

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC

I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.

Organizadores:
Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisco das Chagas Silva Souza
Albino Oliveira Nunes
Francisca Natália da Silva
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFRSA

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)

Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)

Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Diagramação e Composição

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I Seminário Nacional do Ensino Médio. (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-89872-94-2

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidade do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos

Comissão organizadora

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendoça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIREC/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

Comitê científico

Profa. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Profa. Dra. Carlota Boto (USP) • Profa. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Profa. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Profa. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Profa. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Profa. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Profa. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Profa. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Profa. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

SUMÁRIO

03 • GESTÃO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA E A PROFISSIONALIZAÇÃO OBRIGATORIA, 190

Francisca de Fátima Araújo Oliveira • Jaqueline Dantas Gurgel Veras

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONQUISTAS E DESAFIOS NOS RELATOS DE DIRETORES DE MOSSORÓ/RN, 199

Alana Raquel Gama De Oliveira (UERN) • Normândia De Farias Mesquista Medeiros (UERN)

ÉTICA E MORAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, 212

Camila de Almeida Santana • Valdicélia Ferreira da Silva • Fábio Josué Souza Santos

ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS, 221

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

ANÁLISE DAS PROVAS DO PROCESSO SELETIVO NO IFRN PARA O INGRESSO NO PROEJA NOS PERÍODOS 2009.2 E 2010.2, 234

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins • Maria de Lourdes da Trindade Duarte Souza

O DESPERTAR DA MOTIVAÇÃO NO PROEJA – BUSCANDO SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR, 246

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins • Rita Mandu Praxedes de Brito

ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE (CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA), 258

José Gllauco Smith Avelino de Lima (UFRN) • Joicy Suely Galvão da Costa (UFRN) • Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN)

QUAIS AS POSSÍVEIS DIMENSÕES DE INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?, 271

Francisco Ednardo Gonçalves • Francisco de Assis do Nascimento Junior • Édila Naly da Silva Gonçalves

1º CURSO DE DANÇA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL- CONSTRUÇÃO CURRICULAR, 279

Mariza da Gama Leite de Oliveira

CURRÍCULO E IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, 292

Moysés de Souza Filho

ENSINO MÉDIO ARTICULADO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: NOVAS PERSPECTIVAS, 305

Núzia Roberta Lima • Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

REFLETINDO SOBRE AS DCNEJAs: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE , 317

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

O LUGAR DO TRABALHO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 329

Víctor Varela F. M. de Oliveira

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE, 343

Silvânia Lúcia de Araújo Silva



**GESTÃO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

O CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA E A PROFISSIONALIZAÇÃO OBRIGATORIA

Francisca de Fátima Araújo Oliveira¹
Jaqueline Dantas Gurgel Veras²

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de resgatar a história do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana; mapear os cursos ofertados, a quantidade de alunos atendidos pelo estabelecimento de ensino, ano inicial de funcionamento 1973, estabelecendo relação com o crescimento da demanda escolar no ensino médio, e a reforma educacional instituída pela Lei 5.692/71, que decretava a obrigatoriedade da profissionalização. Para atingir os objetivos a pesquisa analisou a referida Lei no que concerne a instituição do ensino profissionalizante, bem como, documentos da escola desde sua inauguração em 1973 até 1995. As análises foram fundamentadas Romanelli (1995), Saviani (2006), Xavier, Ribeiro, Noronha (1994). Os dados apontam para uma matrícula inicial de 474 alunos para cursar o 1º ano unificado do II grau, a partir de 1974 optaram pelos cursos de Assistente de Administração, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Enfermagem, Secretariado Executivo, Técnico de Secretariado Escolar, Técnico de Contabilidade Técnico de Agro-Pecuária. No I Grau, a matrícula inicial atingiu 433 alunos de 1ª a 6ª série. Constatou-se que inicialmente a escola contava com equipe de 62 professores que atendiam I e II graus. Verificou-se que as atividades dos cursos foram encerrando e restaram os cursos de Secretariado Escolar, Enfermagem, Contabilidade. Isso é indício de que a Secretaria Estadual de Educação não estava seguindo fielmente a orientação da Lei 5.692/71, quando determinava que a oferta das habilitações deviam obedecer às necessidades do mercado de trabalho, pois apesar de existir em Mossoró, comércio forte, redes escolares -estadual, municipal, privada- a cidade contava com uma forte indústria salineira, desenvolvia agricultura irrigada - tendo como carro chefe o melão, despontava como produtora de petróleo. Portanto, para atender a obrigatoriedade da profissionalização, privilegiava-se a criação ou permanência de cursos cujos custos de manutenção eram inferiores.

Palavras-chaves: Reforma de I e II Graus, Profissionalização Obrigatória, História da Educação Brasileira

Introdução

Este estudo teve o objetivo de resgatar a história do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana - CEIPEV; mapear os cursos ofertados, a quantidade de alunos atendidos pelo estabelecimento de ensino, ano inicial de funcionamento 1973, estabelecendo relação com o crescimento da demanda escolar no ensino médio, e a reforma educacional instituída pela Lei 5.692/71, que decretava a obrigatoriedade da profissionalização. Para atingir os objetivos a pesquisa analisou a referida Lei no que concerne a instituição do ensino profissionalizante, bem como, documentos da escola

¹ Doutora em Educação, História Política, Sociedade pela PUC-SP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). brenovinivius@uol.com.br

² Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UERN. Professora da Universidade Potiguar (UNP) e Técnica de Nível Superior da UERN. jacqueline.danta@unp.br

desde sua inauguração em 1973 até 1995. As análises foram fundamentadas em autores como Romanelli (1995), Saviani (2006), Xavier, Ribeiro, Noronha (1994).

O texto, ora apresentado, está organizado em duas partes na primeira fizemos um resgate da história da instituição situando-a no contexto histórico de sua criação e inauguração. E no segundo momento apresentamos os dados acerca da escola, coletados por meio de documentos existentes na secretaria do CEIPEV, como os cursos que a escola ofertava quando iniciou as atividades e os permaneceram e qual a relação com a política educacional vigente no período, ou seja, com o contexto da Lei 5.692/71.

A criação do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana e o contexto político

O CEIPEV foi inaugurado solenemente em 15 de outubro de 1972 pelo então Governador do Estado do Rio Grande do Norte, Professor Cortez Pereira e pelo Secretário Estadual de Educação Dr. Dalton Melo de Andrade. A escola foi criada pelo decreto de nº 5.972 de 20 de dezembro de 1972 e passou a funcionar, normalmente com atividades letivas, no ano de 1973, sob a direção da Professora Maria do Socorro Medeiros.

É interessante realçar que a criação e posterior funcionamento do CEIPEV coincidiram com a Reforma de I e II Graus, instituída pela Lei 5.692/71 que determinou a profissionalização da educação brasileira. Documentos do CEIPEV apontam para o fato de tratar-se de uma escola modelo que “destinava-se a implantação das reformas de 1º e 2º graus”. (Arquivos do CEIPE S/D).

Os professores que atuaram na experiência do 2º grau passaram por uma seleção e, posteriormente, por um treinamento iniciado em 05 de fevereiro de 1973 e teve a duração de 150 horas. Tal treinamento contou com a participação integral dos seguintes professores:

Quadro 1
CEIPEV –1ª Equipe de Professores do II Grau

Professores	Disciplina
Maria do socorro Costa	Língua portuguesa
Sonia Maria Ribeiro Vitorino	Língua portuguesa
Luzia Rosado Batista Barra	Língua portuguesa
Raimundo Nonato Nóbrega	Matemática
Caros Ferreira de Azevedo	Matemática
Sebastião Alves dos Santos	Matemática
José Nildo Fernandes de Sá	Matemática
Janice Lopes	Inglês
Dayse Maria M. Fernandes	Inglês
Luiz Carlos de Mendonça Martins	Inglês
Abigail Moura Rodrigues	Biologia
Maria Valdice de Moraes	Biologia
Maria Ivete Firmo	Biologia
José Fernandes Pedrosa	Física/Química
Francisco Bezerra Neto	Física/Química
Francisco Marques da Silva	Física/Química
Albetiza Leite de Sousa M elo	História
Zélia de Medeiros Jácome Paula	História
Antonio da Graça Machado	Educação Moral e Cívica
Helenita de Castro Soares	Educação Moral e Cívica
Gilson Bezerra Correia	Geografia
Maria de Lourdes Targino e Sá	Geografia
Iolanda Gurgel Bezerra	Geografia
Gino Luiz Morelli	Educação física
Deodete Lima de Oliveira	Educação física
Maria das Graças Lima de Freitas	Educação física
Lúcia de Fátima Souza	Educação física

Fonte: Arquivos do CEIPEV

Quanto aos professores que atuavam no primeiro grau, de acordo com documentos existentes nos arquivos do CEIPEV, a diretora desse nível de ensino achou por bem aproveitar os professores que trabalharam numa experiência de ensino profissionalizante de 1º grau que havia ocorrido em 1972 no Grupo Escolar Dix Sept Rosado. Esses professores foram convidados e foram os seguintes que aceitaram participar da experiência do CEIPEV:

QUADRO 2
CEIPEV- 1ª Equipe de Professores do I Grau

Alzenita Goretti Fernandes,	Maria do Socorro Fernandes Vieira,
Ana Maria Gurgel de Oliveira,	Margarida Maria de Moura Soares,
Antonia Alves da Silva,	Maura Ester Fernandes,
Antonia Evanete Rosado de Almeida,	Maria Carvalho da Silva,
Antonia Mendes Moreno,	Maria da Penha Gondim Trindade,
Edna de Medeiros Lopes,	Maria das Graças Barbosa,
Elcione Rodrigues Bezerra,	Maria das Graças Araújo
Fátima Maria Gurgel,	Maria Edmar Fernandes Mariano,
Gilvanete Correia Bezerra,	Maria de Lourdes Targino de Sá,
Judith Bezerra de Albuquerque,	Maria Zaliu de Castro Medeiros,
Maria da Conceição de Freitas,	Martinete da Costa Cruz,
Maria Tiburcio Dantas,	Terezinha Nogueira de Holanda,
Maria de Fátima Gurgel de Oliveira,	Terezinha de Souza
	Zilmar Fernandes Costa.

Fonte: Arquivos do CEIPEV

Para ocupar os cargos e funções criadas para atender as necessidades de funcionamento da escola foram indicados 129 candidatos dos quais apenas 30 foram selecionadas para o provimento dos cargos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3
CEIPEV – Integrantes da 1ª Equipe de Funcionários de Apoio

Funcionário	Cargo/Função
Maria José Rebouças Pereira	Secretária Geral
Antonia Maria de Freitas	Auxiliar de Secretaria
Antonio Francisco de Sousa	Eletricista
Francisco de Assis Freire	Jardineiro
Francisca das Chagas Regis	Servente
Francisco Guerra Fernandes	Datilógrafo
Francisca Helena Saldanha	Datilógrafo
Francisco Tenório de Sousa	Servente
Hildete Martins de Lucena	Servente
Helena Neri de Almeida	Servente
Isaura Maria da Silva	Secretária do 2º Grau
José Adelino de Souza	Vigia
José Maria de Melo	Mecanografista
João Geraldo de Sousa	Vigia
Lúcia de Fátima Pereira	Escrevente
Maria augusta Costa	Servente
Maria da Conceição Filgueira	Bibliotecária
Maria da Conceição Silva	Datilograafa
Maria Dione Duarte Alves	Servente
Maria Dalva marques de Oliveira	Servente
Maria Ferreira da Cunha	Servente
Maria Ivonete de Freitas	Servente
Maria do Socorro Pereira	Atendente
Maria Sonia de Medeiros	Atendente

Maria Zilda Rosado	Servente
Ozelita Pereira da Silva	Merendeira
Raimunda de Freitas Costa	Servente
Raimunda Soares do Couto	Servente
Rita Iris Evangelista de Oliveira	Servente
Vera Lúcia Paulista	Servente

Em fevereiro de 1973 o CEIPEV iniciava sua trajetória educativa com 474 alunos matriculados no 1º ano unificado do 2º grau, distribuídos em 15 turmas de “A a P”, ou seja, 15 turmas de ensino profissionalizante; 433 alunos matriculados no 1º grau de 1ª a 6ª séries.

Para atender a essa demanda, conforme já citamos anteriormente, foram selecionados 27 professores para atuar no 2º grau e 19 professores para atuar no 1º grau e mais uma equipe de 08 profissionais para atuar com artes práticas.

De acordo alguns documentos existentes nos arquivos do CEIPEV há um consenso de que a referida escola “nasceu grande” e para desenvolver a experiência a qual se propôs as suas atividades foram iniciadas sob a responsabilidade de uma diretora geral; uma diretora e uma vice-diretora para atender ao 1º grau; uma diretora e uma vice-diretora para o 2º grau, além de orientadores educacionais e supervisores escolares e uma equipe de apoio composta de 30 funcionários.

É interessante observar que as atividades do CEIPEV foram iniciadas no período áureo da Ditadura Militar que havia sido implantada no Brasil desde 1964 e que nesse período a ocupação de uma parcela significativa dos cargos públicos era preenchida por indicação política, e não havia nenhum protesto e nenhuma manifestação, de qualquer setor da sociedade, contrária a essa prática.

Como afirma Saviani (2006), a partir da década de 70 a sociedade estava totalmente desmobilizada, pois

“(…) o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder. (SAVIANI, 2006, p.124).

Um ponto que achamos importante enfatizar no período de criação do CEIPEV e que caracterizou as práticas educativas da época foi a prioridade dada ao planejamento educacional, este era muito importante na definição dos meios mais adequados para se atingir os fins. (Ribeiro, Xavier e Noronha, 1994).

Tal característica pode ser observada por ocasião da realização do treinamento prévio com os professores do 2º grau. Dito de outra forma o treinamento foi um planejamento realizado com os professores com o objetivo de ensinar aos docentes a se colocar em prática, o projeto que estava sendo proposto pela elite brasileira: a profissionalização.

O CEIPEV se tornou referencia na formação de profissionais em Mossoró

O CEIPEV foi criado para implantar a Reforma do 1º e 2º graus no que se refere ao segundo nível da educação da época, a escola ofertava sete cursos profissionalizantes, tais como: Assistente de Administração, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Enfermagem, secretariado Executivo, Técnico de Secretariado Escolar, Técnico de Contabilidade e Técnico de Agro-Pecuária.

É interessante ressaltar que as habilitações profissionais que brasileiro oferecia eram de “(...) dois níveis: a do técnico que exigia duração mínima de 2.900 horas e as outras habilitações que exigiam 2.200 horas de estudo.” (Ribeiro, Xavier e Noronha, 1994). Aqui chamamos atenção para o fato de que a implantação dos cursos de auxiliar e outras habilitações cujos custos são inferiores, pois a carga horária mínima era inferior. Portanto o que observamos nos cursos implantados no CEIPEV, os técnicos eram minoria, mais especificamente, quatro cursos com nível de habilitação auxiliar e outras habilitações e três eram de nível técnico, ou seja, a maioria eram os de manutenção menos dispendiosas, inclusive, com carga horária bem inferior aos cursos de nível técnico.

Pela qualidade do ensino ministrado a escola logo se tornou referencia na sociedade mossoroense. Para realçar essa afirmação chamamos atenção para o fato de que em 1975, realizou-se a primeira formatura das turmas de 2º grau, e no ano de 1976, 80% dos profissionais estavam empregados e 20% preferiram ingressar no ensino superior. (Arquivos do CEIPEV S/D).

Aqui vale a pena lembrar que a Reforma da Educação Brasileira - iniciada em 1968 com a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e com a Reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei 5.692/71) no início da década de 70, sendo que pela última se instituiu a profissionalização, no 1º grau com a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, já com o 2º grau visava-se à habilitação profissional - teve o objetivo de deter a busca pela formação em nível superior. Nesse sentido, os dados acima, apontam para o sucesso da reforma educacional e da elite brasileira que a idealizou.

Outro dado que achamos importante analisar foi a diminuição da oferta de cursos profissionalizantes e a redução de matrícula, pois em 1974 o CEIPEV iniciava suas atividades com 15 turmas de “A a P” de ensino profissionalizante em funcionamento, em 1988 só havia 10 turmas de “A a J” em funcionamento. Já em 1989 o CEIPEV ofertava apenas quatro cursos, três de nível técnico e um de nível auxiliar. (Arquivos do CEIPEV S/D).

Isso nos leva a inferir que a oferta de cursos não acompanhou o crescimento do mercado e que os sistemas de ensino não seguia a orientação legal que determinava que os cursos deviam atender as exigências do mercado. Aqui já se vislumbrava o fracasso da reforma que não ofereceu as condições necessárias para a formação de profissionais qualificados para atender as exigências do mercado.

Esse argumento pode ser reforçado, em nível local, pelo fato de que em Mossoró havia uma forte indústria salineira, desenvolvia agricultura irrigada - tendo como carro chefe o melão, despontava como produtora de petróleo e o curso de agro-pecuária deixou de ser ofertado e nunca ofertou um curso nas outras áreas que havia uma forte demanda, em virtude do desenvolvimento do petróleo e da região ser a maior produtora de sal do país.

Isso é mais um indício de que para atender a obrigatoriedade da profissionalização, privilegiava-se a criação ou permanência de cursos cujos custos de manutenção eram inferiores.

Concluindo podemos dizer que o CEIPEV como instituição criada para implementar o modelo de educação profissionalizante implantado pela reforma da educação de 1º e 2º graus com a promulgação da Lei 5.692/71, cumpriu o seu papel de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho até meados da década de 80 do século XX.

Entretanto, no ano de 1989 a escola já havia reduzido drasticamente a oferta de cursos e de vagas para cursos profissionalizantes.

Referências Bibliográficas

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: 6 ed. Campinas/SP: Autores Associados. 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONQUISTAS E DESAFIOS NOS RELATOS DE DIRETORES DE MOSSORÓ/RN

Alana Raquel Gama De Oliveira (UERN)³
Normândia De Farias Mesquista Medeiros (UERN)⁴

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) inicia-se com os movimentos sociais, objetivando garantir o direito da população pobre a escolarização. Segundo Oliveira (1999 in Fávero, 2007) o sujeito participante da EJA constitui-se de adultos migrantes de áreas pobres, interessados em aperfeiçoar seus estudos, e jovens sem escolaridade regular, excluídos do processo de escolarização. No ano de 1996, na seção V do capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96, a EJA torna-se uma modalidade de ensino com amparos e investimentos financeiros. Objetivando esclarecer as percepções de diretores à luz dos investimentos públicos que garantem esse processo de escolarização, no ano de 2010, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, em duas escolas estaduais de Mossoró/RN. Baseia-se em autores como: Dieb (2008), Moura (1999), Fávero (2007) e documentos oficiais como LDB e o Fundeb. Ainda, entrevista com questionamentos pertinentes ao funcionamento da EJA. O critério de seleção para a escolha dos entrevistados era ter 10 anos de atuação com essa modalidade de ensino, por estarem acompanhando o progresso em relação às políticas públicas destinadas a esta modalidade. Analisando criticamente a fala dos diretores evidenciou-se a preocupação com o ensinar a ler e escrever para a vida. É comum entre os entrevistados a certeza de que o poder político pode garantir educação de qualidade, principalmente, no que difere as instalações físicas da escola. Ambos orientam que o ensino seja significativo a vida dos educandos, pois estes estão munidos de experiências que a escola não pode ensinar nem desconstruir. Para Freire (2006) tornar a educação significativa ao indivíduo é aliar o conhecimento prévio ao teórico. Ficou evidente a educação compensatória, ler e escrever. Dessa forma é necessário priorizar a formação cidadã do sujeito, sem ignorar os saberes da experiência, próprias dos jovens e adultos.

Palavras chaves: Educação de Jovens de Adultos; Formação Humana; Conquistas; Desafios.

EJA: BREVE HISTÓRICO

³ Pedagoga formada pela Universidade de Estado do Rio Grande do Norte-UERN, aluna da Especialização em Educação, na área de Formação de Professores pela referida Universidade. E-mail: raquel_ruf2@hotmail.com

⁴ Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, integra (vice-líder), o grupo de Pesquisa e Formação e Profissionalização do Professor. E-mail: normandiamedeiros@uern.br

No início do século XX começa as primeiras iniciativas sistemáticas sobre o ensino de jovens e adultos. Advindas das lutas dos movimentos sociais essas primeiras iniciativas objetivavam garantir a escolarização para todos.

A educação de jovens e adultos inicia seu debate em meados dos anos 40 e estende-se a atualidade devido a necessidade de concretizar a garantia de permanência do educando na escola, pois é sabido que através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 esta garantida a oferta dessa modalidade de ensino.

Na década de 70, a luta dos movimentos sociais começam a concretizar seus ganhos em relação a escolarização, garantindo a arrecadação do dinheiro público direcionado a escolarização de uma determinada faixa etária. Mas, só em 1996 a EJA ganha o caráter de escola regular, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/94. A EJA torna-se modalidade de ensino, no entanto há pouca credibilidade nessa forma de ensino.

Buscando compreender a realidade com a qual a Educação de Jovens e Adultos é tratada, trazemos aqui uma análise crítica sobre a fala de dois diretores à luz de investimentos financeiros direcionados as Escolas Estaduais que oferecem esse tipo de modalidade no município de Mossoró.

A preocupação de professores e pesquisadores da educação é o desenvolvimento de mecanismos que permitam a permanência indiscriminada desses sujeitos na escola, assim como a nossa é compreender os investimentos direcionados para o acesso e permanência dos educandos da EJA. É comum entre os pares a preocupação com os escassos investimentos para a manutenção do ensino. Tal preocupação decorre do reflexo apresentado na discussão de Vóvio (2001) ao analisar o contexto histórico no qual a Educação de Jovens e Adultos foi sendo construída como direito dos excluídos ao processo de escolarização.

Durante o império, as disposições em relação à necessidade de proporcionar instrução aos adultos analfabetos eram vagas (...) com a constituição de 1891, o papel designado ao Estado, em relação ao ensino básico, se restringiu ao de mero animador, vez que essas atividades foram descentralizadas, tornando-se responsabilidade dos estados. A educação básica e a educação de adultos, nesse período, permaneceram dependentes dos interesses das oligarquias regionais e da fragilidade de recursos financeiros das mesmas para seu provimento (Vóvio, 2001 p.23)

No Brasil, atualmente a presença das oligarquias não estão presentes de forma explícita, mas percebemos o reflexo dessa pequena parcela da sociedade detentora do saber que organiza a educação a seu favor. Exagero? Não, um século depois evidenciamos na fala dos diretores a mesma realidade, só que agora revestida pela falsa aparência de que tudo que pode ser feito para garantir a qualidade no acesso e na permanência desses educandos, na sala de aula, esta sendo feito.

Teóricos da educação popular, entre eles Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vóvio, Oliveira e outros concordam que a Educação no Brasil teve por muito tempo caráter compensatório e elencam discussões refutando o papel da escola na educação tradicional que esta sendo trabalhada com os jovens e adultos. Nessa perspectiva, nossa pesquisa elencará pontos importantes para a compreensão em torno do processo de escolarização dos jovens e adultos.

Um dos pontos fundamentais e que corrobora para entendermos a indignação na fala dos diretores entrevistados foi mencionado acima: a falta de investimento no espaço físico que acontece às aulas. Se durante o século XX, no Brasil, havia descaso com a educação de jovens e adultos em pleno século XXI as políticas públicas ainda não garantem a qualidade do ensino para essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, objetivando esclarecer as percepções dos diretores que atuam em escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Mossoró/RN à luz das políticas de financiamentos destinados a garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola. A investigação de natureza qualitativa e exploratória priorizou duas escolas que oferecem tal modalidade de ensino. Inicialmente realizamos uma visita prévia em quatro escolas que ofereciam esta modalidade de ensino. Vale ressaltar que o nome das instituições não serão divulgados a pedido dos (as) representantes, diretores, que por medo de represaria preferem ficar no anonimato. Mas, todas estavam situadas no município de Mossoró e em pleno funcionamento no ano de 2010.

Definimos previamente critérios de escolhas que fornecessem elementos concretos à análise de modo crítico e comparativo das falas dos diretores. O perfil que buscávamos: dez anos de experiência com EJA, que tivesse sido professor ou professora dessa modalidade de ensino e agora ocupasse o cargo de diretor ou diretora da referida instituição, dessa maneira teriam propriedade para refletir os desafios e os avanços da EJA durante esses dez anos em que a LDB 9.394/96 consolidou a modalidade de ensino e

orientou para a formação adequada do professor que trabalha nas escolas brasileiras. Nossa pesquisa foi realizada no período de um semestre letivo, a pesquisa qualitativa que para BORGDAN e BIKLEN (1994) a primeira característica esta relacionada as fonte dos dados que é o ambiente natural, no qual o investigador é o instrumento principal, pois munido de equipamentos de pesquisa, no nosso caso bloco de apontamento, caneta e entrevista semi-estruturada, buscamos compreender o ambiente natural da escola dentro do contexto social no qual se encontrava. A segunda característica é a descrição dos dados coletados sedo este “método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (BORGDAN e BIKLEN, 1994).

Definidos o lócus da pesquisa, metodologia e método usados nos reportamos a (OLIVEIRA, 1999 In: FÁVERO, 2007, p. 61) para caracterizar o sujeito da EJA:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou especialização (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal (...) ele é também um excluído da escola (...) bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

É evidente que o sujeito da educação de jovens e adultos é excluído por diversos motivos do processo de escolarização na idade adequada. Ficando a margem do processo de aprendizagem formal ou científica, em contrapartida ricos de um conhecimento empírico demandado das experiências próprias de vida, as vezes adquiridas no trato direto com a profissão e passada de pai para filho.

Traçado o perfil do alunado da EJA, segundo as bibliografias estudadas fomos tentar compreender se os alunos das escolas pesquisadas no município tinham essa mesma especificidade na perspectiva do diretor A da escola A1 e da diretora B da escola A2, usamos vogais para os diretores e letra e número para identificar as instituições, para

evitar a exposição, como os próprios haviam pedido, de seus nomes e instituições. E pela própria segurança da identidade dos envolvidos na pesquisa.

Num primeiro momento estabelecemos o contato com as escolas e seus respectivos diretores, apresentando a proposta do trabalho e avisamos da necessidade de retorno às escolas para as entrevistas com os mesmos. No segundo momento retornamos a escola para mantermos um contato mais íntimo sobre a EJA, e de acordo com o que escutávamos dos diretores outras perguntas foram acrescentadas a entrevista.

INVESTIMENTO FINANCEIRO: AVANÇOS E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS DIRETORES

O fato dos jovens e adultos estarem sendo contemplados com uma modalidade de ensino voltada para seus perfis, ou que pelo menos priorize seu acesso a escolarização é um avanço. Através da luta dos movimentos sociais todos os que ficaram a margem da escolarização na idade adequada podem agora retomar seus estudos ou iniciá-los em escolas públicas mantidas pelo governo.

Ambas as entrevistas mostraram uma realidade negativa em relação ao investimento destinado a EJA. Inclusive, o diretor A, afirmou estar mantendo a escola com seu próprio salário porque não suportaria ver a escola fechando e tantos alunos querendo aprender.

A Escola A1, desde 1998 oferecia esta modalidade de ensino. A escola estava organizada nos níveis Fundamental Menor e Educação de Jovens e Adultos, esta última com funcionamento à noite, com total de 130 alunos matriculados, dos quais a maioria é adultos, divididos em quatro períodos. O diretor nos explicou que cada período da EJA corresponde a dois anos de escola “normal”, por exemplo, 1º e 2º anos primários correspondem a um período letivo de EJA, sendo assim a escola tinha quatro salas com aproximadamente 35 alunos por turma.

A escola ainda estava com as matrículas abertas, porque segundo o diretor A nos primeiros meses de início das aulas os alunos procuram realizar suas matrículas “estar na quarta semana de aula e muitos alunos ainda procuram matricular-se, porém por sala não deve ultrapassar o número de 45 alunos”.

Essa realidade, com relação à matrícula também foi constatada na escola A2. A diretora caracterizou esse prolongamento no período das matrículas como um período necessário e “flexível” para garantir o acesso dos educandos à escola, já que os alunos levam algum tempo para superar o preconceito de si mesmos, em relação a aprendizagem, “muitos não acreditam que conseguem aprender, e precisam tomar coragem para efetuar sua matrícula”. Nessa acepção,

é o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na, verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 2006, p.62)

É o bom senso dos professores que torna o aluno seguro para acreditar na sua capacidade de aprendizagem. Nesse sentido, compreender a realidade do aluno da EJA requer uma formação adequada. Formação inicial e continuada para os professores tratarem os alunos dessa modalidade de ensino com concepções construtivistas, para que eles aprendam a construir seu próprio saber, compreendendo que tais sujeitos são donos e conhecimentos próprios da experiência de vida.

Questionado sobre a aptidão dos funcionários para seus respectivos cargos o diretor A afirma: “todos os funcionários são aptos para o cargo”. Acrescenta ainda, que dois dos professores são graduados. O mesmo não soube informar a graduação dos professores, também havia dois bolsistas, alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern, tais alunos encaminhados pela 12ª Diretoria Educação Cultura e Desportos - Dired. Na avaliação do diretor A o fato de ter professores formados lecionando é um avanço significativo, pois este tem saberes necessários à prática docente.

Na escola A2, segundo a diretora, os professores têm formação adequada, inclusive participam de momentos de formação continuada. Vale ressaltar que segundo Imbérnon (2006) formação permanente ou continuada como a diretora preferiu chamar, caracteriza-se por aprender continuamente de forma colaborativa, ligar os conhecimentos derivados da socialização com as novas informações, abandono do individualismo, formação no lugar de trabalho na própria instituição educacional.

Em relação aos programas de financiamento que as escolas recebem, o diretor A remete ao ano anterior, em 2009, relatando um pouco do histórico da escola para dizer que há pouquíssimo financiamento para a mesma.

os recursos que chega a escola é proveniente do Governo Federal, são eles o Pague destinado a compra do material de limpeza, o PEJA que hoje esta sendo substituído pelo PENAI dinheiro para a merenda escolar, que inclusive não vem para os alunos da EJA. Vem para o fundamental menor e dividimos com o EJA por que a maioria chega do trabalho com fome e deixa para comer na escola. Dessa forma, os recursos não são suficientes, por que para o estado a escola não existe. O espaço escolar fazia parte do Instituto do Sal e com a falência deste seus proprietários doaram a escola para o Estado, porém não há escritura da mesma. Assim, temos o caixa escolar, mas não temos no papel uma escola". (trecho de entrevista concedida pelo diretor A, 2010)

Acrescentou que todo o mês solicitava recursos para melhorar a estrutura física da escola, que necessita de reforma, mas seu pedido é indeferido, porque a concessão do pedido é improbabilidade administrativa. O diretor consternado com a situação lamenta esse desafio que o tempo não pode superar. Nos remetemos então a Vóvio (2001) a ressaltar a “fragilidade de recursos financeiros” destinados a este tipo de educação. De que modo e garantida a educação de qualidade se a infra-estrutura da escola não esta adequada. As salas são apertadas, os quadros de giz estão desgastados os banheiros com mau funcionamento?

Um desafio a ser superado segundo o diretor A, pelos educandos da EJA, assim com os funcionários e educadores que trabalham com esse tipo de educação é falta do registro da escola.

Para a diretora B da escola A2, nos últimos anos a EJA tem conseguido garantir direitos semelhantes a outras modalidades de ensino, pois a escola recebe do governo para a merenda escolar desses educandos, porém ainda é pouco diante das particularidades que estes educandos têm, pois as atividades dos mesmos têm características próprias que necessitam de maior investimento.

Na percepção do diretor A, a vontade do aluno frequentar a escola aumentaria se o mesmo conseguisse visualizar os investimentos destinados a educação. Um exemplo rotineiro é o dinheiro do financiamento, que o Estado aplica na escola, pois o mesmo é insuficiente para arcar com as despesas da escola. O que mantém a mesma segundo o diretor A são os projetos do governo Federal como Mais Educação e PDE.

Vale ressaltar algumas considerações sobre os objetivos do Mais Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Ambos voltam seus olhares para os anos iniciais e finais da educação básica. O PDE “é um programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O programa busca (...) oferecer apoio técnico e financeiro” (MEC, 2011). Como a Escola A1 trabalha com turmas de ensino básico, ela recebe o dinheiro para investir e suprir as carências da mesma, enquanto a EJA fica sem recurso, “na verdade não tem recurso” afirma diretor A, e sobrevive dos recursos insuficientes do ensino básico.

A escola tem o Projeto Político Pedagógico - PPP pensado para as duas modalidades de ensino presentes na instituição, considerando o PPP atuante e com uma equipe bem estruturada o diretor A diz da importância neste na escola. Da mesma forma, a diretora B ressalta a importância do PPP construído pela própria escola, “este documento nos dá autonomia para atuar na educação dos jovens e adultos considerando as particularidades dos mesmos”.

Todos os anos a escola consegue matricular muitos alunos, porém no mês de junho os alunos evadem-se em detrimento as festas do Cidade Junina que acontece no Município. Ambas as escolas enfrentam este desafio, no qual mais de 50% dos alunos desiste nessa época, vão para o Cidade Junina e não voltam, afirma o diretor A que esta na direção da escola pelo segundo ano consecutivo, a diretora B confirma tal fato e lamenta os alunos não voltarem para dar continuidade aos estudos.

Os depoimentos vem a corroborar com a afirmação de Baquero et al (1991, apud Dieb, 2008) em que as práticas pedagógicas com os adultos não escolarizados tem sido acrítica, com concepções do individuo pronto, acabado, abstrato e padronizado, infantilizando o educar, como se o aprender do jovem e do adulto não tivesse especificidades bem mais elaboradas do que as crianças que não tem ainda a concepção elaborada de mundo e de si mesmo.

Perguntarmos, então o que o Estado tem feito para contribuir com a formação dos professores? Em consonância as respostas do diretor A e da diretora B, apontam como avanço os cursos oferecidos aos professores, não melhoram sua prática se não quiserem, pois os cursos são bons, gratuitos e visam à formação continuada (diretor A).

Ficou perceptível que ambos os diretores demonstram compromisso com a educação, mas com muitas barreiras para serem superadas. A educação e as políticas

públicas devem valorizar mais a Educação de Jovens e Adultos, pois é absurdo que a equipe da escola tenha que dividir o lanche destinado ao ensino fundamental com os alunos da EJA por falta de um financiamento próprio.

Quanto a evasão, durante o mês de junho não é problema isolados dessa escola, pois há relatos em literaturas sobre o tema que apontam o mesmo acontecimento. Percebemos então que o desafio é tornar a escola mais atrativa que os eventos festivos.

A Escola A2 tem três turmas de EJA, totalizando 100 alunos, o número preciso de alunos por turma a diretora não soube informar. Afirmou apenas, que o maior número de alunos estava no 2º período. Esta avançou um pouco mais em relação a escola A1, pois a mesma recebe financiamento próprio para as turmas da EJA. Organizada pelas modalidades de ensino Fundamental Menor e EJA. Segundo a diretora B, a equipe profissional da escola tem formação apropriada para suas funções, alguns professores têm especialização os demais são graduados, sempre participam dos cursos ofertados pelo Estado, “que a passos lentos vai conseguir pensar uma escola de qualidade para nós cidadãos”. Foi enfática ao reclamar que “trabalhar com educação é cansativo, difícil e tem muitas barreiras”. Pois,

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública a todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã. (Gadotti, 2000, p.39)

Uma das providências para eliminar o analfabetismo é investir na educação, valorizando os conhecimentos dos educandos, dos professores e demais envolvidos com a educação. Outra providência é o investimento nos recursos financeiros.

Em 2009, a escola contou com o financiamento do Caixa Escolar que recebe o PDDE que é o Programa Dinheiro Direto na Escola e tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas, ainda o Pague ou “Programa de Autogerenciamento da Unidade Escolar nos mesmos moldes do PDDE. O diferencial do Pague é que atende, além do ensino fundamental, também o ensino infantil e o médio” (Cardoso, 2005) com a seguinte discriminação: merenda escolar, material de expediente e

permanente e de limpeza, respectivamente. Mesmo a escola ganhando esses recursos a diretora B comentou ser insuficiente, pois a demanda é superior ao dinheiro repassado pelo Estado para as providências da escola.

Um ponto relevante na entrevista é a satisfação que os diretores demonstraram ao falar dos alunos da EJA que consegue aprender, pois a batalha por uma educação de qualidade é complicada. E geralmente, é entendida pela concepção errônea de que a Educação de Jovens e Adultos é simplesmente, ensinar a ler e escrever, dificilmente alguém compreende essa modalidade de ensino como formar o cidadão crítico.

CONSTATAÇÕES APRESENTADAS PELA PESQUISA

Analisando as entrevistas percebemos que houve avanços na forma de encarar a realidade que os alunos da EJA aprendem, assim como a necessidade de uma escolarização voltada para suas particularidades, no qual “os educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto” (Gadotti, 2000, p. 32).

Não dá para definir na fala dos diretores A e B, se os professores têm essa mesma preocupação, com o formar crítico. Quanto a evasão que acontece no mês de junho, é evidente que nenhuma das escolas pensam atividades para instigar a permanência dos alunos na sala de aula. O que será que falta a escola fazer para conseguir manter os alunos na escola? É a escola mesmo quem tem o papel de manter os alunos na sala? Claro que,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (Freire, 2006, p.66)

O espaço físico influencia no querer permanecer no espaço educacional ou não, e a desarmonia deste desmotiva alunos e professores. Sendo necessário que os poderes públicos tratem essa modalidade de ensino para além de uma visão acrítica, com ações compensadoras e assistencialistas, garantindo o respeito adequado para as particularidades que caracterizam a EJA.

