



Serviço Nacional de
Aprendizagem Rural

SÉRIE METODOLÓGICA

Metodologia de Ensino do SENAR
Formação Profissional Rural e Promoção Social

5



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL

SÉRIE METODOLÓGICA

Metodologia de Ensino do SENAR
Formação Profissional Rural e Promoção Social

5

Brasília
2016

SÉRIE METODOLÓGICA

Metodologia de ensino do SENAR

Formação Profissional Rural e Promoção Social

Volume 5

Coordenação

Fabiana Márcia de Rezende Yehia – DEPPS / Administração Central

Equipe Técnica

Deimiluce Lopes Fontes Coaracy – DEPPS / Administração Central

Priscila Costa Santos - DEPPS / Administração Central

Marcelo Rebello Mendonça – DEPPS / Administração Central

Larissa Arêa Sousa – DEPPS / Administração Central

Patrícia Machado Gomes - DEPPS / Administração Central

Regionais Participantes

Administração Regional de Minas Gerais

Administração Regional do Paraná

Administração Regional de Pernambuco

Administração Regional de Santa Catarina

Administração Regional do Mato Grosso Do Sul

Administração Regional da Bahia

Consultores Externos

Maria Evangelina Ramos da Silva

Paulo Fernando da Glória Leal

Fotografia

Igo Estrela

Marcelo Botelho

Valéria Gedanken

Wenderson Araújo

Brasil. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

/ — 3. ed. -- Brasília: SENAR, 2016.

108p.; – (Série Metodológica; metodologia de ensino do
SENAR, Formação Profissional Rural e Promoção Social)

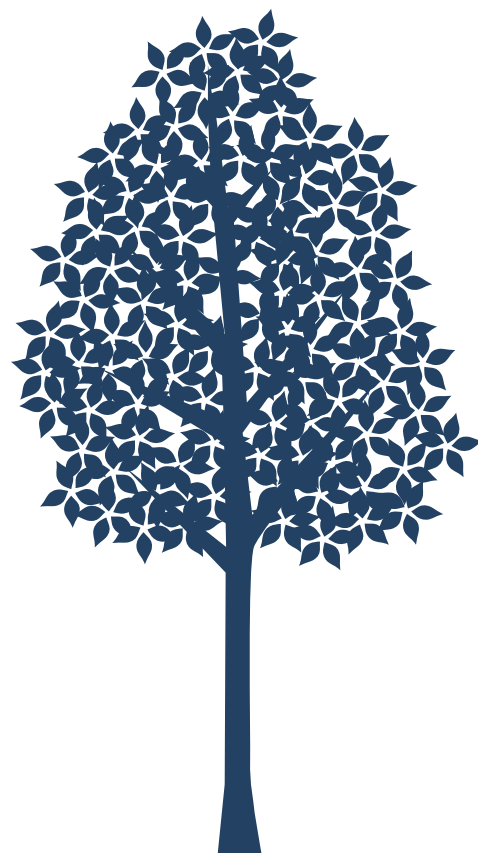
ISSN 0104-3226

1. Formação profissional – Zona rural – Brasil – Terminologia. 2.
Ensino profissionalizante – Terminologia. 3. Aprendizagem rural –
Terminologia. 4. Promoção social. 5. Mobilização. I. Yehia, Fabiana de
Rezende, coord. II. Título. III. Série.

CDU 377.1:001.4(81-22)

Sumário

Prefácio	7
Introdução	9
I - O SENAR e sua identidade institucional	11
II - Fundamentos da Educação	19
III - Especificidades da educação profissional	27
IV - Pressupostos gerais para a prática pedagógica	31
V - Referenciais metodológicos para a prática pedagógica	41
VI - Planejamento de ensino e plano instrucional	63
Anexo I	103
Anexo II	104
Anexo III	105
Referências	109



A educação provoca atitudes que transformam hábitos, que abrem portas e redefinem vidas.

Para o SENAR, melhorar vidas é compromisso e missão.

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR





Prefácio

Com o propósito de levantar subsídios para a análise da atuação institucional do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, inúmeras reuniões, envolvendo técnicos de Administrações Regionais diversas, resultaram na elaboração desta edição da Série Metodológica do SENAR. Além de uma avaliação crítica desde a sua criação, foi procedida ainda uma ampla revisão dos conceitos que embasam o trabalho em médio e longo prazo. Foram observadas também as experiências regionais e o cenário da educação profissional recente, o qual vem determinando mudanças na missão e nos princípios e diretrizes da instituição.

Importantes temas geradores como a filosofia institucional, o insumo conceitual e a legislação que regem a ação educativa do SENAR, a desejável sistematização de procedimentos e a capacitação dos agentes que os realizam, bem como os aspectos relacionados ao trabalho e à promoção social no meio rural, foram expandidos e delineados nos registros da nova edição da série. Mais do que conhecer esses temas, adotá-los como norteadores em cada estado, com as necessárias adaptações e a consequente confecção de documentos de execução das programações específicas ofertadas, é o que confere a padronização necessária ao trabalho de qualidade em nível nacional.

Outra referência a ser considerada é a experiência adquirida pelos técnicos da Administração Central que recorrem à Série Metodológica em treinamentos ministrados para instrutores, mobilizadores e supervisores, ao longo dos anos.

Merece destaque ainda a participação de consultoria constituída por profissionais de universidades e de outras entidades nacionais que realizam a educação profissional e que forneceram apoio conceitual e metodológico a este trabalho.





Introdução

Criado com a finalidade de organizar, administrar e executar a Formação Profissional Rural – FPR e a Promoção Social – PS para jovens e adultos em todo o território nacional, o SENAR desenvolve suas ações e atividades com foco no desenvolvimento profissional e social de pessoas que vivem e ou trabalham no campo.

Para isso, possui estrutura composta por uma Administração Central, em Brasília, e vinte e sete Administrações Regionais, presentes no Distrito Federal e em todos os estados do país. Conta com um contingente de vários profissionais que desempenham atividades de gestão, de supervisão, de análise técnico-pedagógica, de mobilização e de instrutoria, entre outras.

Desse grupo, quem faz concretizar os objetivos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, ministrando, de fato, a formação profissional e ou a promoção social de pessoas do campo é o docente do SENAR, denominado no âmbito institucional de instrutor. Este documento, que integra a Série Metodológica do SENAR, focalizando a metodologia de ensino da FPR e da PS é, principalmente, a ele dirigido.

Apresenta mudanças de forma e de fundo. De forma porque houve uma significativa ampliação no conteúdo sobre a metodologia de ensino. De fundo, porque traz alterações com vistas à sua atualização, na intenção de tender para o melhor sem, no entanto, perder a sua essência.

Adianta-se, ainda, que nesta edição são reiterados muitos pontos trazidos nas edições anteriores; outros são aprimorados ou incluídos, propondo-se inovações fundamentadas nas mudanças ocorridas na sociedade como um todo.

De forma geral, tais mudanças relacionam-se aos atuais contextos da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia. A interdependência entre essas questões tornou-se mais presente a partir da instalação da sociedade baseada na informação e no conhecimento e estudos sobre seus impactos na sociedade, tanto no meio urbano quanto no meio rural, revelam a exigência de profissionais polivalentes, capazes de trabalhar em equipe, de solucionar problemas, de interagir em situações novas e em constante mutação. Com isso, há crescente tomada de consciência de que a formação ou educação profissional, alicerçada na educação básica, é veículo insubstituível de integração ao mundo cada vez mais globalizado e competitivo.

De forma mais particular, as mudanças referem-se à atualização da legislação educacional e da legislação da aprendizagem em nosso país e, também, aos avanços institucionais e aos objetivos estratégicos do SENAR – Administração Central e suas Administrações Regionais, que passam a poder ministrar novas alternativas de formação profissional, como o ensino técnico e a educação tecnológica, sem detrimento das qualificações relativas à formação inicial e formação continuada e das relevantes atividades de Promoção Social.

Observa-se que essa edição é fruto de estudos e de intensos debates promovidos no decorrer de 2010 e de 2011, por grupo de trabalho constituído para esse fim, composto por técnicos e gerentes de diversas Administrações Regionais e da Administração Central do SENAR. Esse grupo, assessorado por consultoria externa, foi coordenado pelo DEPPS - Departamento de Educação Profissional e Promoção Social da Administração Central.

Espera-se que este novo documento sobre a Metodologia de Ensino do SENAR embase o desenvolvimento dos cursos e programas da FPR e da PS em todas as Administrações Regionais da instituição, contribuindo para a desejável unidade na ação pedagógica institucional.

1 - Trajetória institucional

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma instituição relativamente recente, se comparada a outros serviços de aprendizagem, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, que são da década de 40. Criado pela Lei nº 8.315/91, regulamentado pelo Decreto nº 566/92, o SENAR tem características semelhantes às demais instituições do chamado sistema S, mas identidade própria e singular, posto que suas ações e atividades são voltadas ao trabalhador e produtor rural e às pessoas ligadas direta ou indiretamente aos processos produtivos agrossilvipastoris contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural.

A partir de 1993, o SENAR promove os primeiros cursos, lançando a versão preliminar da Série Metodológica e capacitando dirigentes regionais na metodologia de Formação Profissional Rural e de Promoção Social, marco histórico dos trabalhos de campo da instituição.

Embora adotando uma atuação descentralizada para as Administrações Regionais, respeitando, com isso, a autonomia das regionais e as peculiaridades locais, o SENAR preconiza, desde o seu início, uma unidade em sua ação educacional, por entender que esse aspecto garante formação profissional e promoção social mais uniformes e consistentes em termos nacionais, além de fortalecer a identidade institucional.

Nesse sentido, em 1994, o SENAR publica a 1ª versão da Série Metodológica e, paralelamente, a Administração Central inicia, em todo o país, a capacitação metodológica de instrutores, mobilizadores e supervisores, recursos humanos que alicerçam o desenvolvimento dos processos de Formação Profissional Rural e de Promoção Social.

A seguir, em 1995, o Departamento de Educação Profissional e Promoção Social – DEPPS inicia a produção de cartilhas para o trabalhador e o produtor rural, atividade que desenvolve até hoje, ora atualizando, ora abordando novos temas, e que se constituem em relevante fonte de consulta e material didático para os cursos e programas do SENAR.

Nesse período e nos anos que se seguem, destacam-se no SENAR os cursos de formação profissional categorizados como educação não-formal, portanto não regulamentados por lei e cuja carga horária e currículo são estabelecidos no âmbito institucional. Esses cursos são denominados na legislação educacional vigente como formação inicial e continuada. São cursos de curta duração que visam atender às peculiaridades do meio rural, considerando a realidade do homem do campo, em termos de nível de escolaridade, de experiência profissional prévia, de possibilidades de conciliação entre as atividades de trabalho e as de capacitação, entre outras. Tais cursos são desenvolvidos nas seguintes linhas de ação: agricultura, pecuária, silvicultura, aquicultura, extrativismo, agroindústria e atividades relativas à prestação de serviços, profissionalizando para ocupações que pode-se denominar de nível básico.

Há de se ressaltar que o SENAR ministra, também, os cursos de Aprendizagem Rural, estes regulamentados pela legislação da Aprendizagem, do âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Esses cursos têm longa duração e, geralmente, os menores aprendizes são empregados de empresas contribuintes do SENAR.



Do lado da Promoção Social, destacam-se as atividades voltadas à melhoria de qualidade de vida do homem do campo, em áreas como alimentação e nutrição, saúde, cultura, esporte e lazer, organização comunitária, entre outras.

Paralelamente às ações de Formação Profissional Rural e de Promoção Social, o SENAR vem desenvolvendo os chamados programas especiais nacionais e ou regionais, muitas vezes alavancados por iniciativa de uma regional, como o Agrinho, do Paraná, ou pela Administração Central como os programas Inclusão Digital Rural, Útero é Vida, Com Licença Vou à Luta, Negócio Certo Rural, Empreendedor Rural, Sindicato Forte e o Apoena. Este último visa promover a inclusão de pessoas com necessidades especiais da área rural tanto nos cursos de Formação Profissional Rural quanto nas atividades de Promoção Social.

Além disso, também a partir de 1995, o SENAR amplia suas ações e atividades de Formação Profissional Rural e de Promoção Social, por meio de convênios e ou parcerias nacionais e internacionais. São exemplos deles os firmados com:

- A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, para produzir o 1º vídeo institucional – O grito do SENAR, com o objetivo de mostrar à sociedade brasileira a importância do trabalho que desenvolve;
- A Universidade Federal de Viçosa – UFV, termo de cooperação para disseminação de metodologias educativas e elaboração de conteúdos técnicos;
- O Ministério da Educação – MEC, a fim de desenvolver programa de educação à distância, via rádio e fitas cassete, e implementar programa de educação profissional para trabalhadores rurais sem escolaridade;
- O Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas –SEBRAE, para implantar programas nas áreas de tecnologia, administração rural, cadeias industriais e formação de micro e pequenos empreendedores rurais;
- O Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, para alfabetizar adultos nas áreas rurais do país;
- A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE e o SEBRAE, para levar cursos de formação profissional aos trabalhadores sem escolaridade do Nordeste;
- A Agência Brasileira de Cooperação – ABC, o Ministério das Relações Exteriores – MRE e o Instituto do Desenvolvimento Agrário – IDA e o Governo Angolano, para levar a metodologia SENAR

ao Continente Africano, tanto via repasse dessa metodologia *in loco* quanto via recepção de visitantes de 12 países africanos para acompanhar o desenvolvimento dos cursos SENAR em vários estados brasileiros;

- O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC do Ministério da Educação – MEC, para promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada - FIC, voltados a vocacionar jovens a partir de 16 anos para atividades profissionais do meio rural.

Vale destacar que o SENAR, no decorrer de sua trajetória, implementa a Formação Profissional Rural na forma de educação presencial, mas adota, também, alternativas diferenciadas de desenvolvimento, destacando-se:

- **A educação a distância**, modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos¹. No SENAR, esses cursos estão disponíveis no site do SENAR: www.senar.org.br/ead;
- **A pedagogia da alternância**, estratégia de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Dessa forma, alterna-se a Formação Profissional Rural com atividades em família e ou acolhimento em áreas de experimentação. O preceito básico da pedagogia da alternância é que a vida no campo é muito rica em aprendizagens e o revezamento que caracteriza essa estratégia de formação favorece a educação integral e o prosseguimento de estudos, preparação para a vida associativa e comunitária, além de prevenir a evasão.

A partir de 2012, considerando avanços tecnológicos no campo e demandas do mercado de trabalho rural, o SENAR alarga sua oferta de cursos, iniciando nova modalidade de formação – **a educação profissional técnica de nível médio**² e prevendo para o futuro a educação profissional tecnológica e de nível superior.

Para dar conta desse contingente de ações e atividades, resumidamente apresentadas, o SENAR atualiza sua Série Metodológica e, por conseguinte, sua metodologia de ensino, todas as vezes que se faz necessário. Assim, publicou uma 2ª edição em 2005, uma 3ª em 2009 e esta, em 2013, que propõe novos desafios aos instrutores, como os de ministrar o ensino na abordagem das **competências profissionais** e o de aplicar a **mediação da aprendizagem**, temas abordados mais à frente neste documento.



¹ In Decreto nº 5.622/2005 que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

² Curso Técnico em Florestas, no estado de Tocantins, em parceria com o Instituto Federal do Tocantins - IFTO, a prefeitura municipal de Araguacema, o SENAR/TO e o SENAR/Administração Central.

2 - Parâmetros que alicerçam as ações do SENAR

Vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA e mantido pela classe patronal, o SENAR é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de serviço social autônomo, tendo como fonte de custeio para suas ações, principalmente, a contribuição incidente sobre a receita proveniente da comercialização da produção rural.

Tem identidade própria, finalidades claramente definidas e autonomia para realizar estudos e estabelecer prioridades com relação às suas ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social.

Para tanto, o SENAR realiza o seu trabalho considerando os seguintes parâmetros:

a) **Em nível internacional** – as Recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT³, e do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional – CINTERFOR⁴;

b) **Em nível nacional** – a legislação educacional, do âmbito do Ministério da Educação – MEC e a legislação que rege a aprendizagem, do âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, que embasam a estruturação de cursos da chamada educação formal, ou seja, regulamentados por lei em termos de carga horária e currículo mínimo estabelecidos.

c) **Em nível institucional** – o Regimento do SENAR, as normas internas e orientações metodológicas da Administração Central, os planos estratégicos – o nacional e os regionais, de cada estado – e as demandas de FPR e de PS do setor econômico do agronegócio.

Os parâmetros citados alicerçam o desenvolvimento de ações e atividades do SENAR, mas sem dúvida, os que configuram a sua identidade institucional, tornando-a única, singular, são os do nível institucional.

Dentre eles, aponta-se o atendimento às demandas do agronegócio como essencial ao SENAR, para sintonia com o mercado de trabalho rural e alcance de sua missão institucional.



3 Tem como objetivos promover os direitos no trabalho, incentivar oportunidades de emprego decente, melhorar a proteção social e fortalecer o diálogo sobre questões relacionadas com o trabalho.

4 Trabalha como extensão da OIT, atuando como observatório e disseminador de experiências positivas na formação profissional realizada na América Latina, México e Caribe.

3 - Vertentes de atuação – FPR, ATeG E PS

As vertentes de atuação do SENAR, são a Formação Profissional Rural – FPR, a Assistência Técnica e Gerencial – ATeG e a Promoção Social – PS.

Uma rápida análise dessas conceituações permite observar que cada uma das vertentes institucionais tem identidade própria, explicitada principalmente no propósito ou finalidade estabelecida. Nesse sentido, observa-se que a FPR objetiva a capacitação para o desempenho de uma atividade profissional, a PS objetiva a melhoria da qualidade de vida e a participação na comunidade e a ATeG objetiva atender produtores rurais, possibilitando o acesso a um modelo de Assistência Técnica associado à consultoria gerencial. Pode-se afirmar, no entanto, que elas se complementam e até se inter-relacionam, na medida em que se pensa na formação integral do homem – formação profissional, promoção social a ATeG, com vistas a melhores condições de vida em sociedade, na busca não só de ganhos econômicos, mas também de crescimento pessoal e coletivo.

Assim, considerando a missão do SENAR que é a de realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo, são estabelecidos princípios e diretrizes para cada uma das vertentes de atuação.

Os princípios afirmam valores e preceitos da instituição e as diretrizes traçam o caminho a ser percorrido, vinculando-se às estratégias de atuação do SENAR.

No âmbito institucional define-se:

Formação Profissional Rural

A Formação Profissional Rural é um processo educativo, sistematizado, que se integra aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho com perspectiva de elevação da condição sócio profissional do indivíduo.



Promoção Social

A Promoção Social é um conjunto de atividades, com enfoque educativo, que possibilita ao trabalhador, produtor rural e suas famílias a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais e mudanças de atitudes, favorecendo melhor qualidade de vida e participação na comunidade.







1 - Conceito de educação

“ (...) Eis aí, a obra da educação. Basta enunciá-la dessa forma para que percebamos toda a grandeza que encerra... Ela cria no homem um ser novo. (Durkheim, 1955). ”

O que é educação? Qual o papel da educação na vida do homem? Quais as suas funções na sociedade? A partir destes questionamentos pode-se refletir sobre a importância da educação, tanto para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo quanto para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A gama de definições que existe para o termo educação é grande, principalmente as dadas por pensadores do tema, geralmente refletindo aspectos relativos ao tempo e ao espaço em que foram definidas. São exemplos delas:

Educação é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. (Dicionário Aurélio, 1995)⁵.

A educação é um conjunto de elementos que mantêm entre si uma inter-relação funcional com um propósito específico, pois ela, além de levar à pesquisa e à descoberta, acarreta mudanças provocando novos problemas que devem ser resolvidos, recomeçando o ciclo. Pesquisa, descoberta, mudança, homem e sociedade. Podemos assim dizer que a educação realimenta todo o sistema social injetando na sociedade novos problemas e novos resultados, recomeçando, assim, o ciclo, que cada vez mais leva o homem a estudar, sendo assim um fenômeno próprio do ser humano. (Buscaglia *apud* SENAI, 2009, p.9)⁶.

Educação é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Ao conjunto dessas técnicas se chama cultura e uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração. A forma de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação. (Abbagnano, 2007)⁷.

5 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.

6 SENAI. Metodologia SENAI para a formação profissional com base em competências: norteador da prática pedagógica. Brasília: SENAI/DN, – 3ª ed. 2009.

7 ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia, São Paulo, Martins Fontes, 2007.

Nesses três exemplos é possível observar pontos relevantes tais como o da educação como transmissão da cultura, de geração a geração, e o da educação como meio de integração individual e social.

A questão da educação é complexa e por isso é necessário ir além desses exemplos de definições e refletir mais sobre o seu papel ou funções.

Nesse sentido, vale registrar que o Relatório para a UNESCO sobre Educação para o Século XXI, redigido por uma comissão internacional coordenada por Jacques Delors, coloca que um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em **dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento** (g.n). Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades⁸.

A educação influencia diretamente o indivíduo e a sociedade – são dois polos interdependentes que se complementam ou, como citado no Relatório Jacques Delors, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa como das comunidades, cabendo-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

A educação engloba os processos de ensinar e aprender. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade.

Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade.

Como prática social, a educação existe nas formas de:

- **Educação formal** - refere-se a cursos regulamentados por legislação dos âmbitos do Ministério da Educação – MEC, ou do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, com cargas horárias e currículo mínimo estabelecidos;
- **Educação não-formal** - refere-se a cursos ou programas não regulamentados por lei e cuja carga horária e currículo são estabelecidos no âmbito das instituições de ensino; e
- **Educação informal** - assistemática, desenvolvida no dia-a-dia, por diversas maneiras e fontes.

A educação pode ser vista sob os aspectos restrito e amplo: restrito, quando trabalha individualmente a pessoa na época em que ela é criança, jovem ou adulta; e amplo, quando considera estas pessoas inseridas em um contexto social.

A sociedade é o espaço para o exercício do trabalho, da liberdade, da transformação e da realização. O indivíduo é moldado pela sociedade, mas também age no sentido de transformá-la. Se a sociedade hoje existe de uma determinada forma, ela é resultante das ações do homem.

A educação é ainda um ato social, cultural e individual.

Como **ato social**, considera a sociedade como um todo, e cada meio social em particular, determinando um ideal. Em todas as sociedades, a educação tem um componente **homogeneizador**, contribuindo para que todos

8 DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998. p.16.

os indivíduos tenham valores, crenças e normas de condutas semelhantes, e um componente **diferenciador**, isto é, prepara diferentemente os indivíduos para as diversas necessidades da sociedade (profissões diferenciadas).

Como **ato cultural**, a educação inclui todos os artefatos e produtos da consciência coletiva de determinada sociedade: a linguagem, a ciência e a tecnologia, os valores, as crenças, as normas, os hábitos e os costumes. O conteúdo da educação é, essencialmente, formado por esses elementos da cultura de uma sociedade, em dado momento de sua história, e, portanto, depende do seu estágio de desenvolvimento.

Como **ato individual**, refere-se ao esforço dos próprios indivíduos para se apropriarem desses elementos que lhes servem para interpretar os acontecimentos e orientar suas ações, com vistas à convivência, à mobilidade social e à transformação dessa mesma sociedade.

Portanto, discutir educação implica compreender as relações recíprocas indivíduo-sociedade, e as suas funções, quais sejam:

- **Função socializadora** - consiste na formação das pessoas na e para a sociedade. Cada sociedade tem seus modos e conteúdos próprios de educação, portanto, diferentes de uma cultura para outra, necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em dado momento de sua história.
- **Função adaptadora** - cumpre o objetivo de levar as pessoas a se adaptarem, quando o rumo e a velocidade das mudanças do mundo moderno e globalizado exigem mais de cada indivíduo e da sociedade em geral: uma constante atualização de conhecimentos, habilidades e atitudes, para sua melhor inserção na nova ordem socioeconômica, tendo, porém, como pressuposto, uma adaptação de forma crítica e consciente.
- **Função transformadora** - constitui um dos principais meios de realização da mudança social. Deixa de ser vista como somente um compromisso da sociedade para com o indivíduo, passando a ser concebida como investimento. Possibilita tornar os homens em agentes de transformação, numa perspectiva de garantir a evolução social e econômica da sociedade, buscando a equidade e justiça social.

Vale registrar, também, que, para Furter⁹, a educação não é conservadora, porque, assim, seria imaginar que o ideal é a situação atual; nem adaptadora, porque seria pensar que a socialização é a única maneira de amadurecer, nem tampouco deverá ser imposta totalmente pela sociedade, porque a educação goza de uma liberdade relativa dentro das estruturas sociais, liberdade que lhe permite prever a evolução.

Quanto ao **processo educativo** percebe-se que é gradual, contínuo e permanente:

- **Gradual**, no sentido de que deve ser construído, ou seja, um saber mais complexo exige conhecimentos prévios;
- **Contínuo**, no sentido de ser um processo que se inicia desde que o indivíduo nasce, prolongando-se por toda a vida;
- **Permanente**, sob o enfoque da sociedade, por ser um processo que se reproduz em gerações sucessivas.

Assim sendo, a educação está associada aos aspectos pessoais, culturais, sociais e econômicos da vida dos indivíduos, do grupo, da comunidade e da sociedade, possibilitando transformações na pessoa, modificando a visão dela mesma e do mundo em que vive, capacitando-a a interagir com outras pessoas e com a natureza para transformar a realidade em que está inserida.

9 FURTER, Pierre – Educação e Reflexão . Rio de Janeiro, Vozes, (1970).

Reforça-se que a educação repercute positivamente tanto na qualidade de vida quanto no desenvolvimento econômico dos países e, portanto, é considerada um investimento. Sobre isso, pesquisas, como a feita por Hanushek – professor da Universidade Stanford e doutor em Economia pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)¹⁰, demonstram claramente os efeitos de um bom ensino no crescimento econômico.

