

TEORIA E PRÁTICA NO

PROEJA

VOZES QUE SE COMPLETAM



ORGANIZADORES

ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

DANTE HENRIQUE MOURA

MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

IFRN
Editora

Teoria e Prática no PROEJA: Vozes que se completam

Copyright © 2012 - IFRN Editora.

Todos os direitos reservados.

Esta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida em qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, exclusivamente para fins didáticos, desde que a fonte seja citada.

AUTORES

Albino Oliveira Nunes

Ana Maria dos Santos Cruz

Danilma de Medeiros Silva

Dante Henrique Moura

Edvaldo Balduino Bispo

Enio Petterson da Silva

Francisco das Chagas Silva Souza

Giselda Dantas Galvão

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos

João Rodrigues Neto

José Moisés Nunes da Silva

Luciana de Castro Medeiros

Maria de Lourdes Teixeira da Silva

Maria Edilene de Almeida Queiroz

Maria Isabel Dantas

Maria Júlia de Araújo Bezerra Guimarães

Maria Luíza de Medeiros Galvão

Marinézio Gomes de Oliveira

Marli de Fátima Ferraz da Silva Tacconi

Moysés de Souza Filho

Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Rejane Gomes Ferreira

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

REITOR

Belchior de Oliveira Rocha

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Anna Catharina Dantas

ORGANIZADORES

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Dante Henrique Moura

Maria de Lourdes Teixeira da Silva

REVISÃO

Hilanete Porpino de Paiva

NORMALIZAÇÃO

Maria Ilza da Costa

EDITORAÇÃO E CAPA

Ystallone Carlos da Silva Alves

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte
IFRN / Biblioteca Sebastião Fernandes

P967

Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam .1 ed. / orgadores, Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dante Henrique Moura, Maria das Graças Baracho. - Natal, RN : Editora IFRN, 2012.

330 p. : il. preto.

ISBN 85-89571-59-3

1. Ensino profissionalizante. 2. Educação para Jovens e Adultos. III. Baracho, Maria das Graças. II. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. III. Moura, Dante Henrique. IV. Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam.

CDU 377

SUMÁRIO



<i>Prefácio</i>	7
.....	
Prefácio por Maria Margarida Machado	
<i>Capítulo I</i>	11
.....	
O PROEJA no IFRN: uma contribuição para o desenvolvimento local	
<i>Capítulo II</i>	33
.....	
O Ensino de empreendedorismo e a formação integral no PROEJA: uma experiência no IFRN	
<i>Capítulo III</i>	55
.....	
O PROEJA no IFRN e a questão da cidadania: limites e possibilidades	
<i>Capítulo IV</i>	77
.....	
Formação inicial e continuada de professores: um estudo no IFRN/ <i>Campus</i> de Currais Novos (2006 - 2010)	
<i>Capítulo V</i>	99
.....	
Discutindo as visões sobre ciência e tecnologia dos estudantes do curso de edificações, modalidade EJA, do IFRN/ <i>Campus</i> Mossoró	
<i>Capítulo VI</i>	127
.....	
Percepção ambiental dos estudantes do curso técnico em alimentos do PROEJA no IFRN - <i>Campus</i> Currais Novos	

<i>Capítulo VII</i>	151
.....	
Perfil leitor de alunos da educação de jovens e adultos: um estudo de caso com alunos do IFRN <i>Campus</i> Natal-Zona Norte	
<i>Capítulo VIII</i>	173
.....	
Reflexões sobre o processo de aprendizagem dos jovens e adultos (PROEJA) à luz da teoria sociointeracionista	
<i>Capítulo IX</i>	197
.....	
Escola e família: possibilidades para a formação integral de pessoas com necessidades educacionais especiais	
<i>Capítulo X</i>	221
.....	
A gestão do currículo no PROEJA do IFRN: - <i>Campus</i> Natal-Zona Norte - análise e perspectivas na visão dos docentes	
<i>Capítulo XI</i>	249
.....	
O (a) aluno (a) do PROEJA nas representações sociais dos professores do IFRN, <i>Campus</i> Natal-Zona Norte	
<i>Capítulo XII</i>	275
.....	
Para além do pragmático: o lugar da poesia na educação de jovens e adultos	
<i>Capítulo XIII</i>	297
.....	
Gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira: uma experiência na educação de jovens e adultos	

PREFÁCIO



Conhecer e de alguma forma participar de mais uma produção desta equipe de pesquisadores do Rio Grande do Norte, dedicada a pensar a educação dos trabalhadores, é um prazer e ao mesmo tempo uma honra, pois é também comprometer-se com as reflexões propostas pelos autores, acerca da educação de jovens e adultos integrada a educação profissional, que é a perspectiva do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Passados sete anos do primeiro decreto que instituiu o PROEJA, temos hoje condições de afirmar que o tripé sob o qual ele foi idealizado: oferta obrigatória de cursos na rede federal, formação continuada de professores e técnicos e pesquisa, oportunizaram a constituição de uma rede nacional de pessoas que pensam e fazem PROEJA. Com todas as dificuldades que isto também representa e estão claramente anunciadas nas experiências de Diálogos PROEJA, nas monografias das especializações, nos relatórios dos grupos de pesquisa, ainda assim, há muito o que comemorarmos sobretudo pelo fato de não estarmos falando sozinhos. Diria mais, o fato de optarmos por um olhar dialogado sobre a questão que nos inquieta, qual seja: a garantia do direito a educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores é um princípio que nos unifica.

É com esta sensação de pertencimento ao livro, às reflexões que ele provoca que destaco no processo de sua construção o esforço coletivo. De um coletivo de pesquisadores que já passou pela publicação de: *Formação de educadores para o PROEJA – intervir para integrar*; *PROEJA no IFRN – práticas pedagógicas e formação docente*; e agora *Teoria e Prática no PROEJA – vozes que se completam*. Lendo as publicações anteriores, artigos publicados em periódicos, apresentação destas pesquisas em eventos e os 13 artigos que se seguem neste livro, percebemos tratar de reflexões produzidas por um conjunto de professores envolvidos direta ou indiretamente com as ofertas de PROEJA, o que já indica um compromisso com a relação teoria/prática como indissociáveis.

Do conjunto de preocupações advindos deste princípio da indissociabilidade teoria/prática podemos aqui destacar as palavras do aluno do Ensino Médio Integrado do Campus Natal Zona Norte, proferidas em entrevistas realizadas entre o ano de 2009 e 2010 (Artigo disponível no link <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16717>), que indicam parte dos desafios desta relação no exercício de vivência de um currículo integrado.

A gente estava pagando a matéria de Filosofia e o professor passou um material de lógica pra ajudar a gente a entender melhor o algoritmo que é uma questão de lógica também. Então, assim como teve as matérias exatas, como em física, teve também nas ciências humanas essa integração. Teve tanto em Física quando em Filosofia. Toda parte da Física que foi de trazer o conteúdo do terceiro ano para o segundo ano pra ajudar porque a gente ia ver a parte de eletrônica e necessitava do conhecimento [...] (E7T6).

A percepção deste aluno sobre a necessidade de aproximação do conhecimento produzido pela formação técnica e do conheci-

mento da formação básica, ainda é um grande desafio de professores e alunos nas experiências de PROEJA, como mais uma vez se evidencia nos artigos aqui publicados.

