos alunos percorrida durante anos, e, seguindo no processo do trabalho, a revista Nova Escola, entre os anos de 2006 e 2010, produziu uma série intitulada “Escrever de verdade”. Em uma das edições dessa série, há referência aos três tipos básicos de sequência textuais:

Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre os professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. [...] Para aproximar a produção escrita da necessidade no dia-a-dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores. [...] O primeiro passo é conhecer os gêneros. Mas isso não significa que os recursos discursivos, textuais e linguísticos dos contos de fadas e da reportagem, por exemplo, sejam conteúdos a apresentar aos alunos sem que eles os tenham, identificado pela leitura (GUERGEL, Tais. In: Nova Escola, Ed. 219, p. 39).

Segundo o artigo supracitado, pode-se verificar que a tipologia básica usada era constituída por textos narrativos, descritivos e dissertativos. Atualmente no ENEM, é utilizada a produção textual dissertativa argumentativa; no Processo Seletivo da Universidade Federal de Santa Maria, pode ser utilizado artigo de opinião ou carta aberta, conforme o que o texto comando pede para ser usado. No sentido de que as produções textuais devem ser contextualizadas, Lima e Barbudinho Neto (1980, p. 6) afirmam que “aprender a escrever não é só aprender a pensar, como se tem dito e redito, mas também - e principalmente – aprender a dizer bem o que foi pensado”.

Colocar no papel o que se está pensando sobre determinado assunto não é fácil, precisa-se realmente entender e ter respaldo sobre o assunto por isso à importância da unificação da escrita e da leitura, ao que Lima e Barbudinho Neto asseveram que:

Isto não significa [...] que apenas os possuidores de tais dotes cheguem a dominar tal arte de escrever. Para esses, a aprendizagem será provavelmente mais fácil e rápida, o que não quer dizer seja inacessível a quem não sinta tal inclinação particular para esse gênero de atividade (1980, p. 6).

Cabe ao docente fazer a análise do grupo de seus discentes, existem alunos que têm mais facilidade que outros, ou seja, possuem o dom para escrita. Como isso, o ensino da produção textual poderá representar uma maior eficácia, demonstrando o preparo do professor para os desafios em sala de aula, a importância da qualificação do professor no processo do ensino de produção textual, incluindo o contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pois o professor despreparado não consegue passar para seus alunos a maneira de aprender a produção textual. Conforme Rojo e Cordeiro:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe a regra sabe proceder (2004, p. 9).

Entretanto, continua-se estudado as regras gramaticais junto a regras textuais, pois uma complementa a outra, não adianta o aluno saber as regras gramaticais e não conseguir passar para a escrita tem que haver uma conexão entre elas. Segundo Leal:

Quanto à produção escrita de textos, poderão ser exploradas as propriedades de textualidade – coesão, coerência – para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante; para explicar e corrigir falhas observadas nas redações. Por sua vez, a exploração da perspectiva funcional e da noção de dinamismo comunicativo oferecerá elementos para o aprimoramento da expressão escrita. O professor poderá localizar e identificar o tipo de falha e propor exercícios para corrigi-la [...]; (1988, p. 145).

Diante disso, fazem parte do ensino de produção textual as propriedades de textualidade, coesão e coerência, a escrita do aluno tem que ter sentido, pois quem vai ler precisa entender o que está sendo lido e ao mesmo tempo ter conhecimento prévio sobre o aluno. Segundo Kleiman:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o

conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (1997, p. 25).

A leitura e a escrita, fazem parte uma da outra, o que o discente escreve tem que ser compreendido pelo leitor, e quanto a isso existem estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula. Conforme Faerch e Kasper (citado por Coscarelli, 1997, p.10), alguns conceitos devem ser considerados, como:

- 1) Generalização – no lugar ‘daquela’ palavra específica usar uma outra mais genérica, ou uma que se aproxime dela em termos de significado;
- 2) Paráfrase – uso de descrições, circunloquções ou exemplos, para esclarecer um determinado conceito ou ideia;
- 3) Criação de palavras novas – usar o conhecimento da língua para criar palavras novas que possam suprir o lugar da que estava faltando no léxico adquirido até o momento pelo aprendiz;
- 4) Reestruturação – recomençar a frase de outra maneira evitando a construção que causou dificuldade na primeira tentativa (1997, p.10).

De acordo com o supramencionado, o aluno precisa construir seu vocabulário, isso só irá acontecer com muita leitura e releituras de textos, pois fica evidente por meio da interação em sala de aula que o discente que costuma ler tem maior fluência na produção textual.

De suma importância é o docente ministrar aulas contextualizando com textos, pois o texto faz parte da conexão leitura e produção textual. Segundo Marcuschi:

- a) o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
- b) o texto é construído numa orientação de multissemias, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
- c) o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
- d) o texto compõem-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado enquanto continente desta multifuncionalidade (2008, p. 81).

O aluno precisa de muita leitura para poder produzir um texto, pois é dado o tema, se o aluno não tem embasamento sobre o assunto, não vai conseguir usar a tipologia textual solicitada e, muito menos, dará conta das peculiaridades do gênero textual, que exige conhecimento para muito além do texto, ou seja, exige conhecimentos do contexto social. Um

discurso bem elaborado requer pensamentos organizados e embasamento para se defender ideias, o que repercute na realização de um texto de boa representatividade. De acordo com Marcuschi, (2005, p. 24), “[...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”.

Conforme Bakhtin (1992), a produção textual ensina baseando-se na criatividade, a expressar ideias, formar um conjunto de palavras, parágrafos, a transmitir um objetivo, uma mensagem, através de uma organização (coesão), uma harmonia (coerência) na escrita das palavras, tornando o texto belo.

Alguns alunos conseguem se expressar de melhor forma, demonstrando uma desenvoltura na escrita, um domínio na gramática e leitura, outros demonstram certas dificuldades, algumas pontuais, por exemplo: interpretação equivocada ou confusa das tipologias existentes, outros possuem ideias, mas não conseguem se expressar através das palavras (BRONCKART, 2010).

Desse modo, temos uma relação direta com o gênero textual, como consequência surge o discurso que é a representação do pensamento. Diante disso, o docente deve encontrar maneiras de mostrar os diferentes gêneros textuais para seus alunos de uma forma que prenda sua atenção, através de jornais, revistas, músicas, a fim de possibilitar que a produção textual se torne mais interessante e prazerosa.

Segundo Bakhtin (1992, p.292), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos reativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso”, favorecendo a educação de uma maneira mais íntegra.

Por esse viés, Bronckart faz referência sobre a importância da instrumentalização dos gêneros textuais em sala de aula:

Os textos pertencem a um determinado gênero e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos disponíveis no que chamamos de arquiteito (o arquiteito é o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou tal situação de comunicação (2010, p. 170).

Reforçando a importância do ensino de produção textual a partir de gêneros textuais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que condiz a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essas orientações apontam que a principal razão da

linguagem é a produção de sentido e que o estudo de gêneros proporciona uma ampla visão das possibilidades de usos da linguagem, na intrínseca relação do texto ao contexto.

Nessa perspectiva, a formação perpassa disciplinas técnicas e propedêuticas, visto que somos seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais, produzindo conhecimentos e interagindo por meio da linguagem. Isso influi de modo direto no ensino e aprendizagem de produção textual, considerando que interagir por meio da escrita implica em ser capaz de atuar de modo eficaz no contexto em que se está inserido, levando em consideração a situação específica de produção e de recepção. Desse modo, o indivíduo que tiver uma boa base de linguagem, para interagir, nas diferentes situações que lhe se apresentarem terá maiores condições de inserção no mundo do trabalho, visto que sua qualificação para este fim fundamenta-se como propósito do Ensino Médio Integrado em Instituições de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Ao articular educação e trabalho, no Ensino Médio Integrado, o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais deve considerar o trabalho como princípio educativo que transforma o ser humano e favorece sua inserção no mundo do trabalho e a comunicação, manifesta os pensamentos. Tais relações estão norteadas através do tempo (história) e espaço (meio social), surgindo daí algumas tradições, as quais se permitem reconstruir através do uso da linguagem, fazendo-se importante a compreensão do todo.

4.4 Gêneros Textuais

Com os avanços linguísticos, os gêneros textuais, os processos de leitura passaram a fazer parte das reflexões, com o texto e o discurso como objetos de estudo da Linguística. O que destaca as especificidades das teorias e pesquisas relevantes ao tema.

O estudo dos gêneros textuais de um modo geral possibilita perspectivas para a produção de textos na escola, cria-se um diálogo contínuo entre o trabalho acadêmico e a formação de professores, por que faz necessária a preparação para o ensino da leitura e da produção textual. Segundo Bakhtin (2003, p. 268) “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. Nessa perspectiva, Rodrigues (2004, p. 431-432), ressalta que,

Na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, uma pesquisa sobre um

determinado gênero não pode ser simplesmente vista como uma elaboração de uma "descrição" desse gênero, procedimento mais próprio das ciências naturais. Essa postura implica um apagamento do caráter dialógico da linguagem, da questão do objeto de pesquisa nas ciências humanas, da problemática da relação do pesquisador com os dados e da própria noção do que sejam os gêneros: a sua dimensão social constitutiva, a sua plasticidade e a sua relativa estabilidade e normatividades. Uma vez que o uso da expressão "descrição de gênero" tornou-se corrente nos estudos na atualidade, e o que se faz nessa pesquisas é, de fato, um trabalho de interpretação dos dados, não é irrelevante a redefinição de que se realiza efetivamente é uma "descrição interpretativa" dos gêneros (2004, p.431-432).