Conceituando, pode-se dizer que educação é um processo gradual, contínuo e permanente, não só de adaptação, mas também de transformação e evolução das pessoas inseridas em um contexto socioeconômico, político e cultural, de forma a contribuírem para o progresso da sociedade em que vivem.



10 HANUSHEK, Eric, in Revista Veja – ed 2078, de 17/09/2008.

2 - Os quatro pilares da educação - Relatório Jacques Delors

No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é proposto que a educação seja organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida. Essas aprendizagens serão os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a conviver*, a fim de participar e cooperar com os outros e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. Estas quatro vias do saber, devido à interdependência entre elas, não podem ser consideradas de forma estanque ou fragmentadas pelas disciplinas escolares.

Aprender a conhecer

Tipo de aprendizagem que tem como finalidade o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Para isso a educação deve criar formas para que a escolaridade tenha seu tempo prolongado. Ou seja, que o adulto, após concluir seus estudos, possa prosseguir com vontade de fazer novos cursos e de ampliar conhecimentos, fazendo-o perceber que o aumento do saber o faz compreender melhor o ambiente, sob os seus diversos aspectos e com isso tornar-se mais crítico e atualizado.

Enfim, para aprender a conhecer, antes de tudo, o indivíduo deve aprender a aprender.

Aprender a fazer

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Porém aprender a fazer tem maior referência com a formação profissional. É um saber fundamental na educação profissional, mas não é o único. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não se deve desprezar.

O indivíduo aprende e põe em prática os seus conhecimentos. Percebe-se então que aprender a fazer não pode ser apenas ensinar o participante a desempenhar funções que envolvam a habilidade motora. Quando se diz nos dias de hoje que exercer uma profissão é mais do que saber-fazer, refere-se a outros recursos: os saberes ou os conhecimentos técnicos e tecnológicos que embasam uma ação e as atitudes, os valores e os conhecimentos que estão no contexto dessa ação.

Aprender a conviver

Para que todos possam aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, a educação tem um papel importantíssimo: o de lidar com conflitos humanos de forma a produzir mudanças, desde a simples ideia de ensinar a não violência, até a aceitação da diversidade social. A educação também tem a missão de transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e de levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres do planeta. Passando-se à descoberta do outro chega-se à descoberta de si mesmo e desenvolver a atitude da empatia é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Portanto, deve-se utilizar duas vias complementares: primeiro, a descoberta progressiva do outro; segundo, ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece um método eficaz para evitar ou amenizar conflitos latentes.

Aprender a ser

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo: corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal e profissional. Todos os seres humanos devem ser preparados pela educação que recebem, para agir nas diferentes circunstâncias da vida. Para isso, cada um deverá ter pensamentos autônomos e críticos.

O ser humano deverá estar preparado para as mudanças, no sentido de que toda a tecnologia agora existente não o impeça de continuar experimentando e descobrindo o novo.

3 - Educação escolar e educação ao longo da vida

O postulado de educação para todos ao longo da vida foi defendido em Relatório da UNESCO, de 1972, coordenado por Edgar Faure. Deu origem a sucessivos estudos e, aos poucos, foi sendo adotado pelos países em geral. Desde então vem sendo reiterado em documentos que norteiam os rumos da educação.

O pressuposto tanto biológico quanto filosófico de que o homem é um ser inacabado, obriga-o a “aprender constantemente para sobreviver e evoluir¹¹”. Pode-se afirmar que as implicações desse postulado para a educação são incomensuráveis, já que a instituição escolar deixou de ser vista como o único local de aprendizagem. Em suma, ela ocorre em diferentes situações e lugares, compreendendo toda a sociedade.

Assim, a educação não se dá somente na escola ou nas demais instituições de ensino, mas ocorre ao longo da vida. Não se divide mais a vida humana em duas partes distintas: o tempo da aprendizagem (da infância até a juventude) e o tempo da maturidade, onde se goza do aprendizado. Na verdade, o adulto continua aprendendo, na escola ou fora dela.

Em relação à educação que se dá ao longo da vida, as instituições de formação profissional devem proporcionar oportunidades de aprendizagem permanente, definida na Recomendação 195/2004, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, como aquela que engloba todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida com o fim de desenvolver as competências e qualificações.

Nesse sentido, cabe a essas instituições e, portanto, ao SENAR, oferecer a **formação inicial e a formação continuada, por meio de qualificações básicas, complementadas por módulos integrantes de itinerários formativos**, proporcionando novas oportunidades de aprendizado e, portanto, ampliando a capacitação profissional. Mas cabe, também, a oferta de cursos de níveis mais elevados, como o técnico e o tecnológico, quando houver demanda, ou de cursos que proporcionem aperfeiçoamento, atualização e especialização profissional, em quaisquer dos níveis de formação.

4 - Semelhanças e diferenças na educação infantil, de jovens e adultos

Propostas de ensino para jovens e adultos devem diferir, em natureza, das atividades pedagógicas destinadas às crianças, embora as diretrizes e procedimentos se identifiquem em muitos aspectos, dadas algumas características, até certo ponto universais, do processo de aprendizagem.

No processo de aprendizagem de crianças, de jovens e adultos existem, então, semelhanças e diferenças.

Quanto às semelhanças, ressaltam-se os seguintes pontos:

- A aprendizagem é um processo gradual;
- A atividade prática na aquisição de conhecimentos é pressuposto válido tanto para o aprendizado de habilidades motoras quanto das cognitivas. No meio rural existe, com maior intensidade, entre crianças, jovens e adultos, semelhança fundamental no processo de aprendizagem - a atividade prática como base do aprendizado. Isto se deve à constatação de que o jovem e, inadequadamente, até a criança, muito cedo, são integrados efetivamente ao mundo da produção, compondo a força de trabalho familiar;
- A importância da participação ativa no processo de aprendizagem. Tanto a criança quanto o jovem e o adulto aprendem melhor pela participação ativa. Este é um dos pressupostos de ensino defendidos pela didática renovada, para qualquer faixa etária.

11 FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974. p. 10.

No que diz respeito às diferenças, estas se originam da bagagem cultural das crianças, dos jovens e dos adultos, sendo que os últimos, por suas vivências e conhecimentos, têm maior capacidade de associação com o mundo real. Outras diferenças referem-se aos interesses, necessidades e processo mental peculiares de cada faixa etária.

Em síntese, para que se possa desenvolver de forma eficiente o trabalho da FPR e da PS, é preciso identificar as características que distinguem as condições de aprendizagem de adultos e pautar a ação docente por tais características.

Andragogia

“A Andragogia é a ciência e a arte que, sendo parte da antropologia e estando imersa na educação permanente, desenvolve-se através de uma prática fundamentada nos princípios da participação e da horizontalidade, cujo processo, orientado com características sinérgicas pelo facilitador do aprendizado, permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com o propósito de proporcionar uma oportunidade para que se atinja a autorealização”. (Alcalá, 1999).

Dessa forma, Masetto (1992)¹² enumera alguns princípios que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem do adulto, podendo propiciar condições que facilitam a aprendizagem. Entre eles, destacam-se:

Participação - Em se tratando de adultos, o processo de aprendizagem dá-se por meio de trocas de ideias, informações, habilidades e experiências. Esta troca deve ser estabelecida entre os elementos da ação da FPR e atividade da PS, englobando instrutores e participantes, participantes entre si e ambos com o ambiente.

Valorização da experiência e da contribuição dos participantes - No caso do adulto, o interesse pelo aprendizado está diretamente ligado às experiências por ele vivenciadas no seu cotidiano. Por este motivo, é necessário que o instrutor dê condições para que a experiência dos participantes seja aproveitada como contribuição no desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos nas ações/atividades.

Explicitação do significado - Para o adulto, é de suma importância a apreensão do significado da aprendizagem. Para tanto, os conteúdos desenvolvidos precisam relacionar-se às vivências e experiências dos participantes das ações/atividades. Este relacionamento permitirá que os participantes se sintam seguros para estabelecer paralelos entre os conteúdos desenvolvidos e a prática vivenciada, para onde serão revertidos os conhecimentos construídos, levando os participantes a se sentirem estimulados a modificar seu comportamento em relação ao outro e ao mundo.

Exposição clara dos objetivos - A exposição clara dos objetivos a serem alcançados deve fundamentar-se na identificação de necessidades, carências, expectativas e interesses dos participantes. Este aspecto é determinante no processo de aprendizagem do adulto.

Criação de um sistema de *feedback* contínuo - O instrutor da ação/atividade deverá propor, como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, um sistema de *feedback* que possibilite, a ele e aos participantes, a avaliação do alcance dos objetivos estabelecidos, visando a ajustes e redirecionamentos.

Desenvolvimento de uma reflexão crítica - Uma vez que a FPR e a PS são processos educativos, devem propiciar, aos participantes, oportunidades para que possam analisar criticamente suas situações de trabalho, relações pessoais e perspectivas sociais, na busca de alternativas que possam melhorar suas condições como profissional e cidadão.

¹² MASETTO, M. T. Aulas vivas. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

Estabelecimento de um contrato psicológico - No processo da FPR e da PS, é necessário que o instrutor estabeleça um contrato psicológico com os participantes. Para tanto, deverá desenvolver um equilíbrio entre a sua proposta e as necessidades e expectativas dos participantes, por meio do diálogo. Nesse momento, é oportuno que o instrutor esclareça, ao grupo, aspectos sobre o desenvolvimento da ação/atividade e das exigências a serem cumpridas.

Por fim, há que se considerar que a tendência do mundo educacional é tornar cada processo de ensino uma porta para novos conhecimentos. O participante deve ser estimulado a buscar por si o aprofundamento dos saberes, sendo necessário que o instrutor indique fontes e recursos para a busca autônoma de novas informações e alternativas que ampliem suas possibilidades profissionais, sociais e econômicas.



1 - Educação, trabalho e formação profissional

“Temos a convicção de que somente através do aprendizado e do saber poderemos construir uma sociedade mais justa proporcionando ao homem do campo os benefícios que, há muito, o cidadão urbano já desfruta. SALVO, 1994¹³.”

Pode-se afirmar que a relação entre educação e trabalho, no sentido de que a inserção no mundo do trabalho pressupõe uma passagem pelo mundo da educação, é um fenômeno recente, que se consolidou com a revolução industrial do séc. XVIII. Como citado em documento do SENAC¹⁴, o tardio estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível, considerando-se as relações sociais próprias da sociedade antiga e medieval, quando o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes e o trabalho era destinado aos escravos.

Assim, a relação entre educação e trabalho coincide com o desenvolvimento capitalista, porque as próprias características do modo capitalista de produção foram favoráveis ao surgimento da necessidade de formação do trabalhador. Isso aconteceu porque esse modelo produtivo, além de requerer adestramento mínimo da linha de produção, precisou contar com um quadro de gerência e de supervisão bem preparado.

Em relação a esse contexto, é clara a diferença ocorrida nos meios urbano e rural em nosso país, como citado nas diretrizes para a educação básica nas escolas do campo¹⁵: a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Os dados apresentados nas mesmas diretrizes há pouco citadas demonstram que a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro acontece somente nas primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Gradativamente, as constituições federais de 1937, de 1946 e de 1967, bem como a regulamentação da formação profissional pelas Leis Orgânicas¹⁶ vão aproximando os temas educação e trabalho, evidenciando a relação entre eles e sinalizando para a importância da educação profissional. Mas é possível verificar, também, principalmente nas proposições das constituições citadas, que estas, no geral, priorizavam o ensino industrial e comercial, ao estabelecerem que as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

13 SALVO Antonio Ernesto. in: canaldoprodutor.com.br/cna60senar20/senar.php

14 SENAC/DN. Referenciais para a educação profissional do Senac. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.

15 CNE/CEB – Parecer 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

16 A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9.613/46, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

Quanto à Constituição de 1988, pode-se afirmar que nela a educação é tratada como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e os preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte de nosso país. Ressalta-se, ainda, que a relação entre educação e trabalho aparece claramente definida em seu Art. 205, ao estabelecer que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com isso, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural, o texto constitucional possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Além disso, estabelece no art. 62, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do SENAR, mediante lei específica. A referida lei só viria a ser sancionada em 1991.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Constitui-se como prática econômica, porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. (Brasil, 2007)

Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (Brasil, 2007)

Diante do exposto, o trabalho não deve ser considerado somente pelo viés econômico, mas considerando o aspecto social e histórico como elementos de formação integral do ser humano.

Esse histórico, resumidamente apresentado, demonstra a importância e a responsabilidade social que o SENAR tem, no contexto do desenvolvimento do país, por meio da Formação Profissional Rural e da Promoção Social de trabalhadores e produtores do campo.



2 - Formação ou educação profissional?

No histórico da formação para o trabalho no Brasil é mais comum o uso da expressão formação profissional do que educação profissional. Isso se explica porque por muito tempo, incluindo as primeiras décadas do séc. XX, ela ficou associada ao conceito de “formação de mão de obra”, reproduzindo um dualismo presente na sociedade brasileira entre as “elites” e a maioria da população.

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários e outros trabalhadores, em especial aqueles que executavam trabalhos manuais.

Dessa forma, a formação profissional no Brasil foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam engajar-se de imediato na força de trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular. A visão de sociedade influenciou a identidade da formação profissional, uma vez que a educação escolar regular era considerada desnecessária para a formação da mão-de-obra.

A desvinculação entre educação escolar e formação profissional para o trabalho perdurou até meados do século passado, visto que as atividades econômicas predominantes na sociedade brasileira não exigiam educação básica regular, mesmo para a educação profissional formal, exceto no que tange aos cursos superiores que formavam para o desempenho de profissões.

Para as qualificações em geral, apenas uma pequena minoria de trabalhadores precisava desenvolver competências profissionais em níveis de maior complexidade. Assim, o monopólio do conhecimento técnico e organizacional, quase sempre, cabia apenas aos trabalhadores de nível gerencial. Nesse contexto, a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave para o desenvolvimento econômico do país.

Paulatinamente, essa visão foi se modificando, embora de forma lenta, tanto por ampliação e ou criação de redes de escolas profissionais, quanto pela necessidade do próprio mercado de trabalho, que passa a requerer perfis profissionais diferenciados daqueles formados em treinamentos operacionais para uma produção em série e padronizada, focada no desempenho de tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas.

Há que se ressaltar que a própria legislação educacional expressava o dualismo entre a educação geral e a formação profissional. Mas a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo um capítulo próprio para a formação para o trabalho, inclusive denominando-a de educação profissional, dá um novo enfoque a essa importante modalidade de ensino. Ela é concebida, então, como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39).

Atualmente convive-se com as duas expressões – formação profissional e educação profissional, essa última considerada mais abrangente podendo-se repetir o que já foi dito no passado – no fundo, tudo é educação.



1 - Memória e processo de memorização

A memória e a memorização são elementos do processo de ensino aprendizagem. Entender como eles podem influir no êxito deste processo ensino-aprendizagem possibilita que o instrutor escolha e utilize diversas estratégias e estímulos sensoriais que propiciam a ativação das experiências anteriores do aluno que muito contribuirão para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Como **memória**, entende-se a faculdade de reter ideias, sensações e impressões adquiridas anteriormente e o efeito da faculdade de lembrar.

Como **memorização**, entende-se o processo de acumulação de novos elementos de conhecimento na mente.

Determinados conteúdos requerem, de fato, um esforço para a memorização, tais como termos e conceitos-base, sobre os quais posteriormente são construídos e articulados novos conhecimentos.

A capacidade de retenção na memória, como processo físico-biológico, diminui à medida que os anos avançam. Por outro lado, no adulto, a memória torna-se mais seletiva e especializada. O ser humano mais velho retém, com muito mais facilidade, o que lhe interessa, ou seja, aquele conhecimento que possui um significado prático ou emocional.

O adulto, em meio à grande quantidade de informações que o atingem diariamente, aprende com maior rapidez que a criança aquilo que, para ele, tem valor prático. Além disso, para o adulto, não é tão importante memorizar o novo conhecimento isoladamente, mas integrá-lo aos seus conhecimentos prévios, sistematizando-os em conjuntos harmoniosos e totalizantes. Isso acontece porque o adulto valoriza muito mais a compreensão de fenômenos e processos que a simples retenção na memória. Portanto, as explicações dos fenômenos e as relações de causa-efeito assumem grande importância para ele.

NÍVEIS DE MEMÓRIA

Memória sensorial – envolve a apreensão de sinais através dos órgãos dos sentidos (tato, paladar, audição, olfato e visão), retendo as informações adquiridas por um intervalo curto de tempo, sem elaboração dessas informações.

Memória de trabalho – seu conteúdo é informação ativada, ou seja, é aquilo sobre o que se está pensando no momento.

Memória de longo prazo – envolve a capacidade de armazenagem permanente de conhecimento resgatado e aplicado, de acordo com uma necessidade específica.

O bom funcionamento de cada um desses níveis de memória permite aplicar aquilo que é memorizado aos problemas diários.

TIPOS DE MEMÓRIA

Existem diversos tipos de memória, de acordo com as experiências com que são construídas e, a seguir, alguns exemplos são apresentados:

- **Memória automática** – relaciona-se com informações usadas diariamente, como por exemplo, os números de telefone, tendo como base a repetição;
- **Memória afetiva** – relaciona-se com as experiências e a importância com que foram vivenciadas, tendo como base a associação;
- **Memória cognitiva** – relaciona-se com a interligação de conhecimentos e construção de redes, tendo como base a compreensão.

RETENÇÃO DO CONHECIMENTO NA MEMÓRIA

É reconhecido, há muito, por vários estudiosos, que o conhecimento, antes de ser trabalhado pela razão, passa pelos sentidos. Este pensamento já era ressaltado na pedagogia de Comenius, conforme citado por Haidt (2001), que afirmava: *“associe-se sempre o ouvido à vista, a língua à mão, ou seja, não apenas se narre aquilo que se quer fazer aprender, para que chegue aos ouvidos, mas represente-se também graficamente, para que se imprima na imaginação por intermédio dos olhos”*¹⁷.

Esta referência expressa a importância dos órgãos dos sentidos no processo de memorização e, conseqüentemente, no de aprendizagem. Ressalta-se, porém, que a deficiência em um ou mais dos sentidos não compromete a capacidade da aprendizagem. O quadro a seguir, fruto de pesquisa de Socony-Vacuum Oil Co. Studies, apresenta a porcentagem de retenção na memória, de acordo com os órgãos dos sentidos¹⁸.

RETENÇÃO NA MEMÓRIA DE ACORDO COM OS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS		
COMO APRENDEMOS		
1% através do paladar		
1,5 % através do tato		
3,5 % através do olfato		
11 % através da audição		
83 % através da visão		
PORCENTAGENS DOS DADOS RETIDOS PELOS ESTUDANTES		
10 % do que lêem		
20 % do que escutam		
30 % do que vêem		
50 % do que vêem e escutam		
70 % do que dizem e discutem		
90 % do que dizem e logo realizam		
MÉTODO DE ENSINO	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 HORAS	DADOS RETIDOS DEPOIS DE TRÊS DIAS
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual simultaneamente	85%	65%

17 HAIDT, R.C.C. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 2001.

18 In FERREIRA, O. M. C.; Júnior, P.D.S. Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: EPU, 1986, p.5.

FORMAS E PROCESSOS DE PENSAMENTO NO ADULTO

A forma como o indivíduo pensa tem relação com o seu processo de aprendizagem.

Para o adulto que se encontra vinculado a um processo produtivo desde criança, como é o caso do trabalhador rural, o processo de trabalho vai constituindo e reforçando uma forma de pensamento que se torna cada vez mais concreta. Esta forma de pensar influi sobre a maneira pela qual ele adquire novos conhecimentos, que se estruturam a partir de proposições particulares e, sobretudo, singulares.

Portanto, os programas educativos para adultos, sobretudo os que estão orientados para pessoas do meio rural, devem considerar as características da estrutura lógica do seu pensamento, que parte sempre:

- do concreto para o abstrato;
- do particular para o geral;
- do simples para o complexo;
- do material para o ideal;
- do singular para o universal;
- do prático para o teórico;
- do conhecido para o desconhecido; e
- da ação para a reflexão.

O ritmo de aprendizagem do adulto decorrerá do seu nível de desenvolvimento, fruto das suas experiências, bem como da forma que os conteúdos forem apresentados. Por esse motivo, os recursos e técnicas instrucionais destinados à aprendizagem de adultos devem ser diversificados, privilegiando as experiências concretas, para favorecer o envolvimento do participante no processo de ensino.



Foto: Marcelo Coelho

2 - Motivação da aprendizagem

É impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos e isso se deve ao fato da singularidade humana.

A intenção de aprender, principalmente para o adulto, está profundamente ligada ao desejar e entender a finalidade do que se aprende. Atribuir significação ao objeto do processo educativo, em face de dificuldades como acordar às três e meia da manhã para pegar o caminhão que leva até a beira da estrada onde passa o transporte escolar, que fará o percurso restante de mais duas horas até a escola, ou perseguir a solução para a praga que assola o cultivar ou a cura para a febre maculosa em sua criação, envolve processos conscientes e inconscientes profundos e particulares ao desejo de sobrevivência, de responsabilidade pelo sustento, de mudança, ou de esperança por melhores oportunidades.

Toda experiência prática de ensino aprendizagem que pretende ser bem sucedida deve considerar fatores como a valorização do esforço, a autoimagem, os desejos pessoais e comunitários, enfim, os motivos que levam à ação. A identificação de possíveis avanços no âmbito pessoal, profissional e social também constituem poderosos propulsores do processo. Vem daí a necessidade de discutir o que significa a motivação e desvelar os comportamentos individuais que regem a conduta humana, para aplicá-los em quaisquer processos de inter-relação, e, eminentemente nos de ensino aprendizagem.

Estudiosos da área de administração, psicologia, sociologia, entre outras áreas do conhecimento, por exemplo, buscam compreender esse processo psicológico básico tendo em vista o desejo de conviver com pessoas motivadas com seu trabalho, sua equipe e acima de tudo com a organização a que pertencem.

De acordo com Bueno (2002) a motivação é “como uma energia, uma tensão, uma força, ou ainda, um impulso interno aos indivíduos. Sobretudo, o que é relevante considerar é que a motivação é interior a cada indivíduo e leva-o a agir espontaneamente para alcançar determinado objetivo.”

Segundo Chiavenato (2000, apud SILVA, 2006, p. 36), o ciclo motivacional, ocorre conforme a seguinte sequência: Equilíbrio interno > estímulo ou incentivo > necessidade > tensão > comportamento ou ação > satisfação > equilíbrio interno.



Ciclo motivacional segundo Chiavenato (2000)

Vale ressaltar, que nem sempre o ciclo motivacional se apresenta com a necessidade satisfeita, pois pode ocorrer um bloqueio ou impedimento que poderão implicar em frustração ou compensação. Quando não

satisfeita nem frustrada, pode ser compensada, ou transferida para a satisfação de outra necessidade, o que reduz a intensidade daquela não satisfeita. O ciclo motivacional, com frustração ou compensação, é exposto conforme se segue: equilíbrio interno > estímulo ou incentivo > necessidade > tensão > barreira (frustração) > outro comportamento derivativo > compensação.

Já Abraham Maslow propôs uma divisão hierárquica de necessidades, conhecida como Pirâmide de Maslow, em que os indivíduos escalam as de nível mais baixo antes das de nível mais alto, para atingir a sua auto realização.

Maslow define um conjunto de cinco necessidades descritas na pirâmide.

- 1 - Necessidades fisiológicas (básicas), tais como a fome, a sede, o sono, o sexo, a excreção,
- 2 - Necessidades de segurança; que vão da simples necessidade de sentir-se seguro dentro de uma casa a formas mais elaboradas de segurança como um emprego;
- 3 - Necessidades sociais ou seja, de amor, afeto, afeição e sentimentos tais como os de pertencer a um grupo ou fazer parte de um clube;
- 4 - Necessidades de estima, que passam por duas vertentes, o reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o reconhecimento dos outros face à nossa capacidade de adequação às funções que desempenhamos;
- 5 - Necessidades de autorrealização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que ele pode ser, sendo verdadeiros com a sua própria natureza. É neste último patamar da pirâmide que Maslow considera que a pessoa tem que ser coerente com aquilo que é na realidade.



A pirâmide de Maslow, interpretada ao “pé da letra”, mostra que para chegar ao topo é necessário passar pelas partes. No entanto, sabe-se que há indivíduos que chegam à auto realização sem passarem por todas as etapas da pirâmide. Como também há indivíduos que estão realizados, mas que sentem que ainda falta algo ou alguma coisa. A personalidade e o meio social individuais incidirão sobre cada um.

Partindo-se do pressuposto de que a motivação decorre de uma necessidade não satisfeita e que cada ser humano possui necessidades diferentes, concluímos que suas motivações também são diferentes. Além disso, é realista dizer que menos que motivar outras pessoas, o que é possível fazer é conhecer as necessidades destas, para criar as condições para que se sintam motivadas. Isto é fundamental para a persistência cognitiva requerida em toda aprendizagem.

Em se tratando da aprendizagem oferecida pelo SENAR, qual a necessidade ou motivo do participante? O instrutor deve estar apto a identificá-las, para partir delas e criar as condições, proporcionar o ambiente de trabalho e determinar as tarefas que os permitam satisfazê-la. Estas necessidades podem ser as mais variadas, como aumentar sua rentabilidade/produktividade, melhorar a gestão de sua propriedade, melhorar-se como pessoa, etc. Deve-se lembrar, também, da motivação que move o instrutor, que podemos inserir em um conceito psicológico emprestado da física chamado resiliência humana, definido como a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão em situações adversas - choque, estresse etc. – mantendo as estruturas psicoativas intactas para encontrar soluções e traçar novos caminhos.

O ato de responsabilizar-se por uma tarefa, por meio de empenho e esforço próprios, em busca de um trabalho de qualidade, é a expressão maior da motivação humana.