A retomada da oferta dos cursos integrados no nível médio, após revogação do Decreto nº 2208/1997 e a publicação do Decreto nº 5154/2004, representou a oportunidade de repor na pauta da educação profissional a concepção do sujeito da aprendizagem, enquanto ser humano na sua totalidade, o que implica em tentar superar a visão histórica de formações distintas para as ações de executar, pensar e planejar. Este princípio desafiador em todo ensino médio integrado, torna-se ainda maior quando tratamos de sujeitos jovens e adultos trabalhadores que retornam ao processo de escolarização, após anos fora do sistema educacional, como no PROEJA.

É sobre parte destes desafios o diálogo do terceiro livro produzido a partir de diversas pesquisas do IFRN por estudiosos na área de educação profissional e educação de jovens e adultos. Este encontro *de vozes que se completam* me faz partir novamente das afirmações do aluno já citado e me trazem as seguintes indagações para o PROEJA: o que nossas pesquisas têm indicado sobre os limites e as possibilidades da aproximação pedagógica entre professores das áreas das ciências exatas e das ciências humanas? Que evidências de flexibilização curricular temos encontrado nas experiências analisadas, a ponto de romper com a noção de seriação e componente curricular específico por ano ou semestre de curso? Por fim, como o conhecimento efetivamente tem sido o orientador das propostas curriculares?

Os artigos apresentados certamente não tem a pretensão de responder a todas estas questões, mas contribuem de forma significativa para o diálogo necessário da imbricação teoria/prática no PROEJA, a começar pela discussão dos docentes em relação à gestão do currículo e ao aluno do PROEJA. Isto pode ser evidenciado quando identificamos, desde as reflexões mais abrangentes

que tratam do processo ensino e aprendizagem e da relação entre o programa e o desenvolvimento local, a formação empreendedora e a cidadania, às especificidades deste processo com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Evidenciam ainda, a partir da percepção dos estudantes, a relação entre ciência, tecnologia e meio ambiente; discutem o perfil leitor do estudante do PROEJA, o lugar da poesia na EJA e o uso de gêneros discursivos em língua estrangeira em sala de aula de PROEJA.

Parabenizo aos autores, destacando mais uma vez, a importância do esforço na realização deste livro e desejo aos leitores uma boa incursão sobre as inúmeras inquietações que nos provocam a relação teoria/prática no exercício da produção do conhecimento no PROEJA.

Maria Margarida Machado
Goiânia, 2012.

CAPÍTULO I



O PROEJA NO IFRN: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

*José Moisés Nunes da Silva**
moises.silva@ifrn.edu.br

*Raimundo Nonato Araújo da Rocha***
raimundononatorocha@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O artigo – recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – discute a relação existente entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação profissional e o desenvolvimento local. É uma discussão que está presente de maneira inovadora nas reformas da educação brasileira propostas pelo poder executivo durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

O objetivo é analisar os vínculos entre os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA),

* Professor de Matemática do IFRN.

** Professor do Departamento de História da UFRN.

ofertados pelo IFRN, especificamente nos Câmpus Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró e Natal-Zona Norte, com o desenvolvimento socioeconômico nos lugares em que eles são ofertados.

Discute-se o objetivo a partir de Buarque (1999), Dowbor (1996, 2006) e Machado (2006), entre outros teóricos, de Leis e Decretos do Governo Federal, dados socioeconômicos do Governo do Rio Grande do Norte e dos Planos de Curso dos cursos ofertados pelo IFRN.

De forma ampla, a pesquisa se enquadra nas categorias qualitativa e exploratório-descritiva, uma vez que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e correlaciona fatos sem manipulá-los. Já no tocante aos procedimentos técnicos, a pesquisa assume as categorias bibliográfica e documental, por ser elaborada a partir de referências teóricas publicadas, tais como livros, artigos, censos, leis e decretos, planos de cursos (SILVA; MENEZES, 2001).

A pesquisa se justifica, por um lado, pela necessidade de compreender como estão sendo postas em práticas as medidas traçadas pelo Governo Federal que visam à formação profissional e a ampliação da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores e, por outro, pela contribuição que o tema oferece, ao se propor refletir acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade EJA e as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico nos lugares em que eles são ofertados.

A pesquisa está organizada em três partes. Na primeira, identifica-se o perfil dos cursos ofertados no âmbito do PROEJA; na segunda, identificam-se as potencialidades econômicas de cada município do Rio Grande do Norte em que os cursos foram ofertados; na terceira, estabelecem-se relações dos cursos com as potencialidades econômicas, tendo como meta verificar a maneira pela qual os cursos se vinculam à proposta de desenvolvimento local do município.

2 IDENTIFICANDO O PERFIL DOS CURSOS DO PROEJA

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados, no âmbito do PROEJA, pelo IFRN^[1] nos Câmpus Currais Novos, Ipanguaçu e Natal-Zona Norte, no segundo semestre de 2006, são consequência da imperiosa determinação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o mencionado Programa.

No ano anterior, é conveniente que se registre, o governo Lula da Silva, por intermédio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, concebeu de forma inovadora a articulação da EJA com a educação profissional, instituindo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restrito ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica.

O PROEJA tem por finalidade oferecer a jovens e adultos trabalhadores que não tiveram, na idade própria, a oportunidade de frequentar uma escola ou que dela se evadiram, cursos e programas de educação profissional nas categorias de formação inicial e continuada, e de educação profissional técnica de nível médio. A primeira categoria articula a educação profissional ao ensino fundamental, objetivando qualificar trabalhadores, elevando seu nível de escolaridade. A segunda, orientada ao exercício de profissões técnicas, associa a educação profissional ao ensino médio (BRASIL, 2006; MACHADO, 2006).

Com efeito, o PROEJA tem em vista não apenas a qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores para o mercado de trabalho, mas também a formação básica, numa perspectiva

1 Sob a denominação, à época, de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). O IFRN foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da transformação do CEFET-RN.

cidadã e emancipatória. O princípio norteador do Programa é, portanto, a formação integral, uma vez que

Aspira-se a uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais (BRASIL, 2007, p. 7).

Essa perspectiva se expressa no pensamento de Paulo Freire, quando afirma:

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervem [na realidade] como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar mas para *mudar*, [para transformar a realidade] (FREIRE, 1996, p. 77, grifo do autor).

Todavia, “a elevação da escolarização e a educação profissional e tecnológica precisam também estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável” (MACHADO, 2006, p. 38). O próprio Decreto nº 5.840/2006 determina que os cursos e programas do PROEJA guardem, preferencialmente, sintonia com as demandas de nível local e regional, a fim de contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006).

O grande desafio que se põe é, pois, o de formar e qualificar jovens e adultos trabalhadores, no âmbito da educação profissional, para os diversos setores da economia, em consonância com as demandas do desenvolvimento local, além de garantir-lhes

uma efetiva incorporação à sociedade, de forma participativa, ética e crítica.

Imbuído desse espírito, o Câmpus Currais Novos, ofertou o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos; o Câmpus Ipanguaçu, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia; o Câmpus Natal-Zona Norte, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática; e o Câmpus Mossoró o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações, todos na modalidade EJA.