Os assuntos metodológicos problematizam a relação do pesquisador com os dados da pesquisa, que aborda as várias formas de linguagem empregada num texto. Cada gênero textual possui sua própria característica, estilo, ideia e estrutura, possibilitando, assim, que as pessoas os identifiquem.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usa-lo, etc. (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O gênero discursivo (ou gênero textual) como objeto de reflexão constante, tem tido um papel relevante sobre o aspecto da textualidade. Bakhtin (2005, p.24), "[...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos". Bakhtin afirma que no diálogo real a alternância é dos sujeitos falantes, interlocutores (parceiros do diálogo), que por sua clareza e simplicidade, baseiam-se na forma antiga do diálogo falado.

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. (BAKHTIN, 1993, p.46).

Sob essa perspectiva, o discurso está moldado pelo gênero em uso, segundo Bakhtin (1997, p. 282), dados "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática", permite refrações sociais, no sentido mais amplo do termo, desafia as práticas sociais.

A investigação dos gêneros a partir da teoria bakhtiniana toma o caminho metodológico proposto por Bakhtin como principio norteador da pesquisa. Por exemplo, na descrição interpretativa do gênero resenha científica, o primeiro passo

de pesquisa é analisar o papel da esfera da comunicação científica no conjunto da vida social. O segundo é analisar a situação de interação desse gênero: qual o autor previsto, qual a concepção de interlocutor, qual a sua finalidade ideológica-discursiva, como se dá a sua orientação para o seu objetivo do discurso; qual o seu acento de valor? Esses aspectos englobam a análise da dimensão social do gênero. O terceiro passo, articulado aos anteriores, é buscar ver o modo de funcionamento do gênero na sua dimensão verbal. Aquilo que é a regularidade do gênero nessa dimensão, que pode ser mais ou menos estável e “visível”, vai se construído durante a análise (RODRIGUES, 2004, p.436).

O gênero como instrumento de interação social, possibilita ao sujeito em determinada situação, comunicar, falar e escrever por meio de gênero de discurso, presente no dia-a-dia, muitas das vezes usado inconscientemente. Marcuschi (2003) assegura que os gêneros textuais são acontecimentos históricos, ligado à funcionalidade da cultura e da sociedade envolvida, como resultado do trabalho coletivo para ordenar as tarefas cotidianas.

Para um melhor entendimento entre gêneros e tipos textuais, precisa estar claro de que é impossível se relacionar verbalmente, se não for por algum *gênero*, como é impossível se relacionar verbalmente, se não for por algum *texto*, conforme a figura 3 mostra:

Tipos Textuais:	Gêneros textuais:
1. Constructos teóricos definidos por propriedade linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas
2. Constituem sequências linguísticas ou sequencias de enunciados e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas. Tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: Narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horoscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Figura 3: Sinóptico de tipos textuais e gêneros textuais.

Fonte: Marcuschi, (2003, p.23), adaptado pela autora, 2017.

Os gêneros enunciados e elaborados nas diversas esferas sociais são sequências tipológicas de base que podem ser heterogêneas relacionadas entre si, que nomeia o texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, como um tipo de sequência de base, Marcuschi (2003).

Decorrente do meio inserido, esse gênero sofre modificações, considera-se a infinidade de situações comunicativas que são possíveis, devido à utilização da língua, o sujeito precisa apropriar-se permitindo operar na totalidade, oportunizando observar a oralidade e a escrita da sua cultura, e se é possível formar o leitor a capacitá-lo no reconhecimento de práticas discursivas, cabe ao professor, orientar com propósito de facilitar esse percurso, devida a sua função comunicativa, cognitiva e peculiar, auxiliando o aluno a interpretar os diferentes e inúmeros gêneros textuais.

A quinta seção, retrata a Análise e Interpretações dos Resultados selecionados a partir da premissa, compreender a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado do IFFar - Júlio de Castilhos.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada no IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos, em que trabalhava como professora substituta, durante os anos de 2015 e 2016, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa nos cursos de nível integrado, nos primeiros e segundos anos, do Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática.

O IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos está localizado na RS 527- Estrada de Acesso Secundário a Tupanciretã – São João do Barro Preto, no município de Júlio de Castilhos.

O IFFar, de modo geral, tem como missão promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável.

Os valores que constituem o IFFar são a ética, a solidariedade, a responsabilidade social e ambiental, o comprometimento, a transparência, o respeito e a gestão democrática. Valores esses que compõem o tripé e a visão da instituição que é ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para educação básica e em inovação e extensão tecnológica (IFFar, 2016).

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma conversa com o Diretor Geral e a Diretora de Ensino do IFFar para verificar a possibilidade da pesquisa ser efetuada no *Campus* Júlio de Castilhos; diante da concordância, a pesquisa teve prosseguimento.

No segundo momento, foi realizado o convite para os docentes participarem da pesquisa, que também acolheram a ideia e responderam prontamente ao questionário com muita dedicação, para surpresa da pesquisadora.

No terceiro momento, foi entregue aos docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e enviado por e-mail o questionário no início do mês agosto, durante o ano solicitou-se aos docentes os planos de aula e as ementas do curso o qual dariam embasamento para pesquisa.

No quarto momento, obtivemos a autorização do Diretor Geral da instituição para a utilização do nome da instituição neste escrito (Anexo D).

A presente pesquisa tem como sujeitos professores de Letras - Língua Portuguesa, que ministram aulas nos terceiros anos dos cursos integrados; Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática, a fim de descrever e comparar, será retratado nesta seção a Análise e Interpretação dos resultados obtidos através do questionário com vinte (20) questões, aplicado e respondido por e-mail pelos docentes. Desta forma, tentar compreender a atuação do

docente de Língua Portuguesa, e o ensino de produção textual, no ensino integrado do IFFar – Júlio de Castilhos.

5.1 Compilado

Na sequência, será apresentado um compilado das informações básicas sobre essas docentes, retirado do questionário aplicado, as respostas sobre a formação acadêmica, ingresso no referido IFFar, área de pesquisas e interesses afins.

Docente A: possui graduação em Letras; Especialista em Leitura, Reescritura, Análise e Produção Textual; Mestre em Letras. Ingressou no IFFar em de fevereiro de 2012, possui experiência no Ensino Superior anterior ao ingresso na instituição.

Docente B: possui graduação em Letras; Especialista em Língua Portuguesa; Mestre em Letras. Ingressou no IFFar em fevereiro de 2012, com experiência anterior ao ingresso na instituição no Ensino Médio, na área de produção textual.

Apesar dos docentes trabalharem com realidades distintas pode-se garantir que, segundo Brasil (2008), o professor que não possui experiências se torna superficial sobre o tema, e que somente ao longo da prática reflexiva, é que se formulam significados, modificando a escrita, e a lógica textual. O trabalho docente é único, para Tardif (2002, p. 18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

De acordo com o exposto na seção de Metodologia da presente pesquisa, é válido retomar que os dados geração serão analisados num processo de categorização e que, toda categorização implica num conjunto de categorias a partir do referencial de abstração que esse compõe. O olhar pode estar de maneira explícita ou de maneira implícita, contudo, deve estar atento na pesquisa, para não interferir, ou errar na categorização, ou se equivocar quanto à geração de dados.

5.2 Blocos Temáticos

Para o desenvolvimento da análise e discussão, faz-se necessária percorrer os dados obtidos através do discurso docente de LP no ensino de produção textual, assim como os

trajetos formativos, a concepção e atuação docente na busca de significações para as discussões apresentadas.

Os dados gerados por meio do questionário foram, por uma questão didática, divididos em blocos temáticos: no primeiro bloco abordamos o trajeto formativo; no segundo bloco a concepção da formação permanente; no terceiro bloco a prática docente e produção textual, o quarto bloco traz a docente e a formação permanente. (Anexo F).

Esse bloco foi composto por três questões que foram analisadas de forma distinta, pois observamos que cada sujeito fala do lugar que ocupa. Para tanto, recorreremos a Landowsky (1989, p. 222), quando aborda que a, “enunciação como ato ‘pelo qual o sujeito faz ser o sentido’ e o do enunciado (discurso) como ‘objeto cujo sentido faz ser o sujeito’, dado que sujeito e discurso se acham estreitamente ligados por meio do ato enunciativo”. Nesse sentido, o trajeto formativo é único, pois esta imbricado com as vivências e experiências de cada docente.

5.2.1 Trajeto Formativo

Na primeira questão, quanto à temática que os professores pesquisam, ambos puderam se expressar através de comentários, a docente “A” argumentou, que sua pesquisa utiliza-se da gramática, “Minhas pesquisas envolvem Linguística aplicada aos Estudos da Linguagem com foco em Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Sistêmico – Funcional”.

Nesse sentido, a docente “B”: trabalha uma área de pesquisa distinta, seus estudos buscam dar conta dos meios tecnológicos, “Tecnologias na educação – Língua Inglesa”. Nesta concepção, a docente busca em vista as mudanças tecnológicas, a compreensão e adaptação da sua metodologia, para atender os alunos juntamente com o propósito da produção da sala de aula, permeando o processo ensino-aprendizagem, na compreensão de que o aluno é protagonista de tal processo.