No caso específico do adulto, não se pode assumir que, de antemão, ele esteja motivado a aprender quando ingressa em uma determinada ação educativa. Para Gagné (1996), uma variedade de fatores relacionados às experiências prévias do aprendiz, e até mesmo situações instrucionais vivenciadas anteriormente, podem afetar o seu grau de motivação e a forma como ela se expressa no comportamento de esforço da pessoa, durante e após tal situação.

A motivação do indivíduo pode ser extrínseca ou intrínseca e essas duas formas podem influenciar a aprendizagem. Importante se faz ressaltar que fatores inerentes ao aprendiz (como exemplos, a necessidade de ser competente e a busca por desafios) relacionam-se à motivação intrínseca. Já as recompensas aplicadas externamente (como exemplos, o reconhecimento de terceiros pelo seu trabalho ou do instrutor em atividades pertencentes ao processo ensino-aprendizagem) refletem no que se denomina motivação extrínseca. Vários autores fazem a correlação de motivação intrínseca a metas internas ou metas de aprendizagem e motivação extrínseca a metas externas ou de rendimento.

Por ser, em geral, mais efetiva e durável, a motivação intrínseca torna-se importante para que o adulto se esforce em adquirir novos conhecimentos e habilidades. No entanto, ações externas de motivação provenientes do instrutor podem ser desenvolvidas em eventos instrucionais na busca de melhores resultados para os participantes das ações de FPR e das atividades de PS.

Outro aspecto que permeia a motivação e que repercute no comportamento do indivíduo é **o sentimento que ele tem de autoeficácia**. Pessoas que acreditam que o sucesso é devido principalmente à sua própria iniciativa, esforço e habilidade apresentam, geralmente, uma motivação interna maior que pessoas que acreditam mais no sucesso como produto da sorte e de circunstâncias externas ou provocadas por outras pessoas. Estas, quando participam de ações educativas, geralmente, necessitam de doses maiores de motivação externa.

Um dos fatores relacionados à motivação é **a curiosidade**, o desejo de conhecer mais sobre alguma coisa, a procura de novas experiências e exploração de estímulos. Assim, uma das formas de desenvolver a curiosidade no processo educativo é a procura, por parte do instrutor, de se trabalhar junto a conteúdos técnicos, maneiras de **revitalizá-los por meio de histórias, elementos emotivos e situações pessoais e profissionais que despertem o interesse em saber mais**, ou seja, a curiosidade do aprendiz.

A **utilização e a apresentação de objetivos desafiadores**, claros em suas intenções, mas alcançáveis, são também um aspecto que alavanca a motivação do aprendiz.

A **autonomia** no ambiente de aprendizagem também é um elemento significativo para a motivação do aprendiz. E inclui, por exemplo, a liberdade para:

- Escolher seus próprios projetos de trabalho.
- Selecionar seus parceiros de grupo.
- Expor sugestões de aprimoramento do processo educativo, quando percebida a necessidade.

As **experiências indiretas** são também formas de motivação. Quando o aprendiz vê uma pessoa como ele tendo sucesso em uma tarefa torna-se mais propenso a acreditar que pode fazer tão bem quanto o outro. Assim também, o incentivo ou persuasão verbal de pares e do instrutor afeta a motivação.

Expressões como “eu sei que você pode fazer!” ou “você pode fazer ainda melhor!” reforçam o empenho e a determinação do aprendiz.

A **participação do adulto no processo educativo** torna-se, também, fundamental para sua motivação. Sua participação precisa ser um direito e não uma concessão feita pelo instrutor, pois se assim for, o processo assume caráter impositivo e a partir do exterior, o que pode levar o adulto a não perceber que o novo conhecimento tem a ver com as condições concretas de sua vida.

Ressalta-se que a base do processo de aprendizagem do adulto é a sua **experiência pessoal e as condições externas oferecidas** para que ele possa se desenvolver e aprender a aprender. Mediante uma compreensão das possibilidades de transformar as condições concretas de sua existência, o adulto se motiva e se interessa pelo novo conhecimento. Sua memória passa a atuar seletivamente, permitindo que o conhecimento adquira uma força que dinamiza sua ação.

A AUTOIMAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

Considerando-se que o adulto forma uma imagem de si próprio calcada em suas experiências, o que lhe dá um padrão de comportamento do qual ele está seguro de que é correto e o melhor, é necessário que, no processo educativo, sua autoimagem nunca seja desmerecida, mas preservada e melhorada.

Para qualquer indivíduo adulto a sua autoimagem, ou a maneira como que ele vê a si mesmo diante da sociedade, é formada a partir dos papéis que ele desempenha, do valor das atividades produtivas que ele realiza, da valorização atribuída ao seu trabalho e às suas experiências de vida acumuladas.

Portanto, é necessário valorizar esta experiência acumulada, oportunizando a percepção de que as novas informações, integradas às que já possui, dar-lhe-ão ganhos em suas atividades socioeconômicas-produtivas.



3 - Parâmetros para a ação docente

Alguns parâmetros são considerados essenciais ao instrutor da FPR e, quando cabível, da PS no desenvolvimento de um curso ou programa. São eles: a **contextualização**, a **flexibilidade** e a **interdisciplinaridade**.

A **contextualização** significa que os conteúdos de um curso ou programa devem considerar o contexto profissional implícito na formação que será ministrada. Esse contexto profissional deve ser pensado numa visão mais abrangente do que a circunscrita ao local onde se dará a formação, englobando a região, o estado, o país e considerando os avanços tecnológicos que permeiam a referida qualificação. A dualidade tecnológica, resultado da convivência entre alta e baixa tecnologia, é uma característica presente em vários segmentos do meio rural, porém é preciso levar em conta que, se a realidade da região é de baixo nível tecnológico, o papel da formação também é o de provocar e alavancar mudanças.

Por outro lado a contextualização diz respeito também ao nível da formação – se é de formação inicial e continuada, o nível de complexidade dos conteúdos será compatível com as propostas dessas formações estabelecidas no perfil profissional; se é formação de nível técnico ou tecnológico, evidentemente os níveis de complexidade dos conteúdos serão mais elevados, inclusive, a carga horária do curso ou programa será maior.

Finalmente, a contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por meio de estratégias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

A **flexibilidade** possibilita a atualização de conteúdos e a incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, na busca da contemporaneidade e da contextualização da educação profissional. A flexibilidade deve atender, igualmente, à individualidade dos participantes, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de Promoção Social e vice-versa, de formação continuada, de formação em alternância ou de conjugação entre a formação profissional com fases de exercício profissional, possibilitadas, por exemplo, pelos períodos de sazonalidade da produção. Muitas são as formas de flexibilizar os currículos, embora nem sempre seja fácil a sua operacionalização.



Vale ressaltar que uma das possibilidades de flexibilização é a organização dos cursos ou programas em módulos. **Módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas.** Sua duração dependerá da natureza do curso ou programa e das competências que se pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional ou habilitação profissional e, nesse caso, recebem o nome de módulos básicos. A organização curricular em módulos é resultado da elaboração de perfis profissionais que conduzem a itinerários formativos, proposta de desenvolvimento curricular prevista na diretriz da FPR nº 2 que diz que as ações da Formação Profissional Rural, desenvolvidas pelo SENAR, considerarão o perfil profissional da ocupação demandada pelo mercado de trabalho.

A **interdisciplinaridade** pressupõe que os conteúdos selecionados para um curso ou programa sejam tratados sob o enfoque da superação da ideia de fragmentação do ensino a partir do estudo de disciplinas ou temas estanques. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas ou temas, abrindo-se à possibilidade de relação entre eles, em atividades como estudos de caso, trabalhos em grupo, e exercícios da prática profissional. Isso requer a articulação e integração entre as disciplinas ou temas que integram um curso ou programa e entre os envolvidos no ato de ensinar, quando um mesmo curso ou programa for ministrado por mais de um instrutor.





Referenciais metodológicos para a prática pedagógica

1 - Teoria e prática ou prática e teoria?

Nos processos de ensino e de aprendizagem, o que vem primeiro – a teoria ou a prática? Pensar que a teoria deve anteceder a prática, de forma que os conhecimentos ou fundamentos técnicos e científicos alicerces a ação prática é um mito.

Na verdade, a ordem teoria-prática ou prática-teoria tem menos importância do que a relação e a integração entre elas. Um ensinamento pode começar pela demonstração e exercício prático e, ao mesmo tempo ou na sequência, partir para os conhecimentos e fundamentos que embasam essa atividade profissional. Além disso, ao realizar uma atividade prática, o que o participante de um curso ou programa precisa é saber o porquê, como e para quê a faz. Esses aspectos são extremamente importantes nos dias de hoje, quando já se superou o tempo em que o trabalhador realizava tarefas compartimentadas e repetitivas, restritas a um posto de trabalho.

Ressalta-se que a legislação educacional vigente preconiza que não há dissociação entre teoria e prática. Ela aponta que o ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. A prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendido. A avaliação, da mesma forma, não deve enfatizar aspectos isolados da teoria desvinculada da prática, sem estabelecer relações entre elas.

Acrescenta-se que o saber-fazer é um saber fundamental na educação profissional – isso é indiscutível, só que ele não é o único. A propósito, é pela valorização ao saber-fazer que, no SENAR, se usa a expressão “aprender a fazer fazendo”, o que não significa desconsiderar os demais saberes, ou seja, o saber (conhecimentos) e o saber-ser e conviver (atitudes e valores). É evidente que exercer uma atividade profissional requer mais do que o saber-fazer – exige, também, os conhecimentos e fundamentos técnicos e científicos que embasam a ação prática e as atitudes e valores inerentes a ela. E na educação profissional esses saberes devem estar presentes no desenvolvimento curricular de forma integrada ou, no mínimo, relacionada.

Vale ressaltar que, no SENAR, a sala de aula não se reduz a uma sala de aula tradicional, acrescida por oficinas para as aulas práticas ou ainda, por laboratórios de ensaios técnicos e tecnológicos. Ela vai além desses ambientes, considerando que o curral, o pasto, a plantação tornam-se muitas vezes o ambiente de ensino e de aprendizagem. Isso amplia os horizontes da educação rural, contribuindo para o que se chama contextualização. Há que se considerar, no entanto, que as aulas podem ser desenvolvidas em ambiente real de trabalho, mas, naquele momento, a situação é de aprendizagem.

Portanto, o instrutor tem flexibilidade para desenvolver sua aula da forma que considerar mais adequada ao conteúdo a ser ministrado, iniciando pela prática ou pela teoria, dependendo para isso do tipo de atividade a ser desenvolvida e das características de sua clientela naquele momento.

2 - Mediação da aprendizagem

O que significa mediação da aprendizagem?

Segundo Meier e Garcia, é um tipo especial de **interação** entre **alguém que ensina** (o mediador) e **alguém que aprende** (o mediado). Essa interação deve ser caracterizada por uma interposição **intencional e planejada** do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz¹⁹. (g.n)

Nesse sentido, é preciso considerar que a mediação da aprendizagem parte do pressuposto de que toda situação educativa deve considerar três elementos:

- O mediador, no caso do SENAR, geralmente o instrutor;
- O mediado que é o aluno ou participante; e
- A situação criada pela interação entre eles.

Ressalta-se que a mediação da aprendizagem depende, sobretudo, da qualidade da interação entre mediador e mediado.

Por ser um processo dialógico que utiliza a pergunta como ferramenta fundamental, a mediação não se limita aos conteúdos e aos resultados que o aluno alcança, pois não se privilegia a aprendizagem por conteúdos e sim o desenvolvimento de competências. E são as perguntas, adequadamente formuladas, que asseguram a condução do processo de lidar com o novo, produzindo no aluno um nível mais abstrato de pensamento.

Para a solução de situações desafiadoras pelos alunos, as perguntas precisam:

- Ajudar a decodificar informações;
- Definir quais são os problemas a serem resolvidos;
- Analisar;
- Realizar inferências;
- Comparar;
- Levantar hipóteses;
- Classificar;
- Definir regras e princípios; e
- Transferir aprendizagens com o estabelecimento de relação entre a situação atual e as já vivenciadas, dentre outras.

Sobre isso, Paulo Freire, diz:

“*Estou certo, porém, de que é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta não pode ficar apenas em nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas*”²⁰.

Desse modo, as perguntas voltadas para **o quê** e, principalmente, para **o porquê** estimulam no aluno mudanças cognitivas que resultam na melhoria do seu potencial de aprendizagem. Por sua vez as perguntas voltadas para **o como** o levam a se dar conta da importância da aprendizagem estruturada, que conduz o seu pensamento de forma sistemática.

19 MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygostky. Curitiba, 2007.

20 FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 49.

É necessário, entretanto, considerar que essas perguntas, por melhor que sejam elaboradas, só levam ao alcance do propósito acima mencionado se as respostas do aluno forem fruto de reflexão.

Então, ele deve ser incentivado a administrar sua ansiedade e impulsividade frente a essas situações e a confiar no instrutor.

Essa confiança se estabelece observando os critérios de mediação que, segundo Feuerstein²¹, por serem universais, precisam estar presentes na interação entre instrutor e participante. São eles a **intencionalidade**, a **reciprocidade**, o **significado** e a **transcendência**. Vale acrescentar que a intencionalidade e a reciprocidade são consideradas básicas para a aprendizagem mediada, devendo estar sempre associadas.

- **Intencionalidade** pressupõe que o mediador interaja deliberadamente com o mediado, ou seja, que se aproxime do mediado e o ajude a perceber melhor, a prestar atenção, a compreender o que está sendo aprendido.

Exemplo: Examinem o problema. O que ele propõe que vocês façam?

- **Reciprocidade** implica troca, permuta, entre o mediador e o mediado. Assim, o mediador deve estar aberto às respostas do mediado, demonstrando satisfação com a sua evolução e o mediado deve demonstrar reciprocidade, fornecendo indicações de que está cooperando, que se sente envolvido no processo de aprendizagem.

Exemplo: Vocês têm ideia de onde pretendemos chegar com essa atividade?

- **Significado** consiste em despertar o interesse pela tarefa em si, pela busca do porquê de determinada atividade. Perguntas como “Por quê?”, “Você pode explicar a sua resposta?” e “Você pode explicar um pouco mais sobre isso?” levam o aluno a não se contentar com respostas imprecisas e a buscar os pontos que podem ser melhorados. O relevante é levá-lo a verbalizar seu raciocínio para comunicar com lógica o seu conteúdo. É necessário, ainda, que o aluno se aproprie da finalidade das atividades propostas e de sua aplicabilidade. Além disso, nas situações de mediação do significado, tanto o mediado quanto o mediador devem estar envolvidos ativa e emocionalmente com a atividade. O mediador deverá demonstrar interesse e observar se o mediado está percebendo o significado das atividades. Nessas situações de aprendizagem, a interação pode ocorrer na forma verbal e não-verbal, sendo que, ao mesmo tempo em que explicita o valor e a relevância da atividade, o mediador usa o olhar, a entonação da voz e os gestos, expressando o seu interesse por ela.

Exemplos: Por que foi importante realizar essa tarefa?

Numa escala de 0 a 5, que valor vocês atribuem a essa atividade que fizemos hoje?

- **Transcendência** visa promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações, não se limitando à resolução dos problemas imediatos da aula. Ela se dá quando o mediador cria, com o uso de perguntas, condições para que o mediado generalize o que foi aprendido para as situações do dia-a-dia e do trabalho e relacione a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e com possíveis situações futuras. Nesse sentido, “envolve a busca de uma regra geral aplicável a situações correlatas, o que exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente à situação de modo a estendê-la para outros contextos. A transcendência estimula a curiosidade, que leva a inquirir e descobrir relações, e o desejo de saber mais” (SOUZA, 2004).

Exemplo: Em que outras situações vocês podem aplicar o que aprenderam hoje?

21 In SOUZA, Ana Maria Martins de. et all. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

Ainda segundo Feuerstein, há outros critérios de mediação, não-universais, que complementam os quatro primeiros e enriquecem o processo de mediação da aprendizagem. Dentre eles pode-se citar: **sentimento de competência, comportamento de compartilhar, individuação e diferenciação psicológica, conscientização em relação à capacidade de se automodificar, adaptação a situações novas ou aceitação de desafios e otimismo.**

- **Sentimento de competência** é o trabalho que o instrutor faz no sentido de melhorar a percepção que o aluno tem de si mesmo. Significa chamar a sua atenção para a competência que demonstra na resolução de um trabalho ou em partes dele, estimulando a autoestima. Nesse sentido, o mediador tem o papel de propiciar atividades com graus de dificuldade gradativa que permitam ao mediado conquistar, progressivamente, uma autoimagem positiva.

Exemplos: Sua resposta está correta!

Como você se sente com um resultado tão positivo?

- **Comportamento de compartilhar** tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de cooperar. Para isso, o instrutor deve criar situações para que os mediados compartilhem entre si experiências, tais como explicações a respeito de suas conclusões sobre o realizado, apresentação de estratégias utilizadas, exposição de princípios e aplicações, acompanhadas das devidas justificativas.

Nesse contexto, os alunos desenvolvem a capacidade de respeito mútuo, uma vez que aprendem a levar em consideração pontos de vista diferentes dos seus.

Exemplo: O grupo que já resolveu o problema pode explicar como chegou ao resultado para os demais grupos?

- **Individuação e diferenciação psicológica** são mediadas quando o instrutor estimula respostas divergentes e encoraja o pensamento independente e original do participante. Para isso, é necessário que sejam valorizados o processo pessoal de trabalho, as estratégias alternativas na solução de situações desafiadoras e a variedade de respostas. Com isso, o instrutor contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Exemplo: É possível pensar numa outra forma de resolver essa questão?

Dá para fazer essa atividade de forma diferente e chegar ao mesmo resultado?

- **Conscientização da capacidade de se automodificar** é agir para que o mediado tome consciência de que pode mudar seu próprio funcionamento cognitivo. O mediado deve perceber as transformações pelas quais está passando e assumir, progressivamente, a responsabilidade de verificar as mudanças que ocorrem com ele.

Exemplo: Comparando o desempenho de vocês hoje e quando iniciaram o curso houve alguma mudança? Qual?

- **Adaptação a situações novas ou aceitação de desafios** deve ser mediada para que o participante aprenda a lidar com mudanças, sabendo manter-se em situações que impliquem desequilíbrio. Nesse momento **“o mediador deve se colocar ao lado do mediado para enfrentar esses desafios. Enfrentar mudanças e delas estar consciente deve ser o foco desse critério de mediação”** (SOUZA, 2004). Assim, o mediador estimula o mediado a buscar o que existe de novo na situação de aprendizagem proposta, comparando-a com as anteriores e percebendo mudança no grau de complexidade entre elas.

- **Otimismo** - mediar esse critério significa levar o participante a perceber que existem possibilidades de resolver situações complexas e vencer os obstáculos que se apresentam. O otimismo é uma filosofia de vida que permite ver o mundo numa perspectiva positiva. Há instrutores que vêem as limitações de seus alunos como a causa de seu próprio desânimo, mas há aqueles que optam por uma postura mais construtiva, vendo seus alunos como pessoas capazes de se modificarem. Otimismo não significa uma visão idealizada da realidade. Significa aceitar a possibilidade de haver erros, medo, dúvidas e falsas percepções, que podem ser modificadas, através do otimismo pedagógico utilizado pelo docente com a intenção de provocar um sentimento otimista no aluno.

Conforme aponta documento do SENAI, **a mediação é uma estratégia que não permite improvisações. É um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento**²². Para alcançar resultados eficazes com a sua intervenção nas situações de aprendizagem, o instrutor deve, ao planejá-las, planejar, também, a sua intervenção mediadora, elaborando questões que se transformem no fio condutor de seu ato de mediação. Com isso, evita-se perguntas irrelevantes para os objetivos propostos. No entanto, deve-se considerar que, na interação com os participantes, a própria dinâmica poderá encadear novos questionamentos levantados pelo instrutor ou pelos participantes.

É oportuno considerar também que, com a continuidade do trabalho de mediação, o participante adquirirá mais autonomia em relação ao seu aprendizado e o instrutor observará que a sua intervenção torna-se menos necessária.

Outra questão de suma importância é que, ao planejar uma intervenção mediadora, o instrutor o faça de forma gradativa, considerando sua experiência profissional, a natureza e o tipo de curso que vai ministrar e o nível de desenvolvimento dos participantes. Além disso, é relevante observar que o instrutor deve priorizar os critérios universais e praticar os não-universais quando se sentir em condições para tal. Isto porque esses últimos referem-se à ativação mais abstrata e psicológica, que exigirão reflexão e exercício para incorporação à ação docente.

Para Souza (2004), o docente é mediador quando:

- Tem um papel de parceiro na aprendizagem;
- É uma testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente;
- É um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar;
- Instaura uma relação de ajuda e não de coerção;
- Tem uma tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas;
- Consegue se colocar no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções.

²² SENAI/DN. **Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: norteador da prática pedagógica**. SENAI/DN. 3ª ed. Brasília, 2009.

3 - Formação com base em competências

Há uma diversidade de significados para o termo competências conferindo a ele uma característica polissêmica. A esse respeito, Depresbiteris²³ (2011) apresenta vários exemplos, dentre eles, os de que na perspectiva popular, o termo competência é usado como “ser capaz de fazer algo de modo bem feito”. Já na perspectiva jurídica é entendido como a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal, para apreciar e julgar certas ações. Outros exemplos poderiam ser citados, uma vez que o termo competências adquire conotações diferentes, dependendo do contexto em que é utilizado.

No âmbito da educação, um dos pioneiros a usar o termo competência foi Chomsky, em 1971, que considerava que as pessoas nascem com uma competência linguística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana. Para ele, competência é diferente de desempenho, no sentido de que a competência representa o que a pessoa pode realizar idealmente, conforme o seu potencial, e para medi-la é necessário observar vários desempenhos. Já o desempenho está estreitamente relacionado a um comportamento observável, sendo assim uma ação datada, pontual.

Na educação geral, as competências são vistas como instrumentos importantes para o **aprender a aprender**, como por exemplo diferenciar, identificar, classificar, analisar, sintetizar, resolver problemas, entre outras, sendo que ainda têm complexidade diferentes. Por exemplo, dialogar é uma competência que requer a mobilização de competências tais como saber se expressar claramente e fazer uso da linguagem corretamente. Por outro lado, argumentar é uma competência mais complexa porque exige outras competências tais como a de expor e de defender uma ideia.

Na literatura sobre competências na educação geral, o surgimento do termo vem como proposta de superação a uma prática educativa mais voltada a transmitir conteúdos, mas afastada do desenvolvimento da capacidade de aplicá-los. Por exemplo, os alunos muitas vezes aprendem uma fórmula, mas não como aplicá-la. A abordagem das competências vem, principalmente, como uma forma de **atribuir significado ao que se aprende**.

No Brasil, o enfoque em competências se fez presente na legislação educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB²⁴ e vem sendo adotado nos âmbitos tanto da educação geral quanto da educação profissional.

Na verdade, a educação profissional sempre teve uma proximidade grande com o conceito de competência profissional, pela própria natureza da formação, visto que o desenvolvimento de habilidades não somente cognitivas é fundamental – trata-se do saber-fazer. **A diferença, quando se fala em competência é que nesta o ponto essencial é a mobilização de saberes, a sua integração. Por isso, não se confunde a concepção de competências com o que se denominava metodologia CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, porque a mobilização e a integração de saberes não era expressamente prevista.**

Além disso, a formação profissional era centrada em conhecimentos (saber) e habilidades (saber fazer) e muito pouco no desenvolvimento de atitudes (saber ser e conviver). Essas últimas eram desenvolvidas mais no sentido de transmitir os direitos e deveres do trabalhador e questões relativas à higiene e segurança do trabalho e não no desenvolvimento das chamadas capacidades de gestão, tão necessárias no mundo atual. Outra questão é que a formação profissional era mais voltada ao **posto de trabalho** do que no **desenvolvimento da pessoa**.

24 DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes**. Ed. Melo, 2011.

25 Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB.

Nesse sentido, vale destacar o que aponta Yves Lichtenberger (revista *Formation Emploi* – 1999), ou seja, **ao contrário do que acontece com o termo qualificação, a competência indica, sem ambiguidade, uma caracterização do trabalhador e não do posto de trabalho – pode-se falar de um posto de trabalho ou de um emprego qualificado, mas não de um posto de trabalho ou emprego competente.** Desse ponto de vista, a competência é centrada na pessoa, podendo-se deduzir que se o posto de trabalho deixa de existir, a competência permanece com a pessoa.

Há educadores que veem a formação com base em competências como modismo. Nesse sentido vale refletir sobre o que diz um documento da OIT/Cinterfor: “inovações como o enfoque de competências na formação, a formação modular, a avaliação baseada em critérios, o uso das TIC²⁵ na formação, em algum momento se poderiam catalogar de modas e, portanto, ser vistas como passageiras. Sem dúvida, se pode advertir facilmente que já são transcorridas várias décadas desde a modularização dos conteúdos formativos, que datam dos anos 70, a igual que o uso das TIC, cuja primeira onda expansiva se deu com a educação a distância, mediada pelo uso do rádio. Mais recentemente o advento do enfoque de competências profissionais se viu submetido ao mesmo juízo de valor sobre sua permanência. Hoje em dia, há pouco mais de 15 anos de sua aparição em massa, o enfoque de competências se estendeu à educação básica, média, técnica e formação profissional e agora em muitas universidades aperfeiçoam-se currículos a partir das competências profissionais.” OIT/CINTERFOR²⁶.

Portanto, na educação profissional, a formação com base em competências tem o seu espaço, principalmente porque busca sintonia entre o mundo do trabalho e o mundo da educação em um contexto de globalização, flexibilidade e mudanças tecnológicas cada vez mais aceleradas, que tanto acontecem no meio urbano quanto no meio rural.

Mas afinal, como se define o termo competência na educação profissional?