Os cursos de Alimentos, Agroecologia e Informática foram concebidos com uma carga horária total de 3.100 horas, sendo 2.700 horas de disciplinas distribuídas em seis semestres, e 400 horas de prática profissional, enquanto o curso de Edificações, com carga horária total de 3.220 horas, sendo 2.820 horas de disciplinas distribuídas em oito semestres, e 400 horas de prática profissional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d).

Para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2006a, p. 5), o perfil profissional do curso de Alimentos é o de formar e qualificar o educando na “perspectiva de uma visão globalizada do setor produtivo de pequenas e micro empresas do setor alimentício, com domínio dos processos industriais nas áreas de beneficiamento, transformação, conservação e controle de qualidade dos alimentos”. Enquanto o do curso de Agroecologia é o de formar e qualificar o educando “a desempenhar atividades voltadas para a produção de alimentos de qualidade, saudáveis e sem agrotóxicos, respeitando o ambiente e valorizando o homem e o seu trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006b, p. 8).

Já o perfil profissional do curso de Informática é formar e qualificar o educando para “instalar, utilizar e programar *softwa-*

res; elaborar e desenvolver *websites*; elaborar e executar projetos de redes locais de computadores; realizar manutenção preventiva e corretiva em computadores; e avaliar a necessidade de executar ações de treinamento e de suporte técnico em informática”. Enquanto o do curso de Edificações é formar e qualificar o educando para “desenhar e interpretar projetos de construções prediais; instalar e gerenciar canteiros de obras; desenvolver as etapas de execução de construções prediais; e atuar em etapas de manutenção e restauração de obras” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006c, p. 5; 2006d, p. 6).

Dessa forma, espera-se que, ao final de cada um dos cursos, o educando seja capaz de, entre outras ações: conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho; compreender a sociedade e sua transformação; ler e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações; articular os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos; e posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento da sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006a; 2006b; 2006c; 2006d).

Além disso, especificamente em relação ao curso de Alimentos: desenvolver produtos, utilizando os fundamentos da bioquímica e da biotecnologia de alimentos; manusear corretamente instrumentos e equipamentos de laboratórios específicos para análise, produção e conservação de alimentos; executar testes e inspeções, elaborando os respectivos relatórios técnicos; e integrar equipes de programas de qualidade que visem à segurança alimentar (INSTITUTO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006a).

Em relação ao curso de Agroecologia: conhecer as bases científicas e tecnológicas da área para desenvolver projetos de produção agroecológicos; analisar ecossistemas relacionando-os à atividade agropecuária; planejar e orientar métodos de controle de insetos, doenças e plantas espontâneas, utilizando princípios agroecológicos; realizar o manejo agroecológico de culturas regionais, olerícolas, fruticultura e criação de animais; e orientar o uso adequado de equipamentos eletromecânicos e de instalações rurais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006b).

Já em relação ao curso de Informática: compreender o funcionamento de computadores e periféricos; instalar e configurar computadores, periféricos e *softwares*; desenvolver serviços de administração de redes de computadores; desenvolver *softwares*, de acordo com a necessidade dos usuários; implementar banco de dados; identificar e solucionar falhas no funcionamento de computadores; e dar treinamento e suporte técnico aos usuários (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006c).

Enfim, em relação ao curso de Edificações: usar corretamente instrumentos e máquinas em escritórios e em canteiros de obras; aplicar normas técnicas visando à qualidade dos processos construtivos e a segurança dos trabalhadores; elaborar projetos arquitetônicos completos; elaborar orçamentos; supervisionar a execução de projetos e etapas da construção civil; executar levantamentos topográficos; e aplicar medidas de controle e de proteção ambiental para os resíduos das atividades construtivas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006d).

3 IDENTIFICANDO AS POTENCIALIDADES ECONÔMICAS DOS MUNICÍPIOS

O estado do Rio Grande do Norte, com uma extensão territorial de 52.797 km², é constituído de 167 municípios distribuídos em quatro mesorregiões – Agreste Potiguar, Central Potiguar, Leste Potiguar e Oeste Potiguar – e dezenove microrregiões – entre as quais, Seridó Oriental, Vale do Açu, Mossoró e Natal.

O município de Currais Novos localiza-se na mesorregião Central Potiguar, microrregião Seridó Oriental, distante 153 km da capital, ocupando uma extensão territorial de 864 km². A população do município, em 2000, era de 40.791 habitantes, dos quais 48% eram do sexo masculino e 52%, do sexo feminino, sendo que 87% viviam em zona urbana e, apenas, 23% em zona rural. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 24% (IBGE, 2000).

As principais atividades econômicas que contribuem para o desenvolvimento do município são a agricultura (tomate, mamão, manga e coco da baía), a pecuária extensiva (bovinos, ovinos e caprinos), a pecuária leiteira e a extração mineral de scheelita (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005a).

Além disso, o município participa, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte (2010), de dois Arranjos Produtivos Locais (APL)^[2]: APL de Mineral de Pegmatitos do Seridó e APL de Laticínios de Caicó.

Já o município de Ipanguaçu localiza-se na mesorregião Oeste Potiguar, microrregião Vale do Açu, distante 214 km da capital, ocupando uma extensão territorial de 374 km². A população do município, em 2000, era de 11.924 habitantes, dos quais 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino,

2 Conjunto de empresas/cooperativas localizadas em um mesmo espaço territorial, que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante e se articulam/interagem entre si e com outros atores locais: governo e instituições de crédito, ensino e pesquisa.

sendo que 36% viviam em zona urbana e 64% em zona rural. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 37% (IBGE, 2000).

As principais atividades econômicas que contribuem para o desenvolvimento do município são a agricultura irrigada (banana e manga) e a pecuária extensiva (ovinos, bovinos e caprinos) (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005b). O município participa, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte (2010), apenas do APL de Cerâmica Estrutural do Apodi-Açu.

Por sua vez, o município de Mossoró localiza-se na mesorregião Oeste Potiguar, microrregião homônima, distante 277 km da capital, ocupando uma extensão territorial de 2.110 km². A população do município, em 2000, era de 213.841 habitantes, dos quais 48% eram do sexo masculino e 52% do sexo feminino, sendo que 93% viviam em zona urbana e, apenas, 7% em zona rural. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 19% (IBGE, 2000).

As principais atividades econômicas que contribuem para o desenvolvimento do município são a fruticultura irrigada (melão, sorgo granífero e melancia), a pecuária extensiva (caprinos, bovinos e ovinos), a apicultura, a carcinicultura e a extração mineral de petróleo e gás natural em terra (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005c).

Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte (2010), o município participa de quatro arranjos produtivos locais: APL de Petróleo e Gás, APL de Sal Marinho, APL de Carnicultura e APL de Apicultura.

Enfim, o município de Natal, capital do estado, localiza-se na mesorregião do Leste Potiguar, microrregião homônima, ocupando uma extensão territorial de 170 km². A população do mu-

nicípio, em 2000, era de 712.317 habitantes, dos quais 47% eram do sexo masculino e 53% do sexo feminino, todos vivendo em zona urbana. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 12% (IBGE, 2000).

A economia do município de Natal está basicamente assentada no turismo. Mas, não menos importante, destaca-se a atividade comercial, principalmente a zona de comércio popular, no bairro do Alecrim; a atividade industrial, com as indústrias têxteis, bebidas e produtos agroindustriais; e a agricultura (coco da baía e banana) (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005d).