Esses interesses intrínsecos das docentes estão correlacionados com as áreas lecionadas, observando que as docentes trabalham em cursos técnicos distintos, sendo Agropecuária e Informática, o que influenciam as aulas, podendo contribuir e significar a aprendizagem.

Nesse sentido, a experiência que o docente traz consigo e a relação ao seu agir docente, Marcelo (2009) afirma que as experiências, tanto pessoal, formal, escolar, incluem

aspectos que determinam a visão do mundo, em relação ao outro, as crenças, a sociedade, e que afeta a maneira como se aprende(m) e ensina(m), e como se deve ensinar.

Apesar dos docentes optarem por uma temática específica dentro dos cursos, eles devem se manter atualizados, participando de formações, pois suas práticas necessitam de reflexão da própria prática, e, esse processo faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica.

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas fazem de seu discurso um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades (FREIRE, 1993, p.40).

Em contrapartida, analisando a pergunta sobre a opinião das docentes quanto à metodologia utilizada para o ensino de produção textual neste nível de ensino, a docente A reporta,

é mister que a escola proporcione ao aluno interagir por meio da linguagem escrita, em diversas situações de uso da língua, por isso, como recomenda os PCN's, as ações realizadas na disciplina de LP, no contexto do ensino médio, devem proporcionar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta o texto passe a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construções de sentido. Para isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula é muito importante.

Nesse sentido, sobre as preocupações e o comprometimento dos profissionais da educação, Freire, traz alguns questionamentos;

É comum, nas instituições, encontrarmos normas, pautas ou regras para o desempenho. Portanto: o profissional tem um certo comprometimento com elas; sua forma de interpretação da realidade estará pautada por normas e regras. *Perguntamos o seguinte:* quem elaborou as normas? E as pautas? A quem estas servem? Privilegiam o que? (FREIRE, 1993, p.55).

De acordo com o pressuposto, é possível afirmar que através das palavras, se expressa uma ideologia, e seguindo essa percepção, referente à metodologia utilizada pela docente “B” para o ensino da produção textual seria a,

leitura de exemplares de gêneros e tipos textuais focados nas necessidades dos alunos, tanto ENEM, PS, quanto gêneros necessários aos cursos técnicos, desconstrução e produção de gênero.

Brasil (2008) permitindo inferir na proposta de planejamento direcionado ao procedimento da pré-escrita. Para os alunos, escrever, pode ser uma atividade interessante,

pois pode utilizar das situações reais do dia a dia, para uma prática reflexiva. O professor pode instigar o aluno, a escrever, e o estudante pode aperfeiçoar a sua competência linguística, o que através da criticidade, enriquecerá a compreensão da realidade. Bakhtin (1997) observa o seguinte: as tendências dominantes da compreensão e da apreciação da enunciação de outrem, podem frear a manifestação do aluno, pois o mesmo muitas vezes não tem motivação e o hábito do ler e escrever, assim o professor assume um papel importante na construção e significação no ato da escrita do aluno, um dos principais desafios do professor é entender o lugar de onde o mesmo fala, para conseguir alcançar e despertar o fazer do aluno no ato de escrever.

Se, em certas condições bem determinadas, uma fora qualquer se encontra relegada a segundo plano (...), isso testemunha então a favor do fato de que as tendências dominantes da compreensão e da apreciação da enunciação de outrem têm dificuldade em manifestar-se sob essas formas, pois estas últimas as freiam, não lhes deixando campo suficiente. (BAKHTIN, 1997, p. 147).

Observa-se o mérito dado à escrita, a interpretação e a palavra, o professor deve colaborar com o aluno para essa busca pela escrita coesa e coerente.

Nesse segmento, a terceira pergunta sobre como é abordada a produção textual para os terceiros anos modalidade integrado Técnico em Agropecuária e o integrado Técnico em Informática, as docentes responderam que abordam diferentes modos, a docente A, “por meio dos diferentes gêneros textuais, mais especificamente com ênfase nos argumentativos e opinativos”, ela justifica a resposta acrescentando que acredita que “outros sejam trabalhados em outras etapas”.

A docente B, aborda nas suas aulas através de, “leitura de exemplares de gêneros e tipos textuais focados nas necessidades dos alunos, tanto ENEM e PS, quanto gêneros necessários aos cursos técnicos; desconstrução e produção de gênero”.

Cabe ressaltar, que a mesma utilizou esta resposta no questionamento referente à metodologia utilizada para produção textual.

Para o entendimento, desta propositura nos respaldamos na concepção de Bakhtin (1997. p. 320),

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivo, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta.

Reafirmando que por ser o processo que permeia o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da escrita, procura-se convencer o outro a respeito da opinião e das ideias do escritor, entre tantos motivos, é importante o aluno saber utilizar da realidade que os cerca para essa produção textual.

Analisando as questões referentes às pesquisas metodologias adotadas pelos professores de LP no Ensino de Produção Textual, observamos que os docentes estão buscando se adaptar as tecnologias, compreendem a importância de formação para agregar conhecimento para sua atuação profissional, ampliando seus conhecimentos através de suas áreas de pesquisa, de suas vivências e experiência no contexto da sala de aula, Cabe salientar, que a busca por saberes esta imbrincada no desafio da docência, assim como, no processo ensino-aprendizagem, visando atender as necessidades de aprendizagem do aluno.

5.2.2 Concepção da Formação Permanente

Este bloco temático, esta constituído de três questões que objetivam entender a concepção docente sobre a temática da formação permanente, no intuito de avaliar na concepção de LP se a formação permanente contribui para o aprimoramento do seu agir docente na prática ao Ensino de Produção Textual.

Ao investigar o modo como a instituição incentiva e possibilita e incentiva a formação permanente de seus docentes de LP, quando solicitado quanto ao envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, a docente A se manifesta explicando que, “sempre me dediquei à pesquisa e à extensão. No IFFar, ainda não pude fazer isso, porque logo que ingressei na instituição assumi uma Direção e agora estou me qualificando. Pretendo me dedicar assim que terminar a qualificação”.

Em contrapartida a docente B coloca que participa de projetos voltados a aprendizagens virtuais, como exemplo atua, “nos projetos LabEon - Laboratório virtual de Ensino-Aprendizagem de Línguas Online, English Online 3D”.

O envolvimento dos docentes com projetos e extensão, é extremamente importante, pois mostra o quanto estão envolvidas e dedicadas com a docência, e como fazem para melhorar a sua prática, seja através de laboratórios virtuais - que podem ser usados dentro ou fora da sala de aula - ou estudo teórico, Freire, argumenta sobre a importância de se perceber e entender o mundo que nos cerca, compreender a realidade,

[...] como um conjunto de fatores e elementos que se “oferecem” à reflexão e à pergunta do profissional. E esse “oferecer-se” acontece sempre na forma plural da interpretação multidisciplinar. O QUE SIGNIFICA que a interpretação da realidade não “cabe” apenas dentro dos programas ou dos recursos da instituição; interpretar a realidade é um ato coletivo em que as perguntas, multidisciplinares, se complementam e se articulam através de planos de atuação. (1993, p. 58).

Quando indagadas, sobre se a instituição oferece a formação permanente de professores e de que maneira é ofertada, o docente A, “Oferece, mas ainda não é como deveria. Somos uma instituição nova e estamos buscando, certamente vamos chegar em um bom nível de formação”.

Nesse sentido, o docente B, diz “A busca em geral é fora do instituto, mas o *campus* favorece”.

Contudo, mesmo o docente que está sempre em formação, que participa e atua na comunidade que está inserida, passa por problemas, como no caso da avaliação. Sobre a avaliação Freire propõem algumas reflexões:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE. 1996. p. 116).

Seguindo esse aspecto, quando questionadas se a instituição incentiva à formação permanente de professores e o ensino da produção textual, as docentes responderam de maneira objetiva, o docente A, considera que há incentivo por parte da instituição, “Pode-se considerar que há incentivo, mas as atividades do dia a dia nos impedem, muitas vezes, de participar de atividades interessantes fora da instituição”.

Nesse sentido, docente B afirma que, “Sim. É possível acomodar os horários para a participação em cursos de atualização”.

O professor precisa atualizar-se e fornecer aos alunos leituras que possam ampliar seu conhecimento para além do senso comum, pois só assim o aluno terá condições de iniciar uma boa escrita, podendo sanar as deficiências linguísticas e argumentativas. As respostas dos professores acerca de formação permanente sugere um tangenciamento entre os conceitos entre formação permanente e continuada, pois o que foi relatado se refere à formação continuada.

Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é o seu ofício, seu saber e suas destrezas. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais. Partindo das práticas cotidianas repensar o currículo escolar. (ARROYO, 2000, p. 231).

O professor que busca estar em formação contínua, busca a evolução de suas competências, amplia seu campo de trabalho, desenvolve a sua ação docente reflexiva, atento aos seus alunos, busca domínio de conteúdo para auxiliar seus alunos.

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p. 41).