Da mesma forma que o termo **competência**, a expressão **competência profissional** tem definições variadas, ora complementares, ora conflitantes, de acordo com as políticas e modelos dos países a que se referem ou com os âmbitos a que se aplicam – escola de educação geral, instituição de educação profissional, empresa, entre outras.

No SENAR, competência profissional é entendida como:

Um conjunto identificável e avaliável de conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser e conviver) que, mobilizados, permitam desempenho autônomo e eficaz no campo de atuação profissional.²⁸

²⁵ Tecnologia da Informação e Comunicação.

²⁶ In *Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones* – Guía de trabajo – OIT/Cinterfor. 2010.

²⁷ Essa definição converge para as definições da OIT e da legislação educacional do Brasil. Na Recomendação 195/2004, da OIT, o termo competência **abarca os conhecimentos, as atitudes profissionais e o saber fazer que se dominam e aplicam em um contexto específico.** Nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio a expressão competência profissional é entendida como a **capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.**

A competência profissional é constituída de:

- **Competências básicas** – conhecimentos básicos ou fundamentos necessários ao desenvolvimento das competências específicas e de gestão como, por exemplo, comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático, etc.
- **Competências específicas** – conhecimentos e habilidades de natureza técnica requeridos para o desempenho de uma atividade profissional, como por exemplo fazer a manutenção preventiva de determinado equipamento, vacinar um animal, fazer a ordenha, etc.
- **Competências de gestão** – conjunto de capacidades relativas à organização do trabalho, à condição de responder a situações novas e imprevistas e de relações sociais, como por exemplo, usar o EPI adequado à atividade profissional, saber trabalhar em equipe, resolver problema surgido na atividade realizada, ter iniciativa, etc.

Toda competência profissional é permeada pelas chamadas competências-chave ou transversais, que são competências comuns a várias profissões. No meio rural, pode-se citar como exemplos a saúde e segurança no trabalho, o respeito ao meio ambiente, a valorização do agronegócio, entre outras.

Vale ressaltar, ainda, que para vários estudiosos **a competência profissional só é de fato demonstrada em uma situação real de trabalho, quando a pessoa, diante de determinado problema, mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes para resolvê-lo**. Portanto, corroborando com esse pensamento, o que se desenvolve nas instituições de educação profissional são as capacidades que levam ao domínio de competências básicas, específicas e de gestão para, futuramente, convergirem para a competência profissional.

Uma das formas de se trabalhar competências na educação profissional do SENAR foi inspirada nas metodologias SENAI para a Formação Profissional com base em Competências²⁸, mas adaptadas à realidade institucional e às peculiaridades do meio rural. Essas metodologias compreendem:

- A elaboração de perfis profissionais por Comitê Técnico Setorial Rural²⁹, constituído por representantes do setor produtivo em estudo;
- A elaboração de desenho curricular com base no perfil profissional estabelecido pelo Comitê Técnico Setorial Rural;
- O desenvolvimento do curso em módulos, com metodologias de ensino e de avaliação adequadas ao desenvolvimento das competências identificadas no perfil profissional.

Alguns cursos do SENAR foram estruturados com base na adaptação dessas metodologias, mas é um trabalho que exige tempo e, portanto, realização gradativa, a partir de prioridades estabelecidas pelas Administrações Regionais. Quando o curso é estruturado com base nessas metodologias, o instrutor passa por capacitação específica, uma vez que ele conhecerá todo o processo de estruturação, desde a elaboração do perfil profissional até a estruturação completa do curso.

E quando o curso encontra-se estruturado na forma tradicional, sem a opção pela formação por competências, pode-se desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem sob o **enfoque das competências**.

28 SENAI. DN. **Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências**. SENAI/DN – 3ª ed. Brasília, 2009.

29 O comitê técnico setorial é instituído no âmbito da entidade formadora por representantes do mercado, indicados por sua expertise e por sua atuação profissional na área produtiva almejada. É o fórum onde os temas pertinentes à capacitação do trabalhador e do produtor rural serão levantados para compor o perfil profissional que servirá como base para a oferta formativa.

O que isso significa?

Significa que o instrutor vai desenvolver os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação de forma a integrar os saberes inerentes à ocupação (saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver). A sua responsabilidade não é só a de transmitir conhecimentos – estes continuam sendo importantes, mas na formação com base em competências, é fundamental que as capacidades que permeiam as competências básicas, específicas e de gestão sejam articuladas, integradas, para levarem ao que se denomina competência profissional. Para isso, deverá haver uma clara intencionalidade do instrutor, desde o planejamento de ensino.



4 - Processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação

Assim como na educação regular, a educação profissional também contempla os processos de ensino e de aprendizagem, ambos permeados pelo processo de avaliação.

São processos distintos, que não se confundem, mas que na ação educativa são indissociáveis, pois estão intimamente relacionados.

O processo de avaliação é inerente aos de ensino e de aprendizagem, complementando o processo educativo. Deve ser visto como meio de coleta de informações para a melhoria do ensino e da aprendizagem, tendo funções de orientação e de apoio e não de punição ou simples decisão final a respeito do desempenho do aluno.

Durante os processos de ensino e de aprendizagem, dá-se a interação entre o instrutor/educador e participante/educando, gerando a transformação de ambos. Isto acontece porque esta interação possibilita uma troca, na qual o educador tem a função estimuladora da reflexão e da ação do educando, auxiliando-o na aprendizagem e na reelaboração do seu saber. Diante do saber popular do educando³⁰, não raro acontece a reelaboração do saber científico do educador.

a) O ENSINO

Pode-se entender o processo de ensino como uma sequência de atividades sistematizadas e orientadas no sentido de se alcançar objetivos previamente estabelecidos, de acordo com a natureza e o tipo de programação, considerando, ainda, os conhecimentos, as experiências e o desenvolvimento intelectual dos participantes.

Como processo, o ensino deve ter um direcionamento intencional, sistemático e gradual que busca dotar os participantes de condições intelectuais que lhes permitam dominar e aplicar conhecimentos e habilidades, e a desenvolver atitudes, tanto as sociais, quanto as inerentes à atividade profissional.

Ensinar, portanto, é o ato de facilitar a aprendizagem e, para tanto é necessário que o instrutor:

- Saiba que a sua atividade é eminentemente sócio-educativa e que a sua ação influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio. Essa ação só pode ser valiosa se o instrutor admitir ser participante consciente desses acontecimentos;
- Busque, permanentemente, o aperfeiçoamento e a atualização de seus conhecimentos técnico-científicos e pratique a metodologia mais adequada ao processo educativo;
- Proceda à análise de sua própria realidade pessoal como instrutor/ educador e examine, com autoconsciência crítica, sua conduta e seu desempenho como interlocutor no diálogo educacional;
- Entenda que, nos processos de ensino e de aprendizagem, não há uma desigualdade essencial entre instrutor/educador e o participante/educando, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente; e
- Considere que, quanto maior for a interação entre ele e o aluno, mais facilmente ocorrerá a aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo é uma condição essencial para a sua efetivação.

³⁰ O participante dos cursos ou programas do SENAR muitas vezes é o trabalhador ou o produtor e, mesmo que tenha tido poucas oportunidades de educação escolar, certamente tem o que se denomina competências tácitas, ou seja, adquiridas ao longo da vida e do trabalho.

b) A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo contínuo, dinâmico e complexo que consiste em assimilar e produzir, de forma ativa, conhecimentos e formas de ação, resultando em modificações nas condições externa e interna dos indivíduos, em suas relações com o ambiente físico e social. Implica a busca de informações, a revisão da experiência adquirida, a aquisição de novas competências, a adaptação, o acompanhamento e a implementação de mudanças e a modificação de atitudes e comportamentos. Portanto, a aprendizagem não é um simples mecanismo de reprodução e o que for realmente aprendido não se perde e serve de suporte para aprendizagem posterior.

Para que a aprendizagem ocorra, provocando os efeitos anteriormente citados, é necessário que ela seja significativa, contextualizada, e que estabeleça relações com o que o aluno já sabe, envolvendo-o como um todo, com suas ideias, seus sentimentos, seu meio e sua cultura. Vale reforçar que nos processos de ensino e de aprendizagem o aluno deve ser considerado como sujeito e não como objeto.

Os conteúdos significativos se opõem radicalmente aos conteúdos irrelevantes; quanto mais significativo ele for, maior a aprendizagem e a possibilidade de mudanças de valores, de conceitos e de comportamentos.

Portanto, os conteúdos deverão estar relacionados à **realidade vivenciada** pelo aluno e às suas **necessidades** para que ele encontre respostas às suas questões pessoais e de trabalho. E mais, que haja a possibilidade de transferência desses conteúdos em aprendizagens posteriores e ou situações e circunstâncias de sua vida, possibilitando aplicabilidade e contribuição para as mudanças sociais. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem, assim como o de avaliação deve possibilitar a resolução de problemas dando ao aluno maior autonomia intelectual.

Existem ainda, no processo de aprendizagem, outros aspectos relevantes que devem ser observados, tais como: **a existência de diferenças individuais; a motivação que desperta o interesse pelo assunto abordado; a concentração que depende da motivação** e é influenciada pelos **estímulos do ambiente e a reação dos participantes** que, sistematicamente observada, fornece subsídios para a realimentação do processo.

Em síntese, aprender é tornar-se diferente, traduzindo na mudança/transformação da disposição ou capacidade humana, para formar novos hábitos, ideias, atitudes, preferências e destrezas, provocando novos modos de pensar, agir e sentir. O agir, porém, condiciona-se às possibilidades de aplicabilidade daquilo que foi aprendido.

Conforme classificação proposta por Bloom³¹, a aprendizagem pode ser dividida em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

Domínio cognitivo (saber): refere-se a conhecimentos, informações, ou capacidades intelectuais, como o desenvolvimento de capacidades e estratégias cognitivas e à sua aplicação a situações novas.

Enfatiza a recordação ou a reprodução de alguma coisa que presumivelmente foi aprendida, e que envolve a resolução de alguma tarefa intelectual. Promove transformações e mudanças na assimilação, na integração, na fixação e na aplicação de conceitos.

Domínio afetivo (saber-ser): refere-se a sentimentos, emoções, gostos ou atitudes. Enfatiza uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição. Neste domínio da aprendizagem, as mudanças e transformações promovidas dão-se no nível das ideias, dos interesses, das atitudes, das preferências, dos elementos emotivos e dos valores da pessoa.




31 BLOOM, Benjamin S. et al.: **Taxonomia dos objetivos educacionais**, ed. Globo, 1983.

Domínio psicomotor (saber-fazer): refere-se às habilidades operativas ou motoras, isto é, as habilidades para manipular materiais, objetos, instrumentos ou máquinas. Promove transformações e mudanças nos hábitos, nas habilidades ou nas destrezas físicas e mentais.

É importante observar que estes domínios da aprendizagem não são estanques e não ocorrem independentemente, mas concomitantemente. Cada ato educativo traz, em si, componentes dos três domínios. E é válido o instrutor saber qual é o domínio predominantemente visado pelos objetivos de aprendizagem para que possa adotar os procedimentos adequados e criar as condições necessárias à realização das tarefas. A nova compreensão ou aquisição de um novo conhecimento interfere na conduta e no sistema de valores da pessoa. Portanto, uma nova forma de pensar deve gerar novas formas de sentir e agir.

O quadro a seguir sintetiza a combinação dos aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem aqui apresentados, para efeito de compreensão didática.



DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM	PRODUTOS DA APRENDIZAGEM	MUDANÇA/ TRANSFORMAÇÃO	MEIOS PARA A MUDANÇA	AÇÃO DO INSTRUTOR PARA PROMOÇÃO DOS DOMÍNIOS
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> Assimilação, integração, fixação e aplicação de conceitos Informações Conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> do desconhecimento ao conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão Verbalização 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os conhecimentos/vivências dos participantes; Associar as experiências dos participantes com os novos conhecimentos; Graduar o ensino (informações/conhecimento); Focalizar as ideias-chave (ativação da percepção seletiva); Exemplificar; Recordar as informações nos momentos oportunos, levantando questionamentos; Dar <i>feedback</i> informativo da verbalização.
AFETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Ideias Interesses Atitudes Preferências Elementos emotivos Valores 	<ul style="list-style-type: none"> da predisposição à atitude 	<ul style="list-style-type: none"> Participação Reflexão Discussão 	<ul style="list-style-type: none"> Construir um ambiente propício à aprendizagem; Valorar o profissional e o conhecimento específico; Valorizar os conhecimentos/experiências dos participantes; Valorizar a resposta/participação; Utilizar argumentos sistematizados com significação para os participantes; Enfatizar o objetivo da aprendizagem conectado com interesses/necessidades do trainee, favorecendo a motivação; Proceder a autoavaliação.
PSICOMOTOR	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos Habilidades Destrezas físicas e mentais 	<ul style="list-style-type: none"> da potencialidade ao ato 	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios Repetição 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o resultado final esperado; Dar instruções verbais significativas; Sequenciar os procedimentos, ações e movimentos pertinentes; Desenvolver as habilidades parciais e total; Orientar quanto à necessidade de repetições práticas da habilidade total; Dar <i>feedback</i> informativo do desempenho; Acompanhar o processo de desenvolvimento da habilidade prática e não só observar o produto final.

c) A AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar em que medida os objetivos de ensino e de aprendizagem foram alcançados. Se o ato de ensinar e aprender consiste na tentativa do alcance de objetivos previamente propostos, o de avaliar assume um caráter orientador e cooperativo, que fornece informações para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Assim, avaliar perdeu o antigo conceito de simplesmente medir e ganhou mais amplitude ao utilizar, além de descrições quantitativas, interpretações qualitativas, nas quais se incluem julgamentos de valor durante todo o processo de ensino e de aprendizagem e não somente ao seu final.

Vale lembrar que a avaliação quantitativa tem como base critérios quantitativos, ou seja, explicitados por indicadores numéricos. Exemplo: em 5 exercícios dados ao participante, ele deverá acertar pelo menos 3. Por sua vez, a avaliação qualitativa tem como parâmetros de julgamento critérios qualitativos, que exprimem qualidade. Exemplo: aplicar uma vacina no animal, com precisão, utilizando adequadamente a injeção, usando os equipamentos de segurança adequados, etc.

Como aponta Depresbiteris (2011)³², é importante observar que, em essência, os critérios quantitativos e qualitativos são inseparáveis, porque não se pode pensar numa avaliação apenas quantitativa do aprendizado, mas analisar até que ponto esse aprendizado está modificando qualitativamente os desempenhos do participante.

d) INSTRUTOR E ALUNO – PILARES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

“De todos os fatores numa escola, certamente o que mais explica a excelência na sala de aula diz respeito à capacidade dos professores de despertar a curiosidade intelectual dos alunos e lhes transmitir conhecimento. (Eric Hanushek, 2008)³³.”

O instrutor e o participante são os pilares dos processos de ensino e de aprendizagem. Neles, o participante é o principal elemento, visto que todas as ações e todos os procedimentos do instrutor devem convergir para um único objetivo: que o participante aprenda, de forma ativa, visando a melhorar o seu desempenho no trabalho, sua qualidade de vida, de sua família e a da comunidade na qual está inserido.

O instrutor exerce o papel de educador/facilitador, unindo seus conhecimentos técnicos ao saber didático-pedagógico. Assim, se reveste de importância estudar os conceitos e fundamentos apresentados neste documento e, na medida do possível, aprofundá-los, visando ao alcance dos objetivos de ensino, de aprendizagem e de promoção social da clientela do SENAR.

O papel que o instrutor desempenha é de importância fundamental no desenvolvimento do processo educativo, passando pela troca de saberes com base no diálogo e na busca conjunta de novos conhecimentos. É notório que uma série de fatores interferem nas ações do instrutor, nas quais as circunstâncias podem influir positiva ou negativamente. Contudo, a sua eficiência depende da forma como encara os fatos e toma decisões. Nesse sentido, faz-se necessário que o instrutor desenvolva uma ação pedagógica reflexiva no que tange à sua postura enquanto profissional.

32 DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes**. Ed. Melo, 2011.

33 HANUSHEK, E. Educação é dinheiro: entrevista com Camila Pereira. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 37, 17 set. 2008. Edição 2078.

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/170908/entrevista.shtml>>.

Há que se ressaltar, ainda, que o papel do instrutor vai além de simplesmente dar aula e por isso mesmo Perrenoud (2000) chama a atividade docente de ofício de professor, propondo novas competências para ensinar³⁴. Considerando isso e a especificidade do SENAR, instituição de Formação Profissional Rural e de Promoção Social com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas e ao desenvolvimento sustentável do país, vale destacar alguns atributos que podem ser perseguidos, adquiridos ou reforçados pelo instrutor, visto que contribuem significativamente para uma prática pedagógica eficaz.

Quais são eles?

- Ser organizado e dirigir as situações de aprendizagem a partir das representações dos alunos;
- Suscitar o desejo de aprender, estimulando o gosto pelo trabalho bem feito e de qualidade;
- Criar um ambiente de liberdade de expressão, certificando-se que todos estejam participando, sendo para isso bom ouvinte e valorizando o *feedback* recíproco;
- Ser um observador atento para perceber os sinais verbais e não verbais de sua clientela;
- Agir como facilitador para traduzir teorias em ações práticas e vice-versa;
- Estimular a pesquisa, a criatividade e o desenvolvimento de comportamentos éticos;
- Propor situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades da clientela e ao meio onde a aprendizagem é desenvolvida;
- Utilizar novas tecnologias, explorando as potencialidades didáticas dos cursos e dos programas;
- Estar seguro de que seus objetivos pessoais e profissionais estão em consonância com os objetivos da organização para a qual trabalha e da clientela a quem atende;
- Administrar a heterogeneidade da turma, respeitando o tempo de aprendizagem e de mudança do outro e de si próprio;
- Manter equilíbrio para administrar as emoções e os conflitos inerentes às relações interpessoais;
- Considerar a cultura local, respeitando e valorizando crenças e costumes das comunidades;
- Aprender a falar fácil sobre coisas difíceis, não sonegando informações, mas decodificando símbolos através da sua relação com a vida real;
- Buscar agir com humildade, sabendo colocar seus conhecimentos sem arrogância e tendo coragem de dizer que irá pesquisar e informar-se sobre o que não sabe;
- Ser honesto com seus princípios e atitudes, para poder inspirar a confiança dos outros, considerando ser exemplo a ser seguido;
- Valorizar o desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental, incluindo a conservação de instrumentos de trabalho;
- Estar atento à questão da ética no exercício do seu trabalho e na relação com as pessoas;
- Desenvolver o senso de responsabilidade, de solidariedade e o sentimento de justiça;
- Administrar a própria formação continuada.

34 In PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

5 - Aspectos a serem considerados na condução das ações da FPR e das atividades da PS

Em relação ao adulto, é necessário pensá-lo como indivíduo capaz de se corresponsabilizar pelo seu processo de aprendizagem, haja vista as experiências e conhecimentos acumulados ao longo de sua vida.

Em se tratando da FPR e da PS, esta situação torna-se presente, uma vez que as pessoas do meio rural possuem a tradição de oralidade, de conhecimento passado de pai para filho, ainda que em nível de senso comum, mas que pode e deve ser reelaborado, discutido, analisado criticamente, sabendo como e por que utilizá-lo.

Para tanto, é importante uma postura diferenciada do instrutor, que tem, junto aos participantes da ação/atividade, a responsabilidade de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem. É preciso que o instrutor perceba que o relacionamento com os participantes da ação/atividade é fundamental. A interação participantes/instrutor é ponto-chave no desenvolvimento eficiente e eficaz do trabalho educativo.

Neste contexto, o instrutor, enquanto educador, precisa levar em conta os saberes da experiência e do conhecimento técnico e pedagógico. Por saberes da experiência se entende todos os saberes advindos de diferentes práticas e situações vivenciadas ao longo de sua existência. Também precisa levar em conta os saberes do conhecimento específico, referentes à ação de FPR ou atividade de PS que pretende desenvolver e, ainda, os saberes pedagógicos referentes a como desenvolver a ação/atividade nas diferenciadas áreas da aprendizagem, de maneira que o objetivo possa ser alcançado.

Neste enfoque, é necessário conceber o conhecimento como procura, não como posse, o que coloca em questão a postura do instrutor como aquele que tem autoridade, que trata com rigor as questões discutidas, mas não com autoritarismo, como senhor e dono do conhecimento.

No ambiente da FPR e da PS é preciso haver compromisso, cooperação, questionamentos, críticas e senso de responsabilidade dos participantes, enfim comportamentos condizentes com uma postura adulta.



6 - Teorias e abordagens Pedagógicas que embasam o Planejamento Instrucional

Buscar compreender a importância dos fundamentos teóricos da Educação é crucial para o planejamento, a operacionalização e a avaliação de projetos instrucionais. Estes referenciais apoiam a construção de ambientes eficientes de ensino-aprendizado, apropriados aos tempos modernos e às necessidades de cada participante.

Todas as pessoas envolvidas nas ofertas educativas do SENAR, principalmente as equipes técnicas das Administrações Regionais, os instrutores e os supervisores que pensam, aplicam e analisam de forma contínua o impacto da formação na vida dos participantes, precisam “beber” na fonte teórica de onde se originaram as estratégias de ensino que o SENAR priorizou em sua metodologia educativa e, por isso, apresentamos alguns desses teóricos e teorias e encorajamos a todos a avançarem no conhecimento de suas obras. Para isso, iniciamos uma reflexão sobre os termos Educação e Instrução.

Para Carlos Brandão: “A **Educação** está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes”. Ela transcende os espaços escolares e atinge todos os momentos da nossa vida. É também o processo que nos faz avançar nos conhecimentos, ir além do já sabido e inovar. Transforma a nós mesmos, e, de alguma maneira, contribui para mudar a sociedade. E isso nem sempre acontece nas escolas. A educação escolar é um dos inúmeros formatos possíveis da educação.

Já a **Instrução** refere-se a uma manifestação concreta de ensino. É uma ação didática planejada que possibilita o desenvolvimento das capacidades e da criatividade dos seres humanos. Envolve a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes úteis para a ação em determinados contextos socioculturais. Para Charles M. Reigeluth, instrução “é tudo o que for feito para ajudar alguém a aprender.” (1997, p.44)

E é justamente para planejarmos ações didáticas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades e da criatividade, registrando-as, por exemplo, em um **Plano Instrucional**, que devemos olhar para as **teorias pedagógicas**. Por definição, elas são historicamente datadas e refletem visões de mundo e concepções – de homem, de sociedade e da própria finalidade da educação, além dos papéis de alunos e instrutores diante dos conteúdos e das inter-relações pessoais.

As **teorias pedagógicas** definem os princípios que orientam o processo de ensinar os mais diferenciados conteúdos, de acordo com suas especificidades epistemológicas. Mesclam em si os estudos teóricos em relação à aprendizagem dos alunos (teorias de aprendizagem) e às concepções ligadas ao ensino. Articulam esses pressupostos aos contextos e recursos em que acontecem os momentos de ensino e aprendizagem, em todos os níveis e para todos os tipos de alunos.

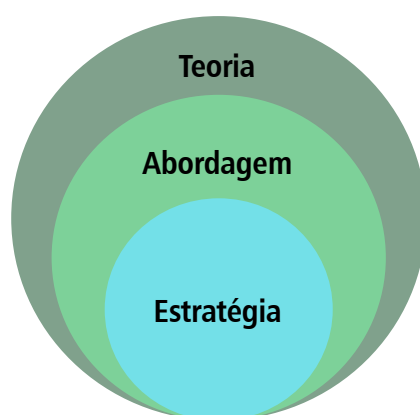
Seels (1997, p12) propõe a reunião das teorias em três abordagens que se complementam e formam um continuum que engloba teorias psicológicas de aprendizagem, teorias sociológicas e aspectos pedagógicos ligados ao ensino:

- Positivista – orientada pela determinação da lei de causa e efeito.
- Interpretativa – tenta descobrir as escolhas envolvidas na ação humana.
- Crítica – busca analisar como a estrutura social condiciona a ação humana.

A escolha **das abordagens pedagógicas** não é feita por acaso, é preciso conhecer o contexto, a forma como as pessoas aprendem e o papel do educador nesse processo. Essas abordagens, por sua vez, estão embasadas nas teorias pedagógicas e podem ser classificadas como **tradicional, inovadora ou avançada**.



As **estratégias pedagógicas** referem-se aos instrumentos e atividades planejados para o alcance de objetivos de um determinado curso ou treinamento. Quando o instrutor define suas estratégias, ele se baseia em determinada abordagem pedagógica (**tradicional, humanista, comportamentalista, cognitivista, etc.**) que, por sua vez, bebeu em uma fonte teórica.



Importantes teóricos oriundos de ciências e formações diversas como Ivan Pavlov (Fisiologia), Lev Vigotsky (Direito, Literatura e História), Jean Piaget (Epistemologia), Howard Gardner (Ciências Sociais), Frederic Skinner (Psicologia Experimental) etc. estudaram e registraram as formas como os processos mentais e sociais influem no aprendizado e tais constatações alimentam os pensadores de possíveis estratégias de ensino. Cada estudo e conclusão originaram estudos e conclusões complementares, **em um processo cíclico de construção de conhecimento e de revisita a fundamentos**, e foram agrupados em teorias com nomenclaturas próprias, demonstradas no quadro sintetizado a seguir.