O município participa, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte (2010), de seis arranjos produtivos locais: APL de Água Mineral, APL de Panificação da Grande Natal, APL de Móveis de Natal e Região Metropolitana, APL de Confeções, APL de Petróleo e Gás e APL de Carcinicultura.

Analisando os dados acima apresentados, pode-se afirmar que a proposta de desenvolvimento local dos municípios se assenta, prioritariamente, na agricultura e na pecuária, com exceção dos municípios de Natal e Mossoró, cujas atividades econômicas são movidas pelo turismo e pela exploração de petróleo e gás natural em terra, respectivamente.

É marcante no município de Currais Novos a pecuária leiteira, que sustenta a cadeia produtiva do leite e seus derivados, beneficiando pequenos produtores e queijadeiras. Já em Ipanguaçu se destaca a agricultura irrigada, com atuação de um grande empreendimento agroindustrial no município, bem como a agricultura familiar.

A população dos respectivos municípios está distribuída quase que igualmente entre homens e mulheres, com ligeira predominância do sexo feminino, e é eminentemente urbana, a exceção de Ipanguaçu.

O analfabetismo é significativo em todos os municípios estudados, com destaque para Ipanguaçu que apresentou um índice alarmante de 37% em relação à população com 15 anos ou mais. Esse dado não causa estranheza, uma vez que se coaduna com os divulgados pelo IBGE para toda a região Nordeste, e revela o déficit educacional que o país tem com a região e, em particular, com os municípios aqui mencionados.

A observação de Paula (2008, p. 8) é emblemática:

O Brasil é um país rico, mas o povo brasileiro é pobre. Somos campeões mundiais em concentração de renda e desigualdade social. A pobreza é o maior desafio a ser enfrentado pelo Brasil neste início de século e de milênio. Entretanto, só existe uma maneira de combater e superar definitivamente a pobreza: promovendo o desenvolvimento.

4 ESTABELECENDO RELAÇÕES DOS CURSOS COM AS POTENCIALIDADES ECONÔMICAS DOS RESPECTIVOS MUNICÍPIOS

Indubitavelmente, o mundo, em consequência do processo de globalização, está passando por inúmeras, complexas e profundas transformações, atingindo não só os modelos produtivos na sua base material de produção e reprodução e os modos de fazer circular as mercadorias e produtos, mas também os aspectos políticos, sociais e culturais.

Como afirma Hall (2006, p. 9):

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as pai-

sagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Todavia, essas transformações não são um fenômeno unilateral, pois em contraposição à economia global, surge uma tendência de afirmação do desenvolvimento local. A esse respeito, é oportuna a afirmação de Buarque (1999, p. 11-12):

Globalização e desenvolvimento local são dois polos de um mesmo processo complexo e contraditório, exercendo forças de integração e desagregação, dentro do intenso jogo competitivo mundial. Ao mesmo tempo em que a economia se globaliza, integrando a economia mundial, surgem novas e crescentes iniciativas no nível local, com ou sem integração na dinâmica internacional, que viabilizam processos diferenciados de desenvolvimento no espaço.

Daí a necessidade do desenvolvimento ser entendido, considerando-se os aspectos locais, pois ele tem sido visto como um processo exógeno, que chega a uma região sob a forma de investimentos públicos ou mediante a instalação de empresas privadas. O desenvolvimento tem caráter endógeno, local e, portanto, quem o promove são as pessoas, a comunidade. Assim, uma localidade para se desenvolver não depende de uma grande corporação que ali se instale nem de um conjunto de projetos pensados alhures e, sim, de si mesma. Isso não significa, contudo, que os aportes de financiamentos externos não sejam importantes ou necessários, mas que estes devem existir como complemento

e não como indutor do desenvolvimento da sociedade local (DOWBOR et al, 2006).

Como aponta Buarque (1999, p. 9, grifo do autor), o desenvolvimento local

É um *processo endógeno* registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capaz de promover o *dinamismo econômico* e a *melhoria da qualidade de vida* da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da *mobilização das energias* da sociedade, explorando as suas *capacidades e potencialidades* específicas.

Contudo, para que o desenvolvimento local aconteça, é imprescindível promover a elevação do nível de escolaridade da população, de sorte que as pessoas, com o aporte de novos conhecimentos, tenham condições de melhor se inserir no mercado de trabalho, tomarem iniciativas, assumirem responsabilidades e empreenderem novos negócios. Isso significa, por um lado, ampliar a capacidade crítica e criativa da população, ter domínio do conhecimento e da informação e, por outro, que a educação tem a possibilidade de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento, reduzindo a exclusão social e resgatando a cidadania.

Por conseguinte, a escola, como lócus de conhecimento, socialização e cultura, tem a função precípua de articular as necessidades de desenvolvimento local com os conhecimentos correspondentes, assegurando aos alunos os instrumentos de intervenção sobre a sua realidade e, assim, fortalecer a identidade desses com o local de vivência. Daí, se esperar que a escola não forneça apenas conhecimentos gerais, mas a compreensão de como esses conhecimentos poderão se materializar em ações no plano local.

Nesse cenário, o IFRN busca cumprir o papel de articulador da educação profissional, mundo do trabalho e perspectivas de desenvolvimento socioeconômico do interior do RN, por intermédio da oferta pública, gratuita e com qualidade, particularmente, dos cursos técnicos de nível médio integrado em Alimentos, Agroecologia, Edificações e Informática, todos na modalidade EJA, nos municípios de Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró e Natal-Zona Norte, respectivamente.

Relacionando esses cursos com as potencialidades econômicas/APL dos respectivos municípios, constatamos que os mesmos foram concebidos a partir de uma lógica de desenvolvimento local, a fim de atender, por um lado, a determinação do Decreto nº 5.840/2006 e, por outro, contribuir para alavancar a economia dos respectivos municípios, mediante a formação e qualificação de jovens e adultos trabalhadores, que podem se inserir nas respectivas atividades econômicas com mais qualidade, bem como em atividades sociais e culturais.

A proposição dos cursos, porquanto, busca “sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados” nos respectivos municípios e regiões, conforme sugere Machado (2006, p.43), assim como “promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população”, como aponta Buarque (1999, p. 9).

Com isso, ressurgem nos respectivos municípios “o papel essencial da comunidade, das relações diretas entre pessoas que se conhecem, iniciando gradual reconstrução da dimensão social [e cultural] de nosso cotidiano” (DOWBOR, 1996, p. 21).

No aspecto restrito das atividades econômicas, pode-se dizer que o curso técnico de Alimentos se coaduna com a produção agrícola e de leite e seus derivados de Currais Novos; que o curso técnico de Agroecologia se relaciona com a agricultura irrigada desenvolvida em Ipanguaçu; que o curso técnico de Edificações se vincula à ampliação do mercado da construção civil em Mossoró;

e que o curso técnico de Informática, pode beneficiar as empresas instaladas na Zona Norte de Natal e a própria comunidade, pela disseminação do uso adequado de tecnologias computacionais.

Por outro lado, observa-se que os cursos técnicos ofertados não sugerem uma relação direta com os arranjos produtivos locais desenvolvidos nos respectivos municípios, à exceção do curso de Alimentos que pode, perfeitamente, se vincular e contribuir para o aperfeiçoamento do APL de Laticínios de Caicó.