Se os poderes políticos investirem de forma adequada no ensino básico, em especial, a EJA, torna-se mais fácil para professores e diretores manter uma sala de aula com poucas evasões. A falta de recursos destinados ao material necessário para um trabalho interativo, que quebre a monotonia do simples escrever e copiar.

A escola deve responsabilizar-se pela aplicação correta dos recursos, oferecer aos educadores uma formação, mais prática e contextualizada. Aos professores cabe a responsabilidade de ensinar, reconhecendo as causas desse analfabetismo entre jovens e adultos, é necessário o esforço do educador para conhecer seu aluno, seu espaço de trabalho e tudo que o rodeia, assim o educador não pode ser ingênuo e nem espontaneísta como afirma Freire (2006) e sim tentar construir ao lado do alunado a perspectiva de reconhecimento social, de condições justas de emprego e do direito de escolarização.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9493/96, ter sido promulgada e ter em seu Título III, artigos 4º e 5º, referência sobre a EJA, mostra um avanço que garante a educação para aqueles que por um motivo ou outro não conseguiram aprender na idade apropriada. Tal lei constitui-se de um ganho significativo à educação dos jovens e adultos, pois a institucionalização dessa modalidade mostra o interesse pela educação, pelo reconhecimento da dívida social e da necessidade de um investimento pedagógico nesta modalidade.

O processo de formação dos educadores, também precisa ser valorizado, para que juntos aprendam a respeitar seus alunos e compreender suas particularidades. Ressaltamos a responsabilidade de ambas as escolas, parabenizando pela vontade de manter as turmas da EJA funcionando, ultrapassando barreiras e persistindo para que aconteça a educação para a cidadania e o processo de aprendizagem tão desejado.

Pois, o fato os professores terem graduação, não significa estarem aptos para o ensino adequado aos jovens e adultos, daí a importância de políticas educacionais que tratem o sujeito da EJA, como um cidadão que tem trabalho, cultura, hábitos e necessidades diferentes das crianças. E políticas que contribuam para que o profissional responda as exigências postas neste século ao ensino de crianças, jovens e adultos. Faz-se necessário um esforço conjunto para diminuir o número alarmante de evasões constatadas todos os anos, em documentos oficiais, e reforçadas nas falas dos diretores, que segundo os mesmos não diminui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas que vem assolando a Educação de Jovens e Adultos constitui-se de uma longa jornada de reivindicações e lutas. Luta essa que conseguiu torna-se lei e garantir no papel que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos não vai ser extinta a menos que todos sejam Alfabetizados. É necessário garantir, de fato, a verba destinada a EJA e que seja aplicada corretamente.

Os direitos adquiridos para essa modalidade ainda não atendem toda a complexidade que a problemática da EJA exige. Destacamos o exemplo dos dois diretores entrevistados A e B, que buscam na criatividade e possibilidades a continuação das turmas de EJA. Outras escolas devem passar por situações semelhantes e tantas outras por falta de condições acabam fechadas e destruindo mais uma vez o sonho de quem gostaria de aprender.

Os estudos apontam para a ampliação da Educação de Jovens e Adultos, porém fica clara a intencionalidade de uma educação compensatória, que visa simplesmente oferecer a oportunidade de ensinar a ler e a escrever. Quando sabemos, e os próprios teóricos nos apontam a necessidade do trabalho elaborado pelos professores da modalidade de educação de Jovens e Adultos, assim como para as demais instancias que devem apoiar e pensar políticas próprias para o alunado dessa modalidade.

É necessário que a EJA priorize a formação cidadã do sujeito, sem ignorar os saberes da experiência, pois estes são importantes na idealização de uma educação de qualidade para jovens e adultos.

As condições da EJA ainda são preocupantes, mas que tem avançado, mesmo lentamente. A população já sente a necessidade de educar-se e educar, pois a falta de escolarização diminui as oportunidades de uma vida melhor ao trabalhador que nem mesmo sabe assinar seu nome. A necessidade de pensar uma escola significativa requer o dever de concretizar as ações e políticas voltadas à educação desses jovens e adultos excluídos do processo regular de escolarização.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal; Porto editora LDA, 1994.

DIEB, Messias. (org.) **Relações e saberes na escola**: Os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

EBULIÇÃO, Boletim. **O desafio da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: [HTTP:// WWW.cfh.ufsc.br/~lastrol/sociologia/ensino/edusa.htm](http://www.cfh.ufsc.br/~lastrol/sociologia/ensino/edusa.htm) acesso: 03. março de 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, Prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, EDA, 1999.

LDB, Brasil. Lei 9.394. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article acesso: 09 nov 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article acesso: 09 nov 2011.

MOURA, Tânia. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostsky. Maceió; Edufal, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Fávero, Osmar. Educação como exercício de diversidade Brasileira. UNESCO, MEC. ANPED, 2007. Coleção Educação Para Todos. P 61- 83.

VÓVIO, Cláudia Lemos et. al. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNI-SESI, Universidade de Brasília, UNESCO, 2001, p. 23-62. Ação integrada

CARDOSO, Lucy. **RN apresenta experiência com recursos do PDDE**. 2005. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/index.php/noticias-2005/1239-rn-apresenta-experiencia-com-recursos-do-pdde-> acesso em: 11 nov 2011.

ÉTICA E MORAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA!⁵

Camila de Almeida Santana⁶
Valdicélia Ferreira da Silva²
Fábio Josué Souza Santos⁷

RESUMO

O trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa-ação colaborativa realizada pelas autoras no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRB/CFP, mais especificamente no “Subprojeto Pedagogia” no Colégio Estadual Pedro Calmon, Amargosa-BA junto a uma turma de 2º ano do Ensino Médio, desde o mês de abril de 2011. O trabalho teve como objetivo construir uma ação educativa que pudesse contribuir tanto para a formação dos estudantes do Ensino Médio, como para nossa formação enquanto discentes do curso de licenciatura de Pedagogia e alunas-bolsistas do PIBID. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativa, utilizados os seguintes procedimentos: observação direta da sala de aula, conversa informal com a turma e entrevista semi-estruturada com o professor de Filosofia que leciona na referida turma, com o intuito de conhecer quais as principais demandas postas pela turma. Dessa forma as demandas levantadas apontaram para a necessidade de discutir a temática “Ética e moral”; para tanto foi elaborado o projeto: “Ética e moral: uma educação para a cidadania” que tem por finalidade subsidiar as intervenções realizadas na turma citada. Até o momento foram realizadas seis intervenções em forma de oficinas. Como aportes teóricos foram utilizados os estudos Camargo (2010) e Singer (1994). A aplicação destas intervenções nos possibilitou compreender que quando o aluno é sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem e está interagindo com o objeto do conhecimento, é bem mais fácil sentirem-se motivados a ir à busca novas descobertas e novas aprendizagens. Desta forma os dados sistematizados nos permitem compreender que a aplicação deste projeto tem levado os estudantes do ensino médio a tecer uma reflexão crítica acerca destes temas, na medida em que vem contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre os valores éticos e morais na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia – Filosofia no Ensino Médio – Ensino de Ética e Moral

⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

⁶ Graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, *campus* de Amargosa, respectivamente no V e VII semestres. Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES. E-mail: cammila.a2009@hotmail.com; valdiceliaferreira@yahoo.com.br;

⁷ Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores, *campus* Amargosa. Bolsista PIBID/CAPES coordenador do “subprojeto de Pedagogia” (2010-2012) no âmbito do PIBID-UFRB. E-mail: fabio13789@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa-ação colaborativa que vem sendo realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRB/CFP no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, *campus* Amargosa-BA no Colégio Estadual Pedro Calmon, no mesmo município, através da aplicação do projeto de iniciação a docência intitulado “*Ética e moral: uma educação para a cidadania*”, mas especificamente em turma de 2º ano do curso de Formação Geral do Ensino Médio, do turno matutino⁸.

A proposta de intervenção teve como objetivo central construir uma ação educativa que pudesse contribuir tanto para a formação dos estudantes do Ensino Médio, como para nossa formação enquanto discentes do curso de licenciatura de Pedagogia e alunas-bolsistas/PIBID, fazendo com que nos percebamos enquanto sujeitos construtores do processo de ensino-aprendizagem.

A partir do diagnóstico que realizamos da sala de aula e da entrevista realizada como o professor da disciplina de Filosofia, para montar um projeto de iniciação à docência, percebemos a necessidade de trabalharmos a temática “*Ética e Moral*”, por ser um tema pertinente que proporcionará aos estudantes o entendimento do conceito de justiça pautado na equidade, além de sensibilizá-lo para a grande necessidade de construção de uma sociedade mais junta e igualitária, na qual a moral vigente deve

⁸ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação-MEC, por intermédio da Secretária de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Seu objetivo é fomentar atividades de iniciação à docência visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de ensino superior e, também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, através da inserção dos alunos licenciandos no cotidiano da escola, seu futuro espaço de atuação profissional. O PIBID/UFRB iniciou-se em abril/2010 através de um projeto institucional que tem como proposta desenvolver atividades nas três escolas de ensino médio do município de Amargosa/Ba, envolvendo a participação de 50 alunos-bolsistas dos cursos de Matemática, Química, Física, Filosofia e Pedagogia, 06 supervisores (professores da rede pública estadual das escolas parceiras), 05 professores do CFP/UFRB responsáveis pela coordenação dos subprojetos de cada uma das áreas participantes do PIBID e uma professora responsável pelo projeto institucional do CFP/UFRB; portanto, 62 sujeitos. No ano de 2011, mais um projeto institucional foi aprovado contemplando 101 bolsistas em sete cursos de licenciatura (os cinco anteriores e mais as licenciaturas em Educação Física e Letras/LIBRAS).

compreender os valores que estão presentes na mesma, tentando analisá-los e cumpri-los de acordo com os padrões éticos estabelecido socialmente.

Para tanto buscamos desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar por julgarmos ser pertinente o desenvolvimento de um trabalho que busque atender a proposta do referido projeto, acreditando que ao estarmos praticando a docência na disciplina de Filosofia do Ensino Médio podemos estabelecer uma relação entre os discursos pedagógicos e filosóficos, que fazem parte do mesmo contexto educacional. Essa proposta visa promover troca de experiência entre todos envolvidos neste âmbito do projeto.

A metodologia utilizada para a realização destas intervenções foi a pesquisa-ação colaborativa, por ser um tipo de pesquisa que possibilita o desenvolvimento de uma parceria entre os sujeitos envolvidos na investigação.

A pesquisa-ação está inserida na metodologia da pesquisa que orienta à prática educacional. A mesma não tem por finalidade essencial o acúmulo de informações sobre o ensino ou a compreensão da realidade; ela procura contribuir com informações que norteiam a tomada de decisões e os processos de mudanças para a melhoria do sistema educacional. (ESTEBAN, 2010).

A pesquisa-ação tem por objetivo realizar intervenções que visam transformar uma realidade, através do reconhecimento da dimensão política da pesquisa, na qual a prática é alvo de intervenção, além de prezar pela emancipação dos sujeitos envolvidos na mesma. Para tanto Lacarrière (2004, p.119), afirma que “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível.”

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada com o professor, conversas informais com os estudantes, observação direta da sala de aula, visando obter informações sobre o perfil da turma e as maiores demandas colocadas por eles. A partir de então, colaborativamente com o professor da disciplina Filosofia, elaboramos o projeto de iniciação a docência que vem sendo realizado na referida turma.

De acordo, com Lüdke e André (1986) a entrevista semi-estrutura permite maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, pois não há uma imposição fixa das

perguntas e o entrevistado tem a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, de suas vivências.

Por ser a observação um instrumento de coleta de dados que permite o pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação, ela foi de grande valia no levantamento de dados para a construção do projeto de intervenção, pois ao observamos a dinâmica do grupo em situações de aula sem realizar interferência, vimos e ouvimos o que ocorria naquele contexto, examinamos também fatos que achamos pertinente para a elaboração do projeto.

Na observação o pesquisador desenvolve um contato mais direto com a realidade a ser pesquisada. Lüdke e André (1986, p. 26) asseguram que:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar de privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘ver para crer’, diz o ditado popular.

Portanto, a escolha desses instrumentos de coletas de dados nos fez perceber as principais demandas postas pelos estudantes da turma de 2º ano do Ensino Médio, e buscamos através do levantamento desses dados realizar uma intervenção que viesse contribuir significativamente para melhoria da realidade que eles estão inseridos.

O projeto de intervenção proposto procurou valorizar os conhecimentos prévios destes estudantes, trabalhando com temáticas da vida cotidiana desses sujeitos. Sendo assim, buscamos levar os estudantes a refletirem que os valores morais e éticos que cada vez mais vêm ganhando espaço na sociedade que vivemos; visto que percebemos a necessidades de trabalhar com esses valores frente uma sociedade excludente, desigual, alienadora, intolerante e imediatista.

2 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Trabalhar com o ensino de Filosofia para jovens é um assunto que precisa ser pensado e discutido, uma vez que de acordo com Aspis (2004), acreditamos haver vários possíveis objetivos educacionais que podemos atribuir à filosofia, tantos fins filosóficos e as possíveis formas de alcançá-los.

Para Aspis (2004) as aulas de filosofia, considerada como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Dessa forma, podemos dizer que uma das finalidades das aulas de filosofia é oferecer aos alunos um aporte para que os alunos possam está utilizando os conhecimentos filosóficos compartilhados em sala de aula em sua vida cotidiana, através da reflexão entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e suas experiências fora da escola.

3 O ENSINO DE ÉTICA E MORAL NA ESCOLA

Moral e Ética são valores que estão presentes no cotidiano de todos no meio educacional. Tendo como ponto de partida a definição trazida pelo Dicionário Aurélio, que define *Ética*, como estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal. Conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. *Moral* constitui em conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer de modo absoluto, quer para grupo ou pessoa determinada. Para Camargo a palavra ‘ética’ etimologicamente origina-se do grego *ethos*, que também significa costumes; a palavra “moral” provém do latim “mores”, que também significa costumes (2010, p.22).

Quando não há o exercício da ética nas situações reais, o que prevalece é a moral provocando um processo discriminatório que está centrado no “eu” como referência. A moral cria uma estereotipagem, uma espécie de aversão ao diferente. Como futuros professores, temos que permitir-nos entender e respeitar as diferentes identidades, mas para isso temos que nos despojar da nossa velha moral e pensar eticamente. Sobre esta questão Singer defende que:

Para serem eticamente defensáveis é preciso demonstrar que os atos com base no interesse pessoal são compatíveis com princípios éticos de bases mais amplas, pois a noção de ética traz consigo a idéia de alguma coisa maior que o individual. Se vou defender a minha conduta em base éticas, não posso mostrar apenas os benefícios que ela me trás. (SINGER, 1994.p.18).

Educar para o bem e para a virtude pode constituir-se na ausência de condições objetivas para realização da consciência ética reforçado pelas promessas de igualdade de

justiça não cumprida e o deslocamento do poder da vontade para o narcisismo numa sociedade individualista (HERMANN, 2001).

Segundo Hermann (2001) no panorama filosófico, surge uma desconstrução das éticas do dever ser, em especial a da tradição iluminista. E o século XIX vai conhecer, com o pensamento de Friedrich Nietzsche, uma crítica radical à tradição metafísica que, de diferentes modos, pretende assegurar a validade do agir moral. Entrando em questão o caráter de universalidade da Ética e o sentido de educar para o aperfeiçoamento moral.

Em nosso trabalho “Ética e Moral: uma educação para a cidadania” tivemos a preocupação a trabalhar as questões éticas e morais com base no perfil da turma em que está sendo realizado o projeto. Assim sendo, por se tratar de jovens estudantes, apresentamos discussões que viesse contribuir com a formação desses educandos, trazendo primeiramente o que são os valores éticos e morais dentro de uma sociedade de valores pré-estabelecidos, seguindo com as questões da ética ambiental e da liberdade do ser humano.

Foram realizadas até o momento seis intervenções, trabalhamos inicialmente com os conceitos de “Ética e Moral”, para tanto realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, após todos apresentarem seus compreensão sobre o tema em forma de um painel integrado, dando seguimento a intervenção apresentamos em slides uma discussão acerca do que é ética e o que é moral. Para em seguida, realizar a exibição de um vídeo do filósofo Sérgio Cortella gravado em entrevista cedida ao Programa do Jô da rede Globo de Televisão, que teve como tema: O que é ética e moral? E por fim fizemos a discussão do vídeo.

Esse momento de discussão do vídeo foi muito importante, pois juntamente com a apresentação dos slides, os alunos desconstruíram alguns conceitos de ética e de moral que traziam de suas vivências, que não estavam de acordo com a definição exata do conceito de ética e moral, entretanto através das discussões esses alunos conseguiram avançar e chegar às definições de fato do tema.

É interessante perceber como os alunos se motivaram a participar da oficina, eles questionavam e explicavam seu entendimento sobre o tema trabalhado. De acordo com a realização desta intervenção, compreendemos que quando o aluno é sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem ele se sente motivado em está interagindo com a realização da atividade, pois não é papel do educando apenas receber

o conteúdo de forma passiva ele tem que está motivado a ir em busca de novas descobertas e novas aprendizagens.

Trabalhamos também com o tema: “Ética Ambiental”. Para discutir a presente temática, trabalhamos com o texto “*Ética e Ecologia*” de Josué Cândido da Silva que trata das questões éticas na visão de vários autores, a medida que íamos fazendo a leitura do texto, realizávamos também a discussão do mesmo, os alunos interagiam com a discussão. Em seguida apresentamos um vídeo sobre importância de preservar a natureza, produzido no âmbito da disciplina de Ética do curso de Serviço Social da UNISUL, após exibimos um vídeo com o “Xote Ecológico” musicalizado por Luiz Gonzaga.

Por fim solicitamos que os alunos se dividissem em quatro grupos e depois escrevesse uma carta destinada a mãe natureza pedindo perdão por sua conduta; agradecendo pelos benefícios que a mesma proporciona e se tivessem alguma reclamação a fazer.

Diante da aplicação desta intervenção os alunos compreenderam que sua conduta frente a natureza muitas vezes são falhas que precisam ser revista, além de repensarem algumas atitudes apresentada frente a mesma, o que acaba por prejudicar o meio em que vive, que lhe oferece o pão de cada dia, bem como a morada, o ar para respirar, a água e inúmeros outros benefícios que a natureza nos oferece sem cobrar nada em troca.

Outro tema trabalhado durante nossas intervenções foi: “Ética e liberdade”, a discussão desta temática foi muito gratificante, os alunos interagiram de forma muito significativa na realização da intervenção, inicialmente pedimos aos alunos que relatassem para a turma o que eles entendiam por liberdade e depois dessem um exemplo, onde aparece a liberdade sendo exercida sem prejuízo e um exemplo, onde a expressão da liberdade foi coagida de alguma forma.

Este momento da intervenção foi muito rico, pois os alunos estavam realmente interessados em participar do debate, eles davam exemplo do dia-a-dia, de sua vivencias, o que faziam os mesmos assimilarem com mais facilidade o conteúdo trabalho, pois eles partiam de suas vivencias, dos conhecimentos de mundo que eles tinham constituído, o que é muito significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Realizamos também a exibido do filme intitulado: “Um Sonho de Liberdade”. Após a exibição do filme, discutimos qual a real mensagem que este filme havia passado, visto o mesmo passa a mensagem de que sempre haverá luz no fim do túnel, e que é

necessário tão somente levantar-se e dar o primeiro passo em direção da liberdade. O filme é excelente, pois retrata a crueldade, a corrupção nas prisões e a trajetória dos que a ela se submetem, mostrando a violência, o humor e a esperança de uma maneira agradável, também a forma injusta de um inocente ser condenado pagar por um crime que não cometeu.

Pudemos perceber nas discussões do filme e nos trabalhos realizados que os alunos possuem um conhecimento bastante apurado daquilo que está sendo colocado para eles, pois estes demonstravam posicionamentos e críticas acerca do que estava sendo trabalhado.

A partir das leituras realizadas até o momento torna-se possível afirmar que os valores morais e éticos precisam perpassar os corredores da escola de modo que venham contribuir com a formação dos educando e educadores, e que estes possam melhorar suas vidas dentro e fora do ambiente escolar, para assim estarmos construindo uma sociedade justa e democrática que tanto queremos, pois cada freqüentador do espaço escolar possui suas individualidades, culturas religiosas ou qualquer que seja sua opção de vida. Desta forma, concordamos com Camargo e Fonseca (2006) quando afirma que:

A moral na escola se apresenta através de regras, normas a serem cumpridas, expressas nos seus regimentos, planos de estudos e projetos políticos pedagógicos. A escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais (CAMARGO E FONSECA, 2006, p. 2).

Diante da afirmação anterior podemos dizer que o nosso trabalho vem cumprindo com a finalidade de compreender a relação existente entre ética, moral e sociedade, proporcionando aos estudantes do Ensino Médio uma reflexão crítica a partir de suas vivências e experiências, uma vez que nas atividades que realizamos, as discussões sempre estavam voltadas para o meio no qual os estudantes estavam inseridos, buscando sempre estar dialogando com eles assuntos relacionados a valores morais e éticos que estão posto na sociedade como: as questões do aborto, a ética ambiental, os direitos, e deveres de todos os cidadãos entre outros.

Assim percebemos que cada discussão posta nas atividades despertava nos educandos uma reação diferente, uma vez que a todo momento da realização das atividades os alunos estavam intervindo e expondo seus conhecimentos acerca do tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sistematizados nos permitem compreender que a aplicação deste projeto tem levado os estudantes do ensino médio a tecer uma reflexão crítica acerca destes temas, na medida em que vem contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre os valores éticos e morais na sociedade.

A nossa relação com esta turma que estamos realizando as intervenções está se dando de forma muito positiva, pois se trata de alunos que defendem suas opiniões, participavam sempre de maneira crítica expressando seus pontos de vista, o que nos permite afirmar que não são alunos passivos.

Durante a realização das atividades percebemos que os alunos estão sempre motivados e contribuem com as discussões, principalmente quando estávamos desenvolvendo nossas oficinas, pois as discussões fluíam de maneira bastante participativa, estes alunos sempre tinham alguma coisa a nos apresentar e para podermos estar trocando experiências.

Para nós granduandas do curso de Pedagogia e bolsista PIBIB a aplicação deste projeto tem nos proporcionado momentos de muitos desafios e aprendizado, uma vez que estamos diretamente envolvidas na construção e na aplicação desta atividade na sala de aula.

5 REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 de novembro de 2011.

CAMARGO, Edson Carpes; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **A ética no ambiente escolar: educando para o diálogo.** In: Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. 27 a 29 de setembro de 2006. Santa Maria-RS.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Trad. CABRERA, Miguel. Porto Alegre: AMGH, 2010.

HERMANN, Nadja. Pluralidade e ética em educação. In: _____. **A ruptura da metafísica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.69-87.

LACARRIÈRE, J. **O método em pesquisa-ação.** In: BARBIER, R. (Org.). **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2004.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

SINGER, Peter. **“Ética Prática”** Editora: Martins Fontes. São Paulo; 1994.

ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS

Fábio Alexandre Araújo dos Santos⁹

RESUMO

O ensino médio atual vem passando por constantes reflexões e reformas educativas no tocante ao currículo, as competências e/ou habilidades necessárias, a formação integral bem como a integração entre as dimensões do ensino propedêutico e o ensino técnico com vistas à ressignificá-lo. Este trabalho tem o fito de discutir sobre as principais problemáticas pertinentes ao ensino médio contemporâneo focando o perfil e as competências do professor. Ao discutir tal temática, algumas questões surgem em relação à docência no ensino médio. Quem é o docente do ensino médio? Como se deu a sua formação? Como se configurou e configura-se a sua docência? Quais os princípios que fundamentam suas práticas pedagógicas, sua atuação profissional? Quais são os seus conceitos bem como as principais dificuldades em relação à mudança, a inovação, a criatividade na prática pedagógica? Diante desses questionamentos buscou-se dialogar com Ciavatta (2002), Freire (2003), Frigotto (2002), Kuenzer (2010), Morin (2000), PCN (2000), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2009) com vistas a fundamentar as reflexões neste trabalho. No tocante à metodologia utilizou-se a revisão bibliográfica e documental. As considerações finais por meio deste estudo foram às seguintes: falta de políticas públicas efetivas do ensino médio; a formação de professores, na maioria, desarticulada dos contextos de ensino-aprendizagem escolar; o distanciamento da cultura docente da cultura juvenil atual; o sistema socioeducacional que pouco colabora para o desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e do professor bem como a falta de articulação entre o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior, dentre outros, promovem o “abismo” entre o ensino médio e as reais necessidades de formação neste nível de ensino, o que provoca, em geral, a evasão em grande escala dos alunos e, por fim, a descontinuidade da formação contínua e da educação básica do cidadão.

Palavras-chave: Ensino médio. Problemáticas. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Algumas questões surgem em relação à compreensão do perfil e/ou configuração do professor que atua no ensino médio contemporâneo, tais como: quem é o docente do ensino médio? Como se deu a sua formação enquanto estudante, sua formação inicial e continuada? Como se configurou e configura-se a sua docência? Qual formação ideal para o professor que atua no ensino médio em todas as suas modalidades (ensino médio não profissional e ensino médio profissional: técnico e integrado)?

⁹ Doutorando em Educação pela UFRN; professor do IFRN; Alexandre.araujo@ifrn.edu.br

Neste caso, seria necessário um tipo de formação para cada modalidade de ensino? Ou deveria existir uma formação profissional integrada para o professor atuar em qualquer modalidade de ensino em nível médio? Quais são as principais crenças que permeiam sua atuação profissional? Quais são os seus conceitos bem como as principais dificuldades em relação à mudança, a inovação, a criatividade como elementos essenciais à formação da escolarização básica?

Na verdade, muitas outras questões são igualmente importantes, entretanto, pela delimitação teórico-metodológica deste estudo. Para tanto, o presente artigo tem o objetivo de discutir as principais problemáticas pertinentes ao ensino médio contemporâneo focando o perfil e as competências do professor. Assim sendo, o mesmo está estruturado no seguinte formato: no primeiro momento discutir-se-ão os desafios do processo de profissionalização docente na atualidade, sobretudo, no ensino médio articulado ao ensino superior (formação inicial do professor).

No segundo momento tratar-se-á da criatividade como um componente da prática educativa. No terceiro momento refletir-se-ão sobre um conjunto de competências e o perfil profissional do professor do ensino médio. Por fim, tecer-se-ão as considerações finais do artigo.

2 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NO CONTEXTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO (PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO)

O primeiro fator jaz da desvalorização socioprofissional que assola os professores de um modo geral. Um desses fatores corresponde às crenças de que qualquer pessoa pode atuar como professor, sem mesmo ter a formação básica mínima para atuar profissionalmente.

Essa descaracterização ou irresponsabilidade, em alguns casos, por parte dos governantes e representantes do sistema de ensino básico, e por vez, por parte dos próprios professores corroboram para a notoriedade das falhas do sistema educacional brasileiro, neste caso.

Entretanto, é sabido que tal situação não advém apenas da ineficiência das competências profissionais, mas o sistema educacional com suas práticas burocratizadas, fragmentadas e descontextualizadas das necessidades das realidades históricas e

culturais, geralmente não os estimulam a ponto de se sentirem motivados a buscarem formação continuada mínima e necessária ao aperfeiçoamento dos seus saberes e habilidades profissionais, dentre outras motivações.

Nessa via dupla, a educação vem sendo concebida de forma insatisfatória tanto para os profissionais que nela atuam quanto para a sociedade de um modo geral. Na maioria das vezes, ela vem refletindo cada vez mais *níveis baixos e insuficientes no tocante à formação acadêmica, descompasso entre a formação e a atuação profissional, reprovação e repetência de alunos, professores desmotivados, salas repletas de alunos sem a mínima condição de infraestrutura*, dentre outros fatores que impulsionam cada vez mais o distanciamento de políticas públicas educacionais no país.

Entre os grandes desafios da profissão professor, atualmente, tem-se à formação docente no nível superior a partir das discussões sobre o professor formador. As discussões existentes, na maioria das vezes convergem para a formação do professor, mas, de forma geral, negligencia a formação do professor formador neste mesmo nível de ensino.

Esta negligência pretende ser ressaltada neste artigo a fim de compreender que sem a devida inclusão de discussões e pesquisas em relação à formação do professor formador das licenciaturas, neste caso, como pauta principal nas agendas de pesquisas de formação, alguns dos principais problemas inerentes à mesma não serão resolvidos de forma significativa, mas sim, de forma pontual.

A formação do professor em nível superior vem se configurando em um dos pilares na reconstrução, tanto da profissão professor quanto do cenário socioescolar vigente, aliás, estas relações intrínsecas entre formação e educação são históricas ao longo do desenvolvimento da civilização.

As principais problemáticas, dentre outras, são justamente a falta de unidade da própria formação em consonância com as demandas socioculturais. Não somente esta falta de unidade, mas também a aparente despreparação do professor para o exercício acadêmico; o conteúdo excessivamente técnico e hiperespecializado sem abertura à

transdisciplinaridade do conhecimento; as tipologias e/ou categorias distintas de professores atuando no ensino superior conforme a área de conhecimento.

Outro ponto remete-se às crenças docentes, que geralmente, são esquecidas nos tópicos da formação do professor bem como a compreensão das inúmeras possibilidades de se aprender por meio de metodologias variadas e a despreparação, em grande parte, dos professores do ensino superior, principalmente, de áreas que não são licenciaturas, ou seja, nos bacharelados, que apesar de serem mais técnicos, especializados, os professores formadores, de uma maneira ou de outra deveriam ter a preparação pedagógica aprofundada, e não serem guiados apenas pelas crenças ligadas ao contexto do ensino por meio de suas experiências formativas anteriores.

Sabe-se que as problemáticas oriundas do contexto da formação docente não se esgotam nesse conjunto evidenciado acima, no entanto, estes são uns dos principais problemas que são enfrentados nas constantes pesquisas sobre tal temática. Essas problemáticas elencadas também auxiliarão, possivelmente, na compreensão do papel, dos impactos das crenças na atuação do professor, assim como, na possibilidade de mudanças de suas posturas enquanto professor.

Diante do exposto cabe refletir também sobre a certa “liberdade” referente ao ato de ensinar dos professores neste nível de ensino, principalmente, pela crença, muitas vezes, de que as titulações de doutorado, as experiências de ensino, e certamente, os vícios do ato de ensinar que regulam as ações docentes já “garantam” um processo de formação profissional adequado referente à transposição da mesma para o campo do trabalho.

Essa crença de que ter titulação de mestrado ou doutorado bem como ter muitos anos de experiência enquanto professor corresponde a um saber profissional suficiente, e, portanto, não carece de mais formação. Assim sendo, essas concepções acabam por contribuir para uma “despreocupação” do professor em relação ao que ensinar e como ensinar.

Neste sentido, o professor torna-se muito mais um “transmissor de informações adquiridas em nível de maior requinte” que propriamente um professor capaz de ao

formar o alunado utilizar-se de conteúdos mais renovados, relacionados e articulados com sua formação vigente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178) afirmam em relação a essa visão restrita, reducionista e simplista que “Neste contexto, a ação de pesquisar e ensinar torna-se numa possibilidade e, ao mesmo tempo, num desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional professor quanto na revisão das ações em sala de aula.”

Um professor sintonizado com as competências de investigar, de problematizar, de refletir criticamente sobre determinado objeto de estudo constitui-se em um profissional preparado para mediar o aluno no processo de pensar sobre sua própria conduta, sobre o saber disseminado em sua formação, a relacionar as teorias às experiências pedagógicas vivenciadas em seu trabalho, além de estar intensamente comprometido com a curiosidade, com a potencialidade criativa de não se conformar de diante do conhecimento que ora lhes é apresentado (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2009).

Nesta dimensão, a criatividade é um componente muito interessante para tal atitude além do pensamento flexível, aberto, interdisciplinar e sedento de curiosidade conforme poderá ser visualizado na próxima seção.

3 A CRIATIVIDADE COMO UM COMPONENTE ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: POR UM CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MAIS CRIATIVO

O currículo é considerado, em geral, um plano pedagógico e institucional, isto é, consiste em um dos pilares responsáveis pela concretude da prática pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino.

O currículo pode ser caracterizado em três tipos, são eles: o currículo formal, o currículo por assuntos ou currículo disciplinar, e em destaque neste estudo, o currículo integrado. Por questões metodológicas e de delimitação do objeto de estudo aqui apresentado, frizar-se-á o currículo integrado.

O currículo integrado visa integrar o ensino e prática profissional, a integração entre teoria e prática com base nas práticas profissionais paralelas, a busca de soluções específicas para diferentes situações bem como a inter-relação entre ensino-trabalho-comunidade e nas relações professor-aluno na investigação científico-educacional, sobretudo, a sensibilidade em relacionar o ensino tendo como parâmetros principais as questões socioculturais (CIAVATTA, 2005).

Nesta proposição curricular o aluno é considerado como Freire (2003) explicita um sujeito ativo, produtor e co-autor da produção de conhecimento produzido nos contextos da formação escolar e acadêmica. Não basta apenas “encher a cabeça” do aluno com conteúdos, na maioria das vezes, desarticulados de suas realidades e necessidades individuais e sociais.

Em se tratando das metodologias, estas deverão corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos inseridos no processo, principalmente, atender ao desenvolvimento do potencial criativo daqueles, pois, na educação profissional que tem um currículo integrado como política e práxis pedagógica exigem dos professores e alunos habilidades como formas de pensar/fazer flexível, abertas à busca permanente por conhecer situações novas, desafios antes pensados, enfim, exige dos seus participantes níveis de aprofundamento teórico bem como a aplicabilidade desses conhecimentos na prática (KUENZER, 2010).

É claro, que o currículo integrado não será a única forma de se estruturar práticas pedagógicas e formativas no âmbito da educação formal, porém, na atualidade essa forma de pensar/fazer pedagogicamente que integra, que cria oportunidades de vivenciar inúmeras situações e encontrar alternativas de resoluções para problemas diversos requer e, simultaneamente, propõe ao alunado variações no tocante à cognição e, por vez, a reconfiguração de estratégias metodológicas que disponibilizem espaços de aprendizagem diferentes e mais ativos que as metodologias tradicionais.

Diante do exposto, a criatividade e as metodologias inovadoras constituem-se em elementos da formação indispensáveis para a realização e consolidação do currículo integrado na práxis pedagógica contemporânea. A criatividade como resultado da “exploração” da mente do aluno em suas mais variadas formas e performances e as

metodologias inovadoras como o plano pedagógico e institucional responsável por essa exploração.

O princípio estruturante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica configura-se em uma organização curricular interdisciplinar e relacionada diretamente ao ensino propedêutico, isto é, cabe a referida modalidade de ensino a integração entre o ensino médio e a educação profissional, pois, na década de 1990 visualizava-se rupturas entre os mesmos segundo o Decreto n. 2.208/97. Corroborando com o exposto Lodi (2006, p. 10) afirma que:

Assim, na forma integrada, os planos de curso das instituições de ensino devem contemplar, em um só currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional de maneira que possam ser cumpridas também as exigências dos perfis profissionais relativos às habilitações técnicas oferecidas pelas escolas.

Percebe-se assim, que a educação necessita de uma integração entre vários saberes e habilidades necessárias à formação integral e profissional dos sujeitos. Um ensino que se preocupe somente com os conteúdos tecnológicos de determinada área do conhecimento, ou um ensino que se preocupe somente com os conteúdos da formação geral não satisfazem, nem tampouco, traduzem-se em uma formação integral, e sim, em uma formação parcelada, fragmentada e superficial (BARACHO, 2006).

Portanto, um ensino médio que fomente o desenvolvimento do pensamento criativo é uma das necessidades vitais e emergentes no cenário socioescolar atual. Neste caso, se compreende um ensino médio integrado criativo em que se oportunize a integração entre as categorias educacionais anteriormente mencionadas articuladas com a vida do educando, de forma a ser redimensionada pelos próprios ao longo de sua vida. Assim sendo, na próxima seção, tratar-se-á do perfil e de algumas competências básicas do professor do ensino médio atual.

4 CONFIGURANDO O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO

A configuração do perfil do professor nesta perspectiva corresponde a um professor-pesquisador, e entende-se como pesquisador não somente a produção de

pesquisa científica por meio de grupos organizados e certificados por instituições de pesquisas reconhecidas social e academicamente, mas também das relações socioprofissionais estabelecidas entre o mesmo, à instituição, os alunos e o mundo do trabalho de forma dialética e (re) construtiva.

No intuito de suprimir o processo de desarticulação e fragmentação presentes nos processos formativos em geral, percebe-se que o professor constitui-se em um mero “transmissor de informações”, ao invés de se constituir enquanto professor investigativo, crítico e criativo, isto é, dispor de **competência investigativa**.

Para o professor contemporâneo, a formação pedagógica é essencial tanto no que diz respeito à profissionalização de sua carreira quanto no auxílio didático de sua atuação nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Corroborando com a visão anteriormente elencada, Sundfeld (2005, p. 25) afirma que:

Com relação à formação do professor do ensino superior, alguns estudos têm demonstrado que seu aprendizado se dá mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou segundo a rotina dos outros (grifo meu). Pode-se presumir que isso ocorra devido à ausência de processos específicos para a sua formação em nível universitário.