TEORIAS	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO AS PESSOAS APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>BEHAVIORISMO</p> <p>Baseia-se no comportamento, ainda que possam ser consideradas diferentes concepções sobre o que é o comportamento. Privilegia as condutas aprendidas cujos resultados podem ser observados e medidos a partir de comportamentos explícitos. As situações de ensino devem gerar aprendizagens visíveis e quantificáveis, e por isso estão pautadas basicamente na repetição de experiências e na formação de automatismos ou na incorporação da aprendizagem. O conteúdo é dividido em tarefas específicas que podem ser medidas de acordo com condições e critérios previamente estabelecidos.</p>	<p>Filosofia positivista (séc. XIX e XX)</p> <p>Ivan Pavlov, John B. Watson, Burrhus Frederic Skinner.</p>	<p>Condicionamento clássico e operante; Estímulo resposta</p>	<p>“Máquinas de Ensinar” de Skinner. Conteúdos distribuídos em pequenos passos, com acordo com os objetivos operacionais a que se propõem. Instrução Programada de Skinner. Conteúdos divididos em pequenas unidades que tinham objetivos definidos de acordo com as hierarquias operacionais. A cada unidade de informação, correspondiam exercícios de fixação a serem respondidos antes de passar para a próxima fase.</p>	<p>As pessoas são estimuladas a aprender em seu próprio ritmo (pessoas diferentes = estímulos diferentes), respeita-se assim a individualidade e as necessidades individuais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Neste sentido, trate diferentemente os diferentes, significa dar chances iguais para todos. 2. Empregue criatividade na forma de ensinar 3. Desenvolva os conteúdos em unidades simples compostas por pequenos tópicos ensinados passo a passo, tendo clareza dos critérios para a avaliação.
<p>COGNITIVISMO</p> <p>A aprendizagem é um processo lógico e linear de interiorização e resignificação de conhecimentos. Nos cursos baseados no Cognitivismo, prevalecem objetivos que exigem raciocínios e atividades mentais que se expressam em posicionamentos, opiniões e resolução de problemas. Os Cognitivistas preocupam-se com o perfil dos aprendizes, seus conhecimentos anteriores e as formas diferenciadas como melhor aprendem.</p>	<p>René Descartes (“Penso, logo existo”), Jean Piaget (Epistemologia Genética), David Ausubel, Robert M. Gagne, Jerome Seymour Bruner, Howard Gardner</p>	<p>A Aprendizagem ocorre na interação com outras pessoas e é influenciada pelas emoções e afetividade, entre outros fatores.</p> <p>Motivações internas e externas ao sujeito influem.</p> <p>Jean Piaget: A pessoa aprende com a relação com o meio, mas através de um processo de maturação biológica.</p> <p>Bruner: A aprendizagem se dá através da descoberta, onde a pessoa deve se tornar auto suficiente na busca do conhecimento.</p> <p>Ausubel: A pessoa aprende significativamente através de associações entre o novo e o que ele conhece.</p>	<p>Objetivos que exigem raciocínios e atividades mentais que se expressam em posicionamentos, opiniões e resolução de problemas. Ao considerar a aquisição de conhecimentos como um processo mental, levar em conta as Inteligências Múltiplas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promova a atenção para o tema (recepção) 2. Informe sobre os objetivos da aprendizagem para os participantes (expectativa) 3. Estimule a lembrança de aprendizagens anteriores (recuperação) 4. Apresente o conteúdo (percepção seletiva do conteúdo) 5. Forneça apoios para o aprendizado (uso de exemplos, casos, esquemas...) 6. Estimule o desempenho (uso de atividades práticas, exercícios,...) 7. Forneça feedback imediato para as atividades dos participantes (reforço) 8. Avalie o desempenho (recuperação) 9. Aumente a retenção e a transferência (generalização).

TEORIAS	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO AS PESSOAS APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>CONSTRUTIVISMO</p> <p>Na abordagem construtivista, a aprendizagem se dá na interação entre o aluno e o conhecimento, portanto, os ambientes devem propiciar que os aprendizes explorem as mais diferenciadas possibilidades de manipulação das informações, favorecendo a construção de significados em múltiplas perspectivas. A maioria dos autores considera que as abordagens construtivistas são as mais adequadas para os estudantes que já possuem informações básicas sobre os conteúdos a serem aprendidos.</p>	<p>Jean Piaget, Lev Vygotsky e seus seguidores (Alexander Luria e Alexei Leontiev)</p>	<p>Aprendizagem como construção mental e personalizada pelo sujeito que aprende, dimensionada pelas experiências prévias, estruturas mentais e as crenças que utiliza para interpretar objetos e eventos, o que determina que uma mesma informação pode ser aprendida de formas distintas.</p> <p>Zona de Desenvolvimento Proximal.</p> <p>Sociointeracionismo (o meio exerce influência sobre a construção da aprendizagem humana)</p> <p>Os estudantes possuem perspectivas individuais e únicas de aprendizagem. O foco deve estar em suas capacidades mentais de acomodação e assimilação de informações por meio de atividades ativas e contextualizadas. Estímulos à reflexão, tomada de decisões, manifestação de opiniões e interações com os demais participantes são estratégias a serem perseguidas pelos Desenvolvedores Instrucionais (DI) nesse contexto.</p>	<p>Maior ênfase na aprendizagem e não no desempenho.</p> <p>Os recursos e estratégias devem deve ser vistos como ferramentas pedagógicas para a criação de um ambiente interativo que, através de determinada situação problema permita ao aprendiz explorar, investigar, analisar, levantar hipóteses e testá-las, de modo a construir o seu próprio conhecimento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adeque a linguagem científica à vivência do participante. 2. Promova um ambiente de trocas e interações entre todas as pessoas, propondo a resolução de questões contextualizadas e significativas. 3. Não especifique totalmente o conteúdo, pois os aprendizes precisam construir suas próprias compreensões. Um conjunto de informações básicas pode ser oferecido, mas o participante deve se encorajado a pesquisar e aprofundar seus conhecimentos e posicionamentos. 4. Especifique os objetivos: ao se pensar nas taxonomias de objetivos educacionais, a função de análise é o principal objetivo de aprendizagem em cada domínio. As estratégias devem orientar o participante a refletir e analisar o que está sendo proposto como objetivos de aprendizagem. 5. Construa ambientes em que os aprendizes explorem diferenciadas possibilidades de manipulação das informações, facilitando assim a construção de significados em múltiplas perspectivas, além da resolução dos problemas e superação dos desafios baseados no mundo real. 6. Avalie a aprendizagem de forma flexível para acomodar diferentes formas de percepção dos conteúdos. A avaliação deve também incluir a auto avaliação.

TEORIAS	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO AS PESSOAS APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>Teorias críticas pós-modernas</p> <p>Apresentam prescrições e relatos universais para as pessoas de todas as idades, culturas e formações. No campo da educação, preocupam-se com as esferas pessoais, sociais, culturais e intelectuais que compõem cada aluno.</p> <p>Modelos processuais são vistos como flexíveis e mutáveis. Técnicas de projeto participativo incluem professores e alunos como parte da equipe que constrói e realiza o projeto.</p>	<p>Henry Giroux, Peter McLaren, Anthony Giddens, Rouanet, etc.</p>	<p>Necessidade de se considerar a experiência individual e particular de cada pessoa, sua história de vida, as relações cotidianas, as inteligências múltiplas e as diferenças.</p>	<p>Contrapõe a visão generalista e redutora do pensamento moderno. Os recursos e as estratégias didáticas devem ser adotados visando favorecer a aprendizagem de todos, buscando apoiar a aprendizagem independentemente do estilo, ritmo e necessidades pessoais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promova a constante reflexão entre a teoria e a aplicação prática, atividades contextualizadas, o encorajamento à experimentação e descoberta individuais e/ou compartilhadas. 2. Promova a reavaliação dos paradigmas teóricos. 3. Faça uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc; 4. Apresente um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada "condição pós-moderna") para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.

Como pudemos ver, a cada passo de um planejamento instrucional, seja na elaboração dos objetivos instrucionais e na determinação da abrangência e profundidade dos conteúdos correspondentes, ou na escolha das técnicas instrucionais e das formas de avaliação, seremos inspirados pelas fontes teóricas que constata-ram de forma empírica os caminhos que podem levar ao sucesso da intervenção educativa.

Nenhum treinamento pode ser totalmente behaviorista, cognitivista ou construtivista, pois há grande ne-cessidade de se mesclar as teorias de aprendizagem para se obter o melhor resultado. Por isso é muito impor-tante o instrutor ser “aberto” as correntes pedagógicas e utilizar referências de cada uma, de forma a elaborar um plano instrucional completo, didático e dinâmico.



1 - Conceito e importância do planejamento

Sabe-se que o ato de planejar permeia todas as áreas de atividade do ser humano. As mudanças, a cada dia mais velozes, na ciência, na tecnologia, na organização do trabalho e as questões sociais, políticas e econômicas requerem dos profissionais, em geral, uma ação consciente e competente de planejamento.

Há que se considerar, ainda, que a ideia de planejamento é inseparável da ideia de processo. Processo, por sua vez, implica ações progressivas tendo em vista um resultado.

O planejamento é um processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir”, e “quais as maneiras adequadas de se chegar lá”, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras. Portanto, permite:

- O estabelecimento de uma situação futura desejada;
- A coordenação e o controle das decisões tomadas;
- As condições de escolher os meios mais eficazes para o alcance do objetivo;
- A indução a maior responsabilidade, precisão e coerência na execução da ação/atividade; e
- O maior controle de possíveis falhas e insucessos.

Em resumo, o que é planejamento?

Planejamento é um processo que visa a ordenar o curso das ações/atividades e a racionalização de recursos para que sejam alcançados objetivos previamente fixados. É um processo mental que requer análise, reflexão e previsão, preparando um conjunto de decisões, com vistas à ação posterior, para alcançar determinados objetivos.

A reflexão é um ponto fundamental no momento do planejamento. Para tanto, no caso específico do planejamento de ensino, o instrutor deve contar com referenciais metodológicos que contemplem fundamentos de educação e teorias de aprendizagem. Mas deve buscar, também, aspectos mais específicos ligados à realidade em que irá trabalhar, tais como características, expectativas, ideias e valores dos participantes, características e expectativas da instituição SENAR, dados do mercado de trabalho e da comunidade local e regional.

Vale ressaltar que uma das primeiras atividades do instrutor, no momento do planejamento, é a de identificar em qual das vertentes – FPR ou PS se insere o programa ou curso que irá ministrar, conforme mostram os quadros a seguir:

PROGRAMAÇÃO EDUCATIVA DA FPR			
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL			
NÍVEIS	NATUREZA DA PROGRAMAÇÃO	DESCRIÇÃO	TIPO DE PROGRAMAÇÃO
FORMAÇÃO INICIAL	APRENDIZAGEM RURAL	Destina-se pessoas com idade entre 14 a 24 anos que pretendem exercer atividades no meio rural. Deve seguir os aspectos da lei de criação da Aprendizagem no 10.097/00 e as normas subsequentes. Será organizada em tarefas de complexidade progressiva, de acordo com o desenvolvimento físico e psicológico do aprendiz, e prevê atividades teóricas e práticas em núcleos básicos e específicos, além de prática profissional realizada em ambiente de trabalho, nos moldes definidos pela lei. Conferem-se aos participantes de cursos de Aprendizagem Rural o Certificado de Aprendizagem e a Declaração da Prática Profissional.	Curso
	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA	Destina-se a jovens e adultos, capacitando-os para o exercício de uma ocupação existente e definida pelo mercado de trabalho, mediante domínio de um conjunto significativo de tarefas e operações da ocupação segundo o perfil profissional. Pode ser modularizada e complementada por cursos de formação continuada e de níveis técnico e tecnológico. Confere-se aos participantes de cursos de Qualificação Profissional Básica o Certificado Ocupacional de Qualificação Profissional Básica.	Curso
FORMAÇÃO CONTINUADA	APERFEIÇOAMENTO	Destina-se aos participantes que já exercem determinada ocupação e necessitam aperfeiçoar ou atualizar (em função de mudanças no processo produtivo) competências específicas de um determinado perfil profissional, adquirindo novos conhecimentos em determinados segmentos desta ocupação. Confere-se aos participantes de curso/treinamento de Aperfeiçoamento o Certificado de Aproveitamento.	Curso e Treinamento
	ATUALIZAÇÃO	Destina-se aos participantes que já exerçam determinada ocupação, apresentam certificação de competências adquiridas em processos formativos anteriores, ou demonstram conhecimentos tácitos e necessitam atualizar competências específicas de um determinado perfil profissional, em decorrência de mudanças tecnológicas no processo produtivo. Confere-se aos participantes de curso/treinamento de Atualização o Certificado de Aproveitamento.	Curso e Treinamento
	ESPECIALIZAÇÃO	Destina-se aos participantes que já exercem determinada ocupação e desejam aprofundar competências em áreas específicas de um determinado perfil profissional, caracterizando em geral uma nova função especializada. Confere-se aos participantes de cursos de Especialização o Certificado Ocupacional de Especialização.	Curso

EDUCAÇÃO FORMAL			
NÍVEIS	NATUREZA DA PROGRAMAÇÃO	DESCRIÇÃO	TIPO DE PROGRAMAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA	Destina-se a matriculados em cursos técnicos que concluam etapas ou módulos do itinerário formativo deste curso e que disponham de terminalidade, caracterizando, portanto, uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria. Confere-se aos participantes de cursos de Qualificação Profissional Técnica o Diploma de Qualificação Profissional Técnica.	Curso
	HABILITAÇÃO TÉCNICA	Destina-se a matriculados ou egressos do ensino médio com o objetivo de proporcionar habilitação técnica segundo o perfil profissional de conclusão. Podendo ser desenvolvido de forma concomitante, integrada ou subsequente ao ensino médio. Confere-se aos participantes de cursos de Habilitação Técnica o Diploma de Habilitação Técnica.	Curso
	ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICA	Destina-se aos participantes que tenham concluído o curso técnico e desejam aprofundar competências em áreas específicas desse perfil profissional, caracterizando, em geral, uma nova função especializada. Confere-se aos participantes de cursos de Especialização Técnica o Diploma de Especialização Técnica.	Curso
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	Compreendido por cursos de nível superior na área tecnológica destinada a egressos do ensino médio. O diploma conferido aos participantes de cursos de graduação é definido pela legislação vigente e a proposta pedagógica do curso validados pelo MEC.	Curso
	PÓS-GRADUAÇÃO	Compreendido por cursos e programas de especialização, com carga mínima de 360 horas, para egressos do ensino superior. O certificado conferido aos participantes de cursos de pós-graduação é definido pela legislação vigente e a proposta pedagógica dos cursos validados pelo MEC.	Curso
AÇÕES COMPLEMENTARES À FPR <ul style="list-style-type: none"> • Assistência técnica • Visita técnica • Validação de campo • Consultoria 			
OUTRAS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS Estas ofertas são implementadas para dinamizar as demais naturezas e tipos de programação ou para atender as necessidades locais e urgências sociais. <ul style="list-style-type: none"> • Oficina • Congresso • <i>Workshop</i> • Convenção • Seminário • Mesa-redonda • Simpósio • Paineis de debates <ul style="list-style-type: none"> • Fórum • Conferência • <i>Briefing</i> 			

No caso específico da FPR, deve-se observar o seguinte:

- a) Identificar em qual nível essa formação se insere (formação inicial, formação continuada ou educação profissional de nível técnico);
- b) Verificar, após a identificação do nível, qual a natureza da programação (Aprendizagem Rural, Qualificação Profissional Básica, Aperfeiçoamento, Especialização, Atualização, Qualificação Técnica, Habilitação Técnica ou Especialização Técnica);
- c) Verificar se há uma carga horária prevista para essa formação e, considerando os aspectos mencionados e o título do curso ou programa, refletir sobre:
 - como formar esse profissional/pessoa?
 - que conhecimentos, habilidades e atitudes esse profissional precisará desenvolver, considerando o nível dessa formação?

Essa reflexão deverá resultar em tomada de decisões, tais como:

- definição de objetivo geral e de objetivos específicos;
- definição de critérios de avaliação;
- identificação dos conteúdos necessários para o alcance dos objetivos;
- seleção de estratégias de ensino;
- definição de espaços e instalações;
- seleção de equipamentos e ferramentas;
- seleção de materiais e recursos.



PROMOÇÃO SOCIAL - PS		
ÁREAS DE ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO E CARÁTER DA PROGRAMAÇÃO		
ÁREAS DE ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO (TIPO DE PROGRAMAÇÃO)	CARÁTER
ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	Curso Seminário Palestra Encontro	Educativo Preventivo
APOIO ÀS COMUNIDADES RURAIS	Dia Especial Encontro Palestra	Educativo Preventivo Atendimento
ARTESANATO	Treinamento ou Oficinas	Educativo Cultural Econômico
CULTURA	Dia Especial Encontro Oficina	Cultural Educativo Recreativo
EDUCAÇÃO	Curso Encontro Palestra Programa Seminário Oficina	Educativo Participativo Preventivo
ESPORTE E LAZER	Atividades Físicas Encontro Torneio	Educativo Participativo Recreativo
SAÚDE	Curso Campanha Encontro Palestra Seminário Programa	Educativo Preventivo Atendimento

No caso específico da PS, quando a estratégia de desenvolvimento da área de atividade for um curso deve-se seguir o item c proposto para a FPR; quando a estratégia for outra, deve-se considerar a característica do evento – se seminário, palestra, etc. e aplicar o que for cabível.

2 - Plano instrucional

“O plano de ensino é apenas um roteiro, um instrumento de referência e, como tal, é abreviado, esquemático, sem colorido e aparentemente sem vida. Compete ao educador que o confeccionou dar-lhe vida, relevo e colorido no ato de sua execução, impregnando-o de sua personalidade dinâmica, sua vibração e seu entusiasmo, enriquecendo-o com sua habilidade e expressividade. (Turra, 1995)³⁵”

O resultado da atividade mental de planejar é denominado de plano. No SENAR, o produto do processo de planejamento do instrutor é o plano instrucional e representa, o registro de sua reflexão. Ele contém um conjunto de ações educativas, elaborado e utilizado por ele, na execução das ações/atividades. Vale registrar que o plano instrucional é o instrumento de trabalho mais importante do instrutor – é um documento para ser continuamente consultado, anotado ou rabiscado e, se necessário, corrigido ou alterado e não documento para ser somente guardado e apresentado à supervisão.

RECOMENDAÇÕES SOBRE O PLANO INSTRUCIONAL

Deve ser elaborado a partir da identificação de necessidades. Para isso, o instrutor deve receber informações prévias que permitirão a sua adequação à realidade concreta dos participantes.

Deve ser específico para cada ação da FPR e atividade de PS, devido às peculiaridades que cada uma apresenta.

Deve possuir componentes essenciais ao bom planejamento das ações/atividades, quais sejam:

- Objetivos (geral e específicos)
- Conteúdo
- Técnicas instrucionais
- Procedimentos de avaliação
- Recursos instrucionais (contendo espaços e instalações, equipamentos e ferramentas e materiais e recursos)
- Carga horária.

Deve conter, na capa, algumas informações que auxiliam o instrutor no planejamento e na execução das ações/atividades.

Especificamente para o plano instrucional da FPR:

- Identificação da ação: título; linha de ação; área ocupacional; ocupação³⁷ / código da CBO, qualificação³⁸ ; natureza e tipo da programação.

Especificamente para o plano instrucional da PS:

- Identificação da atividade: título; área de atividade; atividade e tipo da programação.

Os planos instrucionais da FPR e da PS devem conter, ainda, os seguintes dados dos participantes: quantidade, faixa etária, sexo, raça ou cor, grau de escolaridade, clientela e, caso haja participação de pessoas com necessidades especiais, quais são essas necessidades.

35 TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de ensino e avaliação. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzato, 1995.

36 Ocupação é uma atividade profissional que decorre de uma área ou família ocupacional. Segundo o MTE, a ocupação surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. MTE/CBO/2002.

37 Qualificação, no âmbito da educação profissional, tem estreita ligação com o nível de formação da educação profissional. Por exemplo, a qualificação profissional básica e Aprendizagem Rural estão na modalidade Formação Inicial.

Para facilitar a elaboração do plano instrucional da FPR, sugere-se a seguinte formatação:

PLANO INSTRUCIONAL – FORMAÇÃO PROFISSIONAL RURAL		
<p>Título da ação da FPR:</p> <p>Linha de ação:</p> <p>Área ocupacional:</p> <p>Família ocupacional (CBO):</p> <p>Título da ocupação (CBO):</p>	<p>Nível</p> <p>*FI – Formação Inicial ()</p> <p>*FC – Formação Continuada ()</p> <p>Natureza da programação:</p> <p>Aprendizagem rural ()</p> <p>Qualificação profissional básica ()</p> <p>Aperfeiçoamento ()</p> <p>Atualização ()</p> <p>Especialização ()</p> <p>Tipo da programação:</p> <p>Treinamento ()</p> <p>Curso ()</p>	
<p>INSTRUTOR</p> <p>Nome:</p> <p>Profissão:</p> <p>Entidade a que se vincula ou onde trabalha:</p>		
<p>PARTICIPANTES</p> <p>Nº de participantes:</p> <p>Participantes do sexo masculino:</p> <p>Participantes do sexo feminino:</p> <p>Com escolaridade:</p> <p>Ensino fundamental completo: Incompleto:</p> <p>Ensino médio completo: Incompleto:</p> <p>Ensino superior completo: Incompleto:</p> <p>Sem escolaridade:</p> <p>Participantes com necessidades especiais ou deficiências - (especificar as necessidades):</p>		
<p>Data da elaboração do plano</p> <p>...../...../.....</p>	<p>Carga horária total:/horas</p>	<p>Produtores rurais:</p> <p>Trabalhadores assalariados:</p> <p>Trabalhadores autônomos:</p> <p>Idade: de 16 a 18 anos:</p> <p>Acima de 18 anos:</p> <p>Raça ou cor:</p> <p>preta:</p> <p>branca:</p> <p>parda:</p> <p>amarela:</p> <p>indígena:</p>
<p>Local de realização da ação:</p> <p>Período de realização da ação:</p> <p>Assinatura do instrutor:</p>		

OBJETIVO GERAL:						
Objetivos Específicos	Conteúdo	Técnicas Instrucionais	Avaliação	Recursos Instrucionais	Carga Horária	
1 -	1.1 -					
2 -	2.1 -					
3 -	3.1 -					

Para facilitar a elaboração do plano instrucional de PS, sugere-se a seguinte formatação:

PLANO INSTRUCIONAL – PROMOÇÃO SOCIAL		
<p>Título da atividade da PS:</p> <p>Área de atividade:</p> <p>Atividade:</p>	<p>Tipo da programação / Estratégias educativas:</p>	
<p>INSTRUTOR</p> <p>Nome:</p> <p>Profissão:</p> <p>Entidade a que se vincula ou onde trabalha:</p>		
<p>PARTICIPANTES</p> <p>Nº de participantes:</p> <p>Participantes do sexo masculino:</p> <p>Participantes do sexo feminino:</p> <p>Com escolaridade:</p> <p>Ensino fundamental completo: Incompleto:</p> <p>Ensino médio completo: Incompleto:</p> <p>Ensino superior completo: Incompleto:</p> <p>Sem escolaridade:</p> <p>Participantes com necessidades especiais ou deficiências - (especificar as necessidades):</p>		
<p>Data da elaboração do plano</p>	<p>Carga horária total:/horas</p>	<p>Produtores rurais:</p> <p>Trabalhadores assalariados:</p> <p>Trabalhadores autônomos:</p> <p>Idade: de 16 a 18 anos:</p> <p>Acima de 18 anos:</p> <p>Raça ou cor:</p> <p> preta:</p> <p> branca:</p> <p> parda:</p> <p> amarela:</p> <p> indígena:</p>
<p>Data da elaboração do plano</p>		<p>Local de realização da atividade:</p> <p>Período de realização da atividade:</p> <p>Assinatura do instrutor:</p>

OBJETIVO GERAL:						
Objetivos Específicos	Conteúdo	Técnicas Instrucionais	Avaliação	Recursos Instrucionais	Carga Horária	
1 -	1.1 -					
2 -	2.1 -					
3 -	3.1 -					

Os componentes do plano instrucional são os seguintes:

2.1. OBJETIVOS

Define-se objetivo como sendo o alvo ou o fim que se quer atingir, ou ainda, o propósito ou o intuito de alguém em alcançar algo. A formulação de objetivos alcançáveis e adequados à realidade é fundamental para garantir a viabilidade de qualquer atividade.

Objetivos educacionais ou da aprendizagem são afirmações claramente estabelecidas ou descrições que documentam a intenção do instrutor e os resultados educacionais esperados após a implementação dos processos de ensino e de aprendizagem. Essencialmente, os objetivos educacionais devem fornecer a indicação precisa do desempenho, ou seja, o que se espera dos participantes em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes após completarem a ação ou atividade proposta.

Principalmente no caso da FPR, além de promover o conhecimento técnico relativo às exigências da ocupação em questão, os objetivos devem contemplar a busca, dentre outros, do desenvolvimento da capacidade de organização, de gerenciamento, comunicação, negociação e inovação dos participantes.

No processo educativo, a determinação de objetivos é primordial, uma vez que eles:

- Constituem a base para o planejamento;
- Norteiam a avaliação, tornando explícitas as condições necessárias a seu alcance;
- Fornecem, aos participantes, um meio de organizar seus próprios esforços para alcançá-los; e
- São a origem para determinação do conteúdo, da seleção das técnicas e dos recursos instrucionais, dos procedimentos de avaliação e da determinação da carga horária.

FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Um objetivo educacional bem formulado comunica, de forma clara, o alvo a ser alcançado e deve excluir a possibilidade de que um propósito venha a ser confundido com outro.