Em todo caso, os cursos em análise visam proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores, ações educativas que garantam a sua formação integral (básica e profissional) numa perspectiva cidadã e emancipatória e, por conseguinte, sua efetiva intervenção no desenvolvimento local dos municípios/regiões a que pertencem, quer seja pela valorização e desenvolvimento de atividades políticas, sociais e culturais, quer contribuindo com as práticas produtivas de pequenos produtores e demais atividades empresariais, em parcerias com prefeituras e outros atores sociais, bem como participando de pesquisas aplicadas, difundindo o uso de tecnologias de baixo custo e fácil aplicação ou como pequenos empreendedores.

Particularmente, os cursos aqui tratados se propõem contribuir com o desenvolvimento local dos municípios mediante as seguintes ações, entre outras, constantes dos respectivos Planos de Cursos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d):

- a) curso técnico de Alimentos: capacitar os pequenos produtores de leite e queijeiras da região do Seridó; disseminar o uso de métodos e técnicas para um perfeito controle higiênico sanitário na indústria de alimentos; e desenvolver técnicas de conservação, beneficiamento e processamento de leite e derivados, de carnes, pescados e frutas.

- b) curso técnico de Agroecologia: capacitar os produtores familiares para utilização de formas de produção agropecuária, segundo os princípios da agroecologia; difundir o controle de pragas, utilizando princípios agroecológicos; desenvolver o cultivo agroecológico de espécies de plantas olerícolas, frutíferas e de jardins, com vista à exploração econômica e sustentável; e orientar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos.
- c) curso técnico de Informática: instalar e configurar computadores, periféricos e *softwares*; desenvolver programas de computador e *websites* para os diversos ramos empresariais; executar projetos de redes de computadores; e efetuar manutenção de programas de computadores.
- d) curso técnico de Edificações: desenvolver projetos arquitetônicos, inclusive rurais; executar levantamentos topográficos; elaborar orçamentos para a construção civil; e aplicar medidas de controle e proteção ambiental para os impactos gerados pelos resíduos das atividades construtivas.

Pressupõe-se que são por ações dessa natureza que o IFRN, por seus Câmpus Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró e Natal–Zona Norte, busca concretizar a relação educação profissional, mundo do trabalho e desenvolvimento socioeconômico nos lugares em que os cursos do PROEJA são ofertados.

Não por acaso, Grabowski (2006, p. 89), ao analisar a articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional, assim se expressa:

Para a escola, o desenvolvimento regional deve ser concebido como um processo coletivo de uma comunidade para atingir o desenvolvimento humano através das dimensões educacional, econômica, social, cultural, tecnológica e polí-

tica, possibilitando o acesso de todos em bases locais e autossustentáveis que resultarão no crescimento da região e na maior qualidade de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento, sobretudo, se quer ser humano, social e sustentável, exige o protagonismo local. Os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de uma localidade são as pessoas que nela vivem. Sem o interesse, o envolvimento, o compromisso e a adesão da comunidade local, nenhuma política de indução ou promoção do desenvolvimento alcançará êxito.

Juarez de Paula

A intenção do IFRN, por seus Câmpus, em levar ao interior do Rio Grande do Norte o ensino técnico integrado de nível médio gratuito e de qualidade, já consolidado na capital do estado, é a de fomentar a formação e qualificação de adolescentes, jovens e adultos não apenas para as bases técnicas requeridas pelo mercado do trabalho, mas também assegurar-lhes autoafirmação para o exercício efetivo e ético da cidadania, de modo a entender e interagir nas atividades econômica, política, social e cultural dos municípios a que pertencem.

Pode-se afirmar que os cursos técnicos de Alimentos, Agroecologia, Edificações e Informática, ofertados no âmbito do PROEJA pelo IFRN, respectivamente, nos Câmpus Currais Novos, Ipangaçu, Mossoró e Natal-Zona Norte estão associados aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, uma vez que os mesmos foram estruturados a partir de focos tecnológicos

que guardam sintonia com as vocações econômicas concernentes aos municípios/regiões.

No entanto, esses cursos contribuirão, efetivamente, com o desenvolvimento local dos respectivos municípios/regiões, à medida que as ações declaradas nos Planos de Cursos, como por exemplo, disseminação de técnicas de conservação e processamento de leite e derivados, em Currais Novos; fortalecimento da agricultura familiar com princípios agroecológicos, em Ipanguaçu; elaboração de projetos arquitetônicos para os pequenos empreendimentos e construções rurais, em Mossoró; e desenvolvimento de programas de computador e *websites*, para as empresas instaladas na Zona Norte de Natal, forem efetivadas.

Decerto, o IFRN, por seus Câmpus Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró e Natal-Zona Norte, consolida-se como Instituição parceira dos respectivos municípios na busca do desenvolvimento local e regional. Porquanto os cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade EJA em Alimentos, Agroecologia, Edificações e Informática, certamente contribuirão para promover a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores no mundo do trabalho dos respectivos municípios/regiões, por propiciar a elevação do nível de escolaridade da população, a disseminação de novos conhecimentos e novas tecnologias, bem como gerando melhorias concretas para a qualidade de vida da população como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF,

2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável: material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal.** Brasília, DF: IICA, 1999.

DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, Lúcia (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996, p.17-40.

DOWBOR, Ladislau et al. **Projeto política nacional de apoio ao desenvolvimento local.** São Paulo: Instituto Cidadania, 2006. Disponível em: <<http://www.dowbor.org/06dlfinal.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GRABOWSKI, Gabriel. Articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional. In: **TV escola: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 7,** Rio de Janeiro, maio-jun.

2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Brasília, DF, [200-?]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&uf=24>. Acesso em: 10 abr. 2010.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE.

Perfil do seu município: Currais Novos (RN). Natal, RN, 2005a. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/enviados/perfil_c.asp#curraisnovos>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Perfil do seu município:** Ipanguaçu (RN). Natal, RN, 2005b. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/enviados/perfil_i.asp>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Perfil do seu município:** Mossoró (RN). Natal, RN, 2005c. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/enviados/perfil_m.asp>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Perfil do seu município:** Natal (RN). Natal, RN, 2005d. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/enviados/perfil_n.asp>. Acesso em: 10 abr. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em alimentos na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006a.

Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>>. Acesso em: 6 maio 2009.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em agroecologia na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006b. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>>. Acesso em: 6 maio 2009.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em informática na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006c. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>>. Acesso em: 6 maio 2009.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em edificações na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006d. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>>. Acesso em: 6 maio 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: *TV Escola: Programa Salto para o Futuro*. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16**, Rio de Janeiro, set. 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: 19 nov. 2008.

PAULA, Juarez de. **Desenvolvimento local: como fazer?**
Brasília, DF: SEBRAE, 2008. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/.../\\$File/NT0003DBA6.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/.../$File/NT0003DBA6.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado do Desenvolvimento Econômico. **Arranjos produtivos locais.**
Natal, RN, [200-?.]. Disponível em: <<http://www.sedec.rn.gov.br/downloads/palestras.../APL%20MINERAL.ppt>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES Estera Muszkat.
Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 3. ed.
Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

CAPÍTULO II



O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO PROEJA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFRN

*Enio Petterson da Silva**
enio.silva@ifrn.edu.br

*Marli de Fátima Ferraz da Silva Tacconi***
marli.taconi@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) não deve ser simplesmente a oferta de uma preparação profissional imediatista e limitada do indivíduo para atender ao mercado de trabalho. Almeja-se que os indivíduos atendidos pelo programa possam formar-se como pessoas plenas do ponto de vista ético, humano e social; indivíduos que estejam preparados para o exercício da cidadania e aptos a qualificar-se e requalificar-se profissionalmente de maneira contínua. O próprio documento base do programa ressalta a importância dessa questão:

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo

* Técnico Administrativo do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte.