É necessária a reflexão constante da práxis pedagógica, para a compreensão da realidade, assim como, a comunidade escolar. Observamos que a instituição oferta e incentiva a formação do docente, porém muitas vezes não na área específica de atuação, o que leva o profissional buscar fora do âmbito institucional, pois devido às demandas e as diversas áreas de conhecimento, em termos de instituição fica inviável a oferta de formações específicas por áreas distintas, mas no contexto geral as formações contemplam a interdisciplinaridade, que abarca uma gama de questões que auxiliam o docente a refletir a sua formação e prática de sala de aula.

5.2.3 Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual

A prática docente promove e amplia a compreensão sobre a sua complexidade, sobre os aspectos que envolvem a ação docente, este bloco temático possui três questões que percorrem a formação permanente no contexto da prática docente e a produção textual. Pois a prática docente reflete diretamente no fazer do professor.

Quando questionadas sobre as opiniões pessoais a respeito da formação permanente dos professores de Língua portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, as respostas foram bem definidas, uma explicou argumentando sobre a necessidade de acompanhar a evolução, que é o caso da docente A, que respondeu que “a formação de professores deveria ser para todas as áreas, um compromisso efetivo das instituições de ensino. O professor

precisa do conhecimento para acompanhar a evolução dos tempos como o uso das novas tecnologias”, já a docente B, afirmou que “é importante para atualização”, cabe aos professores à organização da matéria e dos conteúdos a serem ministrados em suas aulas. Arroyo coloca que para ensinar e aprender, o professor precisar estar preparado, se sentir respeitado e valorizado como pessoa e profissional, estar capacitado;

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se sentem neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões. (ARROYO, 2000, p. 83).

Nesse processo, a importância que o docente tem, e o que isso representa no contexto social, o empoderamento das suas ações perpassa e reflete na sociedade, o que pode de certo modo interferir na realidade. Compreender as mudanças e as incertezas que ocorrem no ambiente escolar para que realmente entenda o mundo que o rodeia, dotar de conhecimentos, capacidades e atitudes para o desenvolvimento desses profissionais reflexivos e investigadores, capacitá-los a intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e conseqüentemente provocar melhorias.

A educação é um processo de humanização. Indica aprendizados e valores, não somente conceitos, mas consciência e conhecimento, como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. Assim, a interdisciplinaridade traz uma possibilidade de trabalhar de forma humana e contextualizada, não isolada e fragmentada os conteúdos e as práticas educativas. E nesse desenvolvimento que os professores e a escola desempenham um papel fundamental: ambos se complementam. A competência do professor diz respeito a um conjunto de características, que em harmonia com o tempo/espço globalizado desempenha a ação pedagógica, princípios frente os valores humanos e de consciência crítica.

A preocupação com a qualidade no campo educacional relaciona-se com diversos fatores, como conteúdos, atividades, materiais, métodos, dinâmicas do processo de ensinar, esses fatores entre outros, interferem na qualidade do ambiente escolar, fica nítida a preocupação dos docentes quando questionados sobre a capacitação e formação docente, é perceptível que o professor que se mantém em constante capacitação, consegue atribuir qualidades e corresponder às expectativas geradas nas aulas, contribui para o melhor ensino dando significado ao aprendizado de seus alunos, nos cursos integrados do IFFar, os docentes buscam estar em constantes atualizações. Porém, notam-se alguns obstáculos encontrados,

como a falta de debate sobre a formação, tanto a inicial como a permanente, a formação em contexto individualista. É preciso estratégias para analisar esses obstáculos e apontar sugestões, medidas para melhorar e estimular a ainda mais a qualificação, incluir a capacidade de trabalhar com o aluno as informações contidas no espaço das relações ensino/aprendizagem, a fim de corresponder às expectativas intrínsecas.

Sobre a produção textual no Ensino Médio integrado, cabe fazer uma breve descrição, para compreender a concepção docente sobre a referida questão. Qual a sua opinião a respeito da produção textual no ensino médio integrado. Para docente A,

A ênfase da produção textual nesse nível de ensino é fundamental, pois o jovem está se encaminhando para escolha de uma formação profissional no prosseguimento de seus estudos. E, nessa etapa, ele deveria estar apto a produzir diferentes gêneros textuais no contexto adequado e preparado para inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Nessa perspectiva, a resposta da docente B, é de que,

A produção textual deveria ser incentivada em todos os níveis de ensino, pois é uma atividade que necessita ser exercitada, visto que é o meio de comunicação que atinge uma amplitude maior de pessoas. É a forma de registro mais documental e que mais implica em desenvolvimento de habilidade.

Percebe-se a preocupação de ambas as professoras em relação à produção textual, pois os alunos já estão concluindo o ensino médio e se inserindo no mercado de trabalho, deveriam estar aptos e qualificados para a função a ser exercida, também é notável a preocupação dada para prática e o exercício da escrita e da leitura, porque através dessa prática constante os alunos podem desenvolver as habilidades com domínio.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004, p. 36).

Sobre a avaliação das turmas ministradas pelas duas docentes, sobre a produção textual, elas apontam dificuldades para avaliar, a docente A,

não tenho fazer uma avaliação completa, por que assumiu as aulas de Língua Portuguesa a partir do segundo semestre do ano em apenas uma turma, pelo que tenho trabalhado percebi nos textos dos alunos eles estão bem encaminhados para a produção textual, principalmente na forma estrutural e das ideias. Embora, uma minoria, ainda apresente dificuldades ortográficas e de concordância.

Em comparativo a docente B argumenta que, “os alunos tem muita dificuldade para produção textual, devido a pouca leitura, o que dificulta a avaliação”.

Bakhtin (1997) explana que algumas das dificuldades na produção textual, acontecem pela falta de conhecimento dos gêneros textuais, a falta de estrutura e estratégias coesas por parte do escritor. Nessa concepção, a formação permanente desempenha um papel fundamental, pois traz consigo as experiências e vivências do fazer pedagógico, possibilitando ao docente refletir uma forma de atenuar esta problemática, possibilitando uma aproximação entre teoria e prática para alcançar a aprendizagem do aluno. Considerando que cada um possui um tempo singular no processo ensino-aprendizagem somados a falta de hábito de leitura, assim caracterizando a dificuldade citada pelo docente.

A avaliação que o professor faz do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo no desempenho escolar. Inúmeros estudos já comprovaram a influência que tem a expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois na sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a confirmar-se. O aluno tende a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz o que reflete no seu desempenho. (SOUZA. 1994. p. 100)

Por isso, o professor deve ter conhecimentos necessários para auxiliar o aluno, trazendo inferências que auxiliem na escrita do texto, na coerência, propiciando ao aluno o domínio da argumentação e escrita.

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE. 1996. p. 119).

Avaliar na concepção dos docentes de LP, se a formação permanente contribui para o aprimoramento do seu agir docente na prática ao ensino de produção textual. Quando questionadas se busca formação permanente de professores na produção textual? Se a resposta for afirmativa quais os meios.

E, quando indagadas se as docentes trabalham a produção textual com seus alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM, a docente A responde que “não somente com os critérios exigidos pelo Enem, mas também porque não podemos fugir da realidade em que o aluno está inserido. Penso que não pode ser só nessa direção”, em contrapartida a docente B, reafirma que “sim, seguindo os critérios do ENEM”.

Nesse sentido, é válido buscar respaldo nas palavras de Freire (1996), quando o mesmo traz uma reflexão impar no que se refere à leitura do mundo, não como um jogo para ser simpático ao educando, mas sim não deslocar a visão do aluno para um conceito, mas através dessa visão direcionar o aluno através de si, compreender a escrita como algo necessário a construção de saberes, muito do que vivenciamos nos bancos escolares, é um certo distanciamento da realidade do aluno, onde as críticas avaliativas desnaturalizam o aluno/escritor classificando sua leitura de mundo em certa ou errada, porém cada uma possui uma concepção que deve ser respeitada e valorizada.

Ao analisarmos a ação docente, constatamos que os sujeitos da pesquisa enfatizam a produção textual, não de forma simplista, mas sim preocupados em possibilitar o aluno condições de ampliar seus conhecimentos, como evidenciado no discurso do docente B, que “os alunos possuem dificuldades devido a alguns fatores sendo um deles a pouca leitura, assim o professor tenta desenvolver tais habilidades no aluno, para que o mesmo desenvolva suas competências e habilidades”.

Outro fator, que cabe ressaltar é o discurso do docente A, quanto à avaliação, Weisz (2006, p. 95) enfatiza que “Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. Observamos que o mesmo tem uma visão distinta, buscando uma avaliação qualitativa, “pelo que tenho trabalhado percebi nos textos dos alunos eles estão bem encaminhados para a produção textual, principalmente na forma estrutural e das ideias”, o que nos mostra um olhar para o conhecimento do aluno.

5.2.4 Docentes e a Formação Permanente

Neste bloco temos três questões relacionadas á formação permanente no ensino de produção textual, que serão analisadas pelas questões que emergiram das indagações.

Ao questionar as docentes, se elas buscam a formação permanente no ensino de produção textual, as respostas foram diferentes, a docente A fala que busca, “Sim na medida do possível, por meio de seminários, congressos, na instituição e fora dela”.

Placco e Silva (2002, p. 26-27), afirmam que a formação permanente é:

[...] um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e

introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência, em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A docente B comenta que trabalhou apenas com Língua Inglesa durante 20 anos, no Ensino Médio. A produção textual era simples, pois a ênfase era na leitura e vocabulário. Mas sempre me mantenho atualizada, participando de cursos de atualização, principalmente na UFSM e em eventos.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 92).