Sendo assim, essa lacuna evidenciada acima provoca a necessidade de compreender que um dos principais perfis do professor consiste na **competência pedagógica**, isto é, para ser professor, faz-se *mister* afirmar que o domínio pedagógico, de teorias educacionais, de sistemas avaliativos, de legislação educacional, de formação docente, de processos de ensino-aprendizagem, dentre outros, são essenciais para a profissionalização do professor e sua respectiva valorização social reconhecida pela sociedade em geral.

O perfil do professor contemporâneo deverá partir da competência pedagógica. Sem essa competência, o professor torna-se vulnerável diante das exigências de sua própria profissão que tem como cerne a fundamentação pedagógica.

O processo de ensino-aprendizagem é bem mais amplo do que apenas acumular conhecimentos ou conteúdos de determinadas disciplinas. Ensinar e aprender, simultaneamente, implica em reconhecer que o ser humano produz conhecimentos sob múltiplas formas, portanto, somente operacionalizar suas aulas em uma mesma perspectiva teórico-metodológica.

O processo de ensino-aprendizagem é muito mais rico que um processo de memorização, de reprodução do conhecimento. Para aprender, dentre outros fatores, é necessário que o sujeito esteja motivado e mobilizado para tal atitude (ponto de partida do processo de aprender humano) no intuito de vivenciar e apreender os níveis da reprodução, produção e da criação no referido processo como propaga Galperin (1980).

A aprendizagem é recíproca quando alguém aprende é por que alguém ensinou de forma a fazer o aluno a sentir a necessidade de reformular seus pensamentos bem como retroalimentar a curiosidade e a motivação (elementos preponderantes nesse processo).

Aprender implica em um processo de ensino significativo com vistas a possibilitar relações recíprocas, motivadoras como ponto de partida assim como possibilidades de o aluno investigar tanto o conhecimento produzido pela humanidade através da ciência, da tecnologia, da cultura quanto o próprio processo de incursão pelo mesmo no ato permanente de aprender.

Aprender também significa a possibilidade de transpor o que aprendeu para seus pares e para outros contextos. Inclusive, essa condição é *sine qua non* para as formações profissionais, uma vez que se o aprendiz não consegue minimamente vislumbrar e efetivar o que aprendeu como forma de se sentir seguro, capaz, apto a exercer determinada profissão, torna-se no mínimo, curioso, os impactos dessa formação profissional.

O professor, ainda, deverá possuir saberes sobre a *práxis* pedagógica cuja qual foi já citada, bem como dominar um amplo conjunto de métodos e estratégias de ensino selecionados e adequados para as diferentes formas de aprender, para as diferentes etapas cíclicas da vida do sujeito, para as diferentes situações e níveis de aprendizagens possíveis pelo ser humano e etc..

Em consonância com o amplo conjunto de métodos e estratégias o que implica no (re) conhecimento das contribuições das teorias pedagógicas para a fundamentação teórico-metodológica nos processos educacionais e formativos, ainda tem-se a exigência à **competência reflexiva e criativa**.

Esse conjunto de saberes, isto é, o domínio de amplo conjunto de métodos e estratégias de ensino, a capacidade de reflexão e criação no âmbito pedagógico e formativo bem como a capacidade de se auto-investigar e investigar outras práticas pedagógicas fazem parte da constituição da docência enquanto profissão (SILVA e BRZEZINSKI, 2011).

A pesquisa e a vertente interdisciplinar do conhecimento constituir-se-ão os elementos-chaves da formação profissional. Não se aprende apenas reproduzindo conhecimento, sobretudo, aprende-se investigando, e, principalmente, reconhecer as relações entre as áreas de conhecimentos ao destrinchar as “fronteiras” entre elas, ou seja, adotar outra atitude frente ao conhecimento produzido e a(s) forma(s) de serem produzidas.

Dentre os objetivos do ensino postulados por Masetto (2003) emerge a busca por encontrar novo paradigma do ensino, ou seja, novas diretrizes e orientações que possibilite a formação. Entre as novas orientações ou paradigma, visualiza-se o Paradigma Emergente de Formação – PEF discutido por vários autores, destacando (RAMALHO NUÑEZ e UEHARA, 2009).

Outro aspecto a mencionar de relevância para a formação, sobretudo, para a concepção da educação, de professor, de aluno, de processos pedagógicos por meio do PEF constitui-se na revisão crítica de práticas e estratégias metodológicas utilizadas comumente pelos professores de forma acrítica como uma receita, e não como um referencial a ser discutido e posto a avaliações constantes. Masetto (2003) discute a importância e a inovação didático-pedagógica, núcleo central do “novo” paradigma, como novos e apropriados métodos ampliando as discussões além do domínio cognitivo das disciplinas.

O conjunto de metodologias, de métodos e de processos avaliativos processados pelo “novo” paradigma possibilita a revisão crítica de como são processados tais métodos e processos pedagógicos bem como permite o profissional da educação a repensar suas concepções, práticas e abertura aos novos ambientes de aprendizagens, na formação docente.

Certamente, se o PEF propõe estudos acerca do âmbito pedagógico de forma diferenciada em muitos aspectos da configuração já estruturada, o perfil profissional do professor carece de reflexões que acabam por exigir do mesmo, outras competências, habilidades e saberes profissionais, como por exemplo, as citadas neste artigo: competência investigativa, competência pedagógica e competência reflexiva e criativa (LUBART, 2007; MITJÁNS, 2010; VYGOTSKY, 1987).

Assim sendo, o perfil a ser traçado a partir destas discussões fundamentar-se-á nesta tríade (**domínio pedagógico** – teorias pedagógicas, métodos de ensino/ domínio técnico-científico e dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento; o **domínio do potencial criativo** através dos processos de **reflexão crítica** permanente e do desenvolvimento deste potencial nas práticas pedagógicas e **atitude investigativa** e prolematizante do conhecimento produzido no cenário escolar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se ao longo deste artigo que as formações profissionais, em geral, se regulam pelos conteúdos, haja vista a constante luta por parte dos técnicos-burocratas do ensino em afirmar para os professores a necessidade de concluir todos os conteúdos na íntegra, negligenciando, muitas vezes, a qualidade e o tempo pedagógico necessário para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa burocratização excessiva do ensino em lidar com o volume cada vez mais intenso de conteúdos faz com que o professor crie climas de tensão entre ele, os alunos e a instituição, uma vez que se não for deliberado o conteúdo em sua totalidade, a formação profissional ficará comprometida.

A formação profissional não se compromete negativamente apenas pela não conclusão dos conteúdos em sua íntegra por meio das disciplinas, mas também, e talvez

com maior impacto, pelas metodologias, pela revisão de conteúdos e seus significados e influências na formação do sujeito, pelo tempo pedagógico, pelos vínculos afetivos nos processos de ensino-aprendizagem, pelos regimes de trabalhos e suas condições ambientais, estes sim, se negligenciados consistem em aspectos que, todavia, influenciam e colaboram para o sucesso ou não dos cursos e/ou formação escolar.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Maria das Graças *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2 do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

ClAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALPERIN, P. Ya. El pensamiento sistêmico e la solución de problemas de creación. *Revista Cuestiones de Psicología*, n. 1, p. 65-83, 1980.

KUENZER, A. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. Curitiba, 2003. (mimeo.). Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> Acesso em 27 de outubro 2010.

LODI, Lúcia Helena. Uma alternativa de educação inclusiva. In: ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MITJÁNS, A. M. Condiciones necesarias par propiciar atmosferas creativas. www.psicologiacientifica.com. Acessado em 20 de julho de 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran e UEHARA, FÁBIA Maria Gomes. As teorias implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz a diferença? **Revista Ciências & Cognição**, vol. 14 (3), 2009.

SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANÁLISE DAS PROVAS DO PROCESSO SELETIVO NO IFRN PARA O INGRESSO NO PROEJA NOS PERÍODOS 2009.2 E 2010.2.

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins¹
Maria de Lourdes da Trindade Duarte Souza²

RESUMO

Esta pesquisa pretende discutir e analisar aspectos relacionados ao acesso de jovens e adultos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tendo como objetivo de estudo a análise das provas dos processos seletivos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos períodos de 2009.2 e 2010.2 no IFRN. A ampliação dos conhecimentos sobre a avaliação no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a contribuição para a sistematização teórica sobre avaliação e processo seletivo nesta modalidade complementam o objetivo, sendo assim importante para a análise. Em busca de respostas para as questões suscitadas na pesquisa, realizamos análise bibliográfica, através de textos de produção científica constituída de livros e artigos sobre o tema trabalhado, a consulta a materiais disponíveis na Internet, diretrizes curriculares e documentos, como as provas seletivas aplicadas pelo IFRN. A reflexão sobre o conceito de avaliação e sua função no sucesso das aprendizagens escolares foram permeadas através dos estudos de Freire (2007), Gadotti e Romão(2011), Luckesi (2011), Oliveira (2001), Vasconcellos (2008), Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), dentre outros autores que abordam o tema em estudo. Foi utilizada uma metodologia que pudesse assegurar uma pesquisa exploratória utilizando uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental como método de coleta de dados, uma vez que esta abordagem nos ajuda a responder questões sobre o tema. Diante das reflexões realizadas se constatou após as análises das provas dos processos seletivos, que é necessário pensar em novas formas de avaliação na seleção de candidatos ao PROEJA, dado que as avaliações necessitam estar mais próximo da realidade do estudante da EJA. Assim, entende-se que este estudo colabora na composição de materiais relacionados à educação da EJA, tanto na sua práxis como na qualidade social, uma vez que ao conhecer as especificidades desse público se pode contribuir substancialmente para o sucesso de suas aprendizagens.

Palavras-chave: PROEJA, Avaliação, Processos Seletivos, Aprendizagem.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado através do

Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, tendo como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Porém, anteriormente a esse decreto algumas instituições já desenvolviam experiências de educação profissional com o público jovem e adulto, de modo que, havia questionamentos ao programa, principalmente em aprofundamentos em seus princípios epistemológicos que ajudassem a compreender as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido esta pesquisa abrange uma etapa de um processo de reflexão que demonstra o desejo de compreender e pensar em possíveis soluções para amenizar ou superar as dificuldades presentes na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no PROEJA, oportunizando um espaço para análises e buscando respostas para as mais variadas questões suscitadas ao longo de estudos nessa área. Assim sendo, é preciso discutir e analisar aspectos relacionados ao acesso de jovens e adultos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A escolha do tema para elaboração desta pesquisa deve-se ao fato de que durante o curso de Especialização em PROEJA discussões foram realizadas sobre evasão, repetência e jubramento com os alunos que ingressam nos cursos do PROEJA, fatores esses que geram preocupação na educação de jovens e adultos. Por essa razão percebe-se que é necessário refletir sobre o perfil do aluno da EJA e a avaliação, tema pouco debatido durante o curso, na tentativa de descobrir os motivos pelos quais os mesmos conseguem passar nas provas do processo seletivo, mas não acompanham o ritmo do programa. Acredita-se que as reflexões e análise que o trabalho propõe ajudarão os educadores a compreender melhor o público da EJA e atribuí-lhes avaliações que os ajudem no processo de suas aprendizagens.

Pelo fato de existir uma lacuna de pesquisas relacionadas a esse público, especialmente refletir e compreender a importância da avaliação e seus processos, esse trabalho se propõe analisar as provas dos processos seletivos de 2009.2 e de 2010.2 para o ingresso de estudantes da educação de jovens e adultos aos cursos do PROEJA oferecidos pelo IFRN, especificamente Campus Natal - Zona Norte. A partir da concepção desenvolvida pelos estudos sobre avaliação uma vez que esta é considerada um dos mecanismos fundamentais na promoção das aprendizagens dos sujeitos, principalmente no que se refere a sua formação científica.

Assim, o objetivo desse estudo é a análise das provas dos processos seletivos do PROEJA nos períodos de 2009.2 e 2010.2 no IFRN. A ampliação dos conhecimentos sobre a avaliação no contexto da EJA e a contribuição para a sistematização teórica sobre avaliação e processo seletivo na EJA complementam o objetivo, sendo assim importante para a análise.

Entende-se que as mudanças nas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e a realidade da EJA repercutem significativamente no momento de apresentar novas visões e práticas sobre a avaliação para esta modalidade. Até bem recente, a finalidade do ato de avaliar se restringia apenas em proporcionar uma visão pontual sobre a aprendizagem do estudante; medir os resultados das informações que lhes foram apresentadas, avaliar ou comparar o rendimento ou qualidade deste.

A importância da reflexão sobre o processo avaliativo se dá por se considerar que a avaliação seja um dos mais fortes mecanismos de seleção e exclusão da escola. O uso da avaliação como instrumentos para classificar os estudantes, aprová-los ou reprová-los, mostra um dos lados cruéis do sistema escolar, e principalmente, da sociedade seletista e exclusiva.

Assim, observando como se encontra o acesso dos candidatos aos cursos ofertados para o PROEJA no IFRN / Campus Natal - Zona Norte, através da análise dos processos seletivos nos períodos de 2009.2 e 2010.2, algumas questões de estudo são pertinentes, como: será que as provas do processo seletivo têm respeitado a forma como o adulto aprende? Que concepção de educação é pautada a produção desse material? Nelas existe integração entre a formação técnica científica e a formação humanística?

Na tentativa de buscar respostas para essas questões, se realiza uma análise bibliográfica, através de textos de produção científica constituída de livros e artigos sobre o tema trabalhado, a consulta a materiais disponíveis na Internet, diretrizes curriculares, e documentos como as provas seletivas aplicadas pelo IFRN / Campus Natal - Zona Norte nos períodos 2009.2 e 2010.2.

Esse conjunto de estratégias e procedimentos de pesquisa colaborou para investigar as práticas educativas de avaliação que embasam o processo seletivo. O que favoreceu também uma reflexão sobre o conceito de avaliação e sua função no sucesso das aprendizagens escolares, através dos estudos de Freire (2007), Gadotti e

Romão(2011), Luckesi (2011), Oliveira (2001), Vasconcellos (2008), Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), dentre outros autores que abordam o tema em estudo.

Para responder nossas inquietações foi utilizada uma metodologia que assegurasse uma pesquisa exploratória fazendo uso de uma abordagem qualitativa, pois, assim, se pode buscar uma maior interação entre o objeto estudado e os referenciais teóricos, uma vez que uma boa abordagem do objeto pode nos ajudar a responder questões sobre o tema.

Desse modo, a análise dos dados procurou apreender em cada instrumento utilizado e procedimento de pesquisa, aspectos importantes que nos permitiram adquirir uma compreensão ampla e profunda da relação entre avaliação e processo seletivo.

Assim, se definiu a representatividade da população tendo em vista a seleção de uma amostra deliberada com as seguintes características: o lócus da pesquisa é o IFRN, especificamente o Campus Natal - Zona Norte; o tempo da pesquisa é referente aos anos de 2009 e 2010, respectivamente, os períodos 2009.2 e 2010.2, uma vez que não deseja-se obter informações a partir de um número de elementos excessivamente grande. Para isto foi selecionado as provas dos processos seletivos de 2009.2 (Produção de Texto e Raciocínio Lógico) e 2010.2 (Língua Portuguesa e Matemática) para obtenção dos dados necessários.

A análise dos dados, a partir da abordagem qualitativa, se constitui um momento valioso na pesquisa, desvelando os aspectos relativos aos documentos legais, bem como os documentos do IFRN referentes ao ensino e as provas dos exames de seleção dos períodos pré-fixados anteriormente. Desse modo, a análise dos dados procurou apreender em cada instrumento utilizado e procedimento de pesquisa, aspectos importantes que nos permitiram adquirir uma compreensão ampla e profunda da relação entre avaliação e processo seletivo.

1 Análise das provas

A análise das provas do exame de seleção para os cursos técnicos do PROEJA nos períodos de 2009.2 e 2010.2, realizados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFRN. Objetiva-se, assim, averiguar primeiro a concepção de avaliação que embasam esses exames de seleção e segundo, verificar se as questões contidas nesses exames contemplam as especificidades dos sujeitos da EJA, privilegiando o seu sucesso escolar

ou contribuindo para que esses sejam novamente excluídos de sua formação integral como cidadão.

1.1. Processo Seletivo N° 08/2009 - PROEN/IFRN.

No ano de 2009, em 22/05/09, a Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte –IFRN, usando *das* atribuições que lhe confere a Portaria n°. 279/2009-RE/IFRN, em cumprimento ao que determinam a Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alterações posteriores, e o Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006, abriu inscrições para o Processo Seletivo para o primeiro período dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo IFRN, com ingresso no segundo semestre letivo de 2009.2.

O presente Processo Seletivo teve como objetivo atender à política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da oferta de educação profissional técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, como é explicitado no Edital de N°. 08/2009-PROEN/IFRN. Para este processo seletivo foram organizadas as seguintes provas: Prova I – Raciocínio lógico, com 25 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha; e Prova II - Prova de produção textual, contendo 01(uma) questão discursiva. Todas as questões foram avaliadas individualmente numa escala de 0 a 100 pontos.

O material analisado, caderno de provas do processo seletivo discente (Edital n° 08/2009-PROEN/IFRN) para os cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (em anexo), foi estruturado em seis páginas, contendo a primeira às informações e instruções referentes às questões de múltipla escolha e a identificação do candidato. A segunda página refere-se à prova de produção textual com uma questão discursiva e as demais trazem as questões de múltipla escolha de 01 a 25 da prova de raciocínio lógico. A linguagem apresentada na página inicial (... transcorridas 2 (duas) horas do início da aplicação da prova) do material analisado contém expressões não muito utilizadas pelo público da EJA, pois estes não são acostumados a realizar atividades como as contidas no caderno, o que acredita-se que estes sentem dificuldades de interpretá-las e resolvê-las. Portanto, é importante que haja uma reflexão quanto às folhas iniciais do caderno de prova do processo seletivo, pois estas apresentem uma linguagem inacessível aos candidatos submetidos ao processo seletivo.

A prova de raciocínio lógico apresentou 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha, elaborada para a verificação de conhecimentos e habilidades matemáticas, abordando resoluções de problemas, e, buscando, assim, diagnosticar o desenvolvimento do candidato. A concepção matemática que embasa as questões de raciocínio lógico, nesta prova, caracteriza-se em uma linguagem artificial, simbólica, seqüenciada para representar o pensamento de uma forma unívoca, onde cada signo possui apenas um único significado, como é percebido na maioria das questões apresentadas na prova. Esse tipo de linguagem, para muitos estudiosos na área, possui três propriedades. A primeira está relacionada a não exigência de uma linguagem natural, como mostra a maioria das questões contidas na prova. A segunda refere-se à escrita que não necessita ser fonética, mas ideológica, representadas por sinais. E por último a forma gramatical é substituída pela forma lógica.

Deste modo, observa-se que a concepção de educação pautada na produção do material analisado é a cognitivista, porque valoriza o raciocínio lógico do aluno; que se dá pela apresentação direta de problemas e situações problemas, ou mesmo, situações curiosas e difíceis. Cujo objetivo se encontra na apuração da habilidade do candidato para entender a estrutura lógica de relações arbitrárias entre pessoas, lugares, coisas ou eventos fictícios e deduzir novas informações a partir de relações fornecidas.

Ao analisar as questões objetivas da prova de raciocínio lógico se observa que estas não apresentam integração com os conteúdos propedêuticos, pois não exigem do candidato, uma visão crítica do mundo, mas o raciocínio lógico seqüenciado de regras. Assim, como não existe uma integração entre os conteúdos ministrados na educação básica também se distancia da integração do técnico-científico e a formação humanista. Pois, as questões apresentadas no material não abordam problemas sociais vivenciados no cotidiano da sociedade, especialmente, em relação do homem com a natureza e na convivência com o outro.

A questão discursiva de produção textual estabelece uma relação entre a língua portuguesa e os conhecimentos prévios que o candidato possui tanto na área profissional escolhida como saberes constituídos por ele enquanto sujeito individual e social. Pois, a leitura e a escrita são atividades altamente complexa de produção de sentidos que requer do indivíduo uma mobilização de um vasto conjunto de saberes, além dos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

A escolha do gênero epistolar representado pela escrita de uma carta onde candidato pudesse argumentar a importância ou não de fazer um curso profissionalizante no IFRN, justificando sua opinião e defendendo o seu ponto de vista tornou a questão discursiva um instrumento de avaliação pertinente ao público da EJA, pois acredita-se que nela o aluno pode expressar seus sentimentos e experiências, unindo seus conhecimentos lingüísticos e gramaticais com seus saberes socioculturais e individuais, permitindo aos avaliadores conhecerem as experiências de vida e os pensamentos desses sujeitos, além de resgatar a importância da escrita, já que esse tipo de texto está sendo substituído pelo e-mail, que é uma forma de correio eletrônico, mas que não valoriza, como a escrita de uma carta, as normas gramaticais da língua portuguesa. Dessa maneira, é possível concordar que a questão discutida apresentada na produção de texto permitiu um tipo de avaliação favorável na obtenção de informações diversas sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos, como: conhecer o domínio da língua portuguesa e os conhecimentos de mundo dos candidatos: perceber os sentimentos e expectativas que cada traz consigo; verificar as experiências do cotidiano; e outras. Neste sentido, se verifica que a avaliação pode estar a serviço das aprendizagens, mesmo ela tendo a função de classificar ou selecionar alguém para uma determinada atividade. O importante é pensar na forma em que ela possa ser utilizada como um mecanismo de reflexão e apontamento em práticas melhores na educação.

Assim, ao analisar as provas do processo seletivo nº08/2009 observa-se que essas se distanciam das especificidades dos alunos da EJA quando valoriza o raciocínio lógico sem que se respeitem as experiências de vida dos alunos, fazendo-lhes perceber a presença da lógica e da matemática em seu dia-a-dia. Somente na produção textual é possível constatar a existência da valorização do conhecimento de mundo com os construídos na escola. Dessa forma, é preciso pensar em uma avaliação que além de classificar e avaliar o saber escolar possa favorecer a presença de outras habilidades do indivíduo também necessárias na construção de novas aprendizagens.

1.2 Processo Seletivo 09/2010 - PROEN/IFRN

Em 27 de abril de 2010, através de edital publicado pela PROEN/IFRN, de nº 09/2010, a Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, usando das atribuições que lhe confere a Portaria nº.

279/2009-RE/IFRN, em cumprimento ao que determinam a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alterações posteriores, e o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, abriu inscrições para o Processo Seletivo para o primeiro período dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo IFRN, com ingresso no segundo semestre letivo de 2010.2.

O presente Processo Seletivo teve como objetivo atender à política pública da EJA através da oferta de educação profissional técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. Para este processo seletivo foram organizadas as seguintes provas: Prova I – Língua Portuguesa, com 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha; e Prova II - Matemática, com 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha.

O material analisado, caderno de provas do processo seletivo discente (Edital nº 09/2010-PROEN/IFRN) para os cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (em anexo), está estruturado em doze páginas. A primeira página contém as informações e instruções referentes às questões de múltipla escolha, o procedimento para as resoluções das questões a identificação do candidato. A prova de língua portuguesa é apresentada na segunda página até a sexta página com questões relacionada à interpretação de dois tipos de textos. E a prova de matemática segue da página sete à doze com situações problemas.

A linguagem apresentada na página inicial do caderno de provas se assemelha da prova de 2009.2, pois se utiliza das mesmas palavras, dificultando a compreensão das informações dadas como instrução para aplicação das provas. Assim, percebe-se que o modelo aplicado é semelhante ao caderno de provas do processo de seleção destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A prova de língua portuguesa apresenta dois tipos de texto. O primeiro texto que traz o título: “*De quem são os meninos de rua?*” de Marina Colassanti serve de base para responder as questões de número 1 a 17. É uma crônica, gênero textual que se caracteriza no relato permanente da relação com o tempo, como memória escrita, trazendo a reflexão de um fato relacionado à realidade. E o segundo texto: “*meninos do Brasil*” extraído da Internet (<<http://fotolog.terra.com.br/tirinhasdogio:232>>) que serve de base para responder as questões de número 18,19 e 20, é uma charge tipo de texto que com ilustração cômica, satiriza de forma crítica os acontecimentos sociais e políticos.

Os textos trazem em comum um grande problema social existente em nosso país, o número crescente de crianças abandonadas e entregues às ruas, tema bem favorável a realidade próxima dos alunos da EJA. Ambos possuem um conteúdo amplo de interpretação. Porém, o que se percebe nas questões objetivas de múltiplas escolhas com apenas uma resposta correta, é a função dos textos servindo apenas como pretexto para abordar as questões de nomenclatura gramatical.

As questões exigem dos candidatos apenas domínios da gramática para dar as devidas respostas, mesmo que elas estejam interligadas ao texto, sem precisar exclusivamente de uma interpretação e compreensão textual. Nota-se dessa forma que são atribuídas poucas questões que exige do candidato uma reflexão maior acerca do problema abordado no texto e seu conhecimento de mundo sobre ele. Dessa forma, acredita-se que a prova de língua portuguesa traz questões de nível alto e fora da realidade dos alunos da EJA. O que remete a possibilidade de uma prática de avaliação na eliminação e não classificação desses alunos no ingresso dos cursos ofertados pelo PROEJA.

A prova de matemática apresentou 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha em que se avalia os conhecimentos e habilidades matemáticas, abordando resoluções de problemas, numa perspectiva construtivista na qual não se pode aprender bem matemática apenas através de exercícios memorizáveis que bloqueiam o raciocínio e a criatividade, tornando este conhecimento desinteressante.

Deste modo, se observa que a concepção de educação pautada na produção do material analisado caminha numa perspectiva histórico-cultural por apresentar na metade das questões em seus enunciados uma relação com a vida cotidiana dos alunos. Entretanto, como observa-se na prova, as demais questões exige do candidato uma complexidade de saberes fora da realidade da EJA, o que aconteceu exatamente o mesmo que as questões de língua portuguesa. Assim, a concepção matemática que pauta estas questões ainda está relacionada a uma concepção educacional que vê o conhecimento individualizado. Este tipo de questão exige um candidato preparado para memorização e de uma perspectiva cognitiva limitada, pois não apresenta conexão com conceitos ou significados que embasam o procedimento que está sendo usado. Também estão focadas na produção de respostas corretas, ao invés de ser sobre o entendimento

do desenvolvimento matemático e não exige nenhuma explicação (ou explicações) que foca unicamente a descrição do procedimento que foi utilizado.

Creemos que é preciso avaliar o candidato nas diversas áreas inerentes aos aspectos humanos e científicos, mas com as questões trazendo temáticas relativas ao cotidiano do aluno que, geralmente, são vendedores ambulantes, serventes e pedreiros em construções civis, usuários de transporte coletivo e no caso de mulheres donas de casa e/ou trabalhadoras que faz uso dos conhecimentos matemáticos em receitas e pagamentos de contas. Por isso, ao se elaborar qualquer tipo de material para o público da EJA deve-se ter em mente que o mesmo raciocina de acordo com as experiências reais vivenciadas no seu cotidiano.

Acredita-se, então, que a pouca existência de um material pedagógico que contribua para a avaliação pedagógica das disciplinas no PROEJA, sendo referência para exames seletivos nos indica que, por melhor que tenha sido a prova de 2010.2 em relação a prova de 2009.2, não alcançamos a identidade desse sujeito e, portanto, não se realiza provas para eles. Observa-se que as provas do processo seletivo discente realizado para classificar os candidatos para o período de 2010.2, novamente, exclui o público a se qualificarem e obterem uma nova oportunidade em suas vidas.

Diante das reflexões e conhecimentos obtidos durante a realização deste trabalho constatou-se, principalmente após as análises das provas dos processos seletivos, que a EJA tem muitas lutas a serem travadas. Pois, pensar no cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, quando há vários obstáculos a serem vencidos, é quase uma utopia.

Ao observar o processo histórico dessa modalidade de ensino se percebe que conquistas têm sido adquiridas. No entanto, há ainda um caminho longo a percorrer. Observa-se que cresce cada vez mais o número de jovens que não conseguem obter êxito no ensino dito como regular e se destinam para a modalidade EJA. Pensar numa concepção de avaliação que valorize o desenvolvimento das competências, capacidades e habilidades do aluno é ir de contra partida com um sistema desigual, que não oferece oportunidades para todos. Mas, é possível acreditar numa prática avaliativa que favorece as aprendizagens dos sujeitos, a partir da criação de políticas públicas para a EJA, que sejam capazes de melhorar as condições de trabalho do professor e de estudo para os alunos.

Quanto aos processos seletivos, percebe-se que se poderia pensar em novas formas de avaliação na seleção desses candidatos ao PROEJA. Avaliações estas que pudessem estar mais próximo de sua realidade. Como sugestão, é proposto que se fosse aplicado um questionário com perguntas que pudesse conhecer o sujeito que deseja ingressar nos cursos do PROEJA e uma produção textual que demonstrasse habilidades de leitura e escrita, essenciais no aprendizado dos conhecimentos científicos manifestados nas diversas áreas da ciência. Poderia também fornecer um período de adaptação através de aplicação de aulas ministradas por tutores, que tivessem habilidades de ensino, para revisão dos conhecimentos básicos do ensino fundamental e dar a conhecer as habilidades e competências que os cursos técnicos ofertados exigem do aluno candidato e as exigências da instituição durante a formação profissional e integral dos mesmos. Somente após estes momentos é que poderia ser aplicada uma prova de classificação dentro da realidade observada pelos questionários respondidos e aulas ministradas de acordo com o número de vagas existentes.

Diante disso, propõe-se que o processo seletivo no PROEJA tenha como objetivo central o desenvolvimento integral dos alunos, estabelecendo um diagnóstico para cada um e identificando, durante o processo, as possíveis causas de suas dificuldades, com o intuito de evitar o fracasso. Visando, prioritariamente, à melhoria qualitativa dos resultados e não apenas a quantificação da aprendizagem.

Com base neste entendimento, é importante que durante este processo o tutor considere se houve aprendizagem significativa, interesse pela aprendizagem ao longo do processo, demonstrado através da produção escrita, oral e artística, mudança de comportamento e atitudes durante os momentos de problematização e análise, assim como das soluções apresentadas pelos alunos, interação social, cooperação e, por conseguinte, desenvolvimento potencial.

Em suma, espera-se que as sugestões aqui apresentadas auxiliem na prática avaliativa, para que o aluno possa verdadeiramente ser capaz de elaborar uma representação pessoal do objeto da realidade e de utilizar adequadamente o mesmo conhecimento em situações diferenciadas. Dessa forma, a educação profissional se reveste de desafios para as gerações futuras, porque serão as ações afirmativas do presente que garantirão uma educação profissional integral e de qualidade no futuro, permitindo com isso uma plena cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** / organizador Pedro de Milanelo Piovezane. São Paulo: Rideel, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eutáquio. (orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação**, nº 8, São Paulo FDE. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo, Scipione, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: prática de mudança, por uma práxis transformadora**. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição. São Paulo: Ícone, Editoras da Universidade de São Paulo, 2001.

O DESPERTAR DA MOTIVAÇÃO NO PROEJA – BUSCANDO SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins¹
Rita Mandu Praxedes de Brito²

RESUMO

O presente trabalho se propõe analisar a evasão de estudantes do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) / Campus Natal - Zona Norte, a partir da reflexão desenvolvida por meio do estudo da motivação. Para concretizar este estudo utilizamos a pesquisa exploratória, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário. Durante o percurso deste trabalho elaboramos questionários que foram aplicados a um grupo de alunos matriculados no PROEJA nas turmas de 2006.2 e 2007.1 e que, posteriormente, ficaram na situação de evadidos. Desse modo, procuramos observar, através da aplicação dos questionários, os depoimentos das inúmeras dificuldades enfrentadas por esses alunos a fim de encontrarem espaço no mundo do trabalho, hoje tão competitivo. Como referência bibliográfica utilizamos renomados teóricos, tais como, Bigge (2003), Bzuneck (2001), Chiavenato (2005), Freire (2007), Oliveira (2002), Tápia (2003) entre outros cujos pensamentos permitem dialogar com a temática em questão. A partir da análise realizada percebemos o quão é importante manter o alunos jovem e adulto motivados durante o seu percurso escolar, pois as dificuldades enfrentadas por estes, depois de ingressar à escola, aumentam consideravelmente. Assim, concluímos, com base nos dados coletados e nas leituras bibliográficas realizadas, que é necessário a existência de uma prática educativa motivacional que desperte no alunado do PROEJA ganas para concluir seu curso e alcançar seu objetivo proposto. Também observamos que o problema da evasão escolar necessita de novos olhares, em detrimento aos números rígidos das estatísticas que se apresentam.

Palavras-chave: Evasão; motivação; PROEJA.

A educação de jovens e adultos vem sendo discutida no cenário acadêmico com bastante ênfase nas últimas décadas. Muitos que abandonaram seus estudos se esforçam para voltar aos bancos escolares a fim de concluí-los. No entanto o índice de evasão nas escolas que atendem a essa clientela tem preocupado os educadores que apresentam dificuldade em manter esses jovens motivados a permanecerem até concluir o curso, levando-os a se questionarem: quais são os fatores motivacionais que levam jovens e adultos a retornarem a escola e quais as razões que levam esses mesmos alunos a desistirem de seus estudos antes mesmo de concluir o curso?

Trabalhando com esta clientela pudemos observar em vários jovens e adultos o sonho de estudarem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no entanto muitos deles se achavam incapazes de alcançarem tal objetivo. Para estes a seleção é rigorosa e eles não se sentem capazes de disputar as vagas. Assim questionamos: por que o

aluno que tanto sonhou estudar em uma escola com a estrutura física e pedagógica do IFRN desiste em meio ao curso? Quais são as causas de tal desestímulo? Ao nos depararmos com as aulas presenciais pudemos compartilhar através das discussões e relatos dos colegas que ali trabalhavam que o número de evadidos era bem maior do que imaginávamos. Os índices de evasão e repetência entre os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) / Campus Natal - Zona Norte, levou educadores e alunos a questionarem a causas de tal problema. Em virtude a essa realidade, o assunto tem se tornado objeto de atenção entre os docentes dessa instituição e, em consequência disso não tivemos mais dúvidas quanto ao tema a ser pesquisado. O que leva o aluno do PROEJA perder a motivação e desistir do curso se tornou o foco principal desta pesquisa.

Para tanto utilizamos por sustentáculo a pesquisa exploratória, tendo como base a reflexão de renomados teóricos tais como, Bigge (2003), Bzuneck (2001), Chiavenato (2005), Freire (2002), Oliveira (2002), entre outros cujos pensamentos permitem dialogar com a temática em questão.

Durante o percurso desse trabalho elaboramos questionários com questões abertas e fechadas que foram aplicados a um grupo de alunos matriculados no PROEJA do Campus Natal – Zona Norte, nas turmas de 2006.2 e 2007.1 – primeiras turmas de PROEJA formadas neste campus - e que, posteriormente, ficaram na situação de evadidos. Desse modo procuramos observar, através da aplicação de questionários, os depoimentos das inúmeras dificuldades enfrentadas por esses alunos a fim de encontrarem espaço no mundo do trabalho, hoje tão competitivo - fator esse que leva a maioria retornar a escola.

Há de salientar, porém que o processo inicial de coleta dos dados que enriqueceriam essa pesquisa tornou-se bastante difícil haja vista que os alunos evadidos deveriam ser procurados em seus espaços além da escola, da qual não faziam mais parte. Foi necessário buscar na Diretoria Acadêmica do campus dados pessoais e endereços desses ex-alunos. Com estas informações em mãos partimos a procura deles. Após o contato inicial, explicando o objetivo de nossa visita, deixamos o questionário para que eles pudessem respondê-lo estipulando um prazo para nosso retorno. Essa foi uma etapa difícil e demorada uma vez que foram necessárias várias visitas em uma mesma residência a fim de recebermos o questionário. Várias desculpas eram dadas, talvez como uma forma de escusar-se para não participar da pesquisa. Foi proposto a alguns desses alunos que enviassem suas respostas por email, se assim fosse melhor para eles. Tal

estratégia permitiu que um maior número de ex-alunos pudesse completar seus questionários. Em seguida passamos para a análise das respostas fornecidas às questões levantadas. Estas foram elucidando aos poucos nossos questionamentos a cerca da evasão escolar no PROEJA. Pontos em comum foram destacados como resultantes de seu desânimo em dar continuidade aos estudos. A partir dessa observação percebemos o quão é importante manter o aluno jovem e adulto motivado durante o seu percurso escolar, pois as dificuldades enfrentadas por eles, depois de ingressar à escola, aumentam espantosamente, levando-se em consideração as mudanças ocorridas na área educacional nos últimos tempos.

Com base nos dados coletados através dos questionários e nas leituras bibliográficas realizadas, esperamos contribuir para uma prática educativa reflexiva dentro do espaço acadêmico do PROEJA, visando colaborar para a diminuição da evasão escolar nessa modalidade.

Apesar de muito ter sido feito em relação à EJA no Brasil, como o esforço em transformar o PROEJA em Política Educacional Pública do Estado Brasileiro, estabelecendo um regime de cooperação mútua entre as esferas, Municipal, Estadual e Federal, a preocupação por parte dos educadores de recriar práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades desses jovens e adultos em processo de educação escolar, a luta pela reduzida carga horária dos cursos que reproduz a idéia de que a EJA é uma modalidade compensatória, destinada a cidadãos de segunda categoria; a reprodução da lógica perversa de que a EJA é compensatória e uma educação pobre destinada aos pobres. Apesar de todos os esforços empregados, o alto índice de evasão nos cursos da modalidade EJA em todo o Brasil, preocupa todos os envolvidos na educação de jovens e adultos.