** Professora da área de Gestão do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte.

ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda (BRASIL, 2007, p. 13).

Nesse contexto, dentre um conjunto de disciplinas de um currículo integrado que venham a contribuir para esses objetivos do PROEJA, o ensino do empreendedorismo figura como um elemento consonante aos aspectos necessários para a formação integral.

Mocellin *et al* (2008) destacam, dentre as relações significativas existentes entre educação e empreendedorismo, a articulação de ambos para o desenvolvimento de indivíduos de maneira integral. Ademais, o ensino do empreendedorismo potencializa a escola como formadora de agentes de mudanças aptos a seguirem pelos caminhos incertos de um mundo sem fronteiras, podendo funcionar como um grande aliado na educação.

No ambiente global eminentemente capitalista em que vivemos, a ideia de empreendedorismo está comumente relacionada à capacidade de criar e gerir empresas, aproveitar oportunidades, ter sucesso, gerar emprego, renda e riqueza, de forma que o conceito de empreender, para muitos, ainda pressupõe lucro, dominação capitalista e neoliberalismo (LIBERATO, 2007).

Entretanto, ocupações empresariais representam apenas parte das infindáveis formas de empreender. O empreendedor caracteriza-se pela forma de ser, e não pela maneira de fazer. O objetivo é que todos estejam preparados para empreender na vida (DOLABELA, 2006).

Assim, o ensino do empreendedorismo, tal qual é abordado no presente trabalho, não pode ser restrito ao ensino de abertura de um negócio próprio. Precisa estar relacionado a uma metodologia que contempla uma visão de empreendedorismo abrangente. Isso engloba, entre outros aspectos, o ensino e o estímulo motivacional para: a tomada de iniciativas, com aceitação de ris-

cos; a criação de inovações; a organização e a reorganização de mecanismos sociais e econômicos a fim de transformar recursos em situações de proveito prático. Nesse sentido, o empreendedorismo pode estar ligado a qualquer atividade humana, incluindo empreendedores na pesquisa, no governo, no terceiro setor, nas artes, nas empresas, em todas as partes (DOLABELA, 2006).

Em relação ao ensino no IFRN, apenas a partir do ano 2000 disciplinas com conteúdos relacionados ao empreendedorismo foram inseridas nas grades curriculares dos cursos técnicos e tecnológicos, à época ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (ARAÚJO; LEITE; SANTOS, 2005). No Câmpus Natal-Zona Norte desse instituto, o ensino do empreendedorismo está presente também em disciplinas de turmas do PROEJA.

Nesse sentido, o presente artigo busca fazer uma reflexão acerca da contribuição do ensino de empreendedorismo para um dos principais compromissos do IFRN, juntamente com o PROEJA, que é o de formar cidadãos com consciência crítica, competência e motivação diante dos desafios profissionais, culturais, econômicos e sociais, numa perspectiva de formação integral do ser humano.

Para tanto, além de revisão bibliográfica, analisa-se os conteúdos elencados nas ementas da disciplina Empreendedorismo dos cursos do PROEJA do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte, buscando identificar ligações com princípios da formação integral e com conceitos abrangentes de empreendedorismo.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2010 no Câmpus Natal-Zona Norte do IFRN. Nesse período, esse câmpus possuía treze turmas do PROEJA, nos cursos técnicos

integrados em Comércio EJA, em Manutenção de Computadores EJA, em Eletrotécnica EJA e em Informática EJA, totalizando duzentos e doze alunos matriculados nessa modalidade.

A grade curricular de um curso, bem como os conteúdos das disciplinas, são fatores fundamentais para a formação almejada para os estudantes. Segundo Dias (*apud* BARBOSA; CARDOSO, 2004, p. 22), “[...] a base curricular é um aspecto importante para a formação profissional e, conseqüentemente, tem um peso preponderante para a definição de competências e o esforço de formar pessoas mais autônomas, flexíveis e capazes de engajar-se em atividades empreendedoras”. Dessa forma, foram realizados o levantamento e a análise documental dos planos de curso da modalidade EJA do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte para identificar quais cursos possuem disciplinas de Empreendedorismo e se os conteúdos elencados nas respectivas ementas estão ligados aos princípios da formação integral e a conceitos abrangentes de empreendedorismo, tal qual apresentados no referencial teórico.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE FEDERAL DE ENSINO

Conforme documento base oficial, o PROEJA faz parte de iniciativas governamentais que buscam possibilitar a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade. Dessa maneira, visa garantir o direito a aprender por toda a vida aos jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade (BRASIL, 2007).

Seu documento base ressalta a importância desse programa para a ruptura do caráter discriminatório existente em relação à educação pública para os jovens de classes menos favorecidas:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007, p. 35).

No interior dos debates centrais sobre educação básica e profissional no Brasil, nos quais o PROEJA encontra-se inserido, duas concepções emergem como importantes: uma que defende a formação integral – com educação geral, humanista, cultural, científica e profissional; e outra que defende a divisão entre o ensino para pensar e o ensino para fazer, considerando que a preparação profissional deve ser tão somente para o trabalho, de cunho estritamente técnico-profissional e tecnológica.

Para Ciavatta (2005, p. 87-88), esse embate permanente e político da formação profissional no Brasil construiu-se historicamente com base em duas alternativas: “a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual”. Para essa autora, embora a educação tenha se tornado política de Estado, a organização social baseada na divisão de classes, com desigual acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade, reservou uma educação geral

para as elites dirigentes e destinou a preparação para o trabalho para os órfãos e os desamparados.

Somente a partir de 2003, com a assunção de um novo governo federal, com uma nova política para a educação do país, a discussão da separação entre o ensino médio e a educação profissional foi retomada, ganhando intensidade a concepção de uma educação mais completa, voltada para a integração entre ensino geral e ensino técnico. Isso possibilitou o reforço da educação pautada na formação integral do indivíduo na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujas instituições tradicionalmente já ofertam um ensino de referência nesse sentido (MOURA, 2007).

Essa formação integral – com origem ligada à educação socialista que objetivava ser omnilateral, formando o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica – visa assegurar ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política; formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Isso exige a busca das bases “do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Freire (1996) ressalta a importância dessa formação humana integral. Ele observa que quando essa formação é colocada de lado, dando lugar a puro treino profissional, ganha força o autoritarismo, o falar de cima para baixo, contrariando as características de uma educação democrática, que procura reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Por sua vez, a globalização e o avanço tecnológico têm trazido grandes transformações, impondo exigências para o ingresso e a permanência no mundo do trabalho que dificultam a inserção de jovens e adultos que não tenham uma sólida formação técnica e geral (formação integral). Essas mudanças têm afetado diretamente as relações sociais e provocado uma grande desestruturação das relações empregatícias e trabalhistas (FRIGOTTO, 2005).