Objetivos educacionais bem definidos atendem aos seguintes aspectos:

- São orientados para os participantes da ação/atividade: significa que a ênfase é no que o participante vai ser capaz de fazer ou saber, e não no que o instrutor pretende desenvolver;
- São claros e compreensíveis, descrevendo o resultado desejado da aprendizagem: precisam ter **um verbo no infinitivo**, claramente definido, que descreve a ação ou comportamento do participante;
- São viáveis ou alcançáveis pelos participantes da ação/atividade, por intermédio de métodos e meios adequados;
- São observáveis e mensuráveis;
- São diretamente relacionados ao título ou propósito do curso ou atividade, significativos ao participante e baseados em necessidades educacionais relevantes;

CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS OBJETIVOS

Em geral, os objetivos educacionais são frequentemente classificados dentro dos três domínios da aprendizagem descritos anteriormente: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

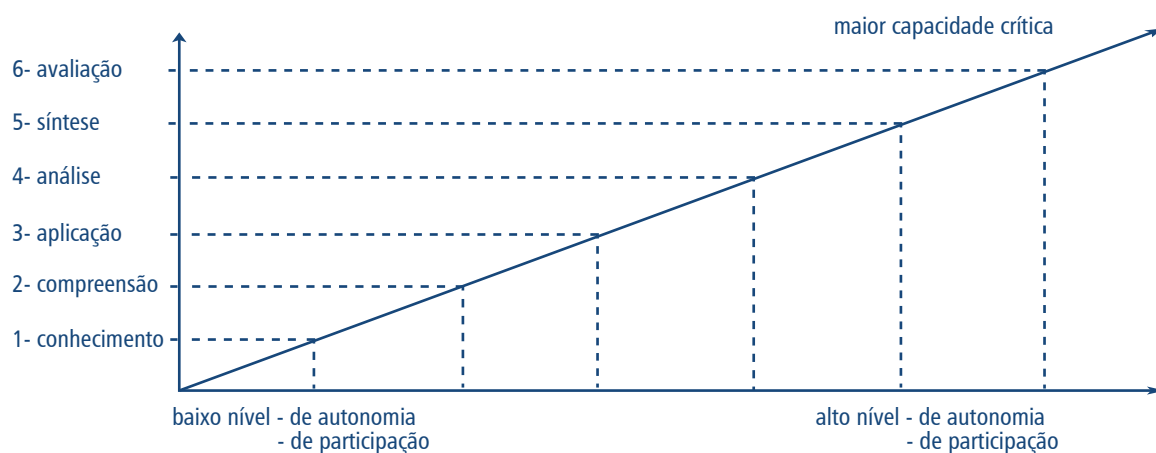
- No domínio cognitivo, os objetivos expressam a reprodução de conhecimentos aprendidos ou a resolução de alguma atividade intelectual para a qual se tem que determinar o problema essencial – aplicação em situações novas, combinando ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos;
- No domínio afetivo, os objetivos enfatizam o sentimento, emoção ou grau de aceitação ou rejeição e expressam interesses, atitudes ou valores;
- No domínio psicomotor, os objetivos enfatizam alguma habilidade motora.

A determinação de quais domínios serão contemplados nos objetivos educacionais depende dos resultados pretendidos com a aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, a importância de detectar o **nível de desempenho** pretendido no processo de ensino e de aprendizagem. Algumas ideias de Bloom (1983) e outros no tocante ao campo cognitivo serviram de base para a definição desses níveis, que são:

- **Conhecimento** é o nível inicial de desempenho. Refere-se à capacidade de memorizar, de recordar – sob a forma de identificação ou evocação – ideias, conteúdos, fenômenos, datas, fatos específicos, além de formas e meios de tratar esses fatos.
- **Compreensão** inclui o conhecimento. É a capacidade de entender e empregar as informações adquiridas, de captar o significado dos conteúdos, dos fenômenos e dos fatos.
- **Aplicação** é o nível que supõe que, a partir da compreensão de certos conhecimentos, o participante aplique, teórica ou praticamente o que foi aprendido, em situações novas ou concretas.
- **Análise** é a capacidade de decompor um todo em partes significativas. Envolve os níveis anteriores: conhecimento, compreensão e aplicação.
- **Síntese** é a capacidade de juntar as partes esmiuçadas pela análise para formar um todo que constitua um padrão ou estrutura que não estava evidente anteriormente.
- **Avaliação** é o nível mais complexo de desempenho, sendo impossível alcançá-lo sem o desenvolvimento dos outros. É a capacidade de julgar o valor dos conteúdos, fatos e fenômenos. O aluno ou participante, por meio desse nível, chega a maior autonomia, participação e capacidade crítica.

O gráfico a seguir mostra os níveis de desempenho propostos associados aos níveis de autonomia e capacidade crítica.



Por meio do gráfico percebe-se que, quanto mais complexo o nível de desempenho atingido, maior a autonomia, a participação e a capacidade crítica. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem é desejável que se desenvolvam níveis de desempenho mais complexos, evidente que considerando o grau de desenvolvimento dos participantes.

Na prática, muitas vezes é difícil precisar os limites entre os níveis de desempenho. Assim, a maior preocupação do instrutor não deve ser a de distinguir rigorosamente um nível de outro, mas sim a de buscar, sempre que possível, desempenhos mais complexos e criativos por parte do aluno. Para facilitar a definição dos **objetivos do domínio cognitivo**, apresentam-se, no **ANEXO I**, sugestões de verbos que podem ser utilizados.

Quanto ao **domínio psicomotor**, diretamente ligado às habilidades motoras, pode-se dizer que o nível de desempenho é diretamente ligado à aplicação prática embora esta aplicação possa ter característica de **imitação**, quando o aluno reproduz cada passo de uma habilidade com assistência constante do instrutor; de **repetição**, quando pratica uma habilidade várias vezes; de **domínio**, quando executa uma habilidade com precisão e velocidade adequadas e de **criação**, quando modifica, adapta ou introduz novos elementos a uma habilidade previamente adquirida.

Apresenta-se, no **ANEXO II** sugestão de verbos que o instrutor pode utilizar na definição dos **objetivos do domínio psicomotor**, de acordo com o pretendido. Assim, no desenvolvimento das habilidades deste domínio, o instrutor deve ter sempre em mente que os verbos descritos nos objetivos indicam um caminho de aprendizagem pelo qual o aluno deve ser conduzido, buscando-se sempre níveis mais complexos de autonomia.

Finalmente, quanto ao **domínio afetivo**, cujos objetivos devem expressar interesses, atitudes ou valores, apresenta-se no **ANEXO III** sugestão de verbos que podem ser utilizados pelo instrutor, indicando esses interesses, atitudes ou valores a serem desenvolvidos.

Os objetivos também podem ser classificados em geral e específicos.

Objetivo geral - Expressa a mudança/transformação que o participante deve alcançar ao final da ação da FPR e da atividade da PS, sendo a base para o desempenho desejável na ocupação/atividade. Caracteriza-se por ser mais amplo, alcançável em maior prazo e por indicar o comportamento do participante ao final da ação de FPR ou da atividade de PS.

Objetivos específicos - Expressam os comportamentos observáveis, fornecendo padrões para avaliações de desempenho. Derivam do objetivo geral, facilitando e permitindo o seu alcance. Caracterizam-se por serem mais simples, concretos e alcançáveis em menor tempo. Indicam os comportamentos que evidenciam a aprendizagem parcial conducentes ao alcance do objetivo geral. Devem, ainda, orientar o docente na identificação do conteúdo, na seleção de técnicas instrucionais e no levantamento de indicadores de atitudes inerentes ao trabalho.

Vale enfatizar que a redação de objetivos específicos para os campos cognitivo e psicomotor devem, também, abranger as dimensões de extensão e de profundidade.

A **extensão** delimita o conteúdo a ser trabalhado.

A **profundidade** diz respeito aos níveis de desempenho a serem atingidos. A dimensão de profundidade contida no objetivo deve orientar o docente na forma de condução e avaliação da aprendizagem.

COMPONENTES DOS OBJETIVOS

Os componentes do objetivo geral são a ação e a condição.

Já os objetivos específicos devem conter a ação, a condição e o critério de avaliação.

COMPONENTES DOS OBJETIVOS			
	AÇÃO	CONDIÇÃO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
DESCRIÇÃO	Indica o que o participante deverá ser capaz de saber e fazer, ou seja, qual o comportamento observável. É expresso por meio de um verbo no infinitivo e seu complemento.	Indica a situação ou os meios em que a ação será demonstrada.	Indica com que rendimento (qualidade ou quantidade) a ação deverá ser demonstrada, para que se possa avaliar e determinar quando o objetivo foi alcançado.
QUESTÕES USADAS	O que fazer?	Sob que condições? Onde? Como? Com o quê?	Com que qualidade? Com que quantidade?

EXEMPLOS			
DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM	AÇÃO	CONDIÇÃO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
COGNITIVO	1) "Citar as diferenças básicas entre o associativismo e o cooperativismo..."	...no aspecto da sua formalização...	...obedecendo à legislação vigente."
AFETIVO	2) "Partilhar experiências sobre a administração rural..."	...de propriedades familiares...	...colaborando com o desenvolvimento do grupo."
PSICOMOTOR	3) "Introduzir a borbulha..."	...utilizando canivete de enxertia...	... deslizando-a sobre a lâmina e obtendo encaixe perfeito na incisão."

EXEMPLOS DE OBJETIVOS

Exemplo 1 – Formação Profissional Rural

Objetivo Geral

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

"Aplicar defensivos agrícolas, com pulverizador costal manual".

Objetivo Específico

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

Critério:
Com que
qualidade?

"Revisar o pulverizador costal manual, utilizando chaves, lubrificantes e água, verificando a inexistência de vazamentos, bem como se o jato sai uniforme, constante e em forma de sereno".

Exemplo 2 – Formação Profissional Rural

Objetivo Geral

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

"Analisar o desempenho econômico da atividade leiteira, utilizando as medidas de resultado econômico".

Objetivo Específico

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

Critério:
Com que
qualidade?

"Determinar o custo da produção de leite, utilizando a metodologia adequada, verificando a eficiência da produção".

Exemplo 3 – Promoção Social

Objetivo Geral

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

"Confeccionar cestas com papel jornal".

Objetivo Específico

Ação:
O que fazer?

Condição:
Com o quê?

Critério:
Com que
qualidade?

"Pintar a cesta, utilizando o material de pintura, observando o tempo de secagem entre uma tinta e outra".

2.2. CONTEÚDO

Entende-se por conteúdo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados necessários ao desenvolvimento do curso ou programa, selecionado com base no perfil profissional previsto.

O conteúdo, neste sentido, não deve ser trabalhado de maneira linear, mecânica, considerando somente conhecimentos teóricos, informações técnicas e habilidades práticas, mas deve também contemplar o desenvolvimento de novos hábitos, atitudes e valores.

Existem duas formas de abordagem para a determinação de conteúdos da educação: o conceito ingênuo e o conceito crítico (Pinto, 1991).

O **conceito ingênuo** é aquele em que o conteúdo se reduz à transmissão, ao participante, do que o educador conhece.

O **conceito crítico** é aquele em que o conteúdo é constituído não somente da “matéria” ou conteúdo ocupacional (tarefas e operações) mas que, também, incorpora as condições sociais e pessoais em todos os elementos dos processos de ensino e de aprendizagem.

O SENAR propõe o conceito crítico por entender que o conteúdo não pode ser considerado como uma carga a ser transportada de um lugar a outro, como se o instrutor fosse o doador do saber, e o participante, um mero receptor. O conteúdo deve ser considerado como algo dinâmico e fundamentalmente histórico e variável. Sendo assim, não se pode determinar conteúdos com contornos definidos e estáticos, mas permitir acréscimos e supressões, agregando-se elementos pessoais e sociais. Ainda que previamente planejado, o conteúdo deve ser desenvolvido conforme as características da clientela do evento.

O conteúdo deve estar presente em cada ação do instrutor, no decorrer dos processos de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação. Além disso, ele indica quais as técnicas de ensino (formas de desenvolvimento do conteúdo) que serão utilizadas. Sendo assim, conteúdo e técnicas de ensino estão interligados, associam-se e interagem.

O conteúdo é identificado e definido tendo em vista o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos, considerando a modalidade, o tipo e a natureza da programação, o diagnóstico da realidade e das necessidades da clientela, abrangendo os conhecimentos, habilidades e atitudes definidos para cada um dos objetivos específicos.

Critérios para seleção do conteúdo

Os conteúdos devem ser selecionados de acordo com os critérios que permitam o alcance dos objetivos educacionais, sendo eles: validade, flexibilidade, significação e utilidade.

Validade – É a coerência, adequação e vínculo que o conteúdo mantém com os objetivos propostos, devendo estar atualizado.

Flexibilidade – Deve permitir alterações, adaptações, renovações e enriquecimento em benefício dos participantes, considerando os imprevistos que possam ocorrer durante o desenvolvimento do curso ou programa.

Significação – Deve ser adequado às expectativas e experiências do participante e vinculado à sua realidade, à sua vivência, seus interesses e sua cultura, de modo que ele possa aprofundar o conhecimento por iniciativa própria.

Utilidade – Refere-se à aplicabilidade do conhecimento, propiciando o seu uso posterior em situações novas, contribuindo para a tomada de decisão e para a solução dos problemas.

CrITÉRIOS bÁsICOS para a organizaÇão do conteúdo

Os crITÉrios bÁsicos a serem considerados na **organizaÇão** dos conteúdos são:

Logicidade – Corresponde à sequênciA lógica em que devem ser organizados de forma a possibilitar o crescimento acumulativo do participante em relaÇão aos objetivos propostos.

Continuidade – Intimamente relacionado à logicidade, é a articulaÇão e conexão entre os novos conhecimentos e os anteriores, como numa cadeia, na qual cada elo se encaixa aos já existentes, de forma que nenhum conhecimento fique estanque.

Gradualidade – Refere-se basicamente ao processo de ensino em pequenas etapas. Diz respeito à distribuiÇão adequada, em quantidade e qualidade, dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes inerentes ao trabalho ou sociais. Visa a atender às possibilidades de realizaÇão do aluno, de modo a desafiá-lo de forma crescente quanto às dificuldades.

Além dos crITÉrios considerados bÁsicos, outros aspectos importantes devem estar contidos no conteúdo, tais como:

- **InformaÇões tecnológicas relativas às aÇões/atividades**, segundo a natureza e/ou tipo da programaÇão;
- O desenvolvimento de **capacidades cognitivas, motoras e comportamentais diretamente relacionadas ao perfil profissional e título do curso** ou programa;
- InformaÇões e atividades relativas à **seguranÇa e saúde do trabalhador, à preservaÇão do meio ambiente e conforto animal** (quando oportuno);
- Questões sobre **tica e cidadania**;
- Abordagens sobre a **qualidade e a produtividade**.

No plano instrucional, o conteúdo deve ser apresentado em tpicos, seguindo uma sequênciA lógica e contínua, correspondente a cada objetivo específico. Além disso, é recomendado que, no conteúdo relativo ao primeiro objetivo específico, seja incluída uma introduÇão, contextualizando o tema a ser abordado.



2.3. MÉTODOS E TÉCNICAS INSTRUCIONAIS

Métodos e técnicas constituem, nos processos de ensino e de aprendizagem o que se denomina, usualmente, de estratégias de ensino. De forma bem geral, são os procedimentos a serem utilizados pelo instrutor no desenvolvimento de suas aulas e o detalhamento delas são, a seguir, apresentados.

Método Instrucional

A palavra “método”, de origem grega, significa caminho, marcha. Na situação de ensino, método é o caminho lógico a ser percorrido para se alcançar os objetivos propostos para os processos de ensino e de aprendizagem.

Todos os métodos de ensino têm por base uma concepção pedagógica. Sua escolha baseia-se na maneira como o instrutor considera o participante da programação como sujeito ou objeto da ação educativa. Como **sujeito da aprendizagem**, o participante colabora, sugere e participa ativamente da construção do conhecimento durante o processo da sua aprendizagem. **Como objeto**, o participante restringe-se à sua condição de ouvinte, receptor do conhecimento ou de uma participação sempre que “autorizada”.

Neste sentido, resumidamente pode-se dizer que existem vários métodos de ensino, e dois são considerados básicos: o método diretivo e o método participativo.

Método diretivo – É aquele em que a participação do educando é passiva, não possibilitando a sua reflexão e a sua iniciativa, dando ênfase à exposição dogmática pelo educador.

As possíveis consequências do uso deste método são:

- Passividade do educando;
- Sacralização da imagem do educador;
- Distância entre interesses e necessidades dos educandos e o conteúdo ministrado;
- Ausência da problematização da realidade, pelo menos por parte do educando;
- Visão do educando como objeto a ser moldado pela ação do educador;
- Tendência à competitividade entre os educandos;
- Tendência a suprimir a originalidade, a criatividade e a autoconfiança do educando;
- Tendência a gerar dependência do educando em relação ao educador.

Método participativo – O ensino é centrado na participação ativa de quem aprende. A aprendizagem realiza-se mediante a ação do educando.

Este método baseia-se na inter-relação do instrutor com os participantes da ação da FPR e da atividade da PS, dos participantes entre si e de ambos com o contexto social e produtivo.

O “diálogo de saberes” permeia todo o processo, no qual educador e educando estabelecem comunicação horizontal, sem predomínio do saber de um sobre o do outro. Os saberes diferenciados não são tidos como concorrentes ou excludentes, mas complementares.

As possíveis consequências do uso deste método, considerado mais adequado ao desenvolvimento de competências, são:

- Participação ativa do educando em todo o processo ensino-aprendizagem;
- Motivação do educando pela percepção de problemas reais;
- Conteúdos ligados a aspectos significativos da realidade dos educandos;
- Intercâmbio de conhecimentos e experiências entre todos os participantes;
- Desenvolvimento da cooperação na busca de conhecimentos para a solução de problemas comuns aos participantes.

Técnicas Instrucionais

A palavra “técnica”, segundo a sua etimologia, vem do grego e do latim e significa “conjunto de processos de uma arte envolvendo a maneira ou jeito de fazer algo”, ou seja, refere-se ao “como fazer”.

Nas situações de ensino, técnica é a forma ou o procedimento estruturado de maneira lógica, utilizado pelo instrutor para conduzir o conteúdo da ação da FPR – desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes - ou da atividade da PS com maior eficácia educacional.

Em várias situações, pode-se combinar mais de uma técnica para atingir determinados objetivos. O importante é que elas sejam aplicadas de forma integrada ao desenvolvimento do conteúdo, sem alterar a sua continuidade, logicidade e gradualidade.

Na seleção das técnicas instrucionais, deverão ser considerados:

- Os objetivos da ação/atividade;
- O conteúdo da ação/atividade;
- O tipo de aprendizagem requerida;
- A carga horária da ação/atividade;
- As características dos participantes da ação/atividade;
- O número de participantes;
- O local da ação/atividade;
- Os recursos instrucionais disponíveis.

Pode-se dizer que existem dois grandes grupos de técnicas instrucionais:

- Técnicas individualizantes;
- Técnicas socializantes.

Técnicas individualizantes

Oportunizam o trabalho individualizado, favorecendo a segurança de posicionamento do participante, sua independência e capacidade de tomar decisões por si próprio. São exemplos de técnicas individualizantes: **leitura e interpretação de textos, instrução programada, pesquisa de um assunto, estudo de caso e demonstração.**

Há que se ressaltar que algumas dessas técnicas também podem ser desenvolvidas em grupo, como é o estudo de caso e da demonstração.

Técnicas socializantes

Oportunizam a interação com o grupo. Favorecem o desenvolvimento das habilidades de comunicação, percepção, participação, trabalho em equipe, liderança, favorecendo, ainda, o desenvolvimento de atitudes sociais como o respeito mútuo, a solidariedade, a integração entre os membros do grupo e a consciência democrática. Dentre as técnicas socializantes pode-se utilizar diversos **jogos e dinâmicas** que se encontram na literatura, além de **técnicas de discussão, tempestade de ideias e exposição dinamizada.**

Com relação à técnica instrucional, ressalta-se a necessidade de o instrutor:

- conhecer todos os passos que a permeiam, planejando-a;
- ser claro ao expor suas intenções para com o uso daquela técnica;
- envolver e motivar a turma;
- fazer ajustes necessários à técnica;
- concluir a técnica amarrando-a ao conteúdo programático.

Sugestões de Técnicas ao instrutor do SENAR

Tratar-se-á, aqui, de algumas técnicas que podem ser utilizadas nos cursos e programas do SENAR. No entanto, a criatividade e o interesse do instrutor poderão levá-lo a outras alternativas, na busca do aprimoramento de sua ação como educador.

1. Exposição dinamizada

Consiste na apresentação oral de um tema organizado em sequência lógica e desenvolvido de forma dinâmica, favorecendo a participação do educando no processo de ensino e de aprendizagem. Quando feita de forma dinamizada ou dialogada, pode ser extremamente valiosa. O termo “dinamizada” refere-se à participação ativa e efetiva do educando, estimulado por questionamentos da parte do instrutor, favorecendo a produção e a reelaboração do conhecimento.

- Finalidades da exposição dinamizada:
 - despertar o interesse dos participantes em relação ao assunto abordado;
 - introduzir assunto novo, com componentes cognitivos e esclarecimento de conceitos;
 - fornecer uma base compreensiva ao trabalho, dando uma visão global do assunto;
 - desenvolver temas específicos relacionados às situações reais de trabalho;
 - revelar conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes;
 - auxiliar o instrutor a perceber as necessidades dos participantes.
- Planejamento da exposição dinamizada:
 - construir o conteúdo necessário utilizando fontes, como memória, bibliografia e consultas a outras pessoas;
 - elaborar o roteiro da exposição, dividindo o conteúdo em ideias breves e bem expressas, limitando as informações para que possam ser assimiladas prontamente e exemplificando cada ponto importante;
 - prever as questões que serão lançadas aos participantes, incluindo as propostas pela mediação da aprendizagem;
 - preparar os recursos instrucionais adequados ao conteúdo, para facilitar a aprendizagem.
- Desenvolvimento da exposição dinamizada:
 - apresentar introdução motivadora;
 - levantar os conhecimentos prévios dos participantes;
 - desenvolver o tema de maneira lógica;
 - realizar questionamentos, exemplificações, sínteses e discussões, sempre que oportuno;
 - utilizar os recursos instrucionais no momento adequado;
 - elaborar síntese com a colaboração dos participantes;
 - tirar conclusões com a participação de todos.



2. Demonstração

Consiste em ensinar, na prática, como se executa uma operação, passo por passo, para que os participantes realizem a atividade posteriormente. É fundamental para o ensino de habilidades motoras, nas quais o movimento físico e o manuseio de objetos devem ser desenvolvidos, bem como a destreza mental. É a técnica do “aprender a fazer fazendo”.

Demonstração e prática são ingredientes essenciais de um programa de ensino, sobretudo quando as habilidades devem ser aprendidas. É melhor demonstrar essas habilidades e, depois, permitir ao participante ampla oportunidade para praticá-la. Assim, propicia-se a articulação da prática com o conhecimento teórico e se confirma explicações orais e escritas, tornando-as mais reais e concretas.

Quando da demonstração, o instrutor enfatiza os exercícios necessários para a realização da tarefa proposta e traz à tona o raciocínio, por meio de questionamentos, para que tal tarefa possa ser realizada a contento, levando em questão não somente a aprendizagem relativa ao domínio psicomotor, mas também ao cognitivo e ao afetivo. Agindo dessa forma, o instrutor estará encorajando os participantes a expor suas ideias, a discordar, a argumentar, colocando à mostra os seus saberes prévios, adquiridos nas experiências de vida e de trabalho.

- Finalidades da demonstração:
 - desenvolver destrezas e habilidades psicomotoras exigidas pelo trabalho;
 - permitir a visualização imediata dos procedimentos, na ordem em que devem ser executados;
 - proporcionar a oportunidade de exercitar e provar os conhecimentos adquiridos, em condições que correspondam à realidade do trabalho.
- Planejamento da demonstração:
 - organizar a sequência da demonstração;
 - selecionar e testar o equipamento;
 - preparar outros recursos instrucionais, se for o caso;
 - planejar os meios de avaliação.
- Desenvolvimento da demonstração:

A demonstração acontece em quatro fases distintas:

Fase 1 – Preparação

- Dispor convenientemente os participantes;
- Fazer introdução motivadora;
- Levantar os conhecimentos prévios dos participantes, por meio de perguntas;
- Explicar como será desenvolvida a demonstração, informando sobre os objetivos e utilidade da atividade, a manipulação de materiais, ferramentas e instrumentos, as questões de segurança e as atitudes inerentes a essa atividade.

Fase 2 – Apresentação

- Apresentar o conteúdo da demonstração de forma clara e concisa;
- Apresentar a operação em ritmo normal, apontando os aspectos essenciais para a realização da tarefa;
- Apresentar a operação em ritmo lento, chamando atenção para os elementos críticos;
- Repetir a operação em ritmo normal, identificando os critérios de êxito

OBS.: A apresentação nestes três passos dependerá da possibilidade de a operação ser realizada em ritmo lento, bem como do nível de complexidade da operação para o participante. Além disso, os aspectos de segurança e de outras atitudes inerentes a essa atividade devem fazer parte da demonstração do instrutor, como exemplo a ser seguido e nunca ser somente verbalizado.

Fase 3 – Aplicação prática pelo participante

- Levar cada participante a executar a operação passo a passo;
- Supervisionar esta execução, dando informações sobre o desempenho e corrigindo, se necessário.

Fase 4 – Verificação

- Levar cada participante a executar integralmente a operação;
- Observar o desempenho de cada participante;
- Proceder, mesmo que oralmente, à autoavaliação por parte do participante;
- Avaliar o desempenho de cada participante.

Importante:

- Indicar os aspectos essenciais da realização da tarefa;
- Condensar a informação e focar a atenção nos elementos críticos;
- Explicar e identificar os critérios de êxito/avaliação;
- Planejar a sequência lógica da demonstração (transições de movimentos);



3. Estudo de caso

Consiste no estudo de um caso específico, que tanto pode ser simples, quanto complexo, dependendo do tipo e da natureza do curso ou programa.

Deve ser apresentado aos participantes na forma de uma situação real ou hipotética, de forma contextualizada, para análise e, se necessário, uma proposição de solução.

Um caso pode se caracterizar como um fato, uma situação ou um problema a ser resolvido para que os participantes reflitam, discutam e recorram a fontes de informação, na busca de alternativas de solução.

Pode ser aplicado individualmente ou em grupo. É uma forma, ainda, de se colocar, em prática, os conhecimentos aprendidos.