Em consonância com o exposto o professor deve se manter atualizado, preparado para as surpresas da sala de aula, se preparando com estudos e pesquisas.

A leitura do mundo precede da palavra, daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11).

Nessa concepção, buscamos compreender como se dá na visão docente a participação de seminários sobre o tema Ensino de Produção Textual? Com que frequência?

A Docente A, reporta que participa “sempre que posso no mínimo dois congressos por ano, e algumas oficinas. Procuo adquirir livros sobre o assunto seguidamente”.

Para Docente B, “sempre que possível se o curso atende minhas necessidades”.

Fica evidenciado no discurso que o entendimento de formação permanente se confunde com a de formação continuada, que se refere ao aprimoramento e cursos. Nóvoa (2010, p. 23), afirma que o consumismo de cursos que, “[...] caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]”. Pois, a trocas de experiências e estudos fundamentados pelas práticas de formação e as ações profissionais.

Quando perguntados: Você trabalha a produção textual com seus alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM?

Docente A, “não somente pelos critérios exigidos pelo ENEM, mas também, porque não podemos fugir da realidade em que o aluno está inserido. Penso que não pode ser só nessa direção”. A Docente B, “Sim”.

Observamos que nesta indagação as respostas foram sucintas, cabe salientar a visão do docente A, que tem uma concepção de que a formação do aluno não deve somente estar pautada em processos seletivos, mas sim de acordo com a realidade do aluno, pois uma das possibilidades da prática docente é formar um aluno capaz de pensar e agir por si, pois o molde do aluno reprodutor de conhecimento repetido, não cabe mais no contexto social em que estamos inseridos.

Qual a sua opinião sobre a formação permanente dos professores de LP voltada ao Ensino de Produção Textual?

Docente A, “a formação de professores de todas as áreas deveria ser um compromisso efetivo das instituições de ensino. O professor precisa do conhecimento para conseguir acompanhar a evolução dos tempos como o uso das novas tecnologias”.

Docente B, “é importante para atualização”.

Inicialmente através do que foi enunciado nos discursos dos docentes, observamos que a docente A, traz uma visão mais ampla dentro do que foi questionado, porém a docente B, foi mais concisa em suas respostas. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 99) menciona que a formação “deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas”. Transformando a prática pedagógica, nos compreendendo como sujeitos sociais desta transformação.

A análise dos resultados demonstra que o objetivo geral desta pesquisa, como compreender como a Formação Permanente contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado numa instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica: Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos foi alcançado, pois, sempre que possível o IFFar proporciona aos docentes essa formação.

No mesmo caso resultados explicitam e contemplam os objetivos específicos da pesquisa, foi investigado o modo como o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, possibilita e incentiva a formação permanente dos seus professores de Língua Portuguesa; foi realizado o levantamento de quais as dificuldades encontradas por esses professores no constante aprimoramento do seu agir docente, como as formações permanentes realizadas por esses professores têm contribuído para a melhoria do ensino de produção

textual, averiguando as metodologias adotadas pelos docentes, avaliando como na concepção dos professores de Língua Portuguesa, a formação permanente contribui para o aprimoramento do agir docente no que concerne ao ensino de produção textual no nível integrado, no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, e, que alternativas os docentes apontam com vistas a apurar/aprimorar esse anseio, na sua maior parte os objetivos específicos citados acima foram contemplados pelos docentes pesquisados. Segundo Bolfer (2008, p. 12),

A ampliação de sentidos e significados da prática docente se dá na medida em que possibilita uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico.

Ao professor não cabe mais a função de transmitir conhecimentos mediante a aplicação mecânica, projetada como agente externo, e sim, o papel ativo, tanto no planejamento, como no desenvolvimento, norteado pelos princípios básicos de desenvolvimento humano, a ética; a autonomia; a responsabilidade; o respeito pelos outros e por si, princípios e deveres de cidadania e a diversidade cultural, auxiliando e interferindo na realidade vivida.

Por fim, adequar o aluno ou a educação somente as exigências do mercado, pode torna-se uma operação política que pode resultar em um reducionismo de conhecimento, habilidades e competências. Para Pacheco (2009, p. 117), “educar é assumir a responsabilidade social, solidarizar-se eticamente. Somos marcados pela imperfeição, geneticamente sociais e geneticamente históricos [...]”. E assim, a formação inicia-se pela reflexão de qual tipo de ser humano queremos formar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, mostra-se os caminhos percorridos da pesquisa. Após a revisão literária, iniciou o processo da aplicação dos questionários para os professores das três (3) turmas dos terceiros anos integrados.

Levando em consideração, a aplicação da pesquisa e os relatos feitos pelos professores, foi possível analisar o quanto é importante e necessária a Formação Permanente do Professor de Língua Portuguesa, pois vive-se em uma era em que a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento tecnológico constituem elementos necessários para a formação dos estudantes e professores. A concepção do processo de ensino e de aprendizagem necessita ultrapassar a relação teoria-prática, perpassando pela distinção entre o agir e o conhecimento. Sacristán (1999, p.19), explicam que,

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para que da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento da educação e dos possíveis papéis que desempenha. A tarefa, confessamos desde já, é inacabável, e nossas possibilidades, modestas.

Pode-se notar que, de modo geral, o desenvolvimento da escrita desses estudantes está diretamente ligado ao modo de atuação e clareza do ensino por parte do professor, pois ele auxiliará o estudante na construção de seu conhecimento, mediando o saber já adquirido do aluno, com as novas aprendizagens.

Pode-se observar também que a formação permanente implica nas aulas, pois a atuação dos professores possibilita diversas aprendizagens a esses alunos, um professor com diversas experiências poderá fazer a abordagem do tema com propriedade e domínio, utilizando de metodologias diversificadas, tornando a aprendizagem significativa e instigando ao aluno a curiosidade ao aprender.

O estudo de caso em relação ao conteúdo de Produção Textual na disciplina de Língua Portuguesa e a correlação com a formação permanente do professor, foi taxativo em alguns pontos específicos, na verdade, em vários pontos deste trabalho, ocorre várias reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem da realidade analisada, visto que o processo formativo esta atrelado ao fazer pedagógico e o aluno na centralidade de tal processo, dessa forma, tais reflexões corroboram, para o entendimento de que a formação permanente não é algo isolado da realidade da sala de aula.

As capacitações oferecidas pela instituição perpassam a comunidade através de oficinas e formações, o que tende a proporcionar aos docentes do IFFar – Júlio de Castilhos, que visa atender as demandas da sociedade e as mudanças que essas sofrem ao longo dos processos, acrescentando qualidade e significância.

O trabalho desenvolvido ao longo dessa pesquisa mostra a importância das aulas de Produção Textual, pois na busca desses acadêmicos na maior inserção da qualificação consciente, esses aspectos serão significativos no perfil sócio, econômico e político daquela região, e daqueles estudantes.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação dos professores, deve ser um processo permanente, organizado e sistemático, pois configurará na aprendizagem contínua de toda a carreira docente, desde a formação inicial à formação permanente, ao longo da carreira profissional. Considerando que para o processo acontecer faz-se necessário aceitar que o pessoal está intrinsecamente ligado a profissional. Considera-se que para ministrar aulas da disciplina de Língua Portuguesa e obter êxito nas aulas, o profissional que leciona, deve agir, refletir, discutir, permanentemente na sua formação, como ponto chave do sucesso. Como salienta Sacristán (1999, p. 31),

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo. Este princípio está bem assimilado no senso comum, mas não tem sido contemplado adequadamente pelos posicionamentos científicistas.

Além disso, no processo da formação docente faz-se possível atualizar-se, através de debates, leituras, conhecimentos adquiridos, em conjunto como desafios e possíveis soluções para a prática escolar, como melhoria para a própria prática docente.

Considerando-se os aspectos apresentados, visto que é necessário o entendimento de formação permanente como ação estratégica e processual, partindo do pressuposto que o professor é pesquisador sua prática pedagógica, pois essa se reflete nas aulas, o ensino como prática reflexiva possui um significado tanto nas pesquisas, como na educação, aponta valores em todos os processos do saber, além de instrumento da formação dos professores em que o ensino, torna a pesquisa significativa.

Ao longo do estudo, percebeu-se a importância das aulas bem planejadas, onde o conteúdo utilizado é através de estratégias para a aprendizagem, relacionando com o cotidiano do aluno, aliando conhecimento, informação e diálogo para a construção do saber. Através de

articulações de novas práticas de ensino contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino promovido na instituição. Essa percepção que ocorria e o relato das professoras de Língua Portuguesa deu ao verdadeiro prognóstico do processo, que durante a pesquisa salientou-se a importância das aulas de Produção Textual, pois na procura desses acadêmicos na maior inserção da busca da qualificação consciente, esses aspectos serão significativos no perfil sócio, econômico e político daquela região, e daqueles estudantes.

Fica claro que o momento da produção textual deve ser acompanhado de motivação, formalidade, conhecimento do assunto a ser tratado pelo escritor, conhecimento gramatical e prazer. Záboli (1999, p. 46), afirma que,

Motivação é algo que leva os alunos a agirem por vontade própria. Ela inflama a imaginação, excita e põe em evidência as fontes de energia intelectual, inspira o aluno a ter vontade de agir, de progredir. Em suma, motivar é despertar o interesse e o esforço do aluno. É fazer o estudante desejar aprender aquilo que ele precisa aprender.