Em vista disso procuramos junto a essa clientela da EJA, encontrar respostas que pudessem senão justificar, pelo menos explicar as razões dessa evasão. Desse modo, para conhecermos e melhor entendermos esses sujeitos, foi realizada a pesquisa onde participaram cerca de 20 alunos das turmas 4408.1V e 4408.2V (Informática), 4205.1M (Eletrotécnica) e 4410.1M (Manutenção de Computadores) do PROEJA do IFRN / Campus Natal – Zona Norte, sendo observados os seguintes aspectos categóricos: expectativas, desafios, motivação entre outros. As perguntas do questionário foram elaboradas de modo a permitir que esses alunos pudessem expressar livremente seus pensamentos e sensações. Os dados coletados são apresentados abaixo:

a) O que o motivou a retomar aos estudos após um período de afastamento do curso?

As respostas foram bem variadas e são apresentadas dessa maneira: 25% queriam melhorar seu Ensino Médio que já haviam concluído, 13% apontaram melhoria em sua renda após a conclusão do curso, 13% visavam crescimento pessoal, outros 13% visavam a qualificação profissional, 12% por sua vez preocupavam-se em manterem-se atualizados, outros 12% visavam o mercado de trabalho e os últimos 12% apontaram a oportunidade de estudar no IFRN.

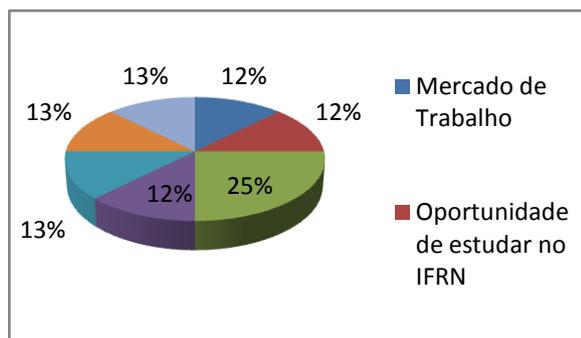


Gráfico 7 – Retorno aos estudos. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

As razões apresentadas para que esses alunos ingressassem na EJA e retomassem seus estudos variam significativamente. Essas razões devem ser conhecidas e respeitadas pelo educador a fim de que as tenha como ponto de referência para motivar esses alunos a concluir seu curso. Vale salientar que dos fatores apontados pelos alunos 62% diz respeito a fatores internos e 38% a fatores externos de motivação.

b) O que o motivou a ingressar no IFRN?

As respostas obtidas podem ser assim agrupadas: 38% estava interessado em ter um Ensino Médio de qualidade, 37% por sua vez reconhecem o IFRN como referência em estudos não só no RN como em todo o Brasil, 13% ingressaram pela questão da gratuidade e os 12% restantes por incentivo de terceiros.

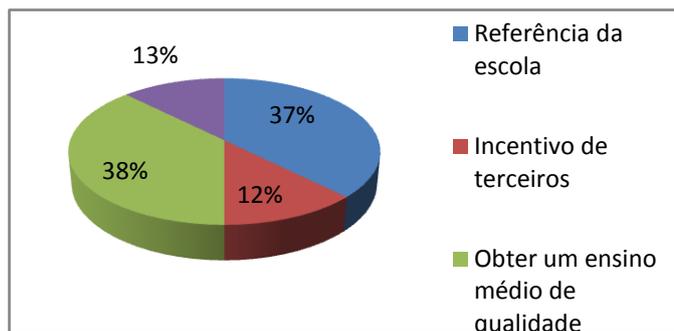


Gráfico 8 – Razões de ingressar no IFRN. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

Percebe-se que a conjugação dos fatores qualidade no ensino e gratuidade fazem do IFRN uma instituição respeitada e valorizada pelos alunos.

c) Quais suas expectativas ao entrar nessa escola para estudar?

Os dados coletados são representados da seguinte maneira: 25% buscavam tão somente concluir seu Ensino Médio, outros 25% buscavam novos conhecimentos, mais 24% estavam interessados em uma profissão, 13% pensavam nos gastos que não teriam ao ingressar nessa instituição e apenas 12% pensavam no crescimento acadêmico.

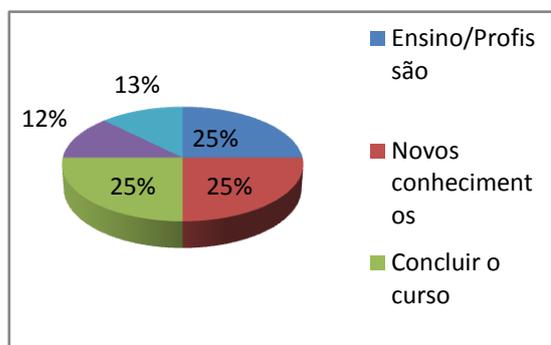


Gráfico 9 – Expectativas ao ingressar no IFRN. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

Tal questionamento foi de suma importância para a pesquisa uma vez que as expectativas dos alunos frente ao seu ingresso no IFRN se atendidas pela instituição serviriam como fonte de motivação para esses alunos concluírem seus estudos.

d) Você se sentia motivado a aprender os conteúdos das disciplinas?

75% afirmaram estar muito motivados e os 25% restantes responderam que a motivação estava presente somente no início do curso.

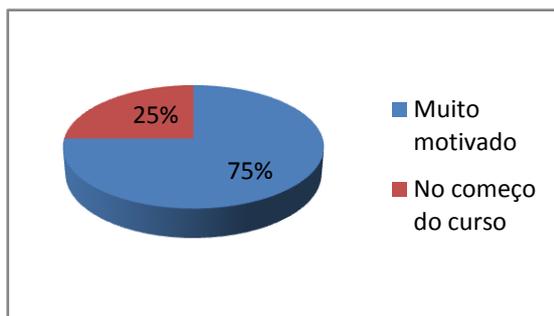


Gráfico 10 – Motivação ao ingressar no IFRN. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

A grande maioria dos entrevistados mostrou-se altamente motivados ao ingressar no IFRN por esta ser uma instituição de referência em ensino médio integrado. Isso seria em si um fator determinante para evitar a evasão na EJA. Porém os dados contradizem esses números.

e) De que forma o IFRN contribui para sua motivação aos estudos?

As respostas obtidas foram as seguintes: para 23% as instalações e os equipamentos da instituição são determinantes para manterem-se motivados, 15% apontam a equipe docente, outros 15% valorizam o acesso as informações, surpreendentemente 15% destes acreditam que a instituição não contribui para mantê-los motivados, 8% sentem-se motivados com o possível sucesso acadêmico e financeiro após a conclusão do curso, mais de 8% dos entrevistados apontam a bolsa/auxílio como um fator motivador, outros 8% apontam a qualidade do ensino como sendo motivadora, ainda outra mesma porcentagem atribui ao centro de aprendizagem o fator de motivação.

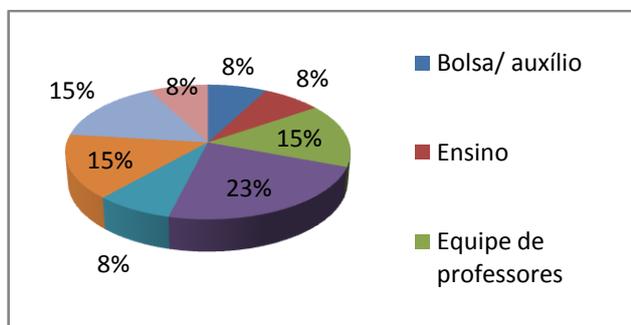


Gráfico 11 – Contribuição da instituição para motivar os alunos. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

Como já destacado em outro momento desse trabalho a motivação envolve fatores internos e externos. Os dados obtidos com esse questionamento apontam muito mais para fatores externos ao sujeito como determinantes para sua motivação.

f) Quais as maiores dificuldades evidenciadas no início do curso? Para esse questionamento obtiveram-se as seguintes respostas: 20% apontam o ensino como sendo muito elevado e os outros 80%, distribuídos igualmente em porcentagens de 10%, dizem que o desafio encontra-se na carga horária alta, na dificuldade de adaptação à escola, na distância, no horário de trabalho que interfere nos estudos, no tempo que estiveram longe da escola, na disciplina de matemática.

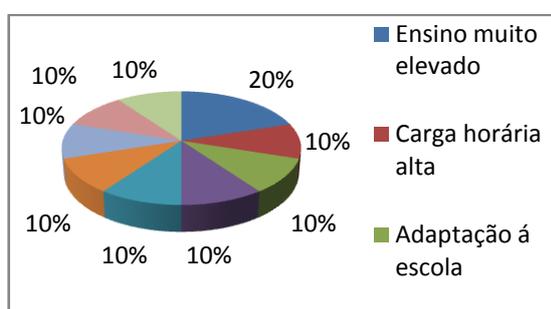


Gráfico 12 – Dificuldades no início do curso. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

g) Quais as formas usadas para superar os obstáculos?

Os dados coletados são estes: 25% afirmam que superam obstáculos pela força de vontade, outros 25% o fazem estudando em casa ou na biblioteca, 13% aderem à cola, 13% não quiseram ou não souberam responder, 12% buscam apoio nos amigos e os 12% restantes dizem não ter conseguido superar os obstáculos que surgiram.

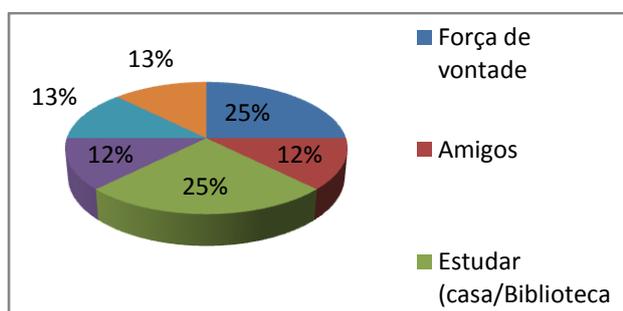


Gráfico 13 – Superação de obstáculos. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

h) Procurando estabelecer uma comparação entre o espaço educativo anterior frequentado pelo aluno e o atual frente contribuições para o manterem motivados, foi feita a seguinte pergunta: De que forma a escola que você estudou anteriormente contribuía para sua motivação aos estudos?

As respostas obtidas foram essas: 25% não quiseram responder, 13% afirmam que não houve contribuição, mais 13% apontaram a estrutura e o corpo docente como fatores da motivação, outros 13% afirmam que a bolsa de trabalho era fonte de motivação, 12% dizem que a escola enquanto referência era em si fonte de motivação, mais 12% apontaram a estrutura da escola e os 12% restantes afirmam que a figura do professor de matemática foi suficientemente motivadora.

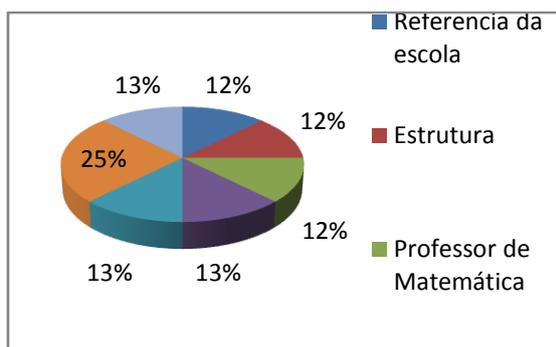


Gráfico 14 – Contribuição de outra escola para motivação pessoal nos estudos. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

i) Buscando analisar a praticidade do ensino para o dia-a-dia do indivíduo, levantou-se a seguinte questão: O que aprendeu na escola contribuiu para sua vida? 100% dos entrevistados responderam que sim.

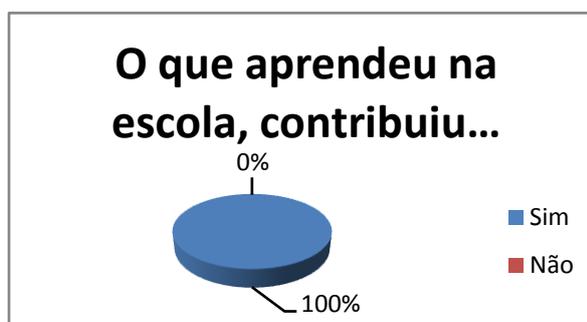


Gráfico 15 – Praticidade do ensino adquirido. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

j) Em quais disciplinas encontrou maiores dificuldades? Para esse pergunta as respostas foram estas: 23% dos entrevistados encontraram dificuldades em informática, 22% em algoritmo, mais 22% em Língua Portuguesa, outros 22% em matemática e 11% em Filosofia.

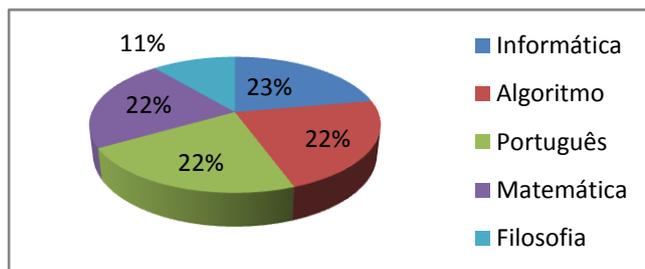


Gráfico 16 – Dificuldades enfrentadas em algumas disciplinas. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

k) Um questionamento fundamental foi levantado com os alunos: Quais as causas da desmotivação/ desistência do curso? As respostas foram estas: 45% atribuem ao trabalho a razão da desistência e os 55% restantes distribuídos em porcentagens iguais apontam fatores como saúde, transporte, dificuldades financeiras e o desejo de terminar logo o curso como determinantes para sua desmotivação.

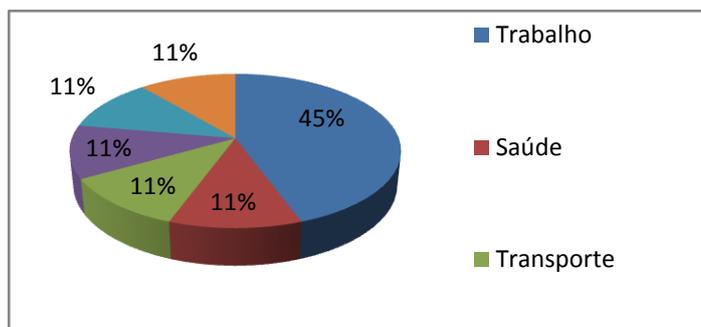


Gráfico 17 – Causas da desmotivação e desistência do curso. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

l) Apesar de apontarem vários fatores como fonte de desmotivação pediu-se para que os entrevistados pudessem apontar o fator principal de sua desistência. Mais uma vez o trabalho foi apontado como o principal motivo tendo um total de 37%, 13% foi jubilado, mais 13% tinham pressa em concluir o curso, outros 13% não responderam, 12% não se identificou com o curso e os 12% restantes tiveram problemas de saúde.

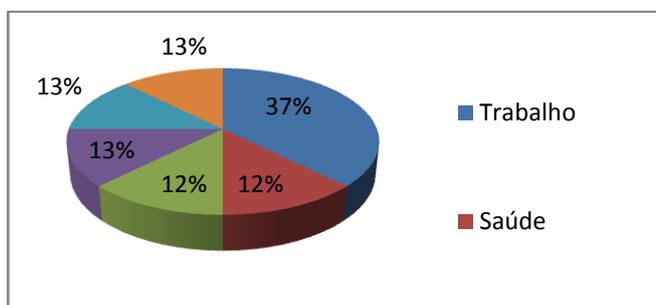


Gráfico 18 – Fator principal de desistência. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

m) Como a escola poderia ter contribuído para permanência? Para essa pergunta as respostas obtidas foram as seguintes: 25% dizem que uma oferta de bolsa de trabalho teria ajudado a permanecer na instituição, a mesma porcentagem não culpa a escola pela sua desistência, outros 25% não souberam responder, 13% apontaram a distância e os 12% restantes dizem ter faltado diálogo entre a escola e o aluno.

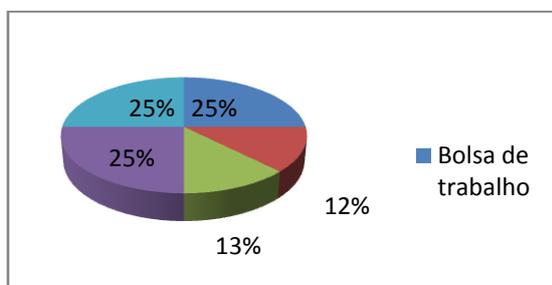


Gráfico 19 – Contribuição da escola para permanência do aluno. [Fonte: Dados primários coletados em junho/2010]

A reflexão do conjunto de dados apresentados nessa pesquisa nos revela que evasão, motivação e aprendizagem estão intensamente relacionados às medidas que evidenciam as relações que são realizadas pelo sujeito jovem e adulto em busca do seu espaço na escola e consequentemente em um lugar na sociedade.

No decorrer dessa pesquisa discutimos e refletimos a cerca das razões que levam muitos alunos matriculados no PROEJA a abandonar seus estudos. Tal atitude é completamente inversa à maneira como esses alunos reingressam à escola. Sua motivação inicial chega quase a ser contagiante. Querem levar a término algo que deixaram para trás uma vez que passaram a perceber melhor quão importante é para suas vidas completar seus estudos. Porém, o tempo passa e com ele a motivação que os levou a reingressar ao espaço educativo. As razões apresentadas variam naturalmente de pessoa para pessoa. Envoltas em suas razões (que não nos cabe determinar como justificáveis ou não) para o abandono de seus estudos está a certeza de que faltou algo para dar continuidade. Esse algo se chama motivação. A partir dessa análise a questão da motivação foi detalhada cuidadosamente nessa pesquisa, haja vista que essa força move os jovens e adultos a buscarem a sua reintegração ao convívio escolar.

Tendo em vista que o aluno entra motivado no PROEJA, a preocupação deveria estar então em como manter o aluno motivado até completar seus estudos. As leituras realizadas durante essa pesquisa apontaram a motivação como uma força intrínseca, mas também apontaram fatores externos como contribuintes para o seu desenvolvimento no ser humano. Por isso o tema escolhido aponta para a motivação como algo a ser despertado. Ela está presente no

aluno, mas pode ter adormecido ao se deparar com as condições desfavoráveis e com os desafios enfrentados por estes em seu cotidiano.

Nesse sentido, percebemos, ao longo dessa pesquisa, a necessidade da existência de uma prática educativa motivacional que desperte no alunado do PROEJA ganas para concluir seu curso e alcançar seu objetivo proposto. Em que sentido? Percebeu-se que o problema da evasão escolar necessita de novos olhares, em detrimento aos números rígidos das estatísticas que se apresentam. Acreditamos, assim, que a evasão deva ser vista sob uma óptica mais humana, mais voltada aos interesses daqueles que são diretamente afetados por ela.

O estudante do PROEJA traz consigo uma bagagem vivencial que não pode ser desconsiderada, uma realidade dificultosa que não pode ser ignorada. Reingressar na escola, para muitos, é como um bote salva-vidas em meio a uma sociedade tão competitiva. Abandonar esse bote, ou seja, largar mais uma vez seus estudos, evadindo-se, não deve ser visto como uma atitude “suicida”, pelo contrário, deve ser visto como um acidente de percurso e é preciso estender a mão para ajudá-los a voltar ao seu local de segurança. A instituição escolar na figura de seus educadores precisa se humanizar e entender as razões por traz das faltas, das notas baixas, do comportamento avaliado como “desinteressado” e procurar ajudar esses alunos a reencontrar a motivação que os levou até dentro daquele espaço.

É preciso também que a ação educativa tenha unidade enquanto proposta de trabalho da instituição a fim de que os alunos tenham uma linha a seguir e não fiquem confusos perante a dinâmica que encontrará em sala de aula.

Um ponto de suma importância diz respeito à necessidade dos educadores receberem uma formação apropriada para trabalhar com o público do PROEJA tendo em vista suas características básicas que os diferenciam de outros grupos de estudantes. Uma formação que ensine ao educador como ser fonte de motivação para seu alunado adulto que possa ajudá-lo a entender como estes aprendem e a melhor maneira de fazê-los sentirem-se afetados com todo o conhecimento que está sendo compartilhando em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BIGGE, Morris. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto [e] Marcos Antônio Rolfini. São Paulo, EPU edição da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Motivação: uma viagem ao centro do conceito. Revista RAE Executivo - VOL.1 • Nº2 • Nov. 2002 à jan. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. **O processo de aprendizagem dos alunos e Professores**. Brasília: MEC, 2006.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In:

BORUCHOVITCH; José Aloyseo. BZUNECK. **A motivação do aluno** - Contribuições à Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-36.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2005 3ª reimpressão.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas. SP: Ação Educativa, 2002.

TÁPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Catúria. **A motivação em sala de aula. O que é como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE (CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA)

José Gllauco Smith Avelino de Lima (UFRN)¹⁰

Joicy Suely Galvão da Costa (UFRN)¹¹

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN)¹²

RESUMO

A interdisciplinaridade constitui debate no meio educacional há bastante tempo. No âmbito dessa discussão, o imperativo explicitado por grande parte dos responsáveis pela organização curricular é o da necessidade da elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares. Os discursos, ao que parecem, são sempre os mesmos: “É preciso trabalhar de modo interdisciplinar”; “A interdisciplinaridade constrói um conhecimento mais completo”; ou ainda, “Nossa escola trabalha através de projetos interdisciplinares”. Mas, afinal, o que é interdisciplinaridade? Qual a sua importância para a reconfiguração do aprender e do ensinar? Qual a sua relevância no interior das práticas educativas desenvolvidas no Ensino Médio? Estes são alguns dos questionamentos motivadores deste trabalho, o qual se debruça, especialmente, sobre a análise da integração dos conhecimentos sociológicos e os de outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio, com vistas à tecitura de considerações críticas sobre a problemática em apreço. Trata-se de um estudo metodologicamente situado na reflexão qualitativa e quantitativa dos resultados do pré-teste da pesquisa “A Situação do Ensino de Sociologia na Escola de Ensino Médio do Rio Grande do Norte/Brasil”, realizada pelo Grupo de Pesquisa Cultura Política e Educação, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e o Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais (LAPIS-UFRN), em ocasião do XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais e do I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais, realizados em abril de 2008. Traz como considerações gerais a necessidade de uma reorganização curricular tanto dos cursos de formação de professores quanto do modo como se organiza o Ensino Médio, de modo a romper com a distribuição de disciplinas por departamentos isolados e com o ensino de professores que repetem comportamentos pedagógicos sem a necessária reflexão.

Palavras-chave: Escola. Ensino Médio. Ensino de Sociologia. Interdisciplinaridade. Organização curricular.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS...

¹⁰ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação da Professora Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco. E-mail: gllauco_ufrn@yahoo.com.br

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, sob a orientação do Professor Dr. José Willington Germano. E-mail: joicy01@hotmail.com

¹² Professora Doutora do Centro de Educação da UFRN. E-mail: mmcaper@gmail.com

Atualmente, é quase impossível não encontrarmos nas propostas de ensino, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de escolas e de cursos universitários, a ideia de que é preciso a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares que envolvam o percurso formativo dos estudantes. Somada a essa constatação, percebemos que a crescente banalização do termo “interdisciplinaridade”, pelos próprios especialistas do ensino, acabou por transformá-lo numa espécie de “jargão pedagógico”, ou seja, em mais uma argumentação retórica presente no cenário educativo que impede a compreensão do movimento interdisciplinar como uma prática que reclama reflexão, planejamento e empenho coletivo para a concretização das ações educativas.

Em termos gerais, a interdisciplinaridade busca a construção de um diálogo entre as diversas áreas do saber, tendo como objetivo precípuo o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade. Isso não quer dizer, contudo, que a ideia de uma proposta interdisciplinar defenda a anulação dos marcos epistemológicos dos setores do conhecimento. É preciso deixar claro que, mesmo amparada numa concepção dialógica da relação entre os saberes, a interdisciplinaridade, ao contrário do que muitos pensam, não é uma prática que visa a eliminação dos conhecimentos disciplinares, pois “respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo [...]” (DELIZOICOV E ZANETIC, 1993, p. 13). Nessa linha argumentativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) acrescentam que

a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2002, p. 89).

Aprofundando essa visão, Bossa (2007) esclarece que a interdisciplinaridade não é a mera aglutinação de várias perspectivas analíticas sobre um tema ou uma problemática da realidade, mas sim o movimento que oportuniza a construção de um novo conhecimento, que, embora tenha nascido a partir da contribuição das diversas disciplinas envolvidas na análise, não pertence a nenhuma delas, sendo, por isso mesmo,

um conhecimento assentado em novas bases epistemológicas. Eis aí, segundo esta autora, a condição essencial de toda ação interdisciplinar. Reforçando seu raciocínio, Nadia Bossa recorre a Barthes (1998)¹³, que diz:

o interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um **assunto** (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (BARTHES, 1998, p. 99, grifo no original, *apud* BOSSA, 2007, p. 35).

Diante disso, e no que diz respeito ao labor pedagógico e ao conhecimento construído no âmbito formal (escolas e universidades, particularmente), a concepção de trabalho interdisciplinar “[...] pressupõe um procedimento que parte da idéia de que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar” (DELIZOICOV E ZANETIC, 1993, p. 13), propiciando, assim, a tecitura de um saber que provém das várias disciplinas, mas que, ao mesmo tempo, não pertence a nenhuma delas, como faz crer Bossa (2007). Além disso, constrói-se um conhecimento mais próximo da multidimensionalidade do real capaz de suscitar compreensões cada vez mais amplas em torno das problemáticas que dele surgem.

Nesse raciocínio, o saber interdisciplinar a ser elaborado nos espaços escolares e universitários deve ter por princípio a formação, nos sujeitos, de uma postura cognitiva omnilateral apta a melhor interpretar a realidade e atuar sobre ela. Isso implica na resignificação dos atos de aprender e de ensinar, posto que reconfigura a base epistemológica sobre a qual se assentam estes dois processos.

Numa perspectiva exclusivamente disciplinar, o aprender e o ensinar subordinam-se a práticas mecânicas de transmissão e acúmulo de informações, as quais em nada contribuirão para o desenvolvimento, nos estudantes, de um pensar crítico-atuante no interior da sociedade em que vivem, posto que o ato cognoscente ampara-se naquilo a que Paulo Freire (2005) denominou de “educação bancária”. Ademais, a ação de construção do conhecimento perde a sua identidade relacional e interacional,

¹³ BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

enclausurando-se nos rígidos limites de certo campo epistemológico. Assim, fica obscurecido o fato de que

conhecer **é apreender o mundo em suas relações**, um processo necessariamente dinâmico, no qual, através das ações físicas e mentais, os diferentes sujeitos constroem, em uma interação coletiva, novas formas de se relacionar e compreender o mundo (PERNAMBUCO, 1993, p. 24, grifo no original).

A contribuição de Pernambuco (1993) nos é pertinente por possibilitar a visualização do aspecto relacional e interacional em que se fundamentam as práticas de ensino e de aprendizagem numa visão interdisciplinar. Nesta, o trabalho pedagógico ganha em riqueza e em complexidade ao oportunizar reflexões abrangentes acerca de determinado objeto de análise. Tal postura se ergue no solo da incompletude dos saberes e na afirmação de que a realidade é muito complexa para caber em uma única perspectiva interpretativa dos fenômenos naturais e humanos. Sobre isso, Fazenda (2000) acrescenta que o pensamento interdisciplinar parte do princípio de que nenhum conhecimento é absolutamente completo, daí porque o diálogo entre as diversas lógicas cognitivas seja uma condição indispensável para a elaboração de um saber mais inteiro.

O aprender e o ensinar, dentro dessa concepção, admitem outros significados, pois começam a ser compreendidos como atividades interdependentes de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005), incluindo-se também a dimensão do engajamento em face de um projeto coletivo de interpretação da realidade nascido da confluência entre diferentes disciplinas, no qual cada uma, a seu modo, oferece “agulhas intelectuais” para a costura de uma “colcha intercognitiva”. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem se inserem no âmbito de um novo prisma epistemológico que sustenta a ideia de que

[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 2000, p. 17).

Nesses termos, ancorada numa nova concepção de ensino e de aprendizagem, a dinâmica pedagógica da escola e da universidade é redimensionada, abrindo possibilidades para múltiplas formas de trabalho educativo, começando pelos projetos integradores, os quais oportunizam diversas formas de trabalho educativo: as aulas de campo, as aulas expositivo-dialogais, seminários e os cine-discussões interdisciplinares, por exemplo. Assim, ao se começar por uma temática aglutinadora constroem-se as pontes para a abordagem interdisciplinar no âmbito do processo formativo de professores e estudantes.

Levando em consideração o que foi dito anteriormente acerca das contribuições trazidas ao trabalho pedagógico pela concepção interdisciplinar, cabe analisar, antes de adentrarmos na reflexão sobre a integração dos conhecimentos sociológicos e os de outras disciplinas do Ensino Médio, se a universidade propicia aos futuros professores um amparo teórico-prático para o desenvolvimento de uma ação educativa fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade.

2 INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

À primeira vista, documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), nos dão indícios para compreendermos a interdisciplinaridade como um elemento necessário para a formação de professores. Dizem esses documentos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:¹⁴

I – a **associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 2006, p. 36, grifo nosso).

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:¹⁵

¹⁴ Em função das finalidades deste trabalho, suprimimos o inciso II do Art. 61 da LDBN/1996.

III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p. 5).

Da mesma forma que os documentos citados acima, todos os outros, de caráter mais teórico-conceitual e de orientação didático-pedagógica, como os PCN's (Ensino Fundamental e Médio) e os PCN's+, por exemplo, atentam para a necessidade de práticas interdisciplinares que busquem a elaboração de um conhecimento escolar capaz de oferecer discussões satisfatórias para problemáticas cada vez mais complexas do mundo contemporâneo, para as quais uma visão estritamente disciplinar do conhecimento não consegue iluminar.

Assim, baseados nas leis que regem o ensino, bem como nos documentos orientadores para a elaboração curricular, gestores das instituições escolares passam a exigir de professores, de coordenadores pedagógicos e de outros profissionais envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem, competências e habilidades que, nos cursos de formação docente, ainda estão concentradas, quase que exclusivamente, ao nível da discussão teórica, o que provoca grande desorientação quando tais competências e habilidades são requeridas na prática educativa propriamente dita.

Não queremos dizer, com isso, que não haja, no âmbito dos cursos de formação de professores, um sólido debate teórico-conceitual, mas sim que teoria e prática possam dialogar e constituir um par dialético, de modo que a primeira possa melhor iluminar a segunda e esta, por sua vez, questionar a teoria com vistas a ampliá-la. O que estamos criticando, precisamente, é o descompasso entre a formação universitária dos professores e a exigência que a estes se faz quanto ao desenvolvimento de atividades educativas interdisciplinares em suas práticas docentes.

Diante disso, se faz oportuno reconhecermos que no momento da formação inicial dos professores não lhes são oportunizados, em função da não mudança da organização curricular a que estão submetidos, espaços nos quais o fazer interdisciplinar possa ser

¹⁵ Com a mesma razão da nota de rodapé acima, suprimimos os incisos I, II, IV, V e o parágrafo único do Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

vivenciado em termos de planejamento e execução de propostas de ensino assentadas no diálogo entre as várias disciplinas. Nesses termos, como esperar que os profissionais do ensino desenvolvam tais competências e habilidades em seus alunos se na formação universitária a discussão teórica sobre interdisciplinaridade sobrepuja o seu fazer prático?

Em nosso entender, isso configura um paradoxo que precisa de uma problematização mais criteriosa, tendo em vista que o ato de educar também diz respeito à formação de sujeitos humanos que não estão presos em gaiolas ou cercados por muros intransponíveis, uma vez que estão mergulhados numa realidade altamente complexa, de onde irradia uma multiplicidade de problemas que necessitam de linguagens, códigos, significados e conteúdos igualmente plurais para sua compreensão, pois conforme assinala Antoni Zabala, “todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e portanto será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40).

Apesar disso, não desconhecemos que a ênfase dada por nossas universidades à abordagem disciplinar na formação docente possa vir a possibilitar um maior domínio de área, garantindo competências e habilidades no âmbito de certos limites epistemológicos. Contudo, essa ênfase acaba por dificultar a articulação de várias disciplinas e, com isso, prejudica-se a visualização da riqueza do mundo em termos de complexidade epistêmica, dificultando, de igual modo, a construção de uma perspectiva analítica capaz de amalgamar diferentes conhecimentos para a interpretação e a intervenção no real. É importante deixar claro, mesmo considerando o conteúdo de nossa crítica, que não negligenciamos o tratamento disciplinar, até porque

[...] as disciplinas são plenamente justificadas intelectualmente, contanto que elas guardem um campo de visão que reconheça e compreenda a existência de ligações de solidariedade. E mais, elas só são plenamente justificadas **se não ocultam as realidades globais** (MORIN, 1999, p. 76, grifo nosso).

No entanto, também não negligenciamos que se faz necessária uma contundente reflexão sobre o modo como se educa e como se constrói conhecimento nos espaços universitários, pois a maneira como os futuros professores são formados incide

diretamente em suas práticas educativas posteriores. Convém perceber, nesse sentido, que muitos licenciados são ou foram formados em moldes tradicionais, o que provoca a ritualização e a cristalização, no recinto das escolas nas quais lecionarão ou nas quais lecionam, das práticas educativas vivenciadas nas universidades. Como consequência, se gera e se reproduz uma educação que imerge os estudantes numa cultura escolar alheia aos nexos que os fenômenos naturais e socioculturais possuem entre si.

Nesse contexto, fica difícil formar professores que pensem e pratiquem interdisciplinaridade quando a mentalidade acadêmica, refletida na organização dos currículos de seus cursos universitários, ainda está acostumada a ver o mundo sob perspectivas teórico-conceituais isoladas, como se a complexidade da realidade fosse alardeada através de um único “alto-falante argumentativo”. Não basta sustentarmos o discurso que conclama a interdisciplinaridade como fundamento necessário para que os estudantes das Licenciaturas e da Educação Básica, alvos e sujeitos de nossas intenções educativas, apreendam o mundo sob facetas plurais para a compreensão da realidade. É preciso que a estrutura sobre a qual se erguem as propostas curriculares esteja inserida nesta nova forma de encarar a construção do conhecimento, que não é, diga-se de passagem, uma metodologia de ensino, mas uma nova organização epistemológica que em muito pode contribuir para a reorganização da escola/universidade e de suas muitas experiências formativas.

Precisamos repensar as bases nas quais se erguem a formatação curricular dos cursos de licenciatura. Não cabe mais relegar a formação pedagógica dos futuros licenciados ao final de seus cursos, pois além de não construírem conhecimentos teórico-conceituais sólidos sobre os fundamentos da educação, a prática educativa fica comprometida em função do pouquíssimo tempo a ela dedicada. Defendemos que em diálogo com a aprendizagem dos conhecimentos específicos da área em que se inserem os estudantes, estes devem ter contato com os conhecimentos pedagógicos que lhes deem suporte às suas atuações docentes posteriores à conclusão da licenciatura.

Em termos mais claros, defendemos que a formação pedagógica do futuro professor deve estar presente desde a sua entrada no curso de licenciatura, seja de

química, física, matemática, sociologia ou filosofia, por exemplo. Caso contrário, os cursos de licenciatura formarão, paradoxalmente, bacharéis ao invés de professores.

No que se refere à interdisciplinaridade no interior da universidade, os cursos de formação docente precisam atentar para uma reorganização de suas bases curriculares que inclua também a efetivação de espaços através dos quais estudantes vários campos disciplinares possam dialogar e observar, coletivamente, que as perspectivas epistemológicas de suas áreas de origem não dão conta satisfatoriamente do caráter integral das problemáticas que emergem do mundo natural e humano. Dessa maneira, corroboramos a ideia de que os estudantes necessitam viver espaços plurais de ação-reflexão-ação para reconhecerem que seus conhecimentos disciplinares são sempre parciais, tendo em vista que a possibilidade de análise fixada por sua esfera epistemológica é igualmente parcial (PIERSON *et al*, 2008).

Nesse viés, e ainda ancorados nas contribuições de Pierson *et al* (2008), acreditamos que uma prática interdisciplinar no ensino do conhecimento científico pode oportunizar ao futuro docente elementos teórico-práticos necessários à construção, em si mesmo e nos recintos escolares em que atuará, de uma mentalidade capaz de compreender problemas reais a partir de suas complexidades e contextos sociais concretos e, com isso, também pensar, em diálogo com seus alunos, soluções e alternativas para tais problemas de maneira igualmente integral. Convém ressaltar, como base nisto, que a emergência desse pensar interdisciplinar não acontece deslocada da necessária mudança no paradigma curricular que ainda predomina nos cursos de formação universitária. Acreditar que sim é corroborar com medidas paliativas que não tocam no aspecto nodal do problema, que é, insistimos, a reflexão em torno da transformação dos currículos e da base epistemológica em que ainda se fundam.

Portanto, observamos que o lugar da interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores se constitui na dimensão do “inédito-viável”¹⁶ e da “ação-editanda”¹⁷

¹⁶ No pensamento paulofreireano, o “inédito viável” diz respeito a soluções praticáveis não percebidas. Soluções que advêm da necessidade da superação das “situações limites”, as quais, em linhas gerais, são aquelas situações que impedem o ser humano de realizar sua “vocação ontológica”, isto é, a de ser mais no sentido de sua incompletude histórico-ontológica.

¹⁷ Refere-se à ação possibilitadora do “inédito viável”. Ação “[...] cuja viabilidade antes não era percebida” (FREIRE, 2005, p. 124).