Dessa maneira, embora a Educação de Jovens e Adultos, nessa concepção de formação completa, não possa limitar-se às exigências profissionais do mercado de trabalho, não pode deixar de considerá-las, tendo em vista que os meios de vida necessários para a sobrevivência dos sujeitos sociais vêm da produção econômica. Assim, a identificação das oportunidades ocupacionais no mundo do trabalho – permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores e fontes de riqueza – faz parte do processo educativo (CIAVATTA, 2005).

Para Baracho et al (2006), podem ser articulados alguns princípios norteadores da formação integral com base em fundamentos da legislação educacional e da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho:

- a) *homens e mulheres como seres histórico-sociais*, capazes de interferir na realidade, produzindo-se e transformando-se nas relações com os demais seres humanos;
- b) *trabalho como princípio educativo*. Esse princípio trata da prática pedagógica que reflete a cultura, as correlações de forças, os saberes e as relações sociais do mundo produtivo e do trabalho;
- c) *a pesquisa como princípio educativo*. A pesquisa estimula a autonomia dos indivíduos, desenvolvendo, entre outros aspectos, as capacidades de aprendizado, interpretação, análise, crítica, reflexão, busca de soluções e alternativas;

- d) *a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações.* O currículo integrado deve levar o estudante a perceber o conjunto de fatos que compõem a realidade como um todo; levá-lo a entender o contexto no qual está inserido;
- e) *a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.* A interdisciplinaridade traduz-se em uma abordagem articulada e inter-relacionada dos conteúdos estudados nas diversas disciplinas. Contextualizar a aprendizagem significa relacionar o conteúdo escolar com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes e educadores. A flexibilidade é a abertura para mudanças, reorganizações e auto-organizações do processo educativo, implicando um processo ensino-aprendizagem em que seja permitido ao aluno avançar quando demonstrar condições para isso ou ter estudos de complementação necessários ao desenvolvimento nas áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo diferentes perspectivas na sua trajetória acadêmica.

Alguns desses princípios estão integralmente elencados no Documento Base do PROEJA, corroborando o compromisso desse programa com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, ou seja, com uma formação integral, capaz de ampliar os horizontes do estudante para a vivência de um processo crítico e emancipador. Assim, as disciplinas dos currículos dos cursos do PROEJA necessitam, em termos de conteúdos e metodologias, ser desenvolvidas com direcionamentos baseados nesses princípios, para essa formação emancipadora, guardando-se as especificidades de cada disciplina e as da própria modalidade EJA.

4 EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO

No mundo globalizado, empreendedor é com frequência definido como sendo aquele que abre o seu próprio negócio empresarial. Essa ideia de empreendedorismo interligado fortemente a aspectos empresariais ou mercadológicos é priorizada no cenário atual no qual estamos inseridos, em que o empreendedor de sucesso é mostrado como uma pessoa livre e criativa ligada a uma empresa capitalista, considerada como o modelo de organização social promotora do desenvolvimento.

Para Lima (2008, p. 116), isso é uma forma de mitificar o empreendedorismo. Essa mitificação transforma-o ao mesmo tempo em proposta de política social conservadora, que busca compensar os danos do atual modelo de acumulação capitalista flexível, sem modificá-lo e, também, mantém vivo o pensamento neoliberal como hegemônico na sociedade. Para esse autor, nesses aspectos, o empreendedorismo constitui-se como uma ampliação da vulnerabilidade a que se encontram os trabalhadores pobres — já “expostos a riscos financeiros, psicológicos e sociais em razão da estrutura das sociedades capitalistas”, uma vez que os responsabiliza pela própria inserção econômica.

Entretanto, embora o termo empreendedorismo tenha como origem a esfera econômica, não está limitado a ela (DRUCKER, 2003). Atividades empresariais inovadoras ou ligadas ao desenvolvimento econômico, como a abertura de negócios, são apenas algumas das diversas maneiras de empreender. Dolabela (2007) enfatiza que uma abordagem ampliada do conceito de empreendedorismo — relacionada a uma forma de ser e, conseqüentemente, extrapolada para todas as atividades, lucrativas ou não-lucrativas — faz-se necessária e é importante, também, por possibilitar a identificação de outras formas de empreender, como são os casos do empreendedorismo coletivo, do empreendedorismo corporativo, do empreendedorismo social, dentre outros.

Essa visão ampliada do empreendedorismo – aplicada, mas não restrita, a aspectos comerciais – mostra-se pertinente e apropriada às necessidades diversificadas da sociedade atual. Com isso, o empreendedorismo pode ser uma alternativa de desenvolvimento para todas as áreas profissionais, seja para engenheiros, psicólogos, pedagogos, cientistas sociais, arquitetos, artistas, administradores etc., e para propósitos diversos, como por exemplo: para a criação de um produto ou serviço novo ou diferenciado, que possa aumentar a lucratividade (propósito essencialmente capitalista); ou para a fundação de uma nova organização sem fins lucrativos, associação, ou mesmo uma cooperativa (propósitos essencialmente sociais).

Desse modo, a escola, sobretudo a escola pública, deve também – ao promover o ensino da disciplina de empreendedorismo e apresentar exemplos de empreendimentos e empreendedores de sucesso – expor e estimular apropriadamente formas de empreender coletivas ou solidárias, tais como as cooperativas ou grupos de produção.

Para Cordeiro, Araújo e Silva (2006), uma nova concepção de formação empreendedora precisa desenvolver jovens que ajam norteados por valores como cidadania, compromisso, autonomia, participação, cooperação e responsabilidade social, numa perspectiva vinculada ao sucesso coletivo, engajada diante dos numerosos desafios que o mundo enfrenta e, em especial, o Brasil.

Dolabela (1999) destaca que um curso de empreendedorismo deve dar ênfase ao estímulo à criatividade, ao pensamento difuso, ao desenvolvimento dos dois lados do cérebro, do conhecimento autônomo, pró-ativo, do aprender a aprender.

Mocellin et al (2008), por sua vez, afirma que a reflexão sobre as condições para a aquisição de autonomia e independência tende a ser despertada em boa parte das pessoas que vivenciam experiências empreendedora.

Assim, o empreendedorismo como disciplina componente de um currículo voltado para a formação integral dos estudantes do PROEJA tem características que podem levá-lo a colaborar nesse propósito de formação integral, ampliando a visão e os horizontes dos indivíduos no exercício da cidadania e, sobretudo, no desempenho profissional de forma crítica e criativa.

5 CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE EMPREENDEDORISMO

Após o levantamento e a análise documental dos *Planos de Curso* dos quatro cursos técnicos integrados da modalidade EJA oferecidos pelo IFRN Câmpus Natal-Zona Norte (Comercio EJA, Manutenção de Computadores EJA, Eletrotécnica EJA e Informática EJA), foi possível constatar que apenas dois dos referidos cursos possuem, em suas grades curriculares, disciplinas com objetivos e conteúdos voltados especificamente para o ensino de empreendedorismo, conforme mostrado abaixo, no quadro 1.

Quadro 1 – Disciplinas especificamente voltadas ao ensino de empreendedorismo nos cursos técnicos integrados modalidade EJA do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte.

<i>Curso</i>	<i>Disciplina</i>
Manutenção de Computadores EJA	Gestão e Empreendedorismo
Eletrotécnica EJA	Não há

<i>Curso</i>	<i>Disciplina</i>
Comércio EJA	Não há
Informática EJA	Gestão Empresarial

Fonte: IFRN (2010). Adaptado de: <www.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>. Acesso em: 20 abr. 2010.