Para isso é imprescindível respeitar o aluno e a sua leitura de mundo, cabe ao professor incentivar o estudante a ampliar o seu conhecimento, possibilitando e facilitando sua aprendizagem, estimular o aluno, pois com a motivação certa, a expressão ocorrerá livre, sem medo de erros e críticas.

Dessa maneira o aluno argumentará e organizará suas ideias, de modo compreendido dentro das várias modalidades de escrita, sejam quais forem às situações formais ou informais.

Sem ser incisivo nas considerações e respeitando a prática das docentes, a escola é um lugar de movimentação e de intensa transformação, envolve a todos no processo educativo dos saberes, buscando alternativas para melhorias no processo educacional, é de suma importância que o professor esteja atento ao contexto, à realidade inserida, que ele possa perceber-se e qualificar-se, inovar-se, dentro do contexto, e assim auxiliar da melhor maneira possível seus alunos.

Nesse sentido, após este escrito ser apreciado pelo olhar dos professores componentes da banca de qualificação, as sugestões da banca foram consideradas pertinentes e atendidas dentro das possibilidades e limitações da própria pesquisa, considerando o aporte teórico e metodológico do trabalho.

Nessa perspectiva novas pesquisas poderão ser baseadas nos resultados aqui apresentados abordando a formação permanente do docente, como um modo de contribuição no processo de ensino e aprendizagem de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa,

ressignificando a aprendizagem para esses estudantes e agregando conhecimento e autonomia para sua qualificação profissional.

Os discursos enunciados pelos sujeitos da pesquisa são ricos de significados e sentidos, revelando a concepção docente sobre o processo ensino-aprendizagem, e a importância da formação permanente como instrumento para transformar a prática da sala de aula. Cabe ressaltar, que a intencionalidade deste estudo não é de característica prescritiva, mas sim um convite à reflexão e há um agir consciente da prática docente.

No decorrer deste escrito observamos à presença e ausência de significações atribuídas a formação permanente, porém um dado relevante ao término deste, é a construção do conhecimento visando compreender o lugar de onde o aluno fala, outra questão relevante que emergiu foi quanto a avaliação, que se dá através do conhecimento do educando valorizando os seu saberes, e não meramente atribuindo um valor ao seu conhecimento e desprezando sua leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKTHIN, M. **Os gêneros do Discurso**. In: **Estética da comunicação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

———. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

———. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

———. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 3 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

———. (Voloshinov, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

———. **Estética da criação verbal: Os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOLFER, M. M. M. de O. Reflexões Sobre Prática Docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 238f. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Metodista de Piracicaba. 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>>. Acesso em: 24 de jan. de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 20de agosto de 2016.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a **Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena.** Brasília: CNE/CP 9/2001. 2001C.

BRASIL. Decreto n. 7690 de 02 de março de 2012. Dispõe sobre **Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm> Acesso em 18 de agosto de 2016.

BRASIL. Decreto n. 2208 de 17 de abril de 1997. Dispõe sobre **A educação profissional tem por objetivos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso em 29 agosto de 2016.

BRASIL. Decreto n. 5154 de 23 de julho de 2004. **Dispõe sobre Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 29 de agosto de 2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 24 out. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909. Dispões sobre **CREA nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 29 agosto de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – 2. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MEC. SETEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13175>. Acesso em: 02 setembro 2016.

BRASIL. CONCEPÇÃO E DIRETRIZES. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

BREJON, M. In: CUNHA, L. A. **O Ensino Industrial na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Revista Letras, 2010 v.40, n. 1, p. 163-176.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 121-160.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma perspectiva/** A.R. Machado e colabs. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, M. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. In: cadernos cemarx, nº 6 – 2009. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/viewFile/1099/782>>. Acesso em: 10 jan. de 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.p. 83-105.

_____. CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: Revista **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20. 2005. Disponível em:<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em 10 jan. de 2017.

_____.CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Revista Educação & Sociedade**, 2011 v.32, n. 116, p. 619-638.

COSCARELLI, C. V. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997.

CUNHA, L. A; **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000.

DI GIORGI, C. A. G. et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DONATO, E. M; **Formacion**. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1996) **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona.** In: Rojon H. R. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41- 69.

FONSECA, C. S.; **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras, 1993a.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis, 1993.

FRIGOTTO, G. Escola do Campo In CALDART (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1. ed. Expressão Popular. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

GADOTTI, M. **Boniteza de Um Sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, N. M. D. LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional.** Caxambu, Minas Gerais: 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em 30 maio de 2016.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores- saberes, identidade e profissão.** 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2005.

GRINSPUN, M. P. S. Z; **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: 02 setembro de 2016.

IANNI, O. **O colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

LANDOWSKY, E. **La société réfléchie**. Paris: Seuil, 1989.

LEAL, M. C. D. **Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna (O Caso da Língua Portuguesa)**. Trabalhos de Linguística Aplicada (12). Jul/dez. 1988.

LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. Educação & Sociedade, n. 68, p. 45-60, 1999. In: VEIGA Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

LIMA, L. C. da R.; BARBUDINHO NETO, R. **Manual de redação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: Contribuição para o Estudo Técnico Industrial Brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 31 maio de 2016.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**. Sísifo, n. 08, p. 7-22, Jan/Abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, M. T. **Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: A Legalidade e a Realidade Docente.** 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1435-8.pdf>. Acesso em: 31 maio de 2016.

MARIN, A. J. **Didática e trabalho docente.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em 31 maio de 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____. R. **Análise de conteúdo.** Revista Ciência & Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes educação propedêutica.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 01 de fev. 2017.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. In: Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

PACHECO, E. M. **Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).** Disponível em. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 06 mar. 2017.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira.; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas.; SOBRINHO Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. In: **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 01 de fev. 2017.

PLACCO, V. M. N.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: CHRISTOV, L. H. da S.; ALMEIDA, L. R. de.; BRUNO, E. B. G. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA; S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA; S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADA, L. E. P. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Anais do evento. P.1-14. Porto Alegre, 2008, CD-ROM. ISBN: 978-85-7430-743-5.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA; M.; RAMOS, M. (org). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 49.

_____. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico**. Rio de Janeiro: UERJ. 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Produção de Texto**. São Paulo: Abril, ano 2009, n. 219, Abril, 2009.

RODRIGUES, S. F. P. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso- da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. Tese. (Doutorado). PUC/ São Paulo, 2004.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.42, n. 2, p. 415-440. 2004.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação iniciada e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SOUZA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 02 de agosto. 2016.

ZÁBOLI, G. **Práticas de Ensino e Subsídios para a Prática Docente**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática. 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PROFESSORAS)

ANEXOS**CTISM-UFSM/IFFARROUPILHA****Anexo - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras)**

Título do projeto: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Pesquisador responsável:Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento:CTISM- UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato:55 99644826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha- Campus Júlio de Castilhos.

Prezada Professora:

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Compreender em que medida essa formação permanente contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado, no Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder ao questionário, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível às relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sem qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Rosângela Segala de Souza e estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Pesquisadora responsável
Janete Maria De Conto

ANEXOS**CTISM-UFSM/IFFARROUPILHA****Anexo - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras)**

Título do projeto: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Pesquisador responsável:Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento:CTISM- UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato:55 99644826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha- Campus Júlio de Castilhos.

Prezada Professora:

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Compreender em que medida essa formação permanente contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado, no Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder ao questionário, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível às relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sem qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,
SANDRA M. N. OLIVEIRA e
stou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Pesquisadora responsável
Janete Maria De Conto

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Anexo – Termo de Confidencialidade****CTISM-UFSM/IFFARROUPILHA**

Título do projeto: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

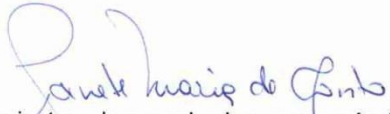
Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 99644826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha- Campus Júlio de Castilhos.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados através de questionário enviado via e-mail. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 318 da Pró-Reitoria de Graduação, prédio 47, administração central por um período de 05 anos sob a responsabilidade da pesquisadora Janete Maria De Conto. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê Ética em Pesquisada do Instituto Federal Farroupilha em...../...../....., com o número do CAAE.....

Júlio de Castilhos, 19 de abril de 2016.


Assinatura do pesquisadora responsável

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do projeto: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica
Pesquisador responsável: Janete Maria de Conto
Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IFFar
Telefone para contato: 55 99644826
Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Júlio de Castilhos.

Rodrigo Carvalho Carlotto

Eu....., abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal Farroupilha, autorizo a realização do estudo Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a ser conduzida pela pesquisadora Janete Maria De Conto.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Júlio de Castilhos, *19* de *abril* de 20*16*

Rodrigo C. Carlotto

Assinatura e carimbo do responsável institucional

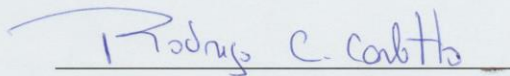
RODRIGO CARVALHO CARLOTTO
Diretor Geral
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS JC
Port. 1616/2015

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO USO DE NOME INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Rodrigo Carvalho Carlotto, abaixo assinado, Diretor Geral do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos, pelo presente termo e na qualidade de responsável por esta instituição autorizo a utilização do nome da instituição no trabalho de dissertação de mestrado intitulado, "Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica", conduzido pela pesquisadora: Betina Waihrich Marim Teixeira, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação do(a) Professor(a) Dr(a) Janete Maria De Conto.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos do trabalho, bem como das atividades que foram realizadas na instituição a qual represento.