Freire (2005), incorporando um viés teórico-epistemológico praticável no âmbito da necessária reestruturação dos currículos das licenciaturas capaz de fomentar novos comportamentos gnosiológicos, como também incentivar uma positiva transgressão cognitiva que abra possibilidades concretas para o combate não apenas da extremada fragmentação dos saberes, mas também faça enxergar um horizonte a ser trilhado para a formação de sujeitos humanos cada vez mais críticos, participativos e autônomos diante das realidades que os circunda, caso contrário, o discurso sobre a interdisciplinaridade continuará a ser mais uma retórica argumentativa no rol das muitas que já existem em nosso cenário educacional.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE E O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO NO ENSINO MÉDIO

As considerações sobre a questão da interdisciplinaridade e o ensino da Sociologia na escola de nível médio estão amparadas na reflexão qualitativa e quantitativa dos resultados do pré-teste¹⁸ da pesquisa “A Situação do Ensino de Sociologia na Escola de Ensino Médio do Rio Grande do Norte/Brasil”¹⁹, realizada pelo Grupo de Pesquisa Cultura Política e Educação, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e o Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais (LAPIS-UFRN), em ocasião do XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais e do I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais, realizados em abril de 2008, na cidade de Natal/RN.

Dentre os questionamentos presentes no pré-teste aplicado aos professores da disciplina Sociologia, um relacionava-se diretamente com a temática da interdisciplinaridade, indagando, especificamente, sobre como o professor(a) fazia a integração da Sociologia com as outras disciplinas do currículo do Ensino Médio. As respostas estão assinaladas no Gráfico 1 a seguir:

¹⁸ Pré-teste respondido por apenas 11 professores. Para maiores esclarecimentos, consultar Gomes (2008).

¹⁹ O detalhamento dos resultados da referida pesquisa exploratória estão disponíveis no *site* da Revista *Inter-Legere* (<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere>), nº 3 (Julho/Dezembro de 2008).

GRÁFICO 1

Integração da Sociologia com outras disciplinas do Ensino Médio



Fonte: Gomes (2008).

Embora reconheçamos que os dados do pré-teste não revelem satisfatoriamente como os professores de Sociologia do Ensino Médio realizam a relação do conhecimento sociológico com o das outras disciplinas, eles nos dão indicativos, mesmo que incipientes, para verificarmos que há certa desorientação destes professores quanto ao estabelecimento de práticas educativas interdisciplinares no âmbito das aulas de Sociologia.

A “realidade” lida nas respostas destes 11 professores nos permite ratificar nossa argumentação no que diz respeito à necessidade da reestruturação epistemológica dos currículos dos cursos de formação de professores. A dimensão vaga e genérica das respostas apresentadas pode indicar, dentre outros aspectos, a ausência de atividades práticas no tocante ao exercício da interdisciplinaridade quando da formação inicial destes professores.

O estabelecimento da interdisciplinaridade no Ensino Médio depende, em grande medida, do contato que têm os futuros docentes com atividades e problemáticas que reclamem um tratamento interdisciplinar no momento de suas formações em nível superior. Ademais, se não se muda a base epistemológica sobre a qual se assentam os currículos das licenciaturas, os professores da Educação Básica continuarão a desenvolver práticas educativas compartimentadas e descontextualizadas que em nada contribuirão

para a formação integral dos estudantes, ou seja, não garantirão uma educação que ajude os estudantes a compreenderem a complexidade do mundo em que vivem.

Assim, a possível desorientação dos professores de Sociologia quanto ao estabelecimento de práticas educativas interdisciplinares no âmbito de suas aulas pode representar um problema epistemológico não desta disciplina em particular, mas do universo cognitivo em que está inserida. Concordamos que uma reformulação da lógica de produção de conhecimento na universidade pode oportunizar igual reformulação no modo como se constrói conhecimento no âmbito da Educação Básica e, nesse sentido, ajudar a professores de Sociologia, Filosofia, Geografia, História, ou de qualquer outro campo do saber, a desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com a multidimensionalidade dos fenômenos naturais e humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando nossas observações, cabe refletirmos sobre uma última pergunta: por que a prática da interdisciplinaridade ainda é algo incipiente tanto nos cursos de formação de professores como nas escolas de Educação Básica?

Em grande parte, porque os esforços direcionados à prática da interdisciplinaridade ainda se configuram numa espécie de paliativo refletido através de ações isoladas que não tocam no essencial, que é, conforme acreditamos, a necessária mudança das bases epistemológicas dos currículos dos cursos de formação de professores que incida numa reformulação nos currículos dos vários níveis de ensino constituintes da Educação Básica.

É preciso uma nova reconfiguração para nossos currículos (universitários e escolares) que rompa com a distribuição de disciplinas por departamentos acadêmicos isolados e com o ensino de professores que repetem comportamentos pedagógicos sem a necessária reflexão.

Precisamos, nesse sentido, da criação de alternativas político-pedagógicas pelas quais os currículos (de qualquer nível de ensino) possam oportunizar ao aluno ser sujeito de uma aprendizagem que se realiza a partir de interações cognitivas múltiplas, de modo que isso venha possibilitar a resignificação do processo de aprender-ensinar-aprender.

Assim, se faz urgente chamar ao debate as grandes temáticas que oportunizam a articulação teoria-prática e que reclamam por um trabalho conjunto entre disciplinas e entre os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem. Apenas desse modo poderemos contribuir para uma reestruturação curricular dos cursos universitários e das escolas de Educação Básica que esteja assentada na heterogeneidade, na processualidade e que represente um desafio coletivo para alunos e professores diante da compreensão da complexa dinâmica societária que os circunda.

REFERÊNCIA

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, Nídia Nabis (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Ana Laudelina F. (et al.). Avaliação diagnóstica: a situação do ensino de Sociologia na escola de nível médio no Rio Grande do Norte/Brasil. **Revista Eletrônica Inter-Legere**. Nº 3, Jul/Dez, 2008.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES & GARCIA (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

PIERSON et al. Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores. **Revista Interacções**. nº 9, 2008.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, Nídia Nabis (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUAIS AS POSSÍVEIS DIMENSÕES DE INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

Francisco Ednardo Gonçalves²⁰

Francisco de Assis do Nascimento Junior²¹

Édila Naly da Silva Gonçalves²²

RESUMO

A presente proposta de trabalho versa sobre a Geografia Escolar no Ensino Médio Integrado a Educação Básica, uma das vertentes da educação profissional no Brasil. Essa modalidade de ensino é destinada aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e trata-se de um de Ensino Médio que visa à integralidade da educação básica com a formação profissional. A partir de investigações preliminares foi constatado que a disciplina de Geografia, ministrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central, vivencia dificuldades de caráter teórico-metodológico e pedagógico o que resulta em um aproveitamento insatisfatório da disciplina por parte dos estudantes. Mesmo diante de tais obstáculos, entendemos que a Geografia Escolar possui um significativo papel diante desse contexto de integração, sobretudo diante dos propósitos dos cursos oferecidos pela referida Instituição. Discutir as possíveis dimensões de integração da Geografia Escolar com os demais componentes curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados, priorizando o levantamento/elaboração de estratégias pedagógicas, constitui o objetivo principal do presente trabalho. Para tanto, como referência empírica selecionamos o Curso Técnico Integrado de Edificações, oferecido no Campus Natal Central do IFRN. A exigüidade de pesquisas direcionadas ao Ensino de Geografia, sobretudo reflexões destinadas à Geografia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, somado às dificuldades vivenciadas na prática docente e a necessidade de possibilitar a reflexão sobre estratégias pedagógicas para o Ensino de Geografia, justificam a importância deste trabalho, que atualmente vem sendo desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas e Estudos Geográficos (NUPEG), situado no IFRN Campus Natal Central.

Palavras-chaves: Ensino Médio Integrado; Geografia escolar; interdisciplinaridade

²⁰ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e pesquisador do Núcleo de Pesquisas e Estudos Geográfico (NUPEG). E-mail: ednardo.goncalves@ifrn.edu.br

²¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia do IFRN; bolsista de Iniciação Científica vinculado ao NUPEG. E-mail: francisco.ifrn.jr@hotmail.com

²² Estudante do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFRN, Campus Natal Central, bolsista de Iniciação Científica vinculada ao NUPEG. E-mail: edilan_goncalves@hotmail.com

PALAVRAS INICIAIS

Na tentativa de se refletir sobre nosso título/questão (Quais as possíveis dimensões de integração da Geografia Escolar no Ensino Médio Integrado?) e muito longe de querer respondê-lo, a presente proposta de trabalho versa sobre a Geografia Escolar no Ensino Médio Integrado a Educação Básica, uma das vertentes da educação profissional no Brasil. Essa modalidade de ensino é destinada aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e trata-se de um de Ensino Médio que visa à integralidade da educação básica com a formação profissional.

A partir de investigações preliminares foi constatado que a disciplina de Geografia, ministrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central, vivencia dificuldades de caráter teórico-metodológico e pedagógico o que resulta em um aproveitamento insatisfatório da disciplina por parte dos estudantes. Mesmo diante de tais obstáculos, entendemos que a Geografia Escolar possui um significativo papel diante desse contexto de integração, sobretudo diante dos propósitos dos cursos oferecidos pela referida Instituição.

Discutir as possíveis dimensões de integração da Geografia Escolar com os demais componentes curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados, priorizando o levantamento/elaboração de estratégias pedagógicas, constitui o objetivo principal do presente trabalho. Para tanto, como referência empírica selecionamos o Curso Técnico Integrado de Edificações, oferecido no Campus Natal Central do IFRN.

A exigüidade de pesquisas direcionadas ao Ensino de Geografia, sobretudo reflexões destinadas à Geografia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, somado às dificuldades vivenciadas na prática docente e a necessidade de possibilitar a reflexão sobre estratégias pedagógicas para o Ensino de Geografia, justificam a importância deste trabalho, que atualmente vem sendo realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas e Estudos Geográficos (NUPEG), situado no IFRN Campus Natal Central.

Metodologicamente, essa pesquisa desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo por base o levantamento bibliográfico sobre a temática, o levantamento de dados estatísticos e a pesquisa empírica junto a estudantes (regularmente matriculados) e professores (de Geografia e das disciplinas ligadas ao núcleo específico) do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações do IFRN, Campus Natal Central.

Partindo desse referencial, no presente artigo, inicialmente apresentamos uma rápida discussão sobre o Ensino Médio Integrado (EMI)²³, em seguida abordaremos as questões que envolvem o caráter interdisciplinar da Geografia Escolar, culminando com a reflexão sobre as possíveis dimensões de integração da geografia escolar no EMI.

O EMI E A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO

Como a própria expressão já elucida o Ensino Médio Integrado (EMI) é uma categoria de ensino que visa à integração entre a formação básica e a formação profissional dos estudantes, garantindo além dos conceitos aprendidos em escolas da rede básica de ensino, conceitos adquiridos a partir da formação profissional, contemplando a forma integrada de pensar para então, dessa forma, analisar e interpretar de maneira mais completa a sociedade.

A legislação vigente evidencia que nestes cursos é imprescindível que se destaque o tratamento integrado das disciplinas durante o processo de formação do projeto pedagógico, uma vez que dentre outros fatores, o método de integração no Ensino Médio colabora com o aprimoramento do estudante enquanto cidadão crítico reflexivo.

Enquanto componente curricular, a Geografia se propõe a compreender a organização do espaço geográfico, fruto da contraditória e necessária inter-relação entre natureza e sociedade. A busca por compreender as diferentes espacialidades é uma das especificidades da Geografia Escolar e essa característica “[...] abre as perspectivas para compreender os fenômenos sociais a partir de sua espacialização. Isso remete a necessidade e importância de que o aluno aprenda a trabalhar com a representação espacial dos fenômenos e ao mesmo tempo, que consiga ter as ferramentas intelectuais para fazer a leitura do espaço” (CALLAI, 2011, p. 2).

Desse modo, os conteúdos abordados na Geografia escolar deverão instrumentalizar os estudantes para uma reflexão acurada sobre a realidade que estamos inseridos (sobre o mundo, sobre o nosso lugar), contribuindo assim para que esse possam construir e exercer sua cidadania.

Assim como os demais componentes curriculares a Geografia possui um significativo papel a ser desenvolvido e reconhecido no Ensino Médio, de um modo geral, e no IMI, de modo particular. Para que os estudantes possam construir um visão/compreensão ampla/integrada da realidade a sua volta os professores devem assumir a função de orientador/mediador na sala de aula, orientando-os na construção do conhecimento e sempre buscando contemplar a perspectiva do trabalho interdisciplinar.

²³ Doravante utilizaremos a abreviação EMI – Ensino Médio Integrado

Nesta perspectiva destaca-se o papel do professor que

[...] com uma atitude interdisciplinar abre possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-los para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 145)

Na grande maioria das vezes, a integração é interpretada como sendo a abordagem do conteúdo que com o auxílio de técnicas pedagógicas destaquem a ligação de uma disciplina, com outras que geralmente tenham uma afinidade maior, podendo ser de grande parte do conteúdo ou apenas pequenos trechos.

As disciplinas que tem uma afinidade maior com a Geografia são: História, Sociologia, Filosofia, Literatura, Língua Portuguesa, já que estas no âmbito dos componentes curriculares que versam sobre as Ciências Humanas. No entanto, em função do seu próprio caráter interdisciplinar, a Geografia pode dialogar com os demais ramos do saber, inclusive com os componentes do núcleo específico, as chamadas disciplinas da área técnica. essa idéia está presente nas orientações legais:

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretenciosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade (BRASIL, 1999, p. 31)

A idéia de integrar conteúdos se faz necessária para que os estudantes não pensem que os conteúdos são fragmentados e que não têm nenhuma relação com outras disciplinas, abordagem que por sinal deve está explícita na prática pedagógica.

A interdisciplinaridade deve ser discutida com toda a equipe pedagógica educacional, na busca de proporcionar um trabalho interdisciplinar na sala de aula, otimizando o aprendizado dos educandos, bem como a qualidade do ensino, na tentativa de fazer com estes se sintam sujeitos ativos no processo de construção do espaço geográfico.

A operacionalização de uma prática pedagógica pautada na integração do conhecimento constitui-se num processo complexo que pressupõe várias ações,

reflexões e vários sujeitos. Mesmo por que “a atitude interdisciplinar precisa ser estimulada na escola, para auxiliar no entendimento do mundo e da realidade contraditória vivida pela sociedade” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 148).

A GEOGRAFIA ESCOLAR NO EMI

A partir de investigações preliminares foi constatado que a disciplina de Geografia, ministrada no IFRN, Campus Natal Central, vivenciava dificuldades de caráter teórico-metodológico e pedagógico o que resultava em um aproveitamento insatisfatório da disciplina por parte dos estudantes (ALMADA; GONÇALVES, 2010).

Podemos depreender que essa realidade pode ser resultado de um processo histórico que está relacionado às condições que são oferecidas ao sistema de ensino do país, principalmente no que se refere à própria origem da modalidade dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio.

No entanto, há de se considerar que o discurso das lamentações, que às vezes se propaga como eco, que consiste em afirmar que os ‘desafios são invencíveis’, ‘estamos longe de uma boa educação’; ‘os alunos não querem aprender...’, entre outros, é uma barreira que mantém estagnação cognitiva, e por conseguinte, impede a (re)ação pedagógica significativa por parte dos professores, mediadores do processo de ensino e aprendizagem, responsáveis, também, pela formação integral do aluno.

Diferentemente desse agir/pensar, acreditamos que são os desafios e nossas necessidades que estabelecem nossa capacidade simbiótica de superação. São os desafios que nos fazem entender que as possibilidades permitem o pensar e o agir sobre nossas capacidades: agir, mudar, indignar-se, pensar, falar, correr, escrever, geografar, reagir e repensar, e etc. Em outras palavras, as possibilidades nos permitem converter esse cenário de “negligenciação” para com os alunos, e assim, permitir articulação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo disso, entendemos que o professor deve exercer a plenitude do seu fazer a fim de que o aluno possa entender a sociedade, que é complexa, dinâmica, e dialética. Ou seja, é na prática que o professor estabelecer estratégias de ensino para que os alunos sejam sujeitos ativos, construindo e (re) edificando seus próprios conceitos sobre os conteúdos explorados.

Para tanto, assim como Kaercher (2002, p. 230), acreditamos que a Geografia Escolar deve apresentar-se como “[...] um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos”.

No que se refere a Geografia Escolar, pensamos que o professor deve estabelecer conexões entre as aprendizagens e as situações e problemas reais. Logo, a prática do professor deve ser (re) dimensionada na perspectiva de que o aluno possa refletir sobre seu próprio fazer, seu próprio cotidiano, para que não aprenda conteúdos distantes de seu contexto histórico-social.

Outro ponto que se quer destacar é a relação domínio de conteúdos/saberes e aprendizagem, pois é imperativo dizer que a memorização dos conteúdos de Geografia não implica em aprendizagem, sobre essa questão Castellar;Vilhena (2010, p. 5) contribuem conosco ao ressaltarem que, “[...] quando o aluno apenas memoriza, ou não vê objetivos no que aprende, acaba esquecendo os conteúdos após aplicá-los em uma avaliação”, e assim, como efeito dessa memorização, pode se gerar repulsa e aversão por parte do aluno.

É necessário, portanto, converter os olhares sobre a geografia ensinada, e para isso, é imprescindível uma nova abordagem, é necessário que o professor saiba conciliar o *quê*, *como* e *quando*, tomando iniciativa de avaliar se aluno está aprendendo de forma significativa. Por isso, assim como Kaercher (2002), acreditamos que “espantar os alunos ‘eu não havia pensado nisso, professor!’, gerar inconformidade com as explicações excessivamente generalistas pode ser um belo e permanente desafio a nós educadores”.

Partindo dessa premissa, gerar indignação nos estudantes é demonstrar que sua consciência está em processo de aperfeiçoamento, e, sobretudo, em busca de identidade, desencadeando, portanto construções e desconstruções. Portanto, devemos professar no sentido de que tentar esclarecer, fazer com que nossos alunos entendam os elementos, as simbologias, os arranjos, as linguagens, as dissonâncias, as desigualdades e a(s) cultura(s) de nossa sociedade, que se organiza, e se legitima sociedade no espaço.

Compreendemos, assim como Castellar;Vilhena (2010, p.19), “ensinar geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural econômica, ambiental e social.” Nesse sentido, a Geografia Escolar no âmbito do EMI pode (e deve) buscar a interatividade, pois acreditamos que ela, enquanto “ciência articuladora”, pode auxiliar nessa proposta visto que ela busca cooperação e interação com outras áreas de conhecimento bem como incentiva a pesquisa, rompendo, assim, com a “idéia/ação” do engavetamento epistemológico.

Ainda sobre a Geografia Escolar, ressaltamos que a educação geográfica pode “contribuir para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos”. Partindo disso, a Geografia Escolar deve “vender seu peixe”, contudo a ideia não é apenas “vender seu peixe”, mas sim fornecer nutrientes que esse peixe traz consigo. É evidente que, enquanto componente curricular, a Geografia, por ser

interdisciplinar, subsidia a compreensão de várias temáticas presentes em outras disciplinas, no entanto, ao dialogar com as outras áreas não se deve negligenciar seu objeto de estudo - o espaço geográfico.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Entendemos que a Geografia Escolar deve despertar nos estudantes uma óptica acurada e responsiva, no sentido de que o mundo só pode ser compreendido se entendermos a complexidade de suas interações, seus sujeitos e seus produtos. Desse modo, considerando o tratamento que a ciência dá as relações do homem *versus* natureza, homem *versus* homem: as dinâmicas sociais, econômicas, históricas, culturais, ambientais e a produção do conhecimento, ela pode auxiliar na formação básica e profissional do aluno/trabalhador, tornando-os sujeitos críticos, preparados para o exercício da cidadania e munidos de elementos técnicos para mercado de trabalho.

Geografia Escolar, enquanto “ciência articuladora”, pode e dever ser uma aliada nessa busca pela integração do currículo do EMI, considerando que é um saber que visa diálogo entre os outros saberes, sem perder sua especificidade e seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Para tanto, é imprescindível “fazer da geografia um conteúdo com vida para a vida dos alunos” (CALLAI, 2011, p.4).

A referida autora muito bem desta que a “educação geográfica não é para a escola, ou para os professores, mas é com certeza para que cada um se entenda como sujeito da sua história ao viver a sua vida e produzir o seu espaço” (CALLAI, 2003, p. 60).

Referências

ALMADA, José Alexandre Berto de; GONÇALVES, Francisco Ednardo. O ensino de geografia na concepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado. In: **V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2010, Maceió-AL. Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2010. não paginado.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC-SEMTEC, 1999.

CALLAI, Helena Coppeti. Escalas de análise geográfica. In: **Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**, 11., 2011, Goiânia, Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. p. 1-8.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [et al.] (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4.ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003. p. 57-66.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (Org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

1º CURSO DE DANÇA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL- CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Mariza da Gama Leite de Oliveira²⁴

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de organização do primeiro Curso de Dança na modalidade de ensino médio integrado da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), no Rio de Janeiro, cuja primeira turma foi organizada em 2011. Na fundamentação teórica são analisadas questões relacionadas ao Ensino Médio Integrado, e as principais concepções e desafios para sua implementação nas escolas técnicas, com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Na dissertação de Neto (2010) é analisada a trajetória das ações políticas para o Ensino Médio Integrado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), mediante os decretos 2208/97 e 5154/04. Utilizando a metodologia de estudo de caso, a segunda parte do estudo relata a experiência da construção do curso de Dança na modalidade de ensino médio integrado, na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, na Mangueira, cidade do Rio de Janeiro, quando são evidenciados pela coordenadora os principais entraves encontrados no percurso de dois anos de construção curricular até a sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. Buscando promover uma verdadeira integração das disciplinas do ensino médio e técnico, foi preocupação da coordenadora fundamentar seu projeto teoricamente na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. As proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. O estudo conclui que essa experiência permite visualizar alternativas de real articulação entre o ensino médio e o técnico, e não somente a justaposição das duas modalidades.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado– Políticas Públicas - Currículo – Teoria da Aprendizagem Significativa

²⁴ Doutoranda em Educação pela UFRJ; Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Souza Marques; Pedagoga da Fundação de Apoio à Escola Técnica. Contato: marizagama@ig.com.br.

INTRODUÇÃO

Como membro da equipe técnico-pedagógica de uma escola de ensino médio profissional, a autora deste artigo vivencia a experiência de implantação de matrizes integradas na rede de pública de ensino à qual pertence. Algumas reuniões junto ao corpo docente tiveram o objetivo de ouvir os professores, sujeitos desse processo, quanto aos entraves e propostas para a realização da integração entre o ensino médio e o profissional. Foram reuniões conturbadas e de difícil conciliação, e as respostas do questionário aplicado junto aos professores ajudaram a equipe a compreender o motivo da resistência dos mesmos. Dos entraves sugeridos, três foram apontados por unanimidade: a) preocupação com a redução da carga horária do ensino médio; b) integração insuficiente entre equipes de ensino médio e técnico; c) abordagem do assunto não atingiu o resultado esperado e necessário.

A análise das respostas obtidas daria um belo estudo sobre questões relacionadas ao trabalho docente e seu cotidiano, as forças de resistência que se processam no interior da instituição escolar, a precarização do trabalho docente, a falta de tempo para discussões das políticas públicas que minimizam a autonomia da escola, dentre outros. Porém, a intenção deste breve ensaio é relatar a experiência de uma professora que independente das dificuldades reais, encarou os entraves como “tijolos”, utilizando suas palavras, e “construiu” um curso de Dança na modalidade de ensino médio integrado, o primeiro do Brasil, e possivelmente da América Latina.

O evento promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Mossoró), o “1º Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectivas”²⁵, revela-se como um momento adequado para o compartilhamento dessa experiência, que reforça a possibilidade da integração “ensino médio X ensino técnico”, para além de uma justaposição de componentes curriculares e ajuste de carga horária.

²⁵ Este trabalho foi escrito para apresentação neste Seminário (UERN, Mossoró); resultante de pesquisas realizadas para orientação ao estudo de Lopes (2011) sobre o tema.

A seguir serão apresentadas discussões sobre a relação Trabalho e Educação; os desafios para a implantação do ensino médio nas escolas técnicas; e dados sobre a construção curricular do curso do 1º Curso de Dança de Ensino Médio Integrado do Brasil, pela professora Rosane Campello.

RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Saviani (2007) reconhece que a existência humana não se constitui de uma dádiva natural garantida pela natureza, mas sim pela produção do próprio homem, porque o homem precisa aprender a produzir a própria existência, e é nesse processo que ele se forma, se constrói. Deste modo, é possível compreender que a educação é tão antiga quanto a existência humana e que sustenta uma relação de identidade com o processo de trabalho, pois é no próprio ato de produzir que os homens aprendem.

Gramsci (2001) vê na educação uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade e apresentou o projeto da Escola Unitária para organizar a cultura no mundo capitalista. O “princípio unitário” relaciona-se à luta pela igualdade social, para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados. Ao delinear o programa escolar que deveria servir de guia para a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a conquista da hegemonia, Gramsci assinala que o princípio unitário ultrapassa a escola como instituição; significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

A escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente do homem produtor, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Para Gramsci (*apud* Ciavatta, 1993, p. 8), muitos séculos se passaram até que se recuperasse “a perspectiva unitária da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo, ... [que] liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político”.

Para Ramos (2008) o trabalho é princípio educativo no ensino médio no sentido histórico à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente

para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é princípio educativo no ensino médio no sentido ontológico, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

PRINCIPAIS CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS ESCOLAS TÉCNICAS

O Grupo de Trabalho²⁶ da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) mantém atualizado o campo de pesquisa e reflexão sobre os vínculos entre Trabalho e Educação. Várias publicações têm alimentado a formação dos alunos e professores nos cursos de magistério, graduação e pós-graduação. Uma dessas vertentes de pesquisa tem como foco principal de análise as questões relacionadas ao Ensino Médio Integrado, que propõe a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. O grupo é composto por Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, que organizaram do livro *“Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições”* (2005). Este grupo promoveu um evento na Fundação Osvaldo Cruz (FioCruz/Rio de Janeiro), em setembro de 2010, reunindo diversas pesquisas produzidas no Brasil recentemente sobre essa “nova” modalidade de educação. Dentre os trabalhos apresentados, Leal Neto (2010) trouxe análises importantes sobre os decretos 2208/97 e 5154/04, as quais serão evidenciadas neste estudo.

Segundo Leal Neto (2010) os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso foram marcados por uma série de medidas neoliberais, das quais se pode destacar: a redução da participação do Estado na economia com a privatização de diversas empresas estatais; a flexibilização e a desregulamentação do mercado de trabalho com a precarização legal da contratação de trabalhadores e a manutenção das altas taxas de juros ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, com destaque para o capital volátil, especulativo; medidas estas que contribuíram para o processo de subordinação do Brasil

²⁶ Verificar grupos de trabalho da ANPEd e produções no site: <http://www.anped.org.br/>

ao capital internacional e para o agravamento da sua dependência em relação aos centros hegemônicos do capitalismo.

No que tange às reformas de base educacionais, o governo FHC foi marcado por reprimir de forma sistemática as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, discutidas durante anos por diversas organizações e instituições da sociedade civil preocupadas em gerar um projeto de educação de caráter democrático. Desde então, diferentes medidas legais foram sendo criadas sob a égide de um governo extremamente autoritário e que não apresentava nenhum projeto estável para a educação (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

De todos os embates nas medidas tomadas durante o governo FHC, nenhuma delas retrocedeu tanto quanto a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que serviu apenas para reforçar o dualismo existente na educação durante anos e que, baseado nos interesses de capital e mercado, evidenciou a “pedagogia das competências para a empregabilidade”, de acordo com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Se por um lado a LDB estabelece a formação profissional integrada à formação geral sob os aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto nº 2.208/97 juntamente com a Portaria nº 646/97, vetaram a formação integrada, e regulamentaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (op.cit.).

O Decreto nº 2.208/97 definiu em seu artigo 5º que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, o Decreto 2.208/97 impediu qualquer possibilidade legal de integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio, ou seja, entre formação geral e formação profissional. Nesse sentido, negou o artigo 39 da LDB 9.394/96²⁷ que permitia essa possibilidade. Dessa forma, a educação profissional de nível técnico a partir de então, só poderia ser oferecida de forma concomitante, com matrículas independentes, ou de forma subsequente para aqueles que já tivessem concluído o ensino médio. Portanto, o

²⁷Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (LDB 9394/96).

princípio da independência e não o da integração entre os cursos de ensino médio e os cursos de educação profissional estava na base da referida reforma (LEAL NETO, 2010).

Para Cêa (2007) este decreto desencadeou

o mais perverso efeito para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada (p.7).

Mesmo apoiado política e juridicamente e apesar do comprometimento com os educadores, o governo do presidente Lula não revogou de imediato o Decreto nº 2.208/97. Segundo Frigotto *et al* (2005), em 2003, durante o seminário “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” realizado em Brasília, forças políticas participantes interessadas na manutenção do Decreto nº 2.208/97, alegaram, entre outros motivos, ser a LDB insuficiente para assegurar a diversidade de projetos criados a partir deste decreto. As discussões entre a sociedade civil e órgãos governamentais durante o seminário foram polêmicas e repletas de contradições e disputas teóricas e políticas que então revogaram o decreto anterior e deram origem ao Decreto nº 5.154 em julho de 2004.

Cabe ressaltar que apesar das alterações promovidas, o Decreto nº 5.154/04 não modificou completamente o anterior e, conforme Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005), foi alvo de muita contestação. O novo Decreto manteve as possibilidades de articulação entre a educação profissional e o ensino médio nas modalidades concomitante e sequencial de cursos já previstas no Decreto anterior e apresenta o ensino médio integrado apenas como mais uma opção de articulação:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; concomitante (...) e subsequente (...). (Decr. nº 5.154/04, Art. 4º, § 1º, Incisos I, II,,III).

Outro aspecto identificado por Leal Neto (2010) nesse contexto, e que persistiu no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), se refere à permanência da lógica da independência, pois logo após a promulgação do Decreto 5.154/04, houve a separação da Secretaria de Educação Básica (SEB), que ficou responsável pela política do ensino médio, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que se tornou responsável pela política de educação profissional, ambas integrando o MEC. Mas, muito aquém dos pressupostos teóricos, a realidade parece estar longe de oferecer de fato, uma educação unitária. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, em resposta a diversas instituições de educação profissional e tecnológica que questionaram a aplicação do Decreto, estabelece que:

A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante”.O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica. (Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p.5)

Conclui-se, portanto, que não há nenhuma prioridade por parte das políticas públicas em oferecer o ensino médio integrado, uma vez que cabe às instituições de ensino decidir qual será o tipo de articulação a ser ofertada (Cêa, 2007).

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DO 1º CURSO DE DANÇA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO BRASIL

Desde o decreto até o momento, existem somente quatro cursos autorizados e com alunos matriculados na rede FAETEC, na da cidade do Rio de Janeiro: a) No ISERJ (Instituto Superior de Educação): Cursos de Administração, Informática e Secretário Escolar. b) Na ETEAB (Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch): o Curso de Dança, que iniciou neste ano (2011).

Há mais de dez anos a ETEAB desenvolve um trabalho contínuo na área da dança através da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, coordenado pela professora Rosane Campello²⁸. O grupo desenvolveu diversas oficinas de dança nas aulas de educação física, e atenderam ao longo deste período cerca de 700 alunos. Alguns deles prosseguiram em cursos de pós-graduação em dança, e fizeram da dança a sua profissão. A partir dessa experiência, a referida professora teve a iniciativa de construir uma proposta de curso de Dança, na modalidade de ensino médio integrado, e trabalhou em sua elaboração por cerca de dois anos, considerando o aguardo dos trâmites legais. O Curso Técnico em Dança foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e publicado no Diário Oficial de 28 de outubro de 2010.

O primeiro concurso para o novo curso foi aberto no processo seletivo de 2010, para ingresso em 2011, oferecendo inicialmente vinte vagas, e não exigiu para ingresso teste de habilidade específica, pois, segundo a coordenadora Rosana, a proposta é formar profissionais da dança, intérpretes criadores, e não bailarinos profissionais. O curso tem a duração de 3 (três) anos, e é o primeiro nessa modalidade a oferecer a matriz curricular integrada no Brasil.

O objetivo geral do curso é: “Desenvolver a formação profissional em Dança de forma integrada e significativa, capacitando para imediata inserção no mercado de trabalho”. Espera-se que ao término do curso o aluno esteja capacitado para criar propostas de entretenimento em clubes, associações diversas e espaços culturais, contribuindo para a formação de platéia e aumento da oferta cultural. A base teórica para a elaboração do curso foram as proposições de Ausubel (1983), que partem da concepção que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em

²⁸ Rosane Laudano Campello Wanderley é professora I da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, licenciada em Educação Física, com pós-graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino da Dança e Metodologia do Ensino; é atriz bailarina e Maitre de Ballet.

conhecimentos de caráter conceitual, e a sua complexidade depende mais das relações que esses conceitos estabelecem entre si, do que do número de conceitos presentes.

A coordenação do curso tem como objetivo trabalhar com projetos anuais que desenvolvam a transdisciplinaridade e propostas de temas geradores que relacionem a dança com o trabalho, ciência, a tecnologia e a cultura. A matriz curricular funcionará em três etapas consecutivas, por um período de três anos e foi organizada visando propor uma progressão pedagógica integrada que favoreça a aprendizagem dos alunos e o aprimoramento prático característico do curso.

O Plano de Estágio Profissional Supervisionado compreende o cumprimento das atividades propostas ao término de cada etapa e todo o período de pesquisa, elaboração, ensaio e apresentação dos projetos registrados na ficha individual do aluno. Em cada etapa, haverá pelo menos duas visitas técnicas ao Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, ao Teatro Municipal, ao Departamento Corporal da UFRJ, à Faculdade Angel Viana, ao Centro Universitário da Cidade (Campus Ipanema - setor de Dança), ao Paço Imperial, ao Centro Cultural Banco do Brasil e à Academia Brasileira de Letras. O estágio é de caráter qualitativo, sem contagem de horas.

A etapa prática se dará nos laboratórios da Unidade Escolar sob a orientação do professor, que conduzirá atividades com procedimentos técnicos e utilização de produtos, materiais e equipamentos da área, pressupondo intercâmbio permanente entre a teoria e prática e abrangendo todas as etapas de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos práticos oriundos das teorias tratadas nos conhecimentos científicos.

Por se tratar de um curso diferenciado, que articula disciplinas específicas da área e conhecimentos gerais, tais desafios são fundamentais para a construção de saberes necessários aos docentes envolvidos, no intuito de facilitar a atividade de trabalho ao longo do processo educativo. Sendo assim, diante da complexidade do todo e das particularidades da educação profissional, o docente que atua no ensino médio técnico integrado ao médio deve: Saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e

universais e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão (Plano de Curso - Técnico em Dança, 2010).

Assim, o perfil docente para atuação nesta modalidade requer a capacidade de elaboração de estratégias, estabelecimento de formas criativas de ensino-aprendizagem; pressuposição de condições necessárias para o desenvolvimento da educação profissional de acordo com suas peculiaridades, particularidades e contextualização; realização de trabalho integrado e transdisciplinar; promover ações didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades de prática e pesquisa; planejar e desenvolver atividades pedagógicas relativas à organização, gestão e avaliação específicas da modalidade educacional.

O perfil do docente atuante na educação profissional deve abranger os seguintes graus de complexidade: desenvolver capacidade de usar, nível mais elementar, relacionado à aplicação dos conhecimentos ao emprego das habilidades instrumentais; desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade, relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Dois objetivos específicos propostos pelo curso encontram-se em direta relação com a perspectiva da escola humanista, acima descrita: a) Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico cultural; b) Despertar o interesse por questões sociais, políticas, artísticas, estéticas e ecológicas a partir da dança.

Na apresentação da estrutura curricular, baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, nas funções Criação e Produção, observam-se sub-funções que levam os alunos a desenvolverem habilidades como sujeitos do processo e não como meros executores. Este é um dos principais objetivos de uma educação para a emancipação, para a participação social, enfim, para a promoção de transformação, pela posição estratégica desses profissionais.

Outra preocupação importante da proposta é desenvolver nos alunos a preocupação com a história e a memória, pois se Trabalho e História caminham juntos e inseparáveis, é necessário não esquecermos nossas raízes e como nos constituímos.

Por fim, percebe-se a preocupação da coordenadora com a formação continuada dos professores que irão atuar nessa modalidade de ensino, pois a formação inicial não contempla o desenvolvimento de competências e habilidades importantes que esse novo perfil docente requer: “a capacidade de elaboração de estratégias, estabelecimento de formas criativas de ensino-aprendizagem; pressuposição de condições necessárias para o desenvolvimento da educação profissional de acordo com suas peculiaridades, particularidades e contextualização; realização de trabalho integrado e transdisciplinar; promover ações didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades de prática e pesquisa; planejar e desenvolver atividades pedagógicas relativas à organização, gestão e avaliação específicas da modalidade educacional”. Para essa capacitação em serviço, conta-se com o compromisso da Diretoria de Ensino da instituição (FAETEC), conforme prevê a proposta, bem como a articulação da equipe pedagógica.