- Finalidades do estudo de caso:
 - estimular a reflexão;
 - desenvolver a atitude analítica;
 - provocar
 - desenvolver a capacidade de tomada de decisões.
- Planejamento do estudo de caso:
 - formular os objetivos a serem alcançados;
 - selecionar o caso a ser estudado ou criar a situação hipotética;
 - definir os pontos que deverão ser explorados.
- Desenvolvimento do estudo de caso:
 - explicar a técnica do estudo de caso;
 - apresentar o caso, relatando-o com os detalhes necessários;
 - levantar questões provocativas;
 - incentivar a participação;
 - extrair as conclusões.

4. Situações-problema

“*As escolas rurais deveriam formar cidadãos dotados de mais autoconfiança pessoal e autosuficiência técnica, de modo que possam ser eficientes corretores das suas ineficiências e ativos solucionadores de problemas.*”³⁸

Baseia-se na apresentação de situações abertas e estimulantes que exigem dos participantes uma atitude ativa e um esforço na busca de suas próprias respostas.

De acordo com muitos autores, problema é uma situação que um indivíduo ou um grupo precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução. Nesse sentido, o que é problema para alguns, pode não ser para outros.

Assim, pode-se dizer que uma situação só pode ser concebida como problema se ela for reconhecida como tal e se não se dispõe, de imediato, de procedimentos automáticos que permitam sua solução. Em síntese, a solução de uma situação desafiadora deve sempre exigir um processo de reflexão e uma tomada de decisões sobre a sequência de passos a seguir.

Para Pozo, solucionar problemas significa promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes. Assim, ensinar os alunos a resolver problemas supõe dotá-los da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si mesmos, respostas às perguntas que os inquietam ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros e transmitida pelo livro-texto ou pelo professor.

Portanto, a solução de situações-problema exige, além dos procedimentos adequados e determinadas atitudes, os tradicionais conteúdos – fatos e conceitos que se não forem compreendidos pelo participante, vão impossibilitá-lo de resolvê-la. E para o aprendizado de fatos e de conceitos o docente pode lançar mão da exposição dinamizada.

Vale registrar que o instrutor precisa considerar os conhecimentos e habilidades já desenvolvidos e o nível de aprendizagem de sua clientela para propor situações, que mesmo sendo simples, representam um proble-

38 In LACKI, Polan. **A escola rural deverá formar “solucionadores” de problemas** – texto disponível em <http://www.polanlacki.com.br>

ma para os participantes de sua turma. De outro lado, a apresentação de uma situação que já seja de domínio dos participantes, passa a ser um simples exercício e não uma situação-problema.

- Finalidades da situação-problema:
 - suscitar o processo de reflexão dos participantes;
 - desenvolver as capacidades de análise e de tomada de decisões;
 - estimular a transferência de aprendizagens anteriores para situações novas,
 - promover a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes;
 - estimular a pesquisa, a criatividade e a busca de soluções;
- Planejamento da situação-problema:
 - definir os objetivos que se deseja alcançar com a situação-problema;
 - formular a situação-problema preferencialmente dentro de cenários cotidianos e significativos para o participante;
 - propor tarefas abertas que admitam vários caminhos possíveis de resolução e solução;
 - prever os passos para a solução-problema;
 - definir se será realizada individualmente ou em grupo.
- Desenvolvimento da situação-problema:
 - apresentar os objetivos aos participantes;
 - apresentar a situação- problema;
 - proporcionar ao participante a adoção de suas próprias decisões durante o processo de resolução, refletindo sobre ele;
 - acompanhar o desenvolvimento da situação-problema, proporcionando aos participantes as informações que precisarem;
 - avaliar mais os processos de resolução seguidos pelo participante do que a correção final da resposta obtida;
 - propor a autoavaliação dos participantes em relação ao trabalho;
 - valorizar mais a reflexão e a profundidade das soluções do que a rapidez com que foram feitas.



ESTUDO DE CASO	SITUAÇÃO- PROBLEMA
Consiste no estudo de um caso específico: <ul style="list-style-type: none"> • Simples • Complexo 	Baseia-se na apresentação de situações: <ul style="list-style-type: none"> • Abertas • Estimulantes
Deve ser apresentado na forma de uma situação: <ul style="list-style-type: none"> • Real • Hipotética • Contextualizada para análise • Proposição de solução 	Em síntese a solução de uma situação problema exige: <ul style="list-style-type: none"> • Desafio • Reflexão • Tomada de decisões • Sequência de passos a seguir
Um Caso pode caracterizar-se como: <ul style="list-style-type: none"> • Fato • Situação • Problema 	Problema é uma situação que indivíduo ou grupo precisa resolver e para qual <u>não</u> dispõe: <ul style="list-style-type: none"> • Caminho rápido • Caminho direto • Solução imediata
Cabe ao participante: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir, discutir, recorrer a fontes de informação • Buscar alternativas de solução • Colocar em prática os conhecimentos adquiridos 	Cabe ao participante: <ul style="list-style-type: none"> • Dominar procedimentos • Desenvolver a capacidade de aprender a aprender • Encontrar por si mesmo • Considerar conhecimentos e habilidades já desenvolvidos
O caso: <ul style="list-style-type: none"> • Busca compreender, explorar ou descrever acontecimentos • Análise e Teoria 	O Problema: <ul style="list-style-type: none"> • Busca aprender a aprender, solucionar ou resolver situações • Estratégias e Prática
Observações: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de domínio Cognitivo • Aluno tem papel de protagonista no processo ensino-aprendizagem • Pode ser utilizado na avaliação somativa, pois requer uma consolidação maior de conhecimentos e a transformação deste na prática, propiciando o alcance do objetivo geral. • Exige menor tempo para o desenvolvimento • Técnica Socializante ou Individualizante • Instrutor: Mediador da Aprendizagem 	Observações: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Domínio Cognitivo • Aluno tem papel de protagonista no processo ensino-aprendizagem • Pode ser utilizado na avaliação formativa, considerado como parte de um instrumento necessário ao processo de aprendizagem e alcance do objetivo específico. • Exige maior tempo para seu desenvolvimento • Técnica Socializante ou Individualizante • Instrutor: Mediador da Aprendizagem

A Situação-Problema é um Estudo de Caso mais elaborado e que requer maior tempo para seu desenvolvimento. Muito utilizada na Educação Formal.

5. Tempestade de ideias

Fundamenta-se no plano de captar as ideias em estado nascente, antes de serem submetidas aos processos de pensamento lógico. Num primeiro momento, em lugar de proceder à análise crítica, a tempestade de ideias trata de preservar a imaginação criativa. O tratamento lógico é feito num segundo momento. Consiste em levar os participantes a apresentarem sugestões ou ideias sem tipo algum de restrição, opinando “tempestivamente” sobre um assunto. Pode ser utilizada para situações que requeiram soluções criativas ou para captar conhecimentos e experiências dos participantes sobre o assunto a ser introduzido.

- Finalidades da tempestade de ideias:
 - desinibir o grupo;
 - desenvolver a imaginação criadora;
 - sondar opiniões e percepções;
 - incentivar a motivação dos participantes.
- Planejamento da tempestade de ideias:
 - estudar profundamente o tema;
 - formular a situação, problematizando o assunto, para provocar o envolvimento dos participantes.
- Desenvolvimento da tempestade de ideias:
 - apresentar a técnica;
 - apresentar o tema, na forma de situação-problema;
 - incentivar a ebulição ou a criação de ideias;
 - realizar a sistematização e o tratamento das ideias;
 - resumir e avaliar a aplicação da técnica.



6. Discussão

Consiste na reunião de pessoas para, em grupo, refletirem, de forma cooperativa, a respeito de um assunto, explorando o conhecimento comum que possuam dele.

A técnica finaliza no momento em que há acordo no(s) grupo(s), após análise sobre o assunto, compreensão dos argumentos individuais e percepção das consequências práticas dos acordos, mesmo havendo pontos de vista divergentes.

A discussão é uma técnica que explora o conhecimento comum, aplica a imaginação construtiva, fortalece a autoconfiança, a motivação, a apreensão do assunto e retira a passividade de uma única posição.

- Finalidades da discussão:
 - desenvolver um tema com a participação ativa e ordenada do grupo;
 - chegar a conclusões e decisões cooperativamente.
- Planejamento da discussão:
 - ler sobre o assunto;
 - definir os objetivos que se deseja alcançar com a aplicação da discussão;
 - formular o assunto exato da discussão;
 - preparar o roteiro da discussão;
 - disponibilizar e preparar o local para a aplicação da técnica.
- Desenvolvimento da discussão:
 - apresentar o assunto da discussão;
 - levantar questões estimuladoras;
 - coordenar o desenvolvimento da discussão;
 - extrair as conclusões com o(s) grupo(s).

7. Trabalho em grupo

Consiste no desenvolvimento de um assunto ou atividade prática pelos participantes divididos em grupos. Permite a eles a participação conjunta na resolução de problemas e o desempenho de alguns papéis como, por exemplo, o de liderança.

Existem diversas formas de trabalho em grupo, cabendo ao instrutor a escolha das mais adequadas aos objetivos. Uma boa estratégia é colocar uma situação-problema para ser resolvida pelo grupo, com o objetivo de criar o espírito de grupo e de capacitar para o trabalho em equipe.

Pode-se optar, também, pelo desempenho de papéis diferenciados entre os participantes. Nessa alternativa, deve-se propiciar um rodízio de funções a serem desempenhadas no grupo: o líder, o relator, os responsáveis pela limpeza após o término dos trabalhos, dando oportunidade a todos de “passarem” pelas funções de maior e de menor valorização social.

- Finalidades do trabalho em grupo:
 - desenvolver um tema ou atividade prática com a participação ativa do grupo;
 - favorecer o desenvolvimento de atitudes sociais;
 - chegar a conclusões, decisões ou produtos do trabalho em grupo;
 - capacitar para o trabalho em equipe.

- Planejamento do trabalho em grupo:
 - definir os objetivos que se deseja alcançar com a técnica do trabalho em grupo;
 - formular o tema ou a atividade prática a ser executada pelo grupo;
 - preparar o roteiro do trabalho;
 - definir se a formação dos grupos será voluntária ou de acordo com critérios pré-estabelecidos;
 - disponibilizar e preparar o local para a atividade do grupo.
- Desenvolvimento do trabalho em grupo:
 - apresentar os objetivos e o tema ou a atividade prática a ser executada pelo grupo;
 - dividir os participantes em grupos, conforme o planejado;
 - levantar questões estimuladoras;
 - acompanhar e, se necessário, orientar o desenvolvimento do trabalho;
 - observar o desempenho dos grupos;
 - extrair as conclusões com os grupos;
 - propor a autoavaliação dos participantes em relação ao trabalho;
 - avaliar o desenvolvimento do trabalho em grupo.

8. Pesquisa

No dicionário Aurélio³⁹, **pesquisa** é definida da seguinte forma:

- Indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação.
- Investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento.

A pesquisa pode ter caráter **simples** e **científico**:

- **Simples** – Os alunos/participantes pesquisam sobre um tema em diferentes fontes.
Exemplo: Doenças infecto-contagiosas mais comuns nos bovinos.
- **Científico** – Os alunos/participantes estudam uma situação, coletando dados e informações que permitam encontrar respostas.
Exemplo: “Pesquisar as causas da incidência da brucelose na região, nos últimos 5 anos.” A pesquisa científica é considerada uma situação privilegiada que reúne pensamento e ação de uma pessoa ou grupo na busca de identificação de aspectos da realidade que servirão para propostas de solução.

Finalidades da pesquisa:

- desenvolver o hábito de pesquisa em livros, jornais, revistas científicas e internet;
- estimular a investigação;
- promover a reflexão;
- desenvolver a atitude analítica;
- desenvolver a capacidade de síntese e de buscar soluções.

Planejamento da pesquisa:

- definir o caráter da pesquisa – se simples ou científica;
- formular os objetivos a serem alcançados;
- selecionar o tema ou campo da pesquisa para investigação;
- definir os pontos que deverão ser explorados;
- definir se será realizada individualmente ou em grupo.

³⁹ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda.

Desenvolvimento da pesquisa:

- explicar a técnica da pesquisa;
- apresentar o tema ou campo da pesquisa, relatando-o com os detalhes necessários;
- se for pesquisa simples, indicar as fontes de pesquisa;
- se for pesquisa de caráter científico:
 - . levantar hipóteses de trabalho, para facilitar a preparação de um estudo lógico;
 - . incentivar a participação e a coleta de dados pertinentes;
 - . levar à análise e à interpretação de dados;
 - . orientar sobre o relatório do estudo da pesquisa.

A pesquisa científica, sistematizada, é um bom procedimento para o desenvolvimento de competências, pois o aluno, sob a orientação do instrutor:

- Desenvolve raciocínios mais elaborados;
- Aprende a delimitar o seu campo de investigação;
- Levanta hipóteses;
- Estabelece relações;
- Busca a informação em diferentes fontes;
- Organiza e analisa dados coletados;
- Seleciona o método de análise;
- Faz síntese;
- Avalia informações; e
- Apresenta resultados por meio de relatórios escritos e estruturados.

Observação: Uma pesquisa simples pode ser proposta em qualquer tipo de curso ou programa; já uma pesquisa científica, que requer a coleta de informações sobre determinado assunto, o confronto entre os dados, a busca de evidências e o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto em estudo, é mais indicada para cursos de níveis mais elevados ou, pelo menos, de mais longa duração.

9. Projeto

Projeto é a explicitação de um conjunto de ações a realizar – um plano, um esboço ou design, caracterizando-se pela flexibilidade e abertura ao imprevisível. Assim, pode envolver variáveis e conteúdos inicialmente não identificáveis e emergentes no processo.

Tem como características básicas o desenvolvimento dentro de um período limitado de tempo, com início e término previamente estabelecidos, e objetivos claramente definidos. Sua finalidade é a de gerar um produto ou serviço. Esses objetivos podem incluir, por exemplo, a construção de um curral, o desenvolvimento de um protótipo de ferramenta, a realização de um evento. O projeto só pode ser considerado terminado quando o seu produto ou serviço estiver completamente concluído.

Observa-se, ainda, que um projeto envolve um conjunto determinado de recursos humanos, financeiros e materiais, que devem ser otimizados para se atingir os objetivos dentro do prazo estipulado.

- Finalidades do projeto:
 - desenvolver a capacidade de planejamento em situação contextualizada com o curso ou programa;
 - estimular a reflexão e a previsão de consequências;
 - desenvolver habilidades de design, de criação de protótipo, de construção ou de realização de plano para um evento;
 - desenvolver atitude analítica;
 - desenvolver as capacidades de análise, de síntese e de avaliação.

- Planejamento do projeto:
 - definir o tipo do projeto – um plano, um protótipo, a construção de algo;
 - formular os objetivos a serem alcançados;
 - selecionar o tema do projeto;
 - definir os itens que irão compor o projeto;
 - prever e disponibilizar os recursos físico e material necessário;
 - definir se será realizado individualmente ou em grupo.
- Desenvolvimento do projeto:
 - explicar a técnica do projeto;
 - apresentar o tema do projeto, relatando-o com os detalhes necessários;
 - levantar hipóteses de trabalho, para facilitar o desenvolvimento de forma lógica;
 - informar sobre fontes de pesquisa e recursos para o desenvolvimento do projeto;
 - fornecer dados para o desenvolvimento, podendo apresentar projetos prontos como exemplos;
 - incentivar a participação;
 - avaliar, em conjunto com os participantes, o resultado do projeto.

Um projeto pode ser simples ou complexo, depende da proposta do instrutor e tanto pode ser aplicado na FPR quanto na PS. É uma técnica rica, pois leva o aluno a mobilizar competências para a sua consecução, mas precisa ser bem planejada pelo instrutor.

Como já dito neste documento, pode-se combinar mais de uma técnica para atingir determinados objetivos. Com as técnicas que foram apresentadas e que, vale ressaltar, não se esgotam, pode-se citar como exemplo de combinação a proposta de um estudo de caso ou de uma situação-problema que podem ser desenvolvidas por meio de trabalho em grupo. Outra combinação possível é o desenvolvimento de um projeto que exige a realização de uma pesquisa ou de um projeto formulado a partir de uma situação-problema. Para isso, o instrutor precisa estar preparado e disposto a planejar fazendo uso da reflexão e criatividade.



2.4. AVALIAÇÃO

Primeiramente, vale reiterar que a avaliação deve ser concebida em estreita sintonia com o que foi desenvolvido – objetivos estabelecidos, conteúdo desenvolvido, técnicas e recursos instrumentais utilizados, atendendo para que esteja diretamente relacionada aos critérios de avaliação previstos nos objetivos específicos.

Avaliar a aprendizagem nada mais é do que a análise feita pelo instrutor sobre os resultados do desempenho dos participantes em relação a conhecimentos, habilidades e atitudes, mediante comparação entre o perfil de entrada e os avanços conseguidos durante e ao final do curso ou programa.

Ressalta-se que o instrutor deve favorecer a atitude de autoavaliação dos participantes, visto que esta propicia a eles condições de mais autonomia, iniciativa e análise crítica em relação ao seu próprio aprendizado. Essa autoavaliação pode ser realizada após uma atividade ou ao término de um conjunto delas, e não há a necessidade de se atribuir nota ou conceito a ela. O importante é que o participante reflita sobre o seu desempenho e verbalize isso de forma oral ou escrita, abrindo espaço para um diálogo com o instrutor sobre suas percepções, dificuldades e autoestima.

Vale lembrar que o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem tem duas vias: a análise do trabalho desenvolvido pelo participante e a do trabalho executado pelo instrutor. Isto porque a avaliação da aprendizagem está diretamente vinculada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o participante aprendeu, o instrutor avalia, também, a sua eficácia no ato de ensinar.

Em relação a isso, apresenta-se quadro que sintetiza informações sobre **a quem** e **o que** avaliar:

A QUEM AVALIAR?	O QUE AVALIAR?
Ao participante	<ul style="list-style-type: none">• Os resultados de sua aprendizagem em relação aos objetivos.• A participação e interação com o grupo da ação/atividade.• A iniciativa, criatividade, cooperação com o trabalho em equipe.• As melhorias obtidas com relação ao seu perfil de entrada.
A atividade docente do instrutor (autoavaliação)	<ul style="list-style-type: none">• A competência para definir o efeito-impacto desejado pelo processo educativo.• A competência técnica ou domínio dos conteúdos e práticas, objetos do ensino-aprendizagem.• A competência metodológica para:<ul style="list-style-type: none">- aplicar técnicas instrucionais apropriadas aos objetivos e conteúdos;- orientar a ação e a busca de resultados;- facilitar a participação e a interação no espaço da formação;- estimular a criatividade e o desenvolvimento de outras atitudes dos participantes.• A capacidade de levar os participantes ao alcance dos objetivos.
O processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• O plano instrucional.• A adequação dos objetivos com a finalidade da ação/atividade, com os requisitos da ocupação ou atividade a ser desenvolvida pelo participante.• A seleção e estruturação dos conteúdos e a sequência da aprendizagem.• Os métodos, as técnicas e os recursos instrucionais.• O sistema utilizado para realizar o controle da aprendizagem e a avaliação do rendimento.• A adequação da carga horária, do local e da organização da ação/atividade.• A utilidade do material distribuído (impresso, eletrônico, físico, etc.).

O processo de avaliação pode ser dividido em três funções básicas que são:

Avaliação diagnóstica - É realizada no início da ação/atividade, verificando o nível de conhecimento e outras características dos participantes, com a intenção de identificar o perfil de entrada da clientela e providenciar ajustes no plano instrucional, caso necessário.

As informações sobre cada participante, obtidas com a avaliação diagnóstica permitem que o instrutor execute sua ação/atividade com maior confiança, adequando conteúdos e fomentando a participação de todos.

Observa-se que a avaliação diagnóstica pode ser realizada, ainda, durante o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, antes do início de um assunto novo, para verificar o que os participantes já sabem sobre o assunto.

Avaliação formativa - É efetuada durante a realização da ação/atividade, com a intenção de avaliar os resultados parciais obtidos pelos participantes no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem.

Proporciona informação sobre os avanços, sucessos, dificuldades e obstáculos encontrados no processo formativo possibilitando ações corretivas, se necessário. Por esse motivo tem especial importância devendo ser contínua e processual.

Avaliação somativa - É a verificação do desempenho final do participante, possibilitando a verificação do alcance do objetivo geral proposto para o curso ou programa. Tem como base o alcance dos objetivos específicos (parciais) deduzindo-se que, se estes forem alcançados, o objetivo geral também o será.

É pela avaliação somativa que o instrutor conclui se foi satisfatória a aprendizagem em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no decorrer do curso ou programa. O parâmetro de comparação para essa decisão do instrutor é o perfil de entrada e o de saída do participante.

Além disto, a avaliação somativa permite ao instrutor validar sua atuação no processo de ensino e avaliar sua capacidade técnico-pedagógica, incorporando melhorias e atualização metodológica. Pode, ainda, estimar a eficácia no alcance dos objetivos da ação/atividade, comprovar a adequação dos conteúdos e atividades desenvolvidos, detectar fragilidades no programa e efetuar as devidas modificações.

Com relação à avaliação do rendimento do participante, duas formas podem ser utilizadas, cujos termos técnicos são avaliação baseada em normas e avaliação baseada em critérios.

A **avaliação baseada em normas** relaciona o desempenho de um aluno com o de outros alunos do mesmo grupo. A finalidade principal deste tipo de avaliação é classificar os alunos sendo, portanto, mais utilizada em processos de seleção.

A **avaliação baseada em critérios** relaciona o desempenho do aluno com um padrão estabelecido. O que se busca é o alcance dos objetivos, que devem estar bem formulados para permitir o trabalho de avaliação.

Para um processo de avaliação do rendimento escolar, inclusive no enfoque da formação por competências, a abordagem mais adequada é a baseada em critérios. A grande vantagem em relação à de normas é que ela não compara o aluno com o outro, mas sim seu desempenho com o desempenho desejado. Assim, numa avaliação baseada em critérios, tem-se como base parâmetros de desempenho de cada aluno e não com referência ao desempenho do grupo. Com isso, motiva-se os participantes, estimulando-os à recuperação, no momento em que se verifica defasagens quanto ao alcance de determinados objetivos.

O quadro a seguir, apresenta os pontos característicos de cada uma das funções da avaliação e sugere algumas fontes de coleta de informações.

FUNÇÕES	OBJETIVOS	FONTES DE COLETA
Diagnóstica (finalidades de Informação e de Orientação)	<ul style="list-style-type: none"> Determinar a presença ou a ausência de pré-requisitos; Identificar interesses, possibilidades, potencialidades e outros problemas específicos, tendo em vista a adequação do ensino; Identificar dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação Questionamento oral Exercício aplicado
Formativa (finalidades de Informação e de Orientação)	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer informação ao participante e ao instrutor durante o desenvolvimento de um programa; Localizar acertos e erros do participante nas diversas sequências, de modo a incentivar ou corrigir a aprendizagem (recuperação); Corrigir deficiências de programas e de materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação e do desempenho Exercício aplicado Prova prática e teórica Autoavaliação
Somativa (finalidade Administrativa)	<ul style="list-style-type: none"> Certificar ou atribuir notas ou conceitos ao participante; Julgar o mérito ou valor de um programa ou da aprendizagem do participante. 	<ul style="list-style-type: none"> Pode ser a síntese das avaliações feitas durante o curso/ programa, de caráter mais formal e portanto, com registros sobre: <ul style="list-style-type: none"> Observação da participação e do desempenho Prova prática e teórica Exercício aplicado

Procedimentos de avaliação

E como proceder a avaliação formativa?

A avaliação formativa pode ser desenvolvida por meio de técnicas ou instrumentos, aqui denominados de procedimentos, como exercícios aplicados, atividades e ou provas práticas, questionários oral ou escrito, observação da participação e do desempenho, autoavaliação, entre outros, realizados no dia-a-dia ou em momentos previamente agendados. Os previamente agendados adquirem um caráter mais formal e geralmente são utilizados com a finalidade de atribuição de nota ou conceito. Portanto, devem ser informados previamente ao participante, para que não representem surpresa. A opção por quais e quantos procedimentos utilizar deve levar em conta a natureza da programação, o tipo e o tempo de duração do curso ou programa.

No caso específico da PS, a avaliação pode se dar somente na forma de avaliação de reação, especialmente se a atividade for um seminário, encontro ou palestra. A função da avaliação de reação é caracterizar a percepção dos participantes sobre o que foi realizado e revela se as pessoas se sentem satisfeitas, se acham que valeu a pena, se acham que o facilitador foi didático, se consideram que o local e recursos foram apropriados, etc.

Considerando conceitos já tratados anteriormente neste documento, dois pontos são fundamentais para a consecução da avaliação. Tais pontos são:

a) A avaliação deve ser realizada de forma integral, contemplando todos os domínios da aprendizagem.

Avaliação do domínio cognitivo

Para se avaliar o conhecimento ou capacidades intelectuais dos participantes, é possível recorrer a diferenciados procedimentos, tais como o questionamento oral ou questionários escritos, relatórios, seminários, dentre outros, considerando a adequação à realidade dos participantes.

Avaliação de domínio afetivo

Apesar das dificuldades de avaliar as mudanças de atitudes dos participantes e o desenvolvimento de valores, essa avaliação pode ser realizada, desde que se identifique desempenhos passíveis de serem observados.

Para tanto, podem ser usados como procedimentos a observação de desempenho – atitudes inerentes ao trabalho, a observação da participação e o questionamento oral como principais instrumentos de avaliação, estabelecendo paralelos e comparações entre as atitudes e opiniões apresentadas pelos participantes ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Avaliação do domínio psicomotor

Para se fazer a avaliação desse domínio é importante utilizar procedimentos condizentes com a situação a ser avaliada e a complexidade da mesma. Os principais procedimentos a serem aplicados são a observação de desempenho durante uma atividade prática e a análise do resultado ou produto dessa atividade.

b) A avaliação deve possibilitar a articulação entre conhecimentos (domínio cognitivo), habilidades (domínio psicomotor) e atitudes (domínio afetivo), levando os participantes à mobilizá-los durante a realização da atividade ou prova.