Júlio de Castilhos, 02 de agosto de 2017.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

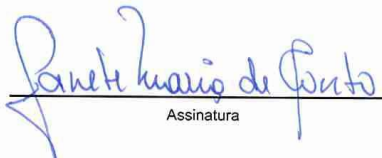
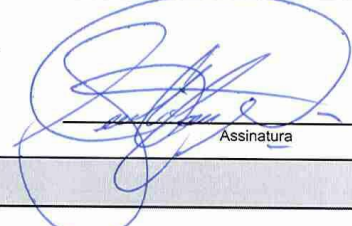
RODRIGO CARVALHO CARLOTTO
Diretor Geral
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS JC
Port. 1849/2016

ANEXO E- FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 58			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação Profissional e Tecnológica, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Janete Maria De Conto			
6. CPF: 547.336.500-00	7. Endereço (Rua, n.º): JOAO MACHADO SOARES CAMOBI 1460 SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (55) 8446-3250	10. Outro Telefone:	11. Email: janete.deconto@iffarroupilha.edu.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>11</u> / <u>04</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	13. CNPJ: 10.662.072/0003-10	14. Unidade/Órgão: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	
15. Telefone: (55) 3257-1114	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>SIDINEI CAZ SOBRIHO</u>	CPF: <u>005527510-32</u>		
Cargo/Função: <u>PROFESSOR DE ENSINO</u>	 Assinatura		
Data: <u>11</u> / <u>04</u> / <u>16</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO (Blocos Temáticos)

Blocos	Questões possíveis	Questões Gerais observar
Compilado	<ul style="list-style-type: none"> - Em qual instituição você cursou a licenciatura em Letras? - Possui Especialização? Em quê? Em que área? Qual instituição? - Possui Mestrado? Em quê? Qual instituição? - Possui Doutorado? Em quê? Qual instituição? - Antes de ingressar no Instituto Federal Farroupilha onde trabalhava? - Quando ingressou no Instituto Federal Farroupilha? 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a formação do docente de Língua Portuguesa.
Trajeto formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Suas pesquisas são voltadas para qual temática; - Qual é a metodologia utilizada para o ensino da produção textual neste nível de ensino; - De que maneira você aborda a produção textual para os terceiros anos integrados Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar metodologias adotadas pelos professores de LP no Ensino de Produção Textual
Concepção da formação permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Além de se dedicar ao ensino, você consegue se envolver em projetos de pesquisas e extensão? Se sim, em quais projetos atualmente você está inserida; - A instituição oferece essa formação? De que maneira; - A instituição incentiva a formação permanente de professores e o ensino da produção textual? Se sim, de que modo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o modo como a instituição possibilita e incentiva a formação permanente dos seus professores de L.P;
Prática docente e produção textual	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião a respeito da produção textual no ensino médio integrado? - Como você avalia a produção textual das turmas de ensino médio integrado em que ministra aulas? - Você trabalha a produção textual com seus alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM? 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o ensino integrado em uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica.
Docente e a formação permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Você busca a formação permanente de professor no ensino de produção textual? Se a resposta for afirmativa, quais os meios? - Você participa de seminários sobre o tema ensino de produção textual? Com que frequência? - Qual a sua opinião sobre a formação permanente dos professores de Língua Portuguesa voltada ao ensino de produção textual? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar na concepção de LP se a formação permanente contribui para o aprimoramento do seu agir docente na prática ao Ensino de Produção Textual

ANEXO G – EMENTA TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Componente Curricular: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Carga Horária (h/a): 160 h/a **Período Letivo:** 3º ano

Ementa: Identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização, estruturação e produção de textos de diferentes gêneros (artigo de opinião, anúncio publicitário, carta do leitor, relatório). Análise da função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução e práticas sociais. Estudo e exploração dos aspectos linguísticos, discursivos e gramaticais (concordância e regência) das orações e períodos (simples e composto por coordenação e subordinação) que compõem os textos. Análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estruturas das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Investigação das escolas literárias brasileiras, Pré-Modernismo, Modernismo e Literatura Contemporânea, com ênfase no estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto sócio-histórico e político de sua produção. Iniciação ao processo de reflexão e produção textual científica, enfocando gêneros acadêmicos (por exemplo, projeto de pesquisa, resumo e artigo científico). Elaboração de relatório de aula prática, ressaltando aspectos estruturais e textuais do gênero em questão.

Ênfase Tecnológica: Identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização, estruturação e produção de textos de diferentes gêneros (artigo de opinião, anúncio publicitário, carta do leitor, relatório).

Área de Integração: Zootecnia I: Edificações e equipamentos.

Bibliografia Básica:

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela N. **Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras.** Volume único. São Paulo. Ed. Moderna, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo.** 6ª Ed. Rio de Janeiro. Ed. Lexikon, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo. Ed. Parábola Editorial, 2008.

Bibliografia Complementar:

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 43.ed. São Paulo. Ed. Cultrix, 2006.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua portuguesa.** São Paulo. Ed. Companhia editora nacional, 2005.

KOCK, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Luiza

ANEXO H – EMENTA TÉCNICO EM INFORMÁTICA

ANEXO I- Ementa Técnico em Informática

Componente Curricular: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Carga Horária (h/a): 160h/a **Período Letivo:** 3º ano

Ementa: Período composto por coordenação e subordinação. Colocação pronominal. Pontuação. Sintaxe de concordância e de regência (crase). Estratégias e recursos na produção de texto. Interpretação e produção de textos, considerando os diferentes gêneros textuais (crônica, carta do leitor, debate, dissertação argumentativa). Fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros de textos. Tipos textuais. Coesão e coerência textuais. A interface leitura e produção de textos. A literatura enquanto um discurso de poder e formador da Nação. A literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc. A literatura como manifestação cultural dos valores sociais e humanos; relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; os estilos de época (Pré-modernismo, Modernismo e Literatura Contemporânea) como retrato da evolução cultural e social do Brasil, sua evolução discursiva e ideológica.

Ênfase Tecnológica: Estratégias e recursos na produção de texto; Coesão e coerência textuais; A literatura como uso artístico da linguagem.

Área de Integração Programação III: conceitos básicos e avançados da orientação a objetos, englobando os tópicos de classes, objetos, métodos, pacote, herança, polimorfismo, encapsulamento.

Empreendedorismo: elaboração do plano de negócios; Pessoa Física e Jurídica; Sociedades Comerciais; Franquias; Cooperativas.

Tópicos Avançados de Informática: projeto de sistemas computacionais.

Bibliografia Básica:

SARMENTO, Leila Lauer, TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

PATROCÍNIO. Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática.** São Paulo: FTD, 2010.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-pedagógica.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

Bibliografia Complementar:

ABAURRE, Maria Luiza, ABAURRE, Maria Bernadete. **Produção de texto: interlocução e gêneros.** São Paulo: Moderna, 2012.

GONZAGA, Sergius. **Curso de literatura brasileira.** 5ª ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos.** São Paulo: Moderna, 2010.

ANEXO I – PLANO DE ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

ANEXO J - Plano de Aula Técnico em Agropecuária

PLANO DE ENSINO/2016	
IDENTIFICAÇÃO	
Eixo Tecnológico: Recursos Naturais	
Curso: Técnico em Agropecuária	Forma/Grau: Integrado
Modalidade: Presencial	Turno: diurno
Ano/Semestre: 3º ano	Turma: 3ª
Componente curricular: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Carga horária: 160
Diretor(a) Geral: Rodrigo Carvalho Carlotto	
Diretor(a) de Ensino: Sílvia Regina Montagner	
Professor(a):	
OBJETIVO GERAL DO CURSO	
Formar profissional habilitado para atuar predominantemente junto às empresas rurais, ou como empreendedor, exercendo atividades de planejamento, execução e condução de projetos no ramo da produção vegetal e na área de produção animal.	
OBJETIVO DO COMPONENTE CURRICULAR	
Propiciar o discernimento das diferentes maneiras de expressão tanto oral quanto escrita, demonstrando competência linguística nos diferentes contextos comunicacionais; proporcionar um processo de interação entre texto e leitor; oportunizar momentos de produção textual, a partir dos gêneros textuais estudados, no sentido de reforçar as habilidades de escrita dos alunos. Desenvolver a compreensão do uso da língua portuguesa, como língua materna, geradora do processo de construção da identidade do sujeito no contexto histórico e social, no qual está inserido.	
EMENTA	
Identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização, estruturação e produção de textos de diferentes gêneros (artigo de opinião, anúncio publicitário, carta do leitor, relatório). Análise da função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução e práticas sociais. Estudo e exploração dos aspectos linguísticos, discursivos e gramaticais (concordância e regência) das orações e períodos (simples e composto por coordenação e subordinação) que compõem os textos. Análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estruturas das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Investigação das escolas literárias brasileiras, Pré-Modernismo, Modernismo e Literatura Contemporânea, com ênfase no estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto sócio-histórico e político de sua produção. Iniciação ao processo de reflexão e produção textual científica, enfocando gêneros acadêmicos (por exemplo, projeto de pesquisa, resumo e artigo científico). Elaboração de relatório de aula prática, ressaltando aspectos estruturais e textuais do gênero em questão.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
Leitura e produção de textos narrativos e dissertativos. Elaboração de projeto com vistas à construção de relatório científico. Aspectos gramaticais: orações coordenadas, subordinadas, concordância, regência, colocação pronominal, crase. Literatura: Pré-modernismo, Modernismo, Tendências contemporâneas.	
METODOLOGIA	
Os estudos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ocorrerão de forma oral e escrita, individual e em conjunto entre professor e alunos, visando a problematização sobre os temas estudados, assim como a socialização das sínteses das discussões. Para tanto, os momentos de leitura, compreensão, análise vocabular e gramatical e produção de textos de diferentes gêneros textuais serão metodologicamente relevantes ao conhecimento da língua e ampliação	

ff-

de conhecimentos do curso técnico. Como recursos, serão utilizados quadro branco, data show, material impresso, vídeos, jornais, revista, dicionários e laboratório de linguagens.