Afirma a professora Rosane Campello que o processo de implantação e de execução da matriz integrada não tem sido fácil. A resistência de alguns professores e profissionais envolvidos acaba dificultando o bom andamento do curso, por não se mostrarem dispostos a integrar conteúdos e trabalhar com aprendizagem significativa, o que é fundamental para que o ensino médio integrado dê certo. Tal resistência tem raízes na própria formação inicial desses profissionais, que pode gerar insegurança para a promoção de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta iniciativa, pretende-se refletir que não é suficiente a busca de uma integração do ensino médio e profissional voltada para ajustes de carga horária e seleção de componentes curriculares. Para que o projeto de educação unitária alcance seu fim, como possibilidade de superação da divisão humana em decorrência da “divisão social do trabalho, superando a redução da preparação para o trabalho ao aspecto operacional, simplificado, livre dos conhecimentos na sua origem científico-tecnológica e na sua

apropriação histórico-social” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 85), faz-se necessário pensar nas articulações internas do processo (didático-pedagógicas), que envolve a instituição e os seus sujeitos.

Figura 1 – Alunos da primeira turma do curso de Dança na modalidade de ensino médio integrado (ETEAB/FAETEC).



Fonte: www.faetec.rj.gov.br

Figura 2 – Professora Rosane Campello – Coordenadora do Curso de Dança na modalidade de ensino médio integrado (ETEAB/FAETEC). Aula inaugural/2011.



Fonte: www.faetec.rj.gov.br

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm - Acessado em: 15.05.2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm - Acessado em: 15.05.2010

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 28.05.2010

BRASIL. Portaria MEC nº 646/97 - de 14 de Maio de 1997. MEC – Ministério da Educação Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acessado em: 15.05.2010.

CÊA, G. S. S. *A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990*. 1 ed. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, (p. 133-156).

ClAVATTA, Maria F. *A escola do trabalho: história e imagens*. Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEAL NETO, A. A. V. A. *Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho*. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2010.

LOPES, Eliane dos Santos. *Trabalho e educação: análise histórica e defesa da implantação do Ensino Médio Integrado na cidade do Rio de Janeiro*. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia, FTESM, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do ensino médio integrado*. Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. (2008) Acessado em: 12.04.2011.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In: *Revista Brasileira de Educação, UNICAMP*, v. 12, nº 34, Jan/Abr, 2007. Campinas: 2007. (pp. 152-165).

CURRÍCULO E IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Moisés de Souza Filho²⁹

RESUMO

Ao longo de sua história a Educação Física tem sido confundida no contexto educacional como sinônimo de esporte competição, como plataforma de exercícios físicos de desempenho e como disciplina sem contexto com o processo de formação e de aquisição de conhecimentos por parte dos educandos. Arelada a processos de dominação política, econômica e social a Educação Física continua a reproduzir o caráter alienado do corpo como objeto dos determinantes do instrumentalismo mecanicista. Apesar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) e dos princípios curriculares contidos no documento base do Ensino Médio Inovador (2009) a Educação Física ainda não consolidou uma estrutura de currículo e uma identidade pedagógica contextualizada com a formação de conhecimentos sobre o corpo que possam ressignificá-la no contexto social e educacional. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar o Currículo e a Identidade Pedagógica da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN e está vinculado a uma pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pela via teórica da ação comunicativa (Habermas) o trabalho analisa a problemática da Educação Física em seu significado como componente curricular em contra ponto ao seu caráter de atividade extensionista focada no esporte-competição. Discute as perspectivas de contextualização pedagógica da Educação Física aos princípios filosóficos e epistemológicos do projeto político pedagógico integrado aos núcleos centrais estruturantes do currículo e ao eixo tecnológico do processo de formação profissional. Apresenta uma proposição de organização curricular com base nos conteúdos da cultura de movimento e suas relações com a construção do conhecimento subjacente das práticas corporais sistematizadas pelo processo de ensino aprendizagem.

Palavras chave: Ensino Médio, Educação Física, Currículo, Identidade Pedagógica.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA

²⁹ Doutorando em Educação pela UFRN/ Mestre em Educação pela UFRN/ Especialista em Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA pelo IFRN/ Especialista em Educação Física escolar pela UERN. Professor do EBTT do IFRN campus Natal Zona Norte. E-mail: moyses.filho@ifrn.edu.br

Nas últimas décadas ocorreram modificações no plano social, cultural, econômico, científico e tecnológico da humanidade que produziram transformações na produção de conhecimentos e mudanças das perspectivas dos paradigmas da Educação. Essas perspectivas apontam para a compreensão da essência da complexidade humana em suas interações com a natureza, com a cultura, ciência e tecnologia configurando os campos integrados de estudo e pesquisa.

Nessa teia conceitual, Gadotti (2002, p.04) considera que:

Falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

No contexto dessas transformações, a estrutura educacional brasileira tem sido questionada quanto a sua condição de atendimento às necessidades da população através de uma política educacional objetiva para todos os níveis de ensino. Para registrar a realidade conceitual do Ensino Médio, no ano de 2008 foi realizada uma pesquisa documental pela Universidade Federal de Goiás-UFG sob a chancela da secretaria de Educação Básica do MEC acerca das produções científicas principalmente de dissertações e teses que tratavam do Ensino Médio no Brasil no período de 1998 a 2008, obtendo 1992 registros de estudos sobre a temática. Esta pesquisa sobre o estado da arte no Ensino Médio foi coordenada pela Prof^a Maria Margarida Machado e, de acordo com relatório geral (BRASIL, 2008 p.02) a pesquisa teve como objetivo:

Identificar os elementos constitutivos da qualidade do ensino, tendo como referência aspectos como perfil do sujeito do ensino médio (aluno, professor, gestores), gestão educacional, organização do trabalho pedagógico, infraestrutura e condições de trabalho docente, no sentido de contribuir para a definição de padrões de qualidade para a escola de ensino

médio.

O referido estudo constatou ainda, que as pesquisas acadêmicas sobre o Ensino Médio ainda são incipientes tanto no que se refere às políticas públicas, quanto aos seguintes aspectos: currículo, formação de professores, relação família e escola. Outra constatação da pesquisa diz respeito ao quantitativo de cada tipo de publicação por eixo temático. Os resultados revelaram

que na forma de artigo por eixo temático, a “organização do trabalho pedagógico” teve 1.054 publicações enquanto que na forma de dissertação aconteceram apenas 03(três) publicações tratando da temática (BRASIL, 2008). Esse

quadro demonstra a necessidade da produção de trabalhos acadêmicos que contribuam significativamente para a melhoria dos processos educacionais integrados às políticas públicas e às pesquisas científicas com implicações para a estruturação do Ensino Médio em nosso país. Com base na perspectiva de integração dos saberes Morin, (2006, p. 38) considera que:

A supremacia do saber fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Desse modo, pensar a educação requer pensar o mundo como um fenômeno complexo e contraditório refletido no processo de desenvolvimento da sociedade contemporânea. Complexo porque estão envolvidos no ato do ensino e da aprendizagem os elementos culturais da comunicação, de opiniões, de hábitos e atitudes. Contraditório porque, em alguns campos do saber escolar, apesar do nível de comunicação e informações da sociedade contemporânea ainda persistem estilos pedagógicos que não se contextualizam com a tendência para o diálogo na educação.

Na perspectiva de ampliar os espaços para a construção do conhecimento, as tendências das pesquisas educacionais acerca das problemáticas do nosso tempo apontam o educador, como o elo entre a memória da sociedade e as características da comunicação e da informação no processo educacional. Para Kenski, (2002, p.98) “a memória educativa caracteriza-se pelo conjunto de conhecimentos, informações e posicionamentos teóricos que constituem os acervos e as particularidades de uma determinada instituição”.

Nesse particular, observa-se que a memória educativa da Educação Física ainda se ressentida das influências ideológicas históricas que determinaram a sua estrutura curricular e a sua identidade pedagógica que, derivou sequencialmente dos pressupostos higienistas da sociedade para o perfil militarista e daí para o retrato atual do desporto competitivo no contexto escolar.

Porem, após a abertura política no Brasil, com a efervescência das ideias pedagógicas, a crítica ao perfil tecnicista e instrumental no campo da educação provocou reflexões e

proposições transformadoras para as políticas educacionais com implicações curriculares e didático pedagógicas no âmbito escolar.

Na esteira destas transformações a Educação Física elaborou e apresentou varias concepções que hoje, compõem o quadro de proposições pedagógicas³⁰ derivadas da reflexão e da produção ao longo dos últimos trinta anos das pesquisas científicas no seu campo de conhecimento. Historicamente, a ginástica e o esporte se tornaram os dois conteúdos hegemônicos curriculares em decorrência dos momentos políticos ideológicos favoráveis para a sua disseminação como cultura curricular no âmbito escolar. Com relação a essa condição, Nunes e Rubio (2008, p.65) analisaram que:

A ginástica e o esporte eram conteúdos necessários para a construção de certas “identidades” na educação do corpo (imagem de retidão do corpo dócil) e para a incorporação de valores e comportamentos sociais da sociedade em desenvolvimento (competitividade, desempenho e superação do corpo máquina). Mas essas atividades, principalmente o esporte, ocupam, atualmente, espaços diversos fora da escola e apresentam significados distintos, em que, muitas vezes, se aproximam do pedagógico, ou seja, continuam sujeitando os corpos a aprendizagem de certos comportamentos e valores (corpo consumidor), porém não os que se identificam com a atual função social da escola (corpo cidadão) e as demandas que dela urgem, principalmente favorecer a equidade e a convivência entre múltiplas culturas que nela se encontram, ou melhor, se colidem.

Nessa trajetória de submissão ao ideológico a Educação Física escolar adquiriu o status de uma atividade extensionista sem as linhas de atuação de um projeto com intencionalidade político pedagógica no âmbito sócio educacional. Atualmente, a Educação Física enquanto área de conhecimento trava um conflito epistemológico consigo mesma na tentativa de superar essa condição apesar de ainda existirem resistências internas influenciadas pelos determinantes políticos econômicos que obstam o desenvolvimento de praticas pedagógicas que promovam a emancipação crítica e a autonomia cultural dos educadores e dos educandos.

Levando-se em consideração que o complexo de conhecimentos que emergem das

³⁰ As Abordagens Pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física para os parâmetros, os princípios norteadores e a metodologia para o seu ensino. AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

práticas corporais pode ser compreendido como a Cultura de Movimento³¹, pode-se afirmar que um acervo diversificado de práticas corporais constitui o currículo oculto da Educação Física manifestado pelas diversas formas de expressões artísticas, circenses, dançantes, ginásticas e jogos brincantes e dos conhecimentos subjacentes sobre o corpo que favorecem o desvelar de aprendizagens significativas.

Para corroborar o aqui exposto, recorreremos a Silva (2010, p.78) ao enfatizar que:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

O resgate desses conteúdos ocultos no currículo escolar da Educação Física de forma sistematizada, criativa e transformadora se apresenta como um desafio para uma disciplina que ao longo de sua história tem se mantido neutra diante da possibilidade política de autotransformação. Entretanto, um dos problemas para o desenvolvimento dos pressupostos da Cultura de Movimento no currículo da Educação Física no espaço escolar é o distanciamento dos seus objetivos educacionais da compreensão do ser humano da sua totalidade existencial. Esse distanciamento é reforçado pelo instrumentalismo tecnicista do modelo restrito do esporte que se mantém distante de uma pedagogia dialógica³² na perspectiva de integração entre a ação e a reflexão como elementos norteadores das práticas educacionais

A problemática da falta de identidade da Educação Física é representada essencialmente, por situações relacionadas com a concepção não crítica do currículo que ainda subsistem no seu campo pedagógico e se refletem acentuadamente no nível médio de ensino. Compreendemos, portanto, que é necessário enfrentar os problemas que persistem na Educação Física com relação ao trato pedagógico dos

³¹ A Cultura de Movimento tem sido divulgada inicialmente na Educação Física brasileira através do professor Elenor Kunz (1991) na obra Educação Física: ensino e mudanças. Ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço, presente na visão de educação que o autor questiona. *Cultura de Movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura*. Mendes, M.I.B.S e Nóbrega T.P - Revista Pensar a prática, Vol.12, Nº 2, 2009.

³² A pedagogia Dialógica encontra em Paulo Freire seu maior representante teórico. Parte do princípio de que educar é primordialmente comunicar-se com o outro na perspectiva da libertação do ser humano e da produção do conhecimento desenvolvido entre o professor, o educando, a escola, a pedagogia e os especialistas visando à transformação política da educação. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sergio Guimarães. São Paulo, Cortez, 2000.

conteúdos e as barreiras para a sua legitimação no currículo escolar. Acerca dessa discussão e após realizar uma análise sobre os entraves para a concretização da ação didático pedagógica no contexto escolar e as limitações culturais no fazer pedagógico da Educação Física, Taffarel (2009, p.01) apresentou como resultado os seguintes aspectos:

A persistência do dualismo corpo-mente; a banalização do conhecimento da cultura corporal; a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; a utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas, objetivando a seleção precoce de talentos; a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal.

O elenco dessas situações pertinentes identificadas pela autora e que persistem de um modo geral no contexto escolar, nos leva a pensar sobre qual é a proposição pedagógica da Educação Física no currículo do Ensino Médio. Apesar do que consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006) com proposições sobre novas formas de ação educacional no contexto escolar, a tergiversação conceitual do esporte continua a intensificar a problemática do seu modelo restrito.

A partir dessa conjuntura, o presente estudo pretende desenvolver uma reflexão sobre como elaborar uma proposição teórico metodológica para a Educação Física que, ao estabelecer um dialogo interativo e recursivo com a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS) possa contribuir para consolidar a sua identidade pedagógica na estrutura curricular do Ensino Médio Integrado do IFRN.

ESCOLHENDO CAMINHOS

Algumas questões básicas e específicas tais como, articular o processo de transformação da Educação Física e dos esportes considerando a horizontalidade, a pluralidade e a complexidade dos conhecimentos oriundos da cultura de movimento, e como as vivências e os conhecimentos acerca das práticas corporais do acervo da cultura de movimento, se efetivarão para os educandos em formas de aprendizagem significativa no saber escolar e na resignificação da

linguagem do se movimentar humano se apresentam como pontos de reflexão, discussão e encaminhamentos.

Com base nos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo a importância para a fundamentação do estudo sobre a identidade da Educação Física analisa “os elementos da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2010, p.17).

Para isso recorreremos ao pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas que em sua tese da ação comunicativa aponta várias possibilidades de alcance e realização pela capacidade humana constituída pelo direito, pela linguística e pela ação. Para Habermas, é fundamental compreender que [...] da ação comunicativa aflora uma intersubjetividade coesa, íntegra, aquela do diálogo que visa consenso, formação de opinião, posicionamento quanto a valores, confiança na transmissão de saber, autenticidade, veracidade.

Essa condição só poderá se tornar efetivamente uma realidade propositiva entre os sujeitos da ação a partir da possibilidade aberta ao diálogo comunicativo e da ação em torno de objetivos comuns, pois no caso da construção de um currículo para a Educação Física no Ensino Médio, deverá ser de suma importância a participação de docentes, educandos, e da estrutura organizacional da instituição no processo de reversão do instrumentalismo da Educação Física. Nessa perspectiva destacamos como essencial na concepção deste trabalho um dos pressupostos das diretrizes para o Ensino Médio para a transformação curricular por meio das diretrizes CEB (BRASIL, 1998, p.07) que indicam

[...] abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas.

Desse modo, o sentido da transformação do estado de coisas tradicionais do currículo na educação parte do princípio de que a transformação da concepção curricular deve ser a tônica central da ação educativa na elaboração de uma nova matriz curricular que possa agregar as ideias dos sujeitos na construção do conhecimento pela ação coletiva, o que Silva (2010, p.17) compreende desse modo:

As teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarmos o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

A concepção de currículo na Educação Física escolar sempre esteve ligada a concepção da teoria tradicional na perspectiva da eficiência técnica do gesto corporal do exercício físico, da voz de comando, da reprodução de gestos ou do desempenho esportivo. Essa condição alçou a Educação Física a um conflito interno que problematizou a questão no campo de conhecimento e na área das discussões no âmbito acadêmico. De acordo com Betti, (1996, p.73):

A discussão acadêmica no âmbito da Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismos: Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc. A sofisticação teórica dos últimos anos superou alguns idealismos e ingenuidades da década de 80, mas gerou uma nova "macro-dicotomia", que detecto na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da Educação Física em duas grandes matrizes: uma, que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; outra, que a vê como prática pedagógica.

Essa realidade ainda hoje presente na Educação Física escolar, é um reflexo histórico da formação e da prática profissional que não considera a relação teoria prática como uma categoria metodológica efetiva de ação. Na visão de Fensterseiffer (1999, p. 09-10),

[...] os profissionais de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos.

Conscientes dessa realidade, buscamos desenvolver uma atitude pedagógica que pudesse conjugar os conhecimentos teóricos com as ações docentes considerando a experiência prévia dos alunos com relação às aulas de Educação Física no Ensino Médio na instituição.

MUDANDO A ATITUDE DIDÁTICO PEDAGÓGICA

A

partir da perspectiva acerca da realidade didático pedagógica da Educação Física como componente curricular, desenvolvemos uma experiência pedagógica relatada na dissertação de mestrado³³ que se tornou relevante à medida que, partindo das vivências corporais que os alunos traziam consigo do ensino fundamental e das experiências corporais com a cultura social de suas realidades locais e regionais observamos que as aulas fluíam satisfatoriamente. Priorizamos como conteúdo inicial, os jogos e as brincadeiras populares, jogos lúdicos com o objetivo de valorizar o passado, vivenciar o presente e contribuir para a consolidação da cultura de movimento. De acordo com Darido e Rangel, (2008, p.159)

[...] existe um falso pressuposto de que os jogos e as brincadeiras infantis só se aplicam às crianças na educação infantil, o que não é verdade, embora alguns cuidados devam ser tomados... podemos afirmar que todos podem e devem jogar, mas o nível (de complexidade/exigência) de cada brincadeira e jogo deve ser adaptado ao nível de (compreensão/habilidade) dos executantes, assim com as demais atividades da cultura corporal.

O processo metodológico de ensino aprendizagem iniciava-se com um diálogo em sala de aula sobre as vivências corporais dos alunos fora da escola, suas vivências com a Educação Física escolar no ensino fundamental caracterizando uma avaliação diagnóstica para a construção do programa de ensino e aprendizagem. Em seguida, como primeira ação, orientávamos uma pesquisa de campo na qual os alunos buscavam identificar junto aos seus parentes e pessoas da comunidade que viveram numa outra época, as brincadeiras e jogos populares que fizeram parte da cultura de movimento dessas pessoas.

Os alunos também realizavam pesquisa na internet em sites que dispunham desse tipo de conteúdo para analisarmos as informações e compararmos com os relatos das pessoas de como se desenvolviam as brincadeiras e os jogos com a linguagem da internet, além deles trazerem as suas experiências pessoais com esses jogos e brincadeiras. Nas aulas, vivenciávamos essas brincadeiras e jogos e propúnhamos a desconstrução e reconstrução das regras no propósito de conscientizá-los de sua capacidade criadora e transformadora, considerando “a estética da sensibilidade” contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como princípio

³³ A Configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Contexto e Perspectivas Atuais. Dissertação de Mestrado – UFRN – PPGED. Defendida em 01/03/2011.

pedagógico da construção do conhecimento curricular ao enfatizar que o processo de ensino aprendizagem esta

[...] deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL,1998, p.01).

Além da realização de aulas com as praticas corporais relativas ao conteúdo jogos e brincadeiras, discutíamos em seminários a importância desses jogos para a interação social lúdica, para a consolidação dessa cultura de movimento em outros momentos sociais de lazer, para a superação do sedentarismo infanto juvenil e suas relações com o imobilismo do mundo virtual em grupos de alunos divididos por temas abordados. Desse modo, percebíamos que o envolvimento dos alunos nas atividades era crescente e que todos participavam, pois se sentiam à vontade para expor seus pontos de vista, para executar as brincadeiras e os jogos populares de acordo com as suas possibilidades corporais de movimento sem as exigências de desempenho comuns no contexto do principio da reprodução de movimentos.

Nesse contexto metodológico, as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, ou seja, as ações relativas à compreensão dos valores do jogo como um patrimônio cultural da sociedade, as pesquisas e registros dos tipos e formas de execução dos jogos e a abordagem e discussão dos valores humanos presentes nos jogos e brincadeiras, constituem um contexto pedagógico que vai além do fazer sem conhecer, que vai além da reprodução sem reflexão.

Na perspectiva de Darido e Rangel (2008, p.160):

Analisando o cenário histórico da Educação Física, podemos perceber que os jogos de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes no interior da escola, sobretudo nas últimas décadas, com a presença marcante do jogo desportivo. Mas, esta presença esteve quase que exclusivamente ligada ao saber fazer, ao executar e não, por exemplo, compreender o papel dos jogos na construção do patrimônio cultural. Ou seja, os alunos eram (ainda são)

estimulados a praticar os jogos, e não compreender os seus significados e os valores que estão por trás deles.

Essa compreensão ampla dos jogos como elementos da cultura de movimento, assim como as ações visando a sua consolidação como conteúdo na construção do currículo escolar da Educação Física no ensino médio, amplia as possibilidades pedagógicas e conduz os educandos a uma nova compreensão acerca dos valores construídos pela humanidade.

AMPLIANDO O CONCEITO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os atuais paradigmas pedagógicos da Educação Física escolar, são frutos das pesquisas e proposições dos grupos de trabalho das universidades brasileiras na produção do conhecimento teórico associado às proposições de intervenção prática no contexto escolar. A necessidade de reflexão é imprescindível, porém não apenas o refletir sem a autonomia para a solução dos problemas que se fazem históricos e permanentes.

É preciso conhecer a história da Educação Física na instituição, considerar o tempo e as condições de seu desenvolvimento, negar de forma dialética o passado e projetar as ações culturais e científicas para o presente e para o futuro. A práxis da cultura de movimento sugere que possamos unir os conhecimentos teóricos à dimensão prática sem sobreposição de valores e assim surgir de uma [...] crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidade de ação (VÁZQUEZ, 1977, p. 163).

Essa discussão se encaixa no atual contexto da Educação Física no IFRN, na qual os professores devem questionar o que tem sido a Educação Física na instituição, analisar as propostas atuais e desenvolver as possibilidades pedagógicas que eles concebem no processo de formação educacional a partir da sua relevância curricular. Desse modo, [...] na organização curricular das Escolas de Ensino Médio devem ser consideradas as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais (BRASIL, 2009, p.18). Com base no exposto, entendemos que a organização curricular e o modo de construir o conhecimento na Educação Física no IFRN, devem se constituir nos elementos de base do processo educativo como cultura desse componente curricular.

REFERENCIAS

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis: revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física.** — v.l., n.l (1994). — Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994. Disponível em: http://www.4shared.com/get/1KBqCuMd/texto_Por_uma_teor_da_pratica.html. Acesso em 20/11/2010.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CEB nº 3; julho de 1998.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM; volume 1. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. MEC/SEB. **Estado da arte sobre o ensino médio no Brasil.** 2009. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/estadoarteensinomedio> Acesso em 10/05/2010

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: 1999.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo, Cortez, 2000.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1989.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital.** In Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e media. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (orgs). Thompson Learning, São Paulo. 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. RUBIO, Katia. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20/04/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

TAFFAREL, Cely Nelza Zülque. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim germinal**; nº 06, Março de 2009. UEL Maringá, PR. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/normas.htm> Acesso em 12/01/2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ENSINO MÉDIO ARTICULADO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: NOVAS PERSPECTIVAS

Núzia Roberta Lima³⁴

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire³⁵

RESUMO

Neste artigo pretendemos discutir sobre a nova proposta do Ensino Médio articulado ao Ensino profissionalizante, nas instituições SESI e SENAI na cidade de Mossoró/RN. Essa proposta tem por finalidade proporcionar a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura e ampliar as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social, bem como dar continuidade ao seu itinerário formativo, contribuindo para a formação continuada e permanente do aluno. Dessa maneira, objetivamos com esse estudo analisar as contribuições dessa articulação para ensino - aprendizagem do aluno e as possibilidades de construção de novos conhecimentos. O estudo fundamenta-se em documentos como referenciais normativos, pedagógico, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI (2006), relatório de mapeamento e diagnóstico do Projeto EBEP, Educação básica do SESI articulada com educação Profissional do SENAI (2001; 2011). A ênfase dada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9.394/96, para a educação profissional deixa claro que deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada numa perspectiva do exercício pleno da cidadania. Esta pesquisa é resultado de um trabalho exploratório-bibliográfico que tem como objetivo maior compreender as reflexões e proposições atribuídas a essa articulação médio com o ensino profissionalizante na contemporaneidade.

Palavras- chave: Ensino Médio, Ensino articulado, profissionalizante.

CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO HISTÓRICO

A relação entre educação básica e a educação profissional, no Brasil, sempre foi palco de constantes controvérsias e inversões. Diferentemente da evolução das políticas de oferta da educação básica, a educação profissional ainda não alcançou repercussão nas políticas públicas capazes de garantir ao país a formação de pessoas qualificadas para atenderem às demandas do setor produtivo.

Para Kuenzer (2001), a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado não à síntese, mas à polarização fazendo da

³⁴ Especialista em Educação e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; nrobertalima@hotmail.com

³⁵ Especialista em Educação e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Bolsista CAPES; silviahpedagogia@gmail.com

dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.

A industrialização brasileira tardia, ocorrida no final dos anos 1950, foi intensamente prejudicada pela falta de pessoal qualificado e com formação básica capaz de garantir um crescimento sólido do setor industrial brasileiro. Até meados dos anos 1970, a mão de obra da indústria era basicamente formada em serviço, geralmente para funções que requeriam poucos conhecimentos intelectuais e maior habilidade física. (Relatório de Mapeamento e Diagnóstico do Projeto EBEP, 2011)

A década de 70 presenciou uma mudança significativa na política industrial brasileira, com a solidificação da indústria de base e o surgimento de uma indústria de bens de consumo e serviço. Esse período foi marcado pela emergência do modelo educacional embasado na teoria do capital humano, que preconizava a ligação direta entre investimento em educação e crescimento econômico. Esse pensamento teve reflexo direto nas políticas educacionais nos anos subsequentes, mas ainda assim, tais políticas não lograram êxito em responder à necessidade do país na formação de pessoas capacitadas para o pleno exercício da cidadania.

Nas últimas três décadas do século XX, a legislação educacional sofreu mudanças significativas no tocante às relações entre educação básica e educação profissional que refletiu desde a profissionalização compulsória até uma total separação entre as duas modalidades de educação, como se pode observar essa realidade retrata as mudanças na legislação da educação básica e profissional nesse período.

A ARTICULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: NOVAS PERSPECTIVAS

No sentido etimológico, articular vem do latim *articulare*, que significa unir, juntar, formando cadeias de relações, vincular-se. Tomando como referência o sentido etimológico do termo, a Ação Articulada da Educação Básica do SESI com a Educação Profissionalizante do SENAI, busca os pontos comuns, cujos processos convergem para os mesmos objetivos. A articulação aqui vista assegura as identidades das instituições envolvidas por meio de uma ação planejada e combinada voltada para a obtenção de finalidades em comuns.

Assim, o ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre educação e a educação profissional.

O novo Ensino Médio agora é para a vida porque a vida necessita de formação geral tanto quanto o mercado de trabalho também exige. Do mesmo jeito, a formação geral exigida pelo mercado é a mesma de que a humanidade precisa para desenvolver suas potencialidades e sua convivência na sociedade (Santos 2007, p.27).

A educação, entendida como referencial de formação permanente e continuada, tem como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, nas suas dimensões ética, social e política, de maneira a preservar a sua dignidade e orientá-lo nas ações perante a sociedade. A educação é dinâmica e histórica, portanto, precisa ler o mundo, marcado por múltiplas transformações. Esse cenário visa à flexibilidade e a contextualização, entendendo o homem como um ser histórico, social e cultural que interage com a natureza e com o outro e, para atender às suas expectativas e necessidades, nessa ação, constrói conhecimento.

O Ensino Médio articulado ao Ensino profissionalizante, nas instituições SESI e SENAI na cidade de Mossoró/RN, tem por finalidade proporcionar a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura e ampliar as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social.

Considerando essa concepção, o SESI e o SENAI devem elaborar sua proposta de ação articulada tendo como foco o aprimoramento da pessoa como uma das finalidades da educação, vista na perspectiva humana, centrada em sujeitos singulares, valorizando-os como cidadãos e como trabalhadores, em suas diversidades e contradições, em uma sociedade em profundas e contínuas transformações.

O projeto EBEP- Educação Básica do SESI, articulada com a Educação Profissional do SENAI é fundamental para oferecer oportunidades educacionais que propiciem a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, e ampliar as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social bem como dar continuidade ao seu itinerário formativo, contribuindo para a formação continuada e

permanente. (Referenciais normativos, pedagógicos, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI, 2006).

Assim, a perspectiva dessa articulação pressupõe o redimensionamento de conceitos tais como: currículo, trabalho, competências, ensino e aprendizagem, com vistas à efetivação de uma educação emancipatória e empreendedora voltada para a formação da pessoa num processo cultural, na ação humana, no trabalho, no lazer e na convivência com a sociedade.

Nessa ótica, entendemos que a proposta articulada se apresenta como eixo estruturante adequando à contextualização que contribui para a aprendizagem significativa, tornando-se imprescindível, a partir do momento em que viabiliza o ensino com vistas ao desenvolvimento de competências, à valorização de aptidões individuais e à transferência do que foi aprendido, proporcionando aprendizagens com base no universo sociocultural dos alunos, fortalecendo a unidade prática-teórico-prática de vida e de trabalho.

Mediante isso, temos a sociedade do conhecimento e o mundo do trabalho que têm exigido cada vez mais, trabalhadores qualificados, que demonstrem capacidade crítica, que tenham autonomia para gerir seu próprio trabalho, que possuam habilidades para atuarem cooperativamente em equipes e que saibam analisar e solucionar criativamente situações desafiadoras, observando os princípios éticos, estéticos e políticos. Nesse sentido a concepção de competência constitui fundamento para a ação articulada.

Não podemos deixar de abordar que no contexto educacional, a compreensão de competência deve ser abrangente e mais fecunda, por considerar a subjetividade e a singularidade dos sujeitos envolvidos nesse cenário, o que significa dizer que a competência é o resultado da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de um indivíduo, que se articulam e se transformam continuamente. Essa formação passa a se vista como uma educação emancipatória, a partir do momento em que valoriza cada vez mais no âmbito do trabalho, na convivência das práticas sociais da vida cotidiana, por meio de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais em um movimento de aproximação entre as demandas do mundo do trabalho e da sociedade e as aspirações do cidadão.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA ARTICULAÇÃO ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE

O currículo, organização social do conhecimento, deve refletir as intencionalidades vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços, como ambientes escolares, espaços de trabalho e por múltiplos sujeitos, concebido segundo um processo de seleção, organização, análise e produção de saberes e de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos, significados e culturas.

Para tanto, o currículo no âmbito da ação articulada, segundo os Referenciais normativos (2006), é entendido como toda ação pedagógica, será norteado pelos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Nessa perspectiva, as escolas do SENAI e do SESI na cidade de Mossoró/RN ao constituírem currículos articulados, alinhados aos seus projetos político-pedagógicos, devem contemplar experiências nas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, com bases nos valores éticos e referenciais sociais e culturais, levando em conta os contextos local, regional e global, a singularidade de alunos e professores, em consonância com as políticas públicas e com o mundo do trabalho. O processo de articulação dessa maneira constitui oportunidade ímpar para uma sólida formação do cidadão, visando atender as expectativas do mundo do trabalho.

A metodologia diz respeito aos procedimentos teórico-práticos que, alinhados às técnicas são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, para facilitar a construção de saberes, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento das competências. A ação articulada metodológica tem como premissa o fazer participativo, que deve se utilizado em todos os momentos da prática pedagógica por meio de: diálogo de saberes, construção coletiva do conhecimento, aprender fazendo por meio da análise reflexiva da realidade, situações problema, projetos, estudos de caso, vivências, desafios entre outros.

Observamos que a possibilidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/94 de que o ensino médio possa preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art.

36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

Esse trabalho passar ser respaldado em consonância com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/94 as quais se ratificam os princípios de pluralismo de idéias de concepções pedagógicas que têm como fundamento dois pressupostos básicos: o da autonomia da escola e o da liberdade de opção teórico-metodológica. No entanto a opção metodológica deve ser balizada, segundo os Referenciais normativos (2006), pelos seguintes princípios:

- A contextualização, que reinsere os conhecimentos no âmbito da vida, gerando sentido e significado e transformando definições em conceitos;
- Interdisciplinaridade articula o conhecimento e não dissolve a especificidade dos campos dos saberes. Não nega a disciplina, mais as práticas escolares fragmentadas.
- Flexibilidade, sensibilidade para perceber e adequar os procedimentos a um fazer pedagógico criativo, crítico e adequado à realidade.

A oferta da ação articulada pode ser realizada de forma presencial ou a distância, por meio estratégias regulares e flexível. O SESI e o SENAI assumem que na oferta articulada da ação articulada da educação básica com a educação profissional o planejamento será participativo e levará em consideração o estudo de viabilidade para a definição da oferta dos cursos, bem como dos recursos humanos, didáticos, físicos, tecnológicos e financeiros necessários ao projeto.

O planejamento passa a ser um processo contínuo da ação articulada e deverá de acordo com os Referenciais Normativos (2006):

- Definir objetivos com compromissos coletivos, claramente explicitados em termos de resultados alcançarem, orientando efetivamente a ação;
- Estabelecer os mecanismos de acompanhamento, avaliação e reformulação no processo;
- Atender às demandas do ambiente sem perder a perspectiva da transformação;
- Prever processos de educação continuada para as equipes envolvidas em todos os níveis.

O planejamento deverá levar em consideração os recursos de apoio didático que servirão de suporte para o processo de ensino e aprendizagem, sintonizado com o plano de ação articulada, como: módulos de ensino, livros, materiais audiovisuais, entre outros.

São ações dessa natureza, que traz um grande desafio, tendo em vista a duas realidades ensino médio e ensino profissionalizante, serem distintas, porém essenciais para que ocorra o processo de articulação, além disso, trabalhar as duas grades curriculares e fazer valer, a relação existente nos conteúdos e componentes das mesmas não é tarefa fácil, porém desafiadora, passando a ser o ponto chave desse trabalho articulado.

Para os Referenciais normativos, pedagógicos, operacionais e financeiros nacionais para a articulação básica do Sesi com a educação profissional do SENAI (2006, p.27):

Os planos de cursos do Sesi e do SENAI constituem parte integrante e coerente dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e têm por finalidade garantir a organicidade pedagógicas sobre os perfis requeridos em cada etapa e modalidade de formação, os objetivos dos cursos, as organizações curriculares, matrizes de competências(...), em se tratando de educação básica, a matriz de competências constitui referencial para elaboração dos planos de cursos.

Outro ponto de suma importância, o qual não pode deixar de ressaltar é o plano de ensino articulado, que seria a efetividade da ação docente, estes são elaborados pelos docentes, concretizando de maneira definitiva e indispensável, a ação educacional articulada. Os planos propiciam o fortalecimento dos nexos entre os elementos interativos da sala de aula, fazendo relação entre teoria e prática, são linhas norteadoras que envolvem a organização dos componentes curriculares na ação articulada, devendo retratar as decisões tomadas com relação a seus principais elementos constitutivos-competências, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação.

Ao falarmos em planejamento não podemos deixar de contemplar aspectos relacionados a avaliação, tendo em vista a importância da mesma para o processo ensino aprendizagem. A avaliação é vista com uma ação emancipatória e diagnóstica, de forma a dar transparência aos seus objetivos, desempenho e resultados, com a preocupação legítima de garantir a efetividade do sistema.

Dessa maneira, não podemos deixar de abordar os recursos físicos e tecnológicos os quais precisam atender as necessidades da ação articulada, que seriam as instalações

físicas e equipar os ambientes de ensino de maneira a atender o público alvo, que possam dá suporte tais como orientados pelo Referencial Normativo (2006):

- Espaços físicos e multimeios;
- Laboratórios/ oficinas, móveis fixos, de forma a permitir a contextualização teoria/prática;
- Compartilhamento de espaços;
- Acervos das bibliotecas entre outros.

Entretanto, percebemos que o espaço físico e as condições de trabalho de certa forma vão favorecer ao planejamento como um todo, tendo em vista que as condições específicas para que favoreça a aplicabilidade do planejamento, precisam está de acordo com o esperado, tendo em vista serem aspectos relevantes ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A formação das turmas, turnos e horários deve ser planejadas conjuntamente, levando-se em consideração a concomitância entre a educação básica e educação profissional, oferecidas ao mesmo aluno, o período das atividades deve contemplar: jornada de trabalho, prática profissional na empresa, horário das aulas, de refeição, deslocamento do aluno entre as unidades e para a realização de atividades pedagógicas, tempo para estudo, entre outros aspectos.

Um aspecto o qual não podemos deixar de elucidar está relacionado ao Estágio Supervisionado e a prática profissional do curso de educação profissional técnica de nível médio, será obrigatório, somente quando constar no plano do curso. Tem como objetivo propiciar aos educandos aprendizado e vivência profissional em situação real de trabalho, possibilitando a percepção efetiva sobre o campo de atuação do técnico, bem como o desenvolvimento de competências em face das exigências do mercado de trabalho. Nesse caso, é recomendado um manual do estágio para regular os procedimentos da realização do mesmo, considerando:

- Legislação e normas;
- Orientações;
- Documentos próprios (Termo de Compromisso, Acordo de Cooperação com empresas, Convênios);

- Plano de atividade do estágio;
- Procedimentos para acompanhamento e avaliação das atividades;
- Disposições do regimento escolar ;
- Seguro obrigatório;
- Outros.