Exemplo: exercício ou prova prática relativo à capacidade de **fazer a ordenha mecânica**.

O participante deverá demonstrar:

- habilidade na realização da atividade, pelo próprio desempenho;
- atitudes adequadas ao desempenho dessa atividade, como o respeito ao animal, o uso de EPI, etc.;
- domínio dos conhecimentos teóricos implícitos nessa atividade que, se necessário, podem ser confirmados posteriormente, por meio de questionário oral ou escrito.

O exemplo apresentado propicia, também, a articulação entre prática e teoria e, a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, que favorece o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, sempre que possível, essa articulação deve ser utilizada pelos instrutores, desde que tenha sido desenvolvida durante o processo de ensino, em situações similares.

O procedimento de avaliação por meio da observação da participação e ou da observação de desempenho foi citado em vários momentos neste documento. É prudente salientar que a observação, com a finalidade de avaliação, deve ser criteriosa e registrada, sendo a lista de verificação – *checklist*, um valioso instrumento para tal.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir um rol de itens que podem ser utilizados pelo instrutor na lista de verificação com a finalidade de avaliação.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS NA AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO
1 - PONTUALIDADE:
Cumprimento dos horários de entrada e saída do curso ou programa.
2 - ASSIDUIDADE:
Percentual de comparecimento em relação à carga horária do curso ou programa.
3 - INICIATIVA:
Capacidade de propor alternativas para solução de problemas;
Capacidade de resolver adequadamente as dificuldades sem ajuda do instrutor.
4 - SOCIABILIDADE:
Saber trabalhar em grupo;
Aceitar críticas e saber criticar construtivamente;
Saber ouvir e falar no momento adequado;
Valorizar e respeitar os colegas do grupo, os demais grupos da turma e o instrutor.
Interagir com os colegas e instrutores.
5 - PARTICIPAÇÃO NAS DINÂMICAS:
Participar das dinâmicas propostas com equilíbrio emocional;
Fazer comentários coerentes ao objetivo da dinâmica.
6 - RESPEITO AOS PRAZOS ESTABELECIDOS NO CUMPRIMENTO DAS ATIVIDADES:
Executar as atividades dentro dos limites de tempo estabelecidos.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
1 - APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS TECNOLÓGICOS:
Transferir os conhecimentos tecnológicos para a prática, executando as operações conforme os padrões tecnicamente recomendados.
2 - HABILIDADE MANIPULATIVA:
Executar operações demonstrando habilidade no manejo de máquinas, equipamentos, instrumentos e ferramentas, bem como na utilização dos materiais;
Desenvolver as atividades individualmente ou em grupo, dependendo da proposta do instrutor, seguindo os padrões tecnicamente recomendados.
3 - DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL:
Saber transpor a teoria para a prática;
Fazer uso dos conhecimentos na solução de problemas, observando as implicações ambientais, sociais e econômicas;
Analisar a importância da tarefa e o reflexo no todo da atividade;
Analisar situações de risco e prever consequências;
Respeitar o meio ambiente.
4 - RESPEITO ÀS NORMAS DE HIGIENE E SEGURANÇA NO TRABALHO:
Manter limpos: máquinas, equipamentos, instrumentos, ferramentas e local de trabalho;
Utilizar corretamente os EPI;
Observar as regras de segurança pessoal e dos animais;
Observar a higiene pessoal.
5 - RITMO DE TRABALHO:
Manter ritmo adequado ao desenvolvimento das atividades, considerando o tempo previsto pelo instrutor.
Os itens sugeridos para a Observação de Desempenho podem e devem ser adequados à natureza da programação e ao tipo de curso a ser ministrado pelo instrutor, uma vez que a gama de cursos e programas oferecidos pelo SENAR é grande, abrangendo diferentes áreas profissionais, que por sua vez congregam diversas linhas de ação.
Complementando as sugestões para registro de avaliação, apresenta-se mais dois exemplos de fichas de registro: uma para o instrutor avaliar o alcance dos objetivos específicos pelos alunos/ participantes, lembrando que o alcance destes conduzem ao alcance do objetivo geral. Encontra-se no ANEXO IV. Observa-se que a lista de verificação relativa à observação de desempenho subsidia o preenchimento desta, que é mais abrangente; outra, para o aluno/participante registrar a sua autoavaliação, também com base nos objetivos específicos. Encontra-se no ANEXO V e não precisa ser computada para nota. Objetiva levar o aluno a se autoavaliar.

2.5. RECURSOS INSTRUCIONAIS

Conceituação e importância

Os recursos instrucionais são todos os materiais passíveis de serem utilizados para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. Estimulam os órgãos do sentido e auxiliam no aprendizado. Por isso, será por meio de sua manipulação, contato ou visualização que se processará a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados aos objetivos e aos conteúdos da ação/atividade.

CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS INSTRUCIONAIS

a) Recursos instrucionais essenciais - são aqueles considerados indispensáveis e insubstituíveis, utilizados durante a execução das ações / atividades.

Exemplos:

- Recursos naturais (plantas, animais, terra, água, frutas etc.);
- Máquinas, equipamentos e implementos (tratores, motoniveladoras, arados, pulverizadores, máquinas de costura etc.);
- Ferramentas e utensílios (enxadas, alicates, canivetes, baldes, agulhas etc.);
- Insumos (defensivos, tecidos, vacinas, medicamentos etc.).

b) Recursos instrucionais auxiliares - são considerados como reforço da aprendizagem dos participantes da ação/atividade. Por exemplo: retroprojetores, cartazes, vídeos, cartilhas, álbuns seriados, quadros-de-giz, quadros magnéticos etc.

Os recursos instrucionais devem ser utilizados pelo instrutor de forma planejada, para se obter êxito nos processos de ensino e de aprendizagem. São chamados meios porque se caracterizam como suporte à aprendizagem e, não, como fins em si mesmos. A criatividade do instrutor, bem como sua percepção quanto às características e efetividade de cada recurso são elementos fundamentais para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

ADEQUAÇÃO DOS RECURSOS INSTRUCIONAIS

Os recursos instrucionais devem ser adequados aos objetivos, ao conteúdo, às técnicas instrucionais e à realidade dos participantes.

Além disso, ao selecionar cada recurso instrucional, o instrutor deve observar se ele:

- É adequado às características e à quantidade de participantes;
- É apropriado ao local da ação/atividade;
- É diversificado, no sentido de contemplar, sempre que cabível, os diferentes órgãos do sentido: visão, audição, olfato, tato e paladar;
- Desperta atenção e interesse dos participantes;
- Contribui para a compreensão do assunto;
- Facilita o entendimento dos assuntos mais complexos;
- Fornece informações complementares.

DISPONIBILIDADE DOS RECURSOS INSTRUCIONAIS

Os recursos instrucionais devem ser elaborados e/ou produzidos em tempo hábil e na quantidade suficiente ao número de participantes.

Para tanto, ao relacionar os recursos instrucionais, o instrutor deve informar a quantidade necessária à consecução da ação/atividade. Dessa forma, a Administração Regional e o mobilizador terão condições de providenciá-los na quantidade e na qualidade adequadas.

CONSIDERAÇÕES QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS INSTRUCIONAIS

Ao utilizar os recursos instrucionais, o instrutor deve estar atento a alguns cuidados importantes, como:

- Testar os recursos previamente;
- Apresentá-los e utilizá-los no momento oportuno;
- Controlar o tempo necessário para sua utilização;
- Estudar todas as fontes que expliquem as maneiras eficientes e eficazes de sua utilização.

É importante enfatizar que a utilização de vários recursos instrucionais não garante, necessariamente, a efetividade da aprendizagem. Isto porque a forma como se usa o recurso pode levar à passividade do educando, tornando-o mero expectador do processo.



2.6. CARGA HORÁRIA

A carga horária é o último componente do plano instrucional a ser determinado, pois ela é planejada em função dos objetivos a serem alcançados, do conteúdo a ser desenvolvido, das técnicas instrucionais a serem aplicadas, dos recursos instrucionais a serem utilizados e dos procedimentos adotados para a avaliação da aprendizagem dos participantes.

Os pontos a serem considerados pelo instrutor na determinação da carga horária são:

- Tempo necessário para o eixo mobilizador;
- Complexidade do conteúdo;
- Quantidade de recursos instrucionais com relação ao número de participantes;
- Técnicas instrucionais a serem utilizadas (tempo de aplicação da técnica);
- Ritmo de aprendizagem dos participantes (diferenças individuais);
- Quantidade de participantes;
- Avaliação da aprendizagem;
- Experiência do instrutor, entre outros fatores.

Para que a carga horária seja estimada de forma a se aproximar, o máximo possível, da realidade, propõe-se a seguinte fórmula, que deve ser aplicada para cada objetivo específico:

$$CH = [EM + T + P(Q) + A] + I$$

CH = Carga Horária

EM = Eixo Mobilizador

T = Tempo utilizado pelo instrutor para o desenvolvimento do conteúdo e utilização das técnicas

P = Tempo estimado para a atividade prática pelo participante, após a demonstração

Q = Quantidade de participantes

A = Avaliação da Aprendizagem

I = Tempo estimado para Imprevistos

EM = Eixo Mobilizador

É um tempo reservado no começo do treinamento que “mobiliza” a atenção e compromisso dos participantes.

Representa um dos momentos mais importantes de uma ação educativa, pois permite que o (a) instrutor(a):

- Conheça seus participantes, e estes por sua vez quebrem o gelo e tomem conhecimento de todos os processos que acontecerão durante a programação;
- Estabeleça o primeiro contato de diálogo com os participantes, buscando estimulá-los a falar sobre si mesmos, suas experiências, sua rotina, seus costumes, propiciando um clima cordial e a avaliação diagnóstica;
- Promova a descontração e adquira maior segurança para desenvolver o curso ou programa;
- Divulgue a missão, objetivos e programas do SENAR;
- Deixe clara a informação do processo de avaliação.

O tempo para o eixo mobilizador deverá ser estimado apenas em relação ao primeiro objetivo específico e é de suma importância que o instrutor sinalize:

- apresentação pessoal (instrutor e participantes);
- apresentação do SENAR;
- explicação sobre os objetivos do curso/treinamento;
- levantamento de expectativas;
- acordos de horário, normas de frequência e convivência;
- explicação clara sobre os processos de avaliação e certificação.

T = Tempo utilizado pelo instrutor para desenvolvimento do conteúdo e utilização das técnicas

No caso das demonstrações, para uma estimativa aproximada da realidade, é conveniente que o instrutor as exercite previamente, para determinar o seu tempo e estimar o tempo médio a ser gasto por participante.

P = Tempo estimado para a atividade prática pelo participante, após a demonstração.

Na técnica da demonstração, ao calcular o tempo estimado para a atividade prática pelo participante, o instrutor(a) deve considerar o tempo que cada participante necessitará para realização da atividade prática (P) e a quantidade de participantes (Q).

Ao propor uma atividade prática o instrutor (a) deve considerar que o tempo para a realização da atividade pelos participantes será maior do que o tempo que o instrutor (a) precisou para realizá-la. Por sua vez, caso o instrutor proponha uma atividade prática em que apenas três participantes irão realizar deve ser considerado para o cálculo o valor 3 para a quantidade de participantes (Q).

Caso a atividade prática possa ser realizada por todos os participantes ao mesmo tempo o instrutor(a) deve considerar 1 como valor para quantidade de participantes (Q). Ou seja, o instrutor(a) irá realizar a técnica da demonstração em seguida solicitará que todos os participantes realizem a atividade prática simultaneamente.

A = Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e que requer especial atenção do instrutor(a). Ao utilizar a técnica da demonstração o instrutor (a) deve ater-se a todo o processo de prática do participante assim, deve ser considerado o valor 0 para a avaliação já que esta será realizada durante a ação da atividade. Ou seja, enquanto o instrutor observa o participante realizando a atividade ele automaticamente já realiza a avaliação da aprendizagem.

Por sua vez, na exposição dinamizada, o instrutor(a) deve considerar o tempo em que realizará o questionamento oral e o tempo de resposta do participante.

I = Tempo estimado para Imprevistos

Para o cálculo de "I", são considerados como fatores que influem na estimativa de tempo, os imprevistos ligados à mobilização, à complexidade do conteúdo, à experiência do instrutor, ao apoio logístico, a fatores climáticos, entre outros.

Com base nesses dados e sabendo que as ações/atividades devem atender a diferentes realidades, a carga horária pode variar para cada situação ou para cada turma.

Com base nesses dados e sabendo que as ações/atividades devem atender a diferentes realidades, a carga horária pode variar para cada situação ou para cada turma.





ANEXO I – SUGESTÃO DE VERBOS PARA A ELABORAÇÃO DE OBJETIVOS

DOMÍNIO COGNITIVO					
Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação
Apontar	Apresentar	Computar	Analisar	Combinar	Avaliar
Citar	Comunicar	Ilustrar	Calcular	Compor	Argumentar
Contar	Considerar	Delinear	Classificar	Converter	Criar / gerar
Copiar	Exemplificar	Empregar	Comparar	Determinar	Concluir
Definir	Explicar	Esboçar	Contrastar	Elaborar	Criticar
Descrever	Expressar	Especificar	Destacar	Esquematizar	Estimar/prover
Indicar	Identificar	Estruturar	Detectar	Formular	Inspecionar
Informar	Incluir	Mostrar	Diferenciar	Generalizar	Julgar
Listar	Inferir	Ordenar	Discriminar	Modificar	Justificar
Nomear	Interpretar	Organizar	Discutir	Propor	Planejar
Numerar	Localizar	Rascunhar	Debater	Reordenar	Reescrever
Pontuar	Parafrasear	Relacionar	Defender	Resumir	Reelaborar
Recitar	Reconhecer	Renomear	Designar	Sintetizar	Reestruturar
Registrar	Recontar	Reproduzir	Questionar	Solucionar	Revisar
Relatar	Relembrar	Sistematizar	Reafirmar	Tabular	Selecionar
Repetir	Traduzir	Utilizar	Provar/testar	Sugerir	Validar

ANEXO II - SUGESTÃO DE VERBOS PARA A ELABORAÇÃO DE OBJETIVOS

DOMÍNIO PSICOMOTOR						
Abastecer	Compor	Desterroar	Fazer	Manipular	Reagrupar	Sobrepor
Abrir	Conduzir	Dispor	Fechar	Marcar	Recolocar	Substituir
Acondicionar	Conectar	Dissolver	Firmar	Medir	Reconstruir	Sustentar
Adaptar	Confeccionar	Dividir	Fixar	Modificar	Recontar	Tecer
Adicionar	Consertar	Dobrar	Flambar	Moer	Recortar	Testar
Afiar	Construir	Duplicar	Franzir	Montar	Reduzir	Tirar
Afrouxar	Contornar	Embalar	Furar	Mostrar	Regar	Tocar
Agrupar	Controlar	Empacotar	Girar	Mover	Regular	Torcer
Ajustar	Converter	Empurrar	Graduar	Numerar	Remover	Traçar
Alterar	Copiar	Encaixar	Guiar	Operar	Reordenar	Transferir
Amarrar	Cortar	Encher	Identificar	Organizar	Reorganizar	Transplantar
Aplicar	Coser	Encurtar	Ilustrar	Passar	Reparar	Transportar
Apontar	Cultivar	Engraxar	Incorporar	Pegar	Repartir	Tratar
Aproximar	Decapitar	Enrolar	Inserir	Pendurar	Retirar	Trazer
Armar	Delimitar	Escolher	Intercalar	Pesar	Reunir	Uniformizar
Atar	Demonstrar	Esmagar	Introduzir	Plantar	Revestir	Untar
Ativar	Derrubar	Espalhar	Inverter	Praticar	Revisar	Usar
Avançar	Desatar	Estacar	Irrigar	Pregar	Revolver	Ver
Bater	Descascar	Estender	Isolar	Prender	Riscar	Vestir
Carregar	Descobrir	Esticar	Lançar	Preparar	Secar	
Cobrir	Desconectar	Estruturar	Levantar	Pressionar	Seccionar	
Colar	Desdobrar	Esvaziar	Levar	Proteger	Segurar	
Coletar	Desenhar	Executar	Limitar	Provar	Selecionar	
Colocar	Desinfetar	Expandir	Limpar	Puxar	Semear	
Combinar	Deslizar	Extraír	Localizar	Rasgar	Separar	
Completar	Desmontar	Fabricar	Lubrificar	Raspar	Servir	

ANEXO III - SUGESTÃO DE VERBOS PARA A ELABORAÇÃO DE OBJETIVOS

DOMÍNIO AFETIVO				
Acumular	Contribuir	Generalizar	Mudar	Revisar
Adaptar	Convidar	Identificar	Nomear	Seguir
Administrar	Coordenar	Influenciar	Organizar	Selecionar
Afirmar	Defender	Iniciar	Participar	Sensibilizar
Agir	Descrever	Integrar	Partilhar	Solucionar
Apontar	Desempenhar	Juntar-se	Perguntar	Subscrever
Aprovar	Determinar	Justificar	Praticar	Trabalhar
Assistir	Discutir	Liderar	Propor	Usar
Completar	Dispor	Manifestar	Reorganizar	Valorizar
Conformar	Escolher	Mediar	Respeitar	Verificar
Considerar	Estudar	Monitorar	Responder	

ANEXO IV- FICHA DE AVALIAÇÃO PARA REGISTRO DO INSTRUTOR

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA REGISTRO DO INSTRUTOR

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA REGISTRO DO INSTRUTOR									
CURSO OU PROGRAMA		OBJETIVO GERAL							
INSTRUTOR				DATA					
NOME DO ALUNO/PARTICIPANTE		OBJETIVOS ESPECÍFICOS						RESULTADO	
Nº		01	02	03	04	05	06	07	08
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
OBSERVAÇÕES:									
ESCALA									
01 Pouco Domínio									
02 Domínio Parcial									
03 Domínio Total									

ANEXO V- FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO			
ALUNO / PARTICIPANTE	TURMA		
CURSO / PROGRAMA	OBJETIVO GERAL	DATA	/ /
Nº	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	NÍVEIS	
1.		01	02 03
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
OBSERVAÇÕES (Críticas e/ou Sugestões) :			
FAÇA UMA AUTOAVALIAÇÃO E ATRIBUA UMA NOTA PARA VOCÊ DE "0" A "100" NESTE PERÍODO DE AVALIAÇÃO - NOTA: _____			

ESCALA	
01	Pouco Domínio
02	Domínio Parcial
03	Domínio Total





Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- ALCALÁ, Adolfo. **Es la Andragogía una Ciencia?**. Ponencia. Caracas, 1999.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: ed. SENAC, São Paulo, 2002.
- BLOOM, Benjamin S. et al.: **Taxonomia dos objetivos educacionais**, ed. Globo, 1983 .
- BORDENAVE, J. D., Werthein, J. **Educação rural no terceiro mundo**. Trad. de Lúcia Teresa Lessa Carregal e Paulo Roberto Kramer. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 370p.
- _____. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1977. 312p.
- BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 86p.
- _____. **O que é Educação**. 33ªed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Chani, M. et al. **O educador: vida e morte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Brasil, 1985. 137p.
- _____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 40ª reimpressão. 116p.
- BRASIL. **Lei nº 8.315, de 23/12/1991**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8315.htm
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado**. Brasília, 2007.
- _____. **Decreto nº 566, de 10/06/1992**, que aprova o Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília: Senado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- _____. **Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. **Legislação de Educação a Distância**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865
- DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes**. Pinhais: Ed. Melo, 2011. 111p.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1974. p. 10.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, O. M. C.; Júnior, P.D.S. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.

FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993. 223p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 49.

FREIRE, P., OLIVEIRA, R. D. de, OLIVEIRA, M. D. de, et al., C. **Vivendo e aprendendo**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 128p. il.

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. 91p.

GAGNÉ, R.M., MEDSKER, K. L. **The conditions of learning**. New York: Wadsworth Group/Thomson Learning, 1996.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é pedagogia**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 78p.

HAIDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2001.

HANUSHEK, E. **Educação é dinheiro: entrevista com Camila Pereira**. Veja, São Paulo, ano 41, n. 37, 17 set. 2008. Edição 2078. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/170908/entrevista.shtml>>.

LAASER, W. (Org.). **Manual de criação e elaboração de materiais para educação à distância**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

LACKI, Polan. **A escola rural deverá formar “solucionadores” de problemas**. Texto disponível em <http://www.polanlacki.com.br>

LIBÂNEO, J.C **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. [s.d.]. Disponível em <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Akiko%20Texto%20Livro.doc>>. Acesso em: maio/2013.

_____. J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEAL, P. F da G. **Formação profissional rural: uma visão do processo**. In: Cenário rural. Brasília: SENAR, 2003, pp: 41-48

LOPES, A. O. et al. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas/SP: Papirus, 2002.

_____. **Repensando a didática**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. **Vygotsky: o teórico social da inteligência**. Revista Nova Escola, v. 11, n. 99, dez./1996.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba, 2007.

NEVES, A. C., NEVES, R. R. **Elaboração e uso dos recursos instrucionais auxiliares**. In: Cenário rural. Brasília: SENAR, 2003, pp: 81-93.

OIT/CINTERFOR. Billorou, N.; Vargas, F. **Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones**. Guía de trabajo, Uruguay: 2010. Disponível em: <<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mc/index.htm>>.

OIT. Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos. Educación, formación y aprendizaje permanente. Adoptada por la CONFERENCIA Internacional del Trabajo, 90ª reunión, Ginebra, 17 de junio de 2004. Disponível em: <www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?R195>.

_____. **Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento**. Ginebra: 2002. Disponível em: <<http://www.oit.org>>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre:

Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, L. FORACCHI, M.M. (Org.). **Educação e sociedade.** 11ª ed. São Paulo: Nacional, 1983. 449p.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15ª ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2007. 118p.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

RAMOS, I. M. **Planejamento, execução e avaliação de projetos.** Brasília: SENAR, 1989. 17p. Apostila,

_____. **Metodologia do ensino da Formação Profissional Rural.** Brasília: SENAR, 1995. 78p.

_____. (Coord.). **Listagem das ocupações do meio rural a serem atendidas pelo SENAR.** Brasília: SENAR, 1989. 13 p. il.

REIGLUTH, C.M **A new paradigm of ISD? Educational Technology.** V.36.N.3. New Jersey: Englewood Cliffs, 1996.

SANTOS, E. F., SANTOS, M. C. O. **Métodos e técnicas pedagógicas.** Brasília: [s.n.], 1993. 41p. Convênio IICA/ INCRA.64.

SALVO, Antonio Ernesto. in: canaldoprodutor.com.br/cna60senar20/senar.php

SANT'ANNA, I.M.; Menegolla, M. Didática: **aprender a ensinar.** São Paulo: Loyola, 1989.

SANT'ANNA, F.M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1995.

SEELS, B. **Taxonomic issues and the development of theory in instructional technology.** Educational Technology. V. 37. N.1. New Jersey: Englewood Cliffs, 1997.

SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac /** Maria Helena B. Gonçalves; Joana Botini; Beatriz A. A. Pinheiro et al. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004. 80p.

SENAI. DN. **Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: norteador da prática pedagógica /** SENAI/DN – 3ª ed. Brasília, 2009.

SENAR. Adm. C. **Manual do instrutor para Formação Profissional Rural.** Brasília: 1985. 57p.

_____. **Metodologia do ensino da Formação Profissional Rural e da Promoção Social /** coord. Carla B. da Costa. 3ª ed. Brasília: 2009. 80 p.

_____. **Técnicas de ensino aplicado à Formação Profissional Rural.** Brasília: 1983. 47p. il.

_____. **Planejamento Estratégico.** SENAR. Brasília, 2012.

_____. **Documento Referencial para Formação por Competências do Trabalhador na Bovinocultura de Leite.** Brasília, 2009.

SILVA, Washington C. M; **Motivação nas organizações: Um Estudo em Organização Pública do Poder Legislativo.** Monografia. FGV. Brasília. 2006.

SOUZA, Ana M. Martins de. et all. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein.** São Paulo: SENAC, 2004.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11ª ed. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzato, 1995.

WERTHEIN, Jorge. e CUNHA, Celso. **Fundamentos da nova educação.** (Cadernos UNESCO. Série educação; 5). Brasília: UNESCO, 2000. 84p.

ZANELLI, José C.; Borges-Andrade, Jairo E; Bastos, Antônio V. B. (orgs). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS			
Alagoas	www.senar-al.org.br	Minas Gerais	www.senarminas.org.br
Amazonas	www.senar-am.org.br	Distrito Federal	www.senardf.org.br
Bahia	www.senarbahia.org.br	Paraná	www.sistemafaep.org.br/SenarPR/
Ceará	senarce.org.br	Espírito Santo	www.faes.org.br
Pará	www.senar-pa.com.br	Goiás	www.senargo.org.br
Paraíba	www.senarpb.com.br	Rondônia	senar-ro.org.br
Piauí	www.senar-pi.org.br	Rio Grande do Sul	www.senarrs.com.br
Maranhão	senar-ma.org.br	Santa Catarina	www.senar.com.br
Mato Grosso	sistemafamato.org.br	Mato Grosso do Sul	www.senarms.org.br
Rio Grande do Norte	www.senarnr.com.br	São Paulo	www.faespsenar.com.br
Roraima	www.senarr.com.br	Rio de Janeiro	sistemafaerj.com.br
Tocantins	www.senar-to.com.br	Sergipe	www.senarsergipe.org.br



Compromisso com o Brasil

SGAN 601 - Módulo K
Edifício Antônio Ernesto de Salvo - 1º andar
Brasília - CEP 70830-021
Telefone: 61 2109 1300

www.senar.org.br