AVALIAÇÃO

Instrumentos

Testes, trabalhos de pesquisa e apresentação (oral e/ou escrita) produção textual.

Critérios

A avaliação será contínua e cumulativa, envolvendo testes que propiciem a análise do desenvolvimento da habilidade de leitura, o reconhecimento de contextos históricos e sociais, o enriquecimento do vocabulário, o uso adequado de aspectos gramaticais e trabalhos que proporcionem o desenvolvimento da pesquisa, discussão, integração e apresentação oral e/ou escrita e produções de textos de gêneros estudados.

RECUPERAÇÃO PARALELA

Sempre que necessário, serão desenvolvidas atividades de recuperação paralela em turno extraclasse, com agendamento prévio junto aos alunos.

PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA

Atividades integradas com as disciplinas: Zootecnia II, Agricultura II e Química, conforme projeto anexo.

ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Não previstas.

ATIVIDADES DE EFETIVO TRABALHO DISCENTE

Não se aplica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela N. Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras. Volume único. São Paulo. Ed. Moderna, 2005.
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Gramática do português contemporâneo. 6ª Ed. Rio de Janeiro. Ed. Lexikon, 2013.
MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo. Ed. Parábola Editorial, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 43ª. Ed. São Paulo. Ed. Cultrix, 2006. CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da Língua portuguesa. São Paulo. Ed. Companhia editora nacional, 2005. KOCK, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e coerência. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011

OBSERVAÇÃO

ASSINATURAS

Docente	Assessoria Pedagógica
Coordenação do Eixo Tecnológico/Curso	Coordenação Geral de Ensino
	Entregue em ___/___/2016.

Revisado por _____ em ___/___/2016.

Luiza

ANEXO J- PLANO DE ENSINO TÉCNICO EM INFORMÁTICA

ANEXO L - Plano de Aula Técnico em Informática

PLANO DE ENSINO/2016	
IDENTIFICAÇÃO	
Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação	
Curso:Técnico em Informática	Forma/Grau: Integrado
Modalidade: Presencial	Turno:diurno
Ano/Semestre: 3º ano	Turma: 3ª
Componente curricular:Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Carga horária: 160
Diretor(a) Geral: Rodrigo Carvalho Carlotto	
Diretor(a) de Ensino: Silvia Regina Montagner	
Professor(a):	

OBJETIVO GERAL DO CURSO

Proporcionar aos estudantes que concluíram o ensino fundamental oportunidade de qualificação, na área de informática, através da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, desenvolvendo habilidades e construindo competências para atuarem como Técnicos em Informática. Ao mesmo tempo, busca-se desenvolver no educando a formação social, cultural, humanística e integral, para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender a atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social.

OBJETIVO DO COMPONENTE CURRICULAR

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas na produção e reprodução de sentidos. Problematicar sobre o estudo dos períodos literários, suas características, obras e principais autores.

EMENTA

Período composto por coordenação e subordinação. Colocação pronominal. Pontuação. Sintaxe de concordância e de regência (crase). Estratégias e recursos na produção de texto. Interpretação e produção de textos, considerando os diferentes gêneros textuais (crônica, carta do leitor, debate, dissertação argumentativa). Fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros de textos. Tipos textuais. Coesão e coerência textuais. A interface leitura e produção de textos. A literatura enquanto um discurso de poder e formador da Nação. A literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc. A literatura como manifestação cultural dos valores sociais e humanos; relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; os estilos de época (Pré-modernismo, Modernismo e Literatura Contemporânea) como retrato da evolução cultural e social do Brasil, sua evolução discursiva e ideológica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Estratégias e recursos na produção de texto científico, argumentativo-dissertativo e do cotidiano; Coesão e coerência textuais; A literatura como uso artístico da linguagem. Leitura e produção de textos. Leitura de textos com vistas à construção de relatório científico. Sintaxe: frase, oração e período. Sujeito e predicado. Termos relacionados ao verbo. Termos relacionados ao nome. Orações coordenadas. Orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Pontuação. Sintaxe de concordância: nominal e verbal. Sintaxe de regência: nominal e verbal. Crase. Estudo dos períodos literários. Pré-modernismo, Modernismo, Romance de 30, poesia e ficção contemporâneas – características, obras e principais autores. Análises lingüísticas e imagéticas.

METODOLOGIA

Atividades socializadas em forma de discussões que induzam a criatividade e expressão oral e escrita, interpretação e compreensão a partir da leitura de textos do cotidiano. Possibilitar, por meio do contato com a língua, a interação e o

posicionamento sobre objetos e situações. Aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais que proporcionem ao aluno desenvolver o conhecimento dos fatos e acontecimentos, bem como os gêneros textuais que circulam em sociedade. As aulas ocorrerão de forma socializada priorizando o diálogo e a utilização de alguns recursos, tais como: data show, quadro branco, material impresso, dicionário, revistas, jornais, músicas, internet, vídeos. E, espaços como: biblioteca e laboratório de Informática. (linguagens).

AVALIAÇÃO

Instrumentos

As avaliações serão no mínimo 4, distribuídas entre prova e trabalhos em aula (grupo ou individual) ou de pesquisa.

Critérios

Trabalho individual de produção textual;
Trabalho individual de leitura e análise de textos, com pesquisa sobre tema a ser determinado;
Trabalho em dupla de leitura, produção e interpretação textos, relacionando autores e obras;
Prática Profissional Integrada (PPI);
Provas escritas.

RECUPERAÇÃO PARALELA

Sempre que necessário, serão desenvolvidas atividades de recuperação paralela em turno extraclasse, com agendamento prévio junto aos alunos.

PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA

Faz parte do componente curricular comas demais disciplinas: Programação III, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e História.

ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Não previstas.

ATIVIDADES DE EFETIVO TRABALHO DISCENTE

Não se aplica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SARMENTO, Leila Lauer, TUFANO, Douglas. Português: literatura, gramática, produção de texto. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

PATROCÍNIO. Mauro Ferreira do. Aprender e praticar gramática. São Paulo: FTD, 2010.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. Ler/falar/escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-pedagógica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABAURRE, Maria Luiza, ABAURRE, Maria Bernadete. Produção de texto: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2012.

GONZAGA, Sergius. Curso de literatura brasileira. 5ª ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.

OBSERVAÇÃO

ASSINATURAS

Docente	Assessoria Pedagógica
Coordenação do Eixo Tecnológico/Curso	Coordenação Geral de Ensino

Entregue em __/__/2016.

Revisado por _____ em __/__/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS. (QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES)

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados. (questionário dos professores)

Título do projeto: Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa e o Ensino de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IFFar

Telefone para contato: 55 99644826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha - *Campus Júlio de Castilhos.*

Questionário para os professores.

1. Em qual instituição você cursou a licenciatura em Letras?
2. Qual foi o tempo de integralização do curso?
3. Possui Especialização? Em quê? Em que área? Qual instituição?
4. Possui Mestrado? Em quê? Qual instituição?
5. Possui Doutorado? Em quê? Qual instituição?
6. Possui Pós- Doutorado? Em quê? Qual instituição?
7. Suas pesquisas são voltadas para qual temática?
8. Antes de ingressar no Instituto Federal Farroupilha onde trabalhava?
9. Quando ingressou no Instituto Federal Farroupilha?
10. Além de se dedicar ao ensino, você consegue se envolver em projetos de pesquisas e extensão? Se sim, em quais projetos atualmente você está inserida?
11. Qual a sua opinião a respeito da produção textual no ensino médio integrado?
12. Qual é a metodologia utilizada para o ensino da produção textual neste nível de ensino?
13. Como você avalia a produção textual das turmas de ensino médio integrado em que ministra aulas?
14. Você busca a formação permanente de professor no ensino de produção textual? Se a resposta for afirmativa, quais os meios?
15. A instituição oferece essa formação? De que maneira?
16. Você participa de seminários sobre o tema ensino de produção textual? Com que frequência?
17. De que maneira você aborda a produção textual para os terceiros anos integrados Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática?
18. Você trabalha a produção textual com seus alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM?
19. A instituição incentiva a formação permanente de professores e o ensino da produção textual? Se sim, de que modo?
20. Qual a sua opinião sobre a formação permanente dos professores de Língua Portuguesa voltada ao ensino de produção textual?