Segundo os Referenciais normativos, pedagógicos, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI (2006), é essencial que a estrutura educacional contemple a atividade específica de articulação com a empresa e o acompanhamento do estagiário.

Assim, no âmbito dos cursos de aprendizagem, específicos da formação profissional, quando prevista a sua realização na empresa, deverá ser objeto de plano de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de resultado. O planejamento no que diz respeito ao aspecto curricular deve considerar o tempo necessário à realização do estágio supervisionado quanto a sua prática profissional.

A tabela a baixo exemplifica a matriz curricular do ensino médio e do ensino profissionalizante do curso Técnico em Segurança do Trabalho:

ENSINO MÉDIO ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO)
Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Educação Física Artes Informática	MODÚLO BÁSICO I <ul style="list-style-type: none"> • Relações Humanas no trabalho; • Educação ambiental; • Física e Química Aplicada; • Estatística Aplicada; • Informática Básica; • Metodologia do trabalho Científico; • Noções de Desenho e CAD; • Metodologias de Ensino.
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia Filosofia História	MÓDULO ESPECÍFICO I <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia do trabalho; • Normatização; • Legislação; • Higiene ocupacional e

	Geografia	Uso de equipamentos primeiros socorros; <ul style="list-style-type: none"> • Ergonomia; • Segurança do Trabalho I.
Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Biologia Química Física Matemática	MÓDULO ESPECÍFICO II <ul style="list-style-type: none"> • Segurança do Trabalho II; • Política de saúde e segurança do trabalho; • Prevenção e controle de perdas epidemiologia, Toxicologia e doenças profissionais / prevenção/Combate a Sinistro MÓDULO DE GESTÃO

Fonte: Referenciais normativos SESI (2006)

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS EQUIPES ARTICULADAS

O projeto Educação Básica e Educação Profissional – EBEP constitui uma proposta de formação da cidadania. A formação e o desenvolvimento das equipes articuladas fundamenta-se na experiência, nos referenciais teóricos e no contexto social.

O desenvolvimento profissional das equipes atuantes requer fundamentos pedagógicos e competências adequadas aos objetivos do projeto. Constituir esses fundamentos e desenvolver essas competências exigem a elaboração de um Plano de Desenvolvimento para as equipes articuladas, constituído dos seguintes elementos: Objetivos, competências, estratégias metodológicas, recursos financeiros, cronograma de curto e médio prazos e resultados e impactos esperados. Segundo os Referenciais normativos, pedagógicos, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI (2006).

Dessa forma, serão necessárias as unidades escolares SESI e do SENAI manterem seus respectivos registros organizados, em separado, segundo os padrões exigidos pelas Secretarias, Conselhos Estaduais e os Regimentos Escolares.

OS DESAFIOS DA AÇÃO ARTICULADA: ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE

O trabalho, como ação humana, é o resultado da produção do homem, constituindo instrumentos de sobrevivência. A experiência do trabalho significa criar e aprender como parte integrante do cotidiano dos cidadãos, no local de trabalho e de

ensino em seus vários níveis e modalidades. (Referenciais Normativos, Pedagógicos, Operacionais e Financeiros Nacionais Para a Articulação 2006, p. 20).

Mediante a isso, educação exprime, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrente de construção e acumulação de conhecimentos teórico-práticos necessários ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades e, portanto, indispensáveis à formação.

Assim, os profissionais envolvidos docentes, técnicos e pessoais de apoio- na oferta da ação articulada devem ser definidos e nominados, com as respectivas responsabilidades, precisam responsabilizar-se em fundamenta-se na experiência, nos referenciais teóricos e no contexto social, além disso, o desenvolvimento profissional dessas equipes atuantes requer também fundamentos pedagógicos adequados aos objetivos da ação articulada, tendo em vista que as competências requeridas deverão ser feita com os envolvidos, para atender às reais necessidades e expectativas do trabalho articulado.

Com isso fica a mercê do inacabado o grande desafio que é trabalhar com essa articulação, tendo em vista articular conteúdos do ensino médio com os conteúdos do ensino profissionalizante, requer uma demanda de tempo, disponibilidade, além disso, fazer com que os alunos e profissionais da educação possam dá sentido a essa junção de conhecimento. Por entendermos que ensinar no processo interativo requer uma relação dialógica que se concretiza no contato do homem como o mundo vivenciado, a partir do momento em que estabelece trocas em suas múltiplas formas relacionais.

REFERÊNCIAS

Referenciais normativos, pedagógico, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI. Brasília: SESI/DN; SENAI/DN, 2006.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional Educação Básica SESI, educação profissional SENAI: **relatório de mapeamento e diagnóstico do Projeto EBEP, Educação básica do SESI Articulada com educação Profissional do SENAI.** Brasília, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De Novo Ensino Médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REFLETINDO SOBRE AS DCNEJAs: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Silvânia Lúcia de Araújo Silva³⁶

RESUMO

Criadas há mais de 10 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) vêm sendo implantadas na operacionalização de normas que indiquem seu norte, no âmbito das instituições escolares. São diretrizes que, obrigatoriamente, devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, de forma predominante, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino. Mas, tendo por referência o que regulamentam tais diretrizes, questionamo-nos: O que sabem/conhecem os professores de ensino médio sobre as DCNEJA? Que percepções esses sujeitos construíram/constroem no entorno dos conceitos que permeiam as DCNEJA? De que maneira esses professores têm se preocupado com a formação do adolescente jovem ou adulto trabalhador, que tem direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania? As respostas para esses questionamentos se encontram no debate travado dentro da própria instituição escolar, quando em observações realizadas através da disciplina “Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAJIM –, pudemos conhecer um pouco desse universo complexo que norteia a práxis dos professores de Ensino Médio da EJA. Metodologicamente imbuídos do que demanda a pesquisa participante (MINAYO; BRANDÃO), foi possível verificar no confronto dialógico da ação comunicativa (HABERMAS) o pouco/nulo conhecimento que esses sujeitos têm das DCNEJA, bem como sobre a possibilidade de integrar os conteúdos desenvolvidos pela EJA no Ensino Médio à busca pela profissionalização de seus alunos, de maneira a construir um currículo integrado nesta modalidade. E, através do debate desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia, propor sugestões para, em conjunto com aqueles professores, refletir sobre as diretrizes que norteiam a EJA em nosso país, na direção que nos encaminha para a sua legitimação.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Professores de EJA. Percepções. Currículo Integrado.

UMA BREVE INTRODUÇÃO DO DEBATE EM PROPOSIÇÃO

É certo que em nosso país muitas são as noções que se pautam em dicotomias que imprimem ao nosso povo a marca da diversidade cultural que a caracteriza sobremaneira.

³⁶ Professora do Departamento de Educação do Campus Avançado João Ismar de Moura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, CAJIM/UERN. Aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Noções como tradicional/moderno; urbano/rural; culto/popular; litoral/sertão, entre outras, são ressignificadas constantemente dadas às características multiculturais do Brasil. Todavia, dentre as noções dicotômicas que se inserem neste contexto, as de alfabetos/analfabetos e letrados/iletrados têm se tornado uma marca que nos impõe uma imagem de colonizados, subalternos, acríticos, oprimidos, excluídos ou, mesmo, de marginalizados.

De modo geral, ainda hoje, depois de ter passado a primeira década do século XXI, muitos/as brasileiros/as continuam não tendo acesso à escrita e à leitura convencionais, mesmo minimamente; outros iniciam, mas não continuam seus estudos e, por isso, apresentam uma formação precária. Na verdade, estes últimos são mesmo incapazes de fazer uso no seu cotidiano, seja de forma rotineira ou funcional, da escrita e da leitura. Todavia, de acordo com a PNAD³⁷ (2009), quanto à escolaridade, em nosso país houve leve redução da taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais de idade (de 11,5% em 2004 para 9,7% em 2009) e da taxa de analfabetismo funcional para essa mesma faixa etária, de 24,4% para 20,3%, no mesmo período, respectivamente. São números, contudo, que não amenizam a dívida sócio-educacional que ainda nutrimos com parte de nossa população, pois, “as condições sociais adversas presentes, as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização” (DCNEJA, 2000, p.02) e, neste sentido, condicionam o sucesso de muitos alunos.

Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo (idem *ibidem*).

Em meio a essas discussões, é necessário ressaltar os tempos vividos em que o acesso às tecnologias tem sido interpretado como um novo divisor social, o qual, para muitos, torna-se mais um degrau que os distancia demanda pela realidade capitalista contemporânea. Neste caso, são graves as consequências, até mesmo para o mercado de trabalho, uma vez que quem não dispuser de acesso à rede tecnológica de

³⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD/2009) - Síntese dos indicadores: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Texto disponível no site <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia>. Acesso em 11.11.2011.

computadores, bem como à internet, que supõe a leitura e a escrita (ainda não universalizadas) para estas novas formas de expressão e de linguagem.

Com base nisso, para o universo educacional que hoje temos, apresentar-se sem o conhecimento mínimo que se insere no campo do ler e do escrever, conduz o ser humano à marginalização, à exclusão de determinados espaços sociais. Há que se ressaltar, como nos coloca Oliveira (2000), que todo e qualquer traço cultural manifestado por uma determinada sociedade dentro da civilização foi criado, transmitido e aperfeiçoado pela “linguagem”.

A linguagem é, pois, a origem e o meio da criação da cultura e da própria civilização. Se ela não tivesse surgido à custa da atividade cerebral, o homem seria, até hoje, mais um animal qualquer. A linguagem, neste sentido, humanizou o homem, através do meio, dos estímulos ambientais, das aprendizagens exercitadas. Dada à sua especificidade, continuamos a discussão no tópico a seguir tecendo fios que convergem para os fundamentos e a função da Educação de Jovens e Adultos com base nas Diretrizes Curriculares, nosso foco de estudo neste artigo.

O DEBATE CONTINUA: LINGUAGEM, CULTURA, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INTEGRADA

No mundo globalizado/informatizado em que vivemos, ler e escrever são atividades essenciais e se constituem aprendizagens exercitadas. Nossa sociedade é “grafocêntrica”: todas as obrigações sociais, interações, atividades profissionais, acadêmicas e tecnológicas giram em torno da língua escrita. O ato de ler e escrever valoriza as pessoas. Leitura e escrita são exigências fundamentais no mercado de trabalho. Elas são determinantes para a construção da “identidade cultural³⁸” do indivíduo.

O domínio das práticas de leitura e escrita é, em nosso país, a grande e grave deficiência do ensino público. Essa deficiência se reflete nos altos índices de fracasso e evasão escolar (PCN’S, 1998). Inúmeros jovens ingressam no ensino médio – sejam eles do ensino regular ou de EJA –, e dele saem sem saber ler, compreender/interpretar

³⁸ Baumann (2005, p.60) destaca que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” do indivíduo, seria uma identidade marcada pela não socialização com outras histórias, outras vidas, outras identidades.

textos, construir uma opinião crítica, argumentar e defender sua opinião e, conseqüentemente, sem produzir um bom texto, coeso e coerente, dentro da norma culta da língua. Portanto, não fazem uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais.

No borbulhar das informações que emergem dessas discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA foram pensadas justamente para romper com as incertezas geradas no entorno de jovens e adultos que não puderam concluir ou dar continuidade aos seus estudos no tempo oportuno. Sujeitos sociais que, por não se apropriarem convencionalmente da língua materna, tornam-se marginalizados.

O domínio de tais habilidades – ler e escrever –, mesmo que de maneira pouco proficiente, é condição primordial para a inclusão social na sociedade capitalista e globalizada em que vivemos. Os PCNs de Língua Portuguesa afirmam que “o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social” (PCN, 1998, p.19).

O mesmo documento coloca no centro da discussão a melhoria na qualidade do ensino e como requisito principal o aprendizado e domínio da leitura e da escrita. O que nos leva a entender que o indivíduo não letrado, ou simplesmente “não alfabetizado”, é deixado à margem da sociedade, ou seja, é marginalizado, tornando-se alguém que não tem acesso aos bens culturais, bens esses, que lhes asseguram a inclusão e participação na sociedade, a dignidade e a auto realização. Sem o domínio dessas habilidades, portanto, o indivíduo não pode sequer reivindicar seus direitos, uma vez que tudo deve ser documentado.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (DCNEJA, 2000, p.02).

Destarte, em conformidade com a redação introdutória das DCNEJA, seja para analfabetos ou para iletrados, “o que está em causa é a ‘função reparadora’ da EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de

qualidade” (ibidem, p.03). Dialogando com o Parecer CEB 04/98, as Diretrizes lembram que:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Tal função reparadora – dívida – se deve ao caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Assim, tendo por referência o que regulamentam as Diretrizes, questionamos neste artigo: O que sabem/conhecem os professores de ensino médio sobre as DCNEJA? Que percepções esses sujeitos construíram/constroem no entorno dos conceitos que permeiam as DCNEJA? De que maneira esses professores têm se preocupado com a formação do adolescente jovem ou adulto trabalhador, que tem direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania?

As respostas para esses questionamentos se encontram no debate travado dentro da própria instituição escolar, quando em observações realizadas através da disciplina “Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAJIM –, pudemos conhecer um pouco desse universo complexo que norteia a práxis dos professores de Ensino Médio da EJA. Porém, para melhor compreendermos o aspecto nuclear desse estudo, faremos, a priori, uma incursão sobre o que realmente constituem as DCNEJA.

AFINAL, O QUE SE ENTENDE POR DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Criadas há mais de 10 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) vêm sendo implantadas na operacionalização de normas que indiquem seu norte, no âmbito das instituições escolares. São diretrizes, como afirma o 1º

Artigo da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que, obrigatoriamente, devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, de forma predominante, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino. No Artigo 2º, a Resolução CNE/CEB 07/2000 assim coloca nos parágrafos 1 e 2:

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Essas diretrizes compõem, portanto, os encaminhamentos necessários para que a EJA efetive o exercício de sua função equalizadora. Essa modalidade do ensino vem justamente sanar o que colocamos no tópico anterior acerca da dívida que a educação de nosso país tem com milhares de adolescentes jovens e adultos trabalhadores que nunca frequentaram ou se afastaram da escola sem concluir seus estudos. Ainda na redação do documento que compõe as DCNEJA (2000), fica claro que as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber.

Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, se o subemprego, o desemprego estrutural, se as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura (DCNEJA, 2000, p.02).

Além disso, junto com esta função reparadora, a EJA, de acordo com a redação desse documento, responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Afirmam as Diretrizes ainda que a reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos

novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

A EJA NO BAIXO-OESTE POTIGUAR E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DO CURRÍCULO INTEGRADO? ALGUMAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Constituindo-se uma das expressões da cultura popular, a educação que vem do povo – com forte apelo teórico dos intelectuais da classe média dos anos 60 e 70 – e para o povo abre espaço para a organização e a conscientização de sujeitos desprovidos de direitos institucionalizados. É uma educação que se faz necessária porque oportuniza condições intelectuais àqueles que não têm esse direito e passa a ter função transformadora na sociedade. Estamos falando da Educação Popular.

Nos últimos trinta anos do século passado, através do trabalho de Paulo Freire no Nordeste brasileiro, cuja referência se pautava no processo alfabetizador, descortinava-se aos poucos o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica – compreendendo historicidade no sentido gramsciano – de homens e mulheres se tornarem sujeitos ativos, cidadãos de direito através do “pensamento crítico³⁹”. O acesso aos mecanismos da leitura e da escrita, proposto por Freire, oportunizou não apenas a ampliação dos horizontes políticos das classes populares, mas também contribuiu para que elas conquistassem um poder que as fizesse livres.

Reconhecendo a fragilidade educacional das regiões mais pobres de nosso país, é de se registrar que, em conformidade com as estatísticas oficialmente divulgadas nas mídias, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade que residem em lugares carentes, interioranos que se caracterizam por taxas que atingem mais os grupos afro-brasileiros ou os grupos de pessoas que vivem no limite da necessidade econômica. No documento das DCNEJA (2000), ressalta-se que muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.

Sem dúvida, há que se observar que ser privado deste acesso é, certamente, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência

³⁹ Para Gramsci (1991), o pensamento crítico não é um jogo teórico que contrapõe duas teorias ou duas ideologias, ou tampouco é a visão ingênua de que a teoria, a cultura e, conseqüentemente, a educação podem ser independentes de sua base material histórica. Ele entende que é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria, ou seja, é a crítica da utilização ideológica da teoria.

social contemporânea. No microcontexto de Patu/RN e cidades circunvizinhas que concentram os municípios que perfazem o baixo-oeste potiguar, a EJA tem se desenvolvido com base em políticas públicas implantadas pelo governo federal, que trazem programas de “alfabetização” para os municípios a fim de incentivar o retorno de jovens e adultos à sala de aula que tiveram seu processo educacional por alguma razão “interrompido”. E é justamente esse grupo que constitui parte do nosso foco no estudo ora desenvolvido.

Descobrir e reconhecer o melhor percurso metodológico para desenvolver uma pesquisa, contudo, constitui atividade de extrema reflexão em busca do destino que se pretende alcançar. A pesquisa qualitativa, hoje, assume particular destaque entre as ciências humanas e sociais. Dado o seu campo transdisciplinar, ela assume tradições ou paradigmas analíticos que se derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, e do construtivismo, e adota vários métodos de investigação. Com base nessa característica, esse tipo de pesquisa em conjunto com a pesquisa participante (BRANDÃO) reflete as condições necessárias para o estudo que propomos realizar com as turmas de EJA do segmento do Ensino Médio de municípios do Rio Grande do Norte. A observação, a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista, constituíram fontes de informação que nos conduziram à coleta de dados e, conseqüentemente, à possibilidade de compreender o objeto em análise.

Historicamente, o Rio Grande do Norte traz uma dívida com a população que teve seu direito de estudar negado. Nos anos 60, quando Paulo Freire chegou a Angicos/RN propondo uma nova forma de pensar educação para jovens e adultos, construiu-se uma ação, de caráter eminentemente político, que buscava transformar homens e mulheres “marginalizados” em sujeitos sociais mais politizados e conscientes. Vale ressaltar que 75% da população, naquele momento, era analfabeta e a taxa de mortalidade, no Estado, era altíssima.

Cerca de cinquenta anos depois, o índice de analfabetismo no Estado continua alto e as turmas de EJA tentam amenizar o número de adolescentes jovens e adultos trabalhadores que se veem sem uma formação que lhes garanta uma posição no mercado de trabalho competitivo dos tempos atuais. Pessoas que têm direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania.

Em visitas realizadas às salas de aula de municípios do baixo-oeste potiguar como Patu/RN e cidades que se encontram em seu entorno – Umarizal, Martins, Messias Targino, Lucrécia, Almino Afonso e Frutuoso Gomes –, pudemos acompanhar a deficiência e fragilidade dessa modalidade educacional no Rio Grande do Norte. Há que se ressaltar que na pesquisa qualitativa, a entrevista, a audição, o relato dos sujeitos que permeiam a pesquisa nos conduzem a compreender suas histórias de vida, suas subjetividades acerca do processo de alfabetização, ou melhor, educacional, bem como dos processos de conscientização e politização, ali desenvolvidos.

Como a fala dos professores, a partir de sua prática, era nosso principal foco de análise, ouvimos docentes de todos os municípios citados que ministram aulas em turmas de EJA no segmento do Ensino Médio e propomos reflexões acerca de suas percepções sobre a temática. Lembramos a importância de apontar caminhos significativos na direção de um agir comunicativo (HABERMAS, 1987); daí, a importância da participação dos professores. As entrevistas seguiram um roteiro disponibilizado em categorias, quais sejam: a) Formação profissional e direcionamento à EJA; b) Formação continuada e importância para a docência; c) A EJA e o Projeto Político Pedagógico; d) O Currículo da EJA e sua função social; e) As DCNEJA e o professor de EJA.

Na primeira categoria, pudemos verificar que são professores, em sua maioria, pedagogos de formação, que afirmam categoricamente que não tiveram uma formação inicial que os preparasse para a modalidade do ensino em que trabalham. Aqui, tivemos respostas que se coadunavam na opinião acerca da falta uma maior/melhor preparação nesse tipo de educação. Ressaltamos que a maioria desses professores se formou na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que pressupõe uma revisão na grade curricular do curso de Pedagogia, inclusive como prática do Estágio Supervisionado, que não contempla a EJA. Assim, determinam as DCNEJA (2000, p.36) sobre a formação para essa modalidade:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Na segunda categoria, questionamos a importância da formação continuada como possível prática constitutiva de elementos relevantes para auxiliá-los em sua docência e os professores afirmaram que não há cursos ou capacitações específicas que os conduzam a colaborar com métodos e metodologias diferenciadas para a modalidade. Todavia, lembramos que como são turmas que foram pensadas pelas secretarias municipais de educação, em geral, esses professores participam das capacitações desenvolvidas pelas secretarias para os demais professores do ensino básico, embora eles mesmos reconheçam que são encontros que se distanciam da realidade que enfrentam com os alunos de EJA.

Na terceira categoria, questionamos sobre o papel, a função e a importância da EJA para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Dentre as respostas obtidas, verificamos o quanto o PPP ainda se situa na linha do esquecimento da realidade escolar, pois, na sua maioria, os PPPs das escolas se encontram defasados ou não existem “ainda”, e no que concerne à contemplação da EJA em sua redação, nenhum dos PPPs, já obsoletos ou não, visita ou dá importância à Educação de Jovens e Adultos. Tal fato nos remete à certeza de que, na realidade, essa modalidade da educação não alcançou seu lugar dentro das escolas públicas do baixo-oeste potiguar e que seu desenvolvimento é proforma, apenas para confirmar sua existência, mas não relevância.

Na quarta categoria, levantamos como problematização o currículo de EJA. O que se absorveu como análise aqui foi que as disciplinas desenvolvidas no Ensino Médio seguem o mesmo padrão disposto na Base Nacional Comum, com abrangência para os conteúdos mais relevantes, uma vez que o tempo corrido da EJA não permite um ensino voltado para a aprendizagem de todas as temáticas estudadas pelos alunos do ensino regular. Segundo os professores, não há livros neste segmento, os próprios professores preparam suas aulas e, por vezes, usam de interdisciplinaridade, mas, em geral, não há um tempo para que os planejamentos se respaldem nessa prática, o que leva a fragmentar os conteúdos expostos. Acerca de propostas que visem um currículo que integre a formação profissional, tal possibilidade não existe, nem sequer é pensada, já que, como afirmam os professores, não há tempo hábil ou formação docente para tal. De qualquer forma, é importante que lembremos o que destaca o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 07/2000, ao afirmar que “Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas

pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino”.

Na quinta categoria, quando questionados acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os professores demonstraram total falta de conhecimento dos documentos legais que norteiam essa modalidade. Notamos que há, na realidade, uma discrepância em relação ao que se quer da EJA com o que acontece nas salas de aula no segmento do Ensino Médio do baixo-oeste potiguar. Ao mesmo tempo, verificamos que com o avanço das políticas educacionais, há necessidade de abrir espaço para reflexões e discussões sobre a organização curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que de fato, atendesse às necessidades e características do aluno trabalhador desconsiderado há muito pelo poder público. Todavia, percebe-se que o documento das Diretrizes não contempla essa prática – o currículo integrado – e os professores, por sua vez, não se atentam, dentro da comunidade escolar em conjunto com os demais segmentos e/ou modalidades, para mudar ou ressignificar o conceito do jovem e do adulto no cidadão/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade.

Isto posto, com base nas categorias pleiteadas nesse breve estudo, como possibilidade de reflexão, identificamos que nem está em construção nem se tem, dentro das percepções dos professores, a possibilidade de pensar um currículo integrado para a EJA no segmento do Ensino Médio. O que fica evidente é que, apesar da ausência da escolarização, a falta de conhecimento formal por parte de jovens e adultos não pode e nem deve significar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos de todas as regiões do país desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade que, no seu desenvolvimento, provam suas muito inteligências, sejam, entre muitos outros, através da literatura de cordel, do teatro popular, do cancionero regional, dos registros de memória da cultura afro-brasileira e indígena.

Com base no exposto, tendo por referência o debate desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia do CAJIM/UERN, dentro da disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, foi possível, através de nossas reflexões, propor sugestões para, em conjunto com aqueles professores, refletir sobre as diretrizes que norteiam a EJA em nosso país, na direção que nos encaminha para a sua legitimação: a) discutir as DCNEJA no âmbito da universidade, levando os professores de EJA até a Academia através de círculos de diálogo; b) propor cursos de extensão para os professores como possibilidade de formação continuada. Mesmo reconhecendo que tais sugestões não irão abarcar as necessidades advindas de nossas reflexões, afirmamos com base no documento das DCNEJA (2000) que, de todo modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a “função reparadora” de EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: “o direito a uma escola de qualidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de outubro de 2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Texto completo. CEB, 2000. Material digitalizado em pdf.

GRAMSCI, Antonio, (1991). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. 1 ed. Catanduva, SP: Editora Respel, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 1, de 5 de Julho de 2000. Material digitalizado em pdf.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O LUGAR DO TRABALHO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Víctor Varela F. M. de Oliveira⁴⁰

Esta análise debate teoricamente sobre o lugar do Trabalho e da Prática Profissional nas concepções curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais. Apresenta-se a evolução histórica do conceito de Trabalho na Educação Profissional, antes centrado na geração de renda e ocupação dos postos de trabalho até a afirmação de seu sentido ontológico inerente ao homem e todas as suas atividades de interação com a natureza. O Trabalho no EMI abrange o domínio intelectual da tecnologia em diálogo com a ciência e a cultura na busca por soluções dos problemas, fundamentando a perspectiva de que educar para o Trabalho não significa apenas ensinar a reproduzir técnicas aprendidas na escola e no mundo do trabalho, mas, sobretudo, contribuir com a formação de cidadãos capazes de se engajar criticamente na transformação desse mundo e no desenvolvimento local e regional. Essa noção de Trabalho como princípio educativo contribui com a superação da dicotomia *trabalho intelectual* e *trabalho manual*, teoria e prática, podendo romper com a hierarquização dos saberes e com o desafio da educação brasileira na construção de uma nova identidade para o Ensino Médio. Disserta-se, igualmente, sobre o papel da Prática Profissional nessa integração, entendida como atividade interativa com o mundo do trabalho, prevista no projeto pedagógico do curso, a qual possibilita a prática orientada e supervisionada da profissão antes do término da formação a partir do estágio, programas, projetos e atividades de Ensino, Pesquisa ou Extensão ou emprego. Ultrapassando sua função socioeconômica e compreensão de aprofundamento unilateral dos conhecimentos técnicos na organização de trabalho, defende-se o lugar da Prática Profissional como atividade educativa ancorada no dialogismo do macrométodo da Extensão, em que tanto o aluno acessa os saberes acadêmicos colocando-os em prática no seu posto de trabalho como apreende conteúdos próprios da organização, imbricando-os e ressignificando-os como novos saberes.

Palavras-Chave: Trabalho, Prática Profissional, Ensino Médio Integrado, Institutos Federais

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO

A oferta da Educação Profissional no Brasil e, conseqüentemente, do Ensino Médio Integrado (EMI) foi marcadamente alterada por dois documentos normativos: (1) o Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997, que separava a Educação

⁴⁰ Jornalista; Técnico Administrativo em Educação, Extensionista e Pesquisador do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Núcleo de Pesquisa em Espaço, Linguagem, Memória e Identidade (NUPELMI); Coordenador de Extensão do Campus Natal – Zona Norte do IFRN; Professor de Língua Inglesa da Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN); E-mail: victor.varela@ifrn.edu.br

Profissional do Ensino Médio e (2) pela Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A atual conjuntura da EPCT apresenta uma posição contrária à lógica da Lei nº 5.692/71, posto que a proposta do EMI “visa à superação da cisão entre trabalho, ciência e cultura na formação profissional e da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual” (RAMOS, 2008, p. 22). Ainda segundo Ramos (2008), o ensino técnico, sob a Lei nº 5.692/71, possuía como pressuposto a formação abundante de mão de obra que exercesse o trabalho manual submetido ao desenvolvimento industrial.

Em oposição, compreender o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais, requer a compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura em suas concepções (RAMOS, 2008). Significa assumir o Trabalho como *princípio educativo*, o que não significa aprender fazendo, nem se constitui sinônimo de formar para o exercício exclusivo do trabalho, pois este não está descontextualizado do resto do mundo.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, 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. (RAMOS, 2008, p.4)

Não se está negando, desse modo, que o Trabalho também seja prática econômica, porque é por meio dele que se garante a existência, com a produção de riquezas e a satisfação das necessidades humanas e sociais. O que se almeja, para além dessa percepção, é aprofundar as concepções de Trabalho, ampliando sua compreensão como atividade inerente ao homem ao transformar o meio em que vive e ao ser transformado por ele. Com isso, a fundamentação do EMI não fortalece a noção da empregabilidade. Ao contrário, “proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão”. (RAMOS, 2008, p. 22)

CONSTRUINDO O CONCEITO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Em relação às reflexões sobre o lugar da Prática Profissional no currículo do Ensino Médio Integrado, a principal dificuldade de construí-las está na escassa bibliografia sobre o tema – argumento este ainda baseado em evidências empíricas exploratórias, uma vez não conhecidos estudos cientométricos publicados. O conceito surge de forma explícita poucas vezes na literatura e na legislação sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, por isso, seu sentido constrói-se, majoritariamente, a partir da concepção do *estágio*, a mais tradicional modalidade de Prática Profissional, mais frequente nas produções acadêmicas e nas normatizações da EPT. Esse fato, contudo, dificulta sua compreensão por parte dos docentes, técnicos, discentes e integrantes do mundo do trabalho, comprometendo seu exercício e sua gestão administrativo-acadêmica, considerando ser notória a recorrente confusão e a falta de clareza acerca das especificidades de cada um.

Ao analisar a Tabela 1, composta pelos principais recortes legislativos brasileiros que regem sobre o estágio e a Prática Profissional, torna-se perceptível a escassez e a fragilidade da conceptualização e normatização desta última no âmbito da EPT, encontrando-se diversas referências ao primeiro e apenas alguns indicativos mais específicos e desenvolvidos sobre a segunda no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2004.

Tabela 1 – Recortes da Legislação sobre Prática Profissional e Estágio no Brasil

Lei Federal nº 9.394/96	<p>O § 2º do Artigo 1º esboça a relação do estágio e, extensivamente, da Prática Profissional com a Extensão: o estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de <i>extensão</i>, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social</p> <p>O Artigo 82 define que: os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos <i>estágios</i> dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. O <i>estágio</i> somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar</p>
Parecer CNE/CEB nº 17/97	o conjunto de módulos de determinado curso corresponderá a uma habilitação profissional e dará direito a diploma de técnico, desde que comprovada a conclusão do <i>estágio supervisionado</i> , quando exigido, e a conclusão do ensino médio. (p. 6)
Parecer CNE/CEB nº 16/99	<p>Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a <i>prática profissional</i> ao longo do curso. (p.35)</p> <p>Nesse sentido, a <i>prática profissional</i> supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo. (p.45)</p>

	<p>A <i>prática profissional</i> constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de <i>prática profissional</i> deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso. (p.45)</p>
	<p>Art. 9.º A <i>prática</i> constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.</p> <p>§ 1.º A <i>prática profissional</i> será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.</p> <p>§ 2.º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.</p> <p>§ 3.º A carga horária e o plano de realização do <i>estágio supervisionado</i>, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso (p.56)</p>
Parecer CNE/CEB 35/2003	O estágio é, essencialmente, curricular e, portanto, de natureza formativa e vinculado ao projeto pedagógico da escola.
Resolução CNE/CEB 1/2004	<p>Art. 12. A Instituição de Ensino deverá planejar, de forma integrada, as <i>práticas profissionais</i> simuladas, desenvolvidas em sala ambiente, em situação de laboratório, e as atividades de estágio profissional supervisionado, as quais deverão ser consideradas em seu conjunto, no seu projeto pedagógico, sem que uma simplesmente substitua a outra.</p> <p>§ 1º A atividade de <i>prática profissional</i> simulada, desenvolvida na própria Instituição de Ensino, com o apoio de diferentes recursos tecnológicos, em laboratórios ou salas-ambientes, integra os mínimos de carga horária previstos para o curso na respectiva área profissional, compõe-se com a atividade de estágio profissional supervisionado, realizado em situação real de trabalho, devendo uma complementar a outra.</p> <p>§ 2º A atividade de <i>prática profissional</i> realizada em situação real de trabalho, sob a forma de estágio profissional supervisionado, deve ter sua carga horária acrescida aos mínimos estabelecidos para curso na correspondente área profissional, nos termos definidos pelo respectivo sistema de ensino.</p>
	<p>Art. 13. O <i>estágio profissional</i> supervisionado, correspondente à prática de formação, no curso normal de nível médio, integra currículo do referido curso e sua carga horária será computada dentro dos mínimos exigidos, nos termos da legislação específica das normas vigentes.</p>
Parecer CNE/CEB 39/2004	O <i>estágio supervisionado</i> , quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, deverá se orientar pelas normas definidas pelo Parecer CNE/CEB 35/2003 e Resolução CNE/CEB 1/2004, integrar o currículo do curso e ter sua carga horária acrescida aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional, nos termos da legislação específica e das normas vigentes. (p. 9)

Durante décadas, o estágio foi a modalidade de Prática Profissional, quase exclusivamente, desenvolvida, descrita, normatizada, planejada, concretizada e ocupante de extensa carga horária, não apenas no Ensino Médio Integrado, mas nas demais modalidades da EPCT e, inclusive, no Ensino Superior, o que explica a miscelânea conceitual que perpassa um e outra.

No caso das instituições da Rede Federal de EPCT e, especificamente, no âmbito dos Institutos Federais, têm ocorrido, nos últimos anos, um processo de flexibilização/adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) na aceitação de outras

modalidades de Prática Profissional. Em função da possibilidade aberta pelo Parecer CEB nº 16/99 e considerando diversas motivações extrínsecas, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, doravante IFRN, aponta, na Portaria Nº. 1215/2009-Reitoria/IFRN, algumas prerrogativas para considerar como Prática Profissional a participação de estudantes em programas e projetos de Pesquisa e Extensão: (a) “as diversas interpretações à nova Lei de Estágio dadas pelos órgãos fiscalizadores referentes à prática profissional constante dos projetos pedagógicos de cursos deste IFRN”; (b) “as recentes dificuldades enfrentadas pela instituição para colocação dos estudantes do IFRN em campo de estágio decorrentes da crise monetária internacional e das novas obrigações fixadas pela nova Lei de Estágio para as empresas concedentes”; (c) “os princípios da equidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade, do empreendedorismo e da aprendizagem continuada”; e (d) “a prática profissional deve-se constituir numa atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadores de uma formação articulada, universal e integral”.

Nesse contexto, torna-se iminente necessário construir e difundir, de modo bem definido e sem ambiguidades, o conceito de Prática Profissional e o seu lugar no currículo do Ensino Médio Integrado. Essa definição torna-se imperativa ao ser constatado que dela dependem, por exemplo, a normatização quanto ao desenvolvimento e à gestão administrativo-acadêmica das modalidades de Prática Profissional, no que se refere aos instrumentos e rotinas de oficialização documental, encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento das atividades dos estudantes. Ademais, com a flexibilização dos PPCs em diversas instituições de EPCT, é provável que a Prática Profissional assuma o lugar da obrigatoriedade, antes ocupado, na maior parte dos cursos, pelo estágio, sendo este, no novo cenário, apenas uma das modalidades possíveis; logo, enquanto opção, não se considera em si obrigatório.

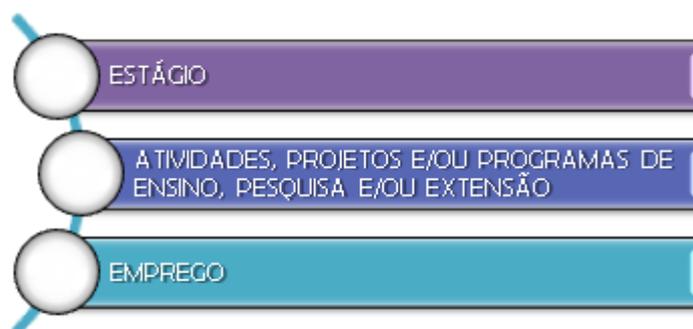
Outro aspecto que demanda a conceptualização específica da Prática Profissional provém do fato de o estágio está claramente legislado e conceituado pela Lei nº 11.788/2008 e na literatura acadêmica, definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Portanto, não parece viável, em discordância com os debates acerca das Diretrizes Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2010, pp. 71 e 72), considerar que “atividades de extensão, monitoria ou

iniciação científica podem, a critério da escola, ser consideradas como estágio” ou que “igualmente, a critério da instituição de ensino, atividades realizadas no trabalho (quando da existência de vínculo de emprego) podem ser reconhecidas para efeito de contagem da carga-horária de estágio obrigatório”.

As referidas atividades poderiam, sim, ser consideradas como estágio, desde que estabelecidas as exigências da Lei nº 11.788/2008, a saber: uma relação, no mínimo dual, composta pela Instituição de Ensino e pela Unidade Concedente – coincidentes muitas vezes nos casos dos projetos – além da elaboração de um contrato específico denominado *Termo de Compromisso de Estágio*, de um Plano de Atividades, da contratação de um Seguro contra Acidentes Pessoais, do pagamento e concessão de férias e, em alguns casos, auxílio transporte – todas condições intrínsecas ao estágio no Brasil. Desse modo, não se apresenta como lógica a conversão em estágio de atividades de natureza normativa específica como os projetos de Pesquisa e Extensão, na maioria das vezes documentalmente mais simplificados, quando estes poderiam e podem, simplesmente, ser consideradas como modalidades distintas de Prática Profissional.

A partir desse encadeamento, entende-se que a Prática Profissional assume um conceito mais amplo que o do estágio, abrangendo-o, inclusive, enquanto uma de suas modalidades. A Prática Profissional deve ser compreendida como *atividade educativa*, prevista no projeto pedagógico do curso, que possibilita a prática da profissão antes do término da formação sob a orientação de um docente e a supervisão de um profissional. O primeiro é imprescindível em todas as modalidades de Prática enquanto o segundo é obrigatório apenas no caso do estágio, mas recomendável em todas as outras formas. Enquanto *atividade educativa* mensurável e contínua de interação com o mundo do trabalho, a Prática Profissional pode ser desenvolvida nas modalidades apresentadas na Figura 1, desde que se situem na área objeto do curso do estudante.

Figura 1- Modalidades de Prática Profissional



Assim sendo, a Prática Profissional transpõe sua função socioeconômica advinda do seu papel na inserção laboral juvenil e no financiamento da vida dos estudantes por meio das bolsas por eles recebidas, constituindo-se como atividade curricular que permite o contato com o mundo do trabalho. Funda-se na resolução de problemas durante exercício profissional do estudante ainda em formação, a partir da orientação e da supervisão, do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes do mundo do trabalho. Considerando que a carga-horária destinada à Prática Profissional é, na quase totalidade das instituições de EPT, maior que qualquer outra disciplina regular, faz-se ainda mais imperiosa a fundamentação dessa concepção como atividade educativa, enfatizando-se, para o seu desenvolvimento conforme essa óptica, o papel do docente orientador enquanto principal mediador no seu acompanhamento.

Diante da co-participação de múltiplos atores, a saber, docentes, gestores educacionais, técnicos, estudantes, profissionais e gestores das organizações de trabalho, Castellanos (2008) elenca, na Tabela 2, metas, características e condições para uma Prática Profissional exitosa, com as quais este estudo compartilha.

Tabela 2 – Principais Metas, Características e Condições da Prática Profissional

Principais Metas
<ul style="list-style-type: none">• Ser um âmbito de aprendizagem da realidade profissional, em diálogo constante com a formação, para uma melhor compreensão da complexidade que a vida profissional apresenta;• Possibilitar o reconhecimento da necessidade de teoria e prática da qual necessita um profissional em contínua e constante formação;• Gerar processos interativos com a realidade profissional para o desenvolvimento de competências profissionais a partir da experiência da intervenção orientada e supervisionada; e• Que a Prática Profissional se constitua como fonte de conhecimentos, a partir do contexto, das situações e dos casos práticos aos quais enfrentarão o estudante em seu desenvolvimento e seja uma oportunidade para desenvolver habilidades e capacidades para um exercício profissional competente e exitoso.
Principais Características
<ul style="list-style-type: none">• Permite desenvolver o hábito de reflexão crítica das experiências vividas;• Fortalece o desenvolvimento do pensamento ético diante situações profissionais e sociais,

-
- Promove o trabalho cooperativo mais que o competitivo;
 - Adverte ao egresso sobre a dinâmica de mudanças permanente no espaço laboral;
 - Promove a aprendizagem a partir de uma participação ativa;
 - Oferece momentos estruturados para a reflexão do estudante; e
 - Os estudantes adquirem certeza da necessidade de formação contínua.

Principais Condições

- Envolver o estudante em ações para a resolução de problemas;
 - Articular a aprendizagem em relação ao um âmbito profissional;
 - Identificar as fraquezas e lacunas da própria formação;
 - Incluir qualificação, supervisão, monitoramento, reconhecimento, apoio e avaliação em prol do exercício profissional;
 - Assegurar que a Prática Profissional possa ter tempos flexíveis e apropriados que beneficiem todos os interessados;
 - Assegurar que existam condições de segurança, transporte, supervisão e acompanhamento nos espaços onde se tenham firmado convênios para realização da Prática Profissional; e
 - Planejar e implementar o processo de encaminhamento de estudantes para a Prática Profissional.
-

Nessa linha, os debates promovidos pela SETEC/MEC acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio defendem para o estágio o lugar que aqui se reivindica para todas as modalidades de Prática Profissional.

Por mais próximo que seja esse momento formativo da realidade de trabalho do profissional, é ainda uma simulação do real, pois a relação do estudante estagiário com a parte concedente do estágio é diversa da relação entre empregado e empregador. A primeira é caracterizada pela oportunidade educacional de contextualização curricular através da prática. A segunda pela venda da força de trabalho. (BRASIL, 2010)

É nessa mesma noção de simulação do real que se consubstancia a Prática Profissional como um *laboratório da vida profissional na vida real* no qual as condições de construção da unidade entre teoria e prática são ideais e facilmente aplicáveis.

A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O MACROMÉTODO CIENTÍFICO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Aportando-se em Rays (*apud* VEIGA, 1999), que, por sua vez, parte das concepções marxistas de Gramsci (1978) em sua abordagem crítica e dialética da relação entre a teoria e a prática, assume-se como ontológica a conciliação entre ambas. Nessa linha, compreende-se que o trabalho humano necessita tanto da teoria quanto da prática e que sua dissociação no sistema capitalista desencadeia o que Marx (1988) denomina *trabalho abstrato*, alienante. Logo, uma educação que não contemple essa articulação não está em sintonia com a essência humana e social e não contribui efetivamente para a superação da condição alienante vigente.

Desse modo, defende-se que todo o processo formativo seja reflexo do movimento de construção teórica sobre uma prática para torná-la mais coerente, mais homogênea, mais eficiente; e, no caminho inverso, sobre o ato de, a partir de uma teoria, erigir um elemento prático, numa construção recíproca, conflitante em muitos casos, espaço de abstração e ação. Nessa perspectiva, Rays afirma (apud VEIGA, 1999, p. 47):

A unidade crítica da teoria e da prática, na didática escolar, somente ocorrerá no momento em que a prática pedagógica transformar-se numa prática pedagógica concreta. A prática pedagógica concreta não estabelece, jamais, a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), tanto na produção em si, como no processo de transformação do real.

Compreende-se como necessária e complexa a construção dessa unidade em toda a formação da EPCT. Como proposta concreta, encontra-se na Prática Profissional o espaço ideal para essa integração, sem restringir a esta este papel. Suas etapas, se realizadas na dinâmica dialética, reúnem as condições ideais para essa imprescindível unidade.

Durante a Prática Profissional, o estudante promove a interação dos conhecimentos teóricos da instituição acadêmica (teoria) com os saberes e atividades da organização do mundo do trabalho (prática) no exercício prático supervisionado (prática) e orientado (teoria) da profissão ao resolver problemas da vida prática, no posto de trabalho (teoria-prática). A partir dessa interação, são produzidos novos saberes, diferentes daqueles aprendidos na academia e daqueles disponíveis no trabalho, mas resultantes de ambos (teoria-prática), contribuindo, assim, para a efetiva superação da dicotomia teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ciência e tecnologia. Nesse processo, o profissional em formação adapta-se, mas igualmente ou, sobretudo, assume o papel emancipatório da educação, ao não apenas reproduzir as rotinas e saberes do mundo do trabalho, mas propondo transformações sempre que necessário (teoria-prática).

Aprofundando a conceptualização da Prática Profissional, é possível constatar que sua vinculação com as instâncias de gestão das atividades de Extensão na maioria das instituições de EPT e universidades brasileiras, respalda-se no empréstimo que a Prática Profissional faz do macrométodo científico da Extensão, como é possível observar nas figuras 2 e 3.



Figura 2 - Ensino-Pesquisa-Extensão

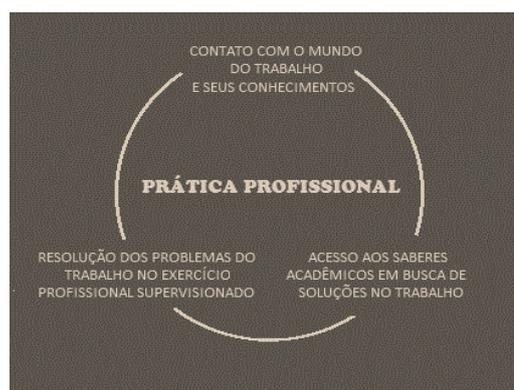


Figura 3 – Macrométodo da Prática Profissional

Dissertado por Mesquita Filho (1997), o macrométodo da Extensão articula-se aos macrométodos do Ensino e da Pesquisa, segundo o princípio da Indissociabilidade em que se fundam historicamente as universidades brasileiras e, mais recentemente, os Institutos Federais. Na Figura 2, o autor descreve como o Ensino, (1) a partir do estudo de seus temas curriculares, aprofunda conhecimentos já consolidados a serem utilizados como fundamentação para as ações de Pesquisa e, simultaneamente, faz uso dos novos conhecimentos por esta gerados para promover seus estudos e/ou debates. Ainda, em relação ao Ensino, (2) enquanto macrométodo capaz de sintetizar e sistematizar saberes em sua relação com a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos próprios professores, é possível visualizar nas concepções do autor que essa síntese de conhecimentos é mediada nas comunidades por meio dos contatos com estas a partir das ações de Extensão e, em seu transcurso dialógico, igualmente é construída a partir dos saberes comunitários retroalimentados nesse processo de interação com a sociedade. Na interação dos macrométodos da Pesquisa com a Extensão, (3) o que está representado por Mesquita Filho é a relação de ambos na difusão dos saberes e nos estudos em busca de solução dos problemas da sociedade, estando a primeira dimensão designada a investigar e diagnosticar a realidade, adquirindo novos conhecimentos nesse processo, enquanto à segunda cabe propor e/ou participar da resolução dos problemas em sua concepção de intervenção na realidade.

Este artigo empresta-se dessa leitura para propor uma modelização análoga da Prática Profissional enquanto atividade educativa ancorada no macrométodo da Extensão, conforme a Figura 3 e a Tabela 3, demonstrando a similitude existente entre

ambas e, por conseguinte, o compartilhamento de suas essências epistemológicas e de suas estruturações metódicas.

Tabela 3 – Macrométodo da Extensão versus Macrométodo da Prática Profissional

EXTENSÃO	PRÁTICA PROFISSIONAL
Contato com a comunidade	Contato com o mundo trabalho e seus conhecimentos – contextualizados na comunidade, na sociedade
Estudos em busca de solução	Acesso aos saberes acadêmicos em busca de soluções no trabalho – há uma imbricação e resignificação destes com o os saberes do mundo do trabalho nessa busca
Resolução dos Problemas	Resolução dos problemas do trabalho no exercício profissional supervisionado – além de orientado e acompanhado, uma vez reivindicado seu lugar de atividade educativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste debate teórico preliminar acerca do lugar do Trabalho e da Prática Profissional no Ensino Médio Integrado, a partir das lacunas bibliográficas sobre o segundo tema, torna-se perceptível a necessidade de se realizar outros estudos e produções acadêmicas que fundamentem o desenvolvimento dessa atividade nas instituições de EPT. De modo semelhante, constata-se a falta de clareza com que as legislações nacionais e institucionais apresentam a conceptualização da Prática Profissional, confundindo-a e/ou sinonimizando-a com sua modalidade mais tradicional – o *estágio supervisionado*. Essa falta de definição, inclusive, tem desencadeado dificuldades no desenvolvimento das outras modalidades, que ainda carecem, em muitos casos, de instrumentos de registro e acompanhamento mais homogêneos e consubstanciados. Outra problemática que essa indefinição conceitual engendra é o receio, por parte das organizações trabalhistas, de permitir o desenvolvimento de projetos em suas instalações e/ou a supervisão/orientação das atividades profissionais já realizadas quando o estudante já compõe seu quadro efetivo por meio do emprego, sob o temor de estarem gerando uma nova relação empregatícia, sem aparo legal e com possíveis implicações jurídicas.

Torna-se imprescindível ser melhor definido e disseminado nas instituições de EPT e no mundo do trabalho que a Prática Profissional assume o lugar de *atividade educativa*, que, por meio do *contato com o mundo do trabalho e seus conhecimentos*, sem prescindir do *acesso aos saberes acadêmicos, busca soluções e resolve problemas*, num processo de

imbricação e ressignificação dos saberes. Logo, suas modalidades, mesmo ocorrendo no ambiente de trabalho, não se confundem com o emprego ou *training*, posto que se constroem, prioritariamente, como momentos de formação orientada e supervisionada, como oportunidade educacional de contextualização curricular por intermédio da prática numa espécie de *laboratório da vida profissional na vida real*.

Essa concepção, aliada à ênfase atribuída ao Trabalho no desenho curricular da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por conseguinte, no Ensino Médio Integrado, reforça duas importantes tarefas a serem implementadas: (1) é necessário que as instituições de EPT assumam um papel mais proativo e dinâmico que o das universidades e faculdades, prioritariamente científicas, na gestão e execução das rotinas e instrumentos de encaminhamento de alunos e egressos para o mundo do trabalho, bem como no seu acompanhamento; (2) este último, inclusive, requer uma atuação compartilhada entre as instâncias de gestão administrativo-acadêmica e o professor orientador, devendo ser este o principal mediador do processo formativo dos estudantes como cidadãos e profissionais, sendo relevante, por isso, que o docente tenha experiência na área profissional em que leciona, formação pedagógica e diálogo com o mundo do trabalho, bem como articulação no campo político do exercício profissional (IFRN, 2010). Ainda sobre a formação docente, Moura (2008, p. 32) complementa, defendendo

como fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar [...], contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Por fim, mesmo acreditando que não esteja este debate nem próximo do seu fim, conclui-se, a partir das reflexões tecidas neste artigo, que a formação *no e para o Trabalho* e, conseqüentemente, a integração *teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, formação secundária e formação profissional, formação cidadã e formação técnica, ciência, tecnologia e cultura*, concebidas, direta e indiretamente, como princípios do Ensino Médio Integrado, podem encontrar no Trabalho e, por extensão na Prática Profissional, se devidamente conduzida como *atividade educativa*, um lugar ideal, real e concreto para a formação integral do homem. Com isso, não há garantia para o fim da

hierarquização dos saberes na educação brasileira. Igualmente não estão propostas inovações radicais no desafio imperioso de reconstrução identitária do Ensino Médio, mas, certamente, contribui-se para a materialização da perspectiva de que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43). Defende-se, para isso, uma formação do ser humano não apenas como profissional reproduzidor dos saberes e das técnicas do mundo trabalho e da lógica do sistema produtivo, mas, sobretudo, como sujeito crítico, cuja orientação educacional no processo de formação técnica, identitária, social e política é capaz de incentivá-lo e fundamentá-lo em suas ações de transformação do mundo do trabalho e, sem se restringir-se a este, em suas ações de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. SETEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Brasília: 2010.

CASTELLANOS C., Ana Rosa. **Desarrollo de la Práctica Profesional, por una Integración Formativa**. Espanha: Universidade de Guadalajara, 2008

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FILHO, Alberto M. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**. Disponível em: <<http://ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>>. Acesso em: 10 set. 2011

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Capítulo 02 – Princípios e Referenciais, 2010

MARX, Karl. **O Capital: O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

RAMOS, MARISE N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

VEIGA, Ilma P. C. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1999. 4ª Edição

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Silvânia Lúcia de Araújo Silva⁴¹

RESUMO

Criadas há mais de 10 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) vêm sendo implantadas na operacionalização de normas que indiquem seu norte, no âmbito das instituições escolares. São diretrizes que, obrigatoriamente, devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, de forma predominante, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino. Mas, tendo por referência o que regulamentam tais diretrizes, questionamo-nos: O que sabem/conhecem os professores de ensino médio sobre as DCNEJA? Que percepções esses sujeitos construíram/constroem no entorno dos conceitos que permeiam as DCNEJA? De que maneira esses professores têm se preocupado com a formação do adolescente jovem ou adulto trabalhador, que tem direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania? As respostas para esses questionamentos se encontram no debate travado dentro da própria instituição escolar, quando em observações realizadas através da disciplina “Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAJIM –, pudemos conhecer um pouco desse universo complexo que norteia a práxis dos professores de Ensino Médio da EJA. Metodologicamente imbuídos do que demanda a pesquisa participante (MINAYO; BRANDÃO), foi possível verificar no confronto dialógico da ação comunicativa (HABERMAS) o pouco/nulo conhecimento que esses sujeitos têm das DCNEJA, bem como sobre a possibilidade de integrar os conteúdos desenvolvidos pela EJA no Ensino Médio à busca pela profissionalização de seus alunos, de maneira a construir um currículo integrado nesta modalidade. E, através do debate desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia, propor sugestões para, em conjunto com aqueles professores, refletir sobre as diretrizes que norteiam a EJA em nosso país, na direção que nos encaminha para a sua legitimação.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Professores de EJA. Percepções. Currículo Integrado.

Uma breve introdução do debate em proposição

⁴¹ Professora do Departamento de Educação do Campus Avançado João Ismar de Moura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, CAJIM/UERN. Aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

É certo que em nosso país muitas são as noções que se pautam em dicotomias que imprimem ao nosso povo a marca da diversidade cultural que a caracteriza sobremaneira. Noções como tradicional/moderno; urbano/rural; culto/popular; litoral/sertão, entre outras, são ressignificadas constantemente dadas às características multiculturais do Brasil. Todavia, dentre as noções dicotômicas que se inserem neste contexto, as de alfabetos/analfabetos⁴² e letrados/iletrados⁴³ têm se tornado uma marca que nos impõe uma imagem de colonizados, subalternos, acríticos, oprimidos, excluídos ou, mesmo, de marginalizados.

De modo geral, ainda hoje, depois de ter passado a primeira década do século XXI, muitos/as brasileiros/as continuam não tendo acesso à escrita e à leitura convencionais, mesmo minimamente; outros iniciam, mas não continuam seus estudos e, por isso, apresentam uma formação precária. Na verdade, estes últimos são mesmo incapazes de fazer uso no seu cotidiano, seja de forma rotineira ou funcional, da escrita e da leitura. Todavia, de acordo com a PNAD⁴⁴ (2009), quanto à escolaridade, em nosso país houve leve redução da taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais de idade (de 11,5% em 2004 para 9,7% em 2009) e da taxa de analfabetismo funcional para essa mesma faixa etária, de 24,4% para 20,3%, no mesmo período, respectivamente. São números, contudo, que não amenizam a dívida sócio-educacional que ainda nutrimos com parte de nossa população, pois, “as condições sociais adversas presentes, as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização” (DCNEJA, 2000, p.02) e, neste sentido, condicionam o sucesso de muitos alunos.

Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta

⁴² Magda Soares (1998, p.19), em seus estudos sobre “Alfabetização e Letramento”, indica-nos que por alfabetizado nomeia-se aquele que apenas aprendeu a ler e escrever; não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.

⁴³ A autora supracitada afirma que letramento, por sua vez, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou seja, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Neste sentido, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (ibidem, pp.18-20).

⁴⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD/2009) - Síntese dos indicadores: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Texto disponível no site <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia>. Acesso em 11.11.2011.

de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo (idem *ibidem*).

Em meio a essas discussões, é necessário ressaltar os tempos vividos em que o acesso às tecnologias tem sido interpretado como um novo divisor social, o qual, para muitos, torna-se mais um degrau que os distancia demanda pela realidade capitalista contemporânea. Neste caso, são graves as consequências, até mesmo para o mercado de trabalho, uma vez que quem não dispuser de acesso à rede tecnológica de computadores, bem como à internet, que supõe a leitura e a escrita (ainda não universalizadas) para estas novas formas de expressão e de linguagem.

Com base nisso, para o universo educacional que hoje temos, apresentar-se sem o conhecimento mínimo que se insere no campo do ler e do escrever, conduz o ser humano à marginalização, à exclusão de determinados espaços sociais. Há que se ressaltar, como nos coloca Oliveira (2000), que todo e qualquer traço cultural manifestado por uma determinada sociedade dentro da civilização foi criado, transmitido e aperfeiçoado pela “linguagem”.

A linguagem é, pois, a origem e o meio da criação da cultura e da própria civilização. Se ela não tivesse surgido à custa da atividade cerebral, o homem seria, até hoje, mais um animal qualquer. A linguagem, neste sentido, humanizou o homem, através do meio, dos estímulos ambientais, das aprendizagens exercitadas. Dada à sua especificidade, continuamos a discussão no tópico a seguir tecendo fios que convergem para os fundamentos e a função da Educação de Jovens e Adultos com base nas Diretrizes Curriculares, nosso foco de estudo neste artigo.

O debate continua: linguagem, cultura, tecnologias e educação integrada

No mundo globalizado/informatizado em que vivemos, ler e escrever são atividades essenciais e se constituem aprendizagens exercitadas. Nossa sociedade é “grafocêntrica”: todas as obrigações sociais, interações, atividades profissionais, acadêmicas e tecnológicas giram em torno da língua escrita. O ato de ler e escrever valoriza as pessoas. Leitura e escrita são exigências fundamentais no mercado de

trabalho. Elas são determinantes para a construção da “identidade cultural⁴⁵” do indivíduo. Para comprovar isso, basta observarmos os anúncios de empregos veiculados pela mídia. Em geral, exige-se certo nível de escolaridade e, às vezes, chega-se a exigir competência na leitura, bem como fluência verbal com expressiva habilidade para tomar notas de recados em tempos limites/recordes.

Ao ler um texto, comunicamo-nos com o autor que o escreveu; ao escrever, comunicamo-nos com quem vai ler nosso texto. Em ambos os casos, há sempre uma situação comunicativa. Comunicamo-nos por meio da leitura e da escrita, porque elas são formas de manifestações da linguagem humana. O domínio das práticas de leitura e escrita é, em nosso país, a grande e grave deficiência do ensino público. Essa deficiência se reflete nos altos índices de fracasso e evasão escolar (PCN’S, 1998). Inúmeros jovens ingressam no ensino médio – sejam eles do ensino regular ou de EJA –, e dele saem sem saber ler, compreender/interpretar textos, construir uma opinião crítica, argumentar e defender sua opinião e, conseqüentemente, sem produzir um bom texto, coeso e coerente, dentro da norma culta da língua. Portanto, não fazem uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais.

No borbulhar das informações que emergem dessas discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA foram pensadas justamente para romper com as incertezas geradas no entorno de jovens e adultos que não puderam concluir ou dar continuidade aos seus estudos no tempo oportuno. Sujeitos sociais que, por não se apropriarem convencionalmente da língua materna, tornam-se marginalizados.

O domínio de tais habilidades – ler e escrever –, mesmo que de maneira pouco proficiente, é condição primordial para a inclusão social na sociedade capitalista e globalizada em que vivemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa afirmam que “o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade

⁴⁵ De acordo com o discurso pós-moderno, o qual adotamos por escolha teórico-metodológica, uma identidade de caráter cultural é uma identidade movida pelo não fetichismo ou fixidez teorizada por Stuart Hall e Zygmunt Baumann. Este último, por exemplo, coerentemente destaca que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMANN, 2005, p. 60) do indivíduo, seria uma identidade marcada pela não socialização com outras histórias, outras vidas, outras identidades.

linguística, são condições de possibilidades de plena participação social” (PCN, 1998, p.19).

O mesmo documento coloca no centro da discussão a melhoria na qualidade do ensino e como requisito principal o aprendizado e domínio da leitura e da escrita. O que nos leva a entender que o indivíduo não letrado, ou simplesmente “não alfabetizado”, é deixado à margem da sociedade, ou seja, é marginalizado, tornando-se alguém que não tem acesso aos bens culturais, bens esses, que lhes asseguram a inclusão e participação na sociedade, a dignidade e a auto realização. Sem o domínio dessas habilidades, portanto, o indivíduo não pode sequer reivindicar seus direitos, uma vez que tudo deve ser documentado.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (DCNEJA, 2000, p.02).

Destarte, em conformidade com a redação introdutória das DCNEJA, seja para analfabetos ou para iletrados, “o que está em causa é a ‘função reparadora’ da EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (ibidem, p.03). Dialogando com o Parecer CEB 04/98, as Diretrizes lembram que:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Tal função reparadora – dívida – se deve ao caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Assim, tendo por referência o que regulamentam as Diretrizes, questionamos neste artigo: O que sabem/conhecem os professores de ensino médio sobre as DCNEJA? Que percepções esses sujeitos construirão/constróem no entorno dos

conceitos que permeiam as DCNEJA? De que maneira esses professores têm se preocupado com a formação do adolescente jovem ou adulto trabalhador, que tem direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania?

As respostas para esses questionamentos se encontram no debate travado dentro da própria instituição escolar, quando em observações realizadas através da disciplina “Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAJIM –, pudemos conhecer um pouco desse universo complexo que norteia a práxis dos professores de Ensino Médio da EJA. Porém, para melhor compreendermos o aspecto nuclear desse estudo, faremos, a priori, uma incursão sobre o que realmente constituem as DCNEJA.

Afinal, o que se entende por Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos?

Criadas há mais de 10 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) vêm sendo implantadas na operacionalização de normas que indiquem seu norte, no âmbito das instituições escolares. São diretrizes, como afirma o 1º Artigo da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que, obrigatoriamente, devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, de forma predominante, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino. No Artigo 2º, a Resolução CNE/CEB 07/2000 assim coloca nos parágrafos 1 e 2:

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Essas diretrizes compõem, portanto, os encaminhamentos necessários para que a EJA efetive o exercício de sua função equalizadora. Essa modalidade do ensino vem justamente sanar o que colocamos no tópico anterior acerca da dívida que a educação de

nosso país tem com milhares de adolescentes jovens e adultos trabalhadores que nunca frequentaram ou se afastaram da escola sem concluir seus estudos. Ainda na redação do documento que compõe as DCNEJA (2000), fica claro que as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber.

Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, se o subemprego, o desemprego estrutural, se as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura (DCNEJA, 2000, p.02).

Além disso, junto com esta função reparadora, a EJA, de acordo com a redação desse documento, responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Afirmam as Diretrizes ainda que a reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Pelo exposto, as Diretrizes enfatizam a importância da EJA no contexto social e reforçam o que coloca a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A EJA no baixo-oeste potiguar e as percepções dos professores do Ensino Médio: em busca do currículo integrado? Algumas reflexões e conclusões

Constituindo-se uma das expressões da cultura popular, a educação que vem do povo – com forte apelo teórico dos intelectuais da classe média dos anos 60 e 70 – e para o povo abre espaço para a organização e a conscientização de sujeitos desprovidos de direitos institucionalizados. É uma educação que se faz necessária porque oportuniza condições intelectuais àqueles que não têm esse direito e passa a ter função transformadora na sociedade. Estamos falando da Educação Popular.

Nos últimos trinta anos do século passado, através do trabalho de Paulo Freire no Nordeste brasileiro, cuja referência se pautava no processo alfabetizador, descortinava-se aos poucos o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica – compreendendo historicidade no sentido gramsciano – de homens e mulheres se tornarem sujeitos ativos, cidadãos de direito através do “pensamento crítico⁴⁶”. O acesso aos mecanismos da leitura e da escrita, proposto por Freire, oportunizou não apenas a ampliação dos horizontes políticos das classes populares, mas também contribuiu para que elas conquistassem um poder que as fizesse livres.

Reconhecendo a fragilidade educacional das regiões mais pobres de nosso país, é de se registrar que, em conformidade com as estatísticas oficialmente divulgadas nas mídias, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade que residem em lugares carentes, interioranos que se caracterizam por taxas que atingem mais os grupos afro-brasileiros ou os grupos de pessoas que vivem no limite da necessidade econômica. No documento das DCNEJA (2000), ressalta-se que muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (DCNEJA, 2000, p.02).

⁴⁶ Para Gramsci (1991), o pensamento crítico não é um jogo teórico que contrapõe duas teorias ou duas ideologias, ou tampouco é a visão ingênua de que a teoria, a cultura e, conseqüentemente, a educação podem ser independentes de sua base material histórica. Gramsci entende que o pensamento crítico, na verdade, é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria, ou seja, é a crítica da utilização ideológica da teoria.

Sem dúvida, há que se observar que ser privado deste acesso é, certamente, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. No microcontexto de Patu/RN e cidades circunvizinhas que concentram os municípios que perfazem o baixo-oeste potiguar, a EJA tem se desenvolvido com base em políticas públicas implantadas pelo governo federal, que trazem programas de “alfabetização” para os municípios a fim de incentivar o retorno de jovens e adultos à sala de aula que tiveram seu processo educacional por alguma razão “interrompido”. E é justamente esse grupo que constitui parte do nosso foco no estudo ora desenvolvido.

Minayo (1999) destaca a pesquisa social como sendo não estanque, não estática, positivando-a como histórica, interdisciplinar, caracterizando-se por ultrapassar os limites da ciência. Descobrir e reconhecer o melhor percurso metodológico para desenvolver uma pesquisa, contudo, constitui atividade de extrema reflexão em busca do destino que se pretende alcançar. A pesquisa qualitativa, hoje, assume particular destaque entre as ciências humanas e sociais. Dado o seu campo transdisciplinar, ela assume tradições ou paradigmas analíticos que se derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, e do construtivismo, e adota vários métodos de investigação. Com base nessa característica, esse tipo de pesquisa em conjunto com a pesquisa participante (BRANDÃO) reflete as condições necessárias para o estudo que propomos realizar com as turmas de EJA do segmento do Ensino Médio de municípios do Rio Grande do Norte. A observação, a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista, constituíram fontes de informação que nos conduziram à coleta de dados e, conseqüentemente, à possibilidade de compreender o objeto em análise.

Historicamente, o Rio Grande do Norte traz uma dívida com a população que teve seu direito de estudar negado. Nos anos 60, quando Paulo Freire chegou a Angicos/RN propondo uma nova forma de pensar educação para jovens e adultos, construiu-se uma ação, de caráter eminentemente político, que buscava transformar homens e mulheres “marginalizados” em sujeitos sociais mais politizados e conscientes. Vale ressaltar que 75% da população, naquele momento, era analfabeta e a taxa de mortalidade, no Estado, era altíssima.

Cerca de cinquenta anos depois, o índice de analfabetismo no Estado continua alto e as turmas de EJA tentam amenizar o número de adolescentes jovens e adultos

trabalhadores que se veem sem uma formação que lhes garanta uma posição no mercado de trabalho competitivo dos tempos atuais. Pessoas que têm direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania.

Em visitas realizadas às salas de aula de municípios do baixo-oeste potiguar como Patu/RN e cidades que se encontram em seu entorno – Umarizal, Martins, Messias Targino, Lucrécia, Almino Afonso e Frutuoso Gomes –, pudemos acompanhar a deficiência e fragilidade dessa modalidade educacional no Rio Grande do Norte. Há que se ressaltar que na pesquisa qualitativa, a entrevista, a audição, o relato dos sujeitos que permeiam a pesquisa nos conduzem a compreender suas histórias de vida, suas subjetividades acerca do processo de alfabetização, ou melhor, educacional, bem como dos processos de conscientização e politização, ali desenvolvidos.

Como a fala dos professores, a partir de sua prática, era nosso principal foco de análise, ouvimos docentes de todos os municípios citados que ministram aulas em turmas de EJA no segmento do Ensino Médio e propomos reflexões acerca de suas percepções sobre a temática. Lembramos a importância de apontar caminhos significativos na direção de um agir comunicativo (HABERMAS, 1987); daí, a importância da participação dos professores. As entrevistas seguiram um roteiro disponibilizado em categorias, quais sejam: a) Formação profissional e direcionamento à EJA; b) Formação continuada e importância para a docência; c) A EJA e o Projeto Político Pedagógico; d) O Currículo da EJA e sua função social; e) As DCNEJA e o professor de EJA.

Na primeira categoria, pudemos verificar que são professores, em sua maioria, pedagogos de formação, que afirmam categoricamente que não tiveram uma formação inicial que os preparasse para a modalidade do ensino em que trabalham. Aqui, tivemos respostas que se coadunavam na opinião acerca da falta uma maior/melhor preparação nesse tipo de educação. Ressaltamos que a maioria desses professores se formou na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que pressupõe uma revisão na grade curricular do curso de Pedagogia, inclusive como prática do Estágio Supervisionado, que não contempla a EJA. Assim, determinam as DCNEJA (2000, p.36) sobre a formação para essa modalidade:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta

modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Na segunda categoria, questionamos a importância da formação continuada como possível prática constitutiva de elementos relevantes para auxiliá-los em sua docência e os professores afirmaram que não há cursos ou capacitações específicas que os conduzam a colaborar com métodos e metodologias diferenciadas para a modalidade. Todavia, lembramos que como são turmas que foram pensadas pelas secretarias municipais de educação, em geral, esses professores participam das capacitações desenvolvidas pelas secretarias para os demais professores do ensino básico, embora eles mesmos reconheçam que são encontros que se distanciam da realidade que enfrentam com os alunos de EJA.

Na terceira categoria, questionamos sobre o papel, a função e a importância da EJA para o Projeto Político Pedagógico⁴⁷ (PPP) da escola. Dentre as respostas obtidas, verificamos o quão o PPP ainda se situa na linha do esquecimento da realidade escolar, pois, na sua maioria, os PPPs das escolas se encontram defasados ou não existem “ainda”, e no que concerne à contemplação da EJA em sua redação, nenhum dos PPPs, já obsoletos ou não, visita ou dar importância à Educação de Jovens e Adultos. Tal fato nos remete à certeza de que, na realidade, essa modalidade da educação não alcançou seu lugar dentro das escolas públicas do baixo-oeste potiguar e que seu desenvolvimento é proforma, apenas para confirmar sua existência, mas não relevância.

Na quarta categoria, levantamos como problematização o currículo de EJA. O que se absorveu como análise aqui foi que as disciplinas desenvolvidas no Ensino Médio seguem o mesmo padrão disposto na Base Nacional Comum, com abrangência para os conteúdos mais relevantes, uma vez que o tempo corrido da EJA não permite um ensino voltado para a aprendizagem de todos as temáticas estudadas pelos alunos do ensino regular. Segundo os professores, não há livros neste segmento, os próprios professores preparam suas aulas e, por vezes, usam de interdisciplinaridade, mas, em geral, não há

⁴⁷ Dalbério (2008, p.05) afirma que o “*Projeto Político Pedagógico* orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares”.

um tempo para que os planejamentos se respaldem nessa prática, o que leva a fragmentar os conteúdos expostos. Acerca de propostas que visem um currículo que integre a formação profissional, tal possibilidade não existe, nem sequer é pensada, já que, como afirmam os professores, não há tempo hábil ou formação docente para tal. De qualquer forma, é importante que lembremos o que destaca o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 07/2000, ao afirmar que “Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino”.

Na quinta categoria, quando questionados acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os professores demonstraram total falta de conhecimento dos documentos legais que norteiam essa modalidade. Notamos que há, na realidade, uma discrepância em relação ao que se quer da EJA com o que acontece nas salas de aula no segmento do Ensino Médio do baixo-oeste potiguar. Ao mesmo tempo, verificamos que com o avanço das políticas educacionais, há necessidade de abrir espaço para reflexões e discussões sobre a organização curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que de fato, atendessem às necessidades e características do aluno trabalhador desconsiderado há muito pelo poder público. Todavia, percebe-se que o documento das Diretrizes não contempla essa prática – o currículo integrado – e os professores, por sua vez, não se atentam, dentro da comunidade escolar em conjunto com os demais segmentos e/ou modalidades, para mudar ou ressignificar o conceito do jovem e do adulto no cidadão/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade.

Isto posto, com base nas categorias pleiteadas nesse breve estudo, como possibilidade de reflexão, identificamos que nem está em construção nem se tem, dentro das percepções dos professores, a possibilidade de pensar um currículo integrado para a EJA no segmento do Ensino Médio. O que fica evidente é que, apesar da ausência da escolarização, a falta de conhecimento formal por parte de jovens e adultos não pode e nem deve significar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou

“vocado” para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos de todas as regiões do país desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade que, no seu desenvolvimento, provam suas muitas inteligências, sejam, entre muitos outros, através da literatura de cordel, do teatro popular, do cancionário regional, dos registros de memória da cultura afro-brasileira e indígena.

Com base no exposto, tendo por referência o debate desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia do CAJIM/UERN, dentro da disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, foi possível, através de nossas reflexões, propor sugestões para, em conjunto com aqueles professores, refletir sobre as diretrizes que norteiam a EJA em nosso país, na direção que nos encaminha para a sua legitimação: a) discutir as DCNEJA no âmbito da universidade, levando os professores de EJA até a Academia através de círculos de diálogo; b) propor cursos de extensão para os professores como possibilidade de formação continuada. Mesmo reconhecendo que tais sugestões não irão abarcar as necessidades advindas de nossas reflexões, afirmamos com base no documento das DCNEJA (2000) que, de todo modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a “função reparadora” de EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: “o direito a uma escola de qualidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de outubro de 2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Texto completo. CEB, 2000. Material digitalizado em pdf.

GRAMSCI, Antonio, (1991). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. 1 ed. Catanduva, SP: Editora Respel, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 1, de 5 de Julho de 2000. Material digitalizado em pdf.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