Essas faltas de disciplinas de empreendedorismo nos cursos Comércio EJA e Eletrotécnica EJA, como podem ser observadas no quadro 1, evidenciam um indicativo de prejuízo na formação dos futuros técnicos desses cursos, uma vez que o ensino do empreendedorismo, como visto na fundamentação teórica, pode ser um elemento colaborador da formação integral dos estudantes. Essas lacunas podem limitar, por exemplo, o contato direto desses alunos com conhecimentos e ações estimuladores de novas formas de se posicionar ou de se incluir no mundo do trabalho. Para Dolabela (1999, p. 54), “o desenvolvimento das habilidades empreendedoras coloca os jovens em melhores condições para enfrentar um mundo em constante mudança e oferece vantagens também àqueles que preferem disputar a corrida do emprego”.

Os cursos de *Manutenção de Computadores EJA* e *Informática EJA*, por sua vez, apresentam, respectivamente, as disciplinas *Gestão e Empreendedorismo* e *Gestão Empresarial* abordando especificamente o ensino do empreendedorismo, conforme a figura 1.

Figura 1 – Conteúdos programáticos das disciplinas de empreendedorismo.

Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Manutenção de Computadores na Modalidade EJA CEFET-RN 2008		
Gestão e Empreendedorismo		
Curso: Técnico em Manutenção de Computadores	Área Profissional: Informática	
Modalidade: Integrado EJA	Carga-Horária: 45h (60h/a)	
Disciplina: Gestão e Empreendedorismo		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para o desenvolvimento da capacidade empreendedora através de atividades teóricas e práticas; Fazer uso das tecnologias da informação, adequando-as aos novos modelos organizacionais e dos processos e sistemas de inovação tecnológica. 		
Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)		
1. Empreendedorismo	2. Gerenciando os recursos empresariais	
1.1. O mundo globalizado e seus desafios e potencialidades	2.1. Gerenciando a equipe	
1.2. Conhecendo o empreendedorismo (introdução, estudos, definições de diversos autores)	2.2. Gerenciando a produção	
1.3. Características dos empreendedores	2.3. Gerenciando o marketing	
1.4. Competências e habilidades: persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência, persuasão e rede de contatos, independência e autoconfiança, busca de oportunidades, busca de informações, planejamento e monitoramento sistemático, estabelecimento de metas, correr riscos calculados	2.4. Gerenciando as finanças	
1.5. Identificação de oportunidades de negócio	3. Plano de negócios	
	3.1. A importância do plano de negócios	
	3.2. Estrutura do plano de negócios	
	3.3. Elementos de um plano de negócios eficiente	
	3.4. Exemplo de um plano de negócios	
	4. Assessoria para o negócio	
	4.1. Buscando assessoria: incubadoras de empresas, SEBRAE, Franchising, Universidades e institutos de pesquisa, assessoria jurídica e contábil	
	4.2. Criando a empresa	
	4.3. Questões legais de constituição da empresa: tributos, marcas e patentes	

Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Modalidade EJA CEFET-RN 2008		
Gestão Empresarial		
Curso: Técnico de Nível Médio em Informática na Modalidade EJA	Período Letivo: 4º Período	
Área Profissional: Informática	Carga-Horária: 30h (40h/a)	
Disciplina: Gestão Empresarial		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para o desenvolvimento da capacidade empreendedora através de atividades teóricas e práticas; Fazer uso das tecnologias da informação, adequando-as aos novos modelos organizacionais e dos processos e sistemas de inovação tecnológica. 		
Conteúdo Programático		
1. Empreendedorismo		
1.1. O mundo globalizado e seus desafios e potencialidades		
1.2. Conhecendo o empreendedorismo (introdução, estudos, definições de diversos autores)		
1.3. Características dos empreendedores		
1.4. Competências e habilidades: persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência, persuasão e rede de contatos, independência e autoconfiança, busca de oportunidades, busca de informações, planejamento e monitoramento sistemático, estabelecimento de metas, correr riscos calculados		
1.5. Identificação de oportunidades de negócio		
2. Gerenciando os recursos empresariais		
2.1. Gerenciando a equipe		
2.2. Gerenciando a produção		
2.3. Gerenciando o marketing		
2.4. Gerenciando as finanças		
3. Plano de negócios		
3.1. A importância do plano de negócios		
3.2. Estrutura do plano de negócios		
3.3. Elementos de um plano de negócios eficiente		
3.4. Exemplo de um plano de negócios		
4. Assessoria para o negócio		
4.1. Buscando assessoria: incubadoras de empresas, SEBRAE, Franchising, Universidades e institutos de pesquisa, assessoria jurídica e contábil		
4.2. Criando a empresa		
4.3. Questões legais de constituição da empresa: tributos, marcas e patentes		
5. Apresentação de planos de negócios		

Fonte: IFRN (2010). Planos de cursos disponíveis em: <www.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>. Acesso em: 20 abr. 2010.

Como se pode constatar na figura 1, os conteúdos dessas disciplinas são praticamente iguais, com uma única diferença: a disciplina *Gestão Empresarial* tem adicionalmente o item 5.0, denominado “Apresentação de Planos de Negócios”.

O item “1. *Empreendedorismo*” dessas disciplinas contempla aspectos que dizem respeito ao mundo globalizado, à atitude e ao comportamento empreendedor (persistência, comprometimento, autoconfiança, planejamento, busca de informações e oportunidades, correr riscos calculados, entre outros). Não obstante, a aparição recorrente e predominante de termos como “negócio”, “empresariais” e “empresas” nos itens subsequentes expõe o direcionamento para um ensino de empreendedorismo mais ligado à abertura e ao gerenciamento de empresas.

Dessa forma, as ementas elencam inicialmente o empreendedorismo como força criativa e inovadora, mas logo depois focalizam formas de negócio empresarial, deixando de prever especificamente outras formas organizacionais que também podem ser consideradas empreendedoras, como cooperativas, associações, arranjos produtivos locais, entre outras.

Alguns conteúdos dessas disciplinas apontam-nas como colaboradoras para a formação integral dos estudantes a elas submetidos. Isso porque tais conteúdos se relacionam a princípios dessa formação integral (como mostrado no quadro 2), embora o predomínio no foco mercadológico possa limitar essa contribuição.

Quadro 2 – Relação entre conteúdos das disciplinas de empreendedorismo e os princípios da formação integral.

<i>Tópico do conteúdo</i>	<i>Princípio norteador da formação integral, conforme Baracho et al (2006), a que o tópico da disciplina relaciona-se</i>
1.1. O mundo globalizado e seus desafios e potencialidades.	<i>A realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações. O currículo integrado deve levar o estudante a perceber o conjunto de fatos que compõem a realidade como um todo; <u>levá-lo a entender o contexto no qual está inserido.</u></i>
1.4. Competências e habilidades: persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência, persuasão e rede de contatos, <u>independência</u> e <u>autoconfiança</u> , <u>busca de oportunidades</u> , <u>busca de informações</u> , planejamento e monitoramento sistemático, estabelecimento de metas, correr riscos calculados. 1.5. Identificação de oportunidades de negócio.	<i>A pesquisa como princípio educativo. A pesquisa estimula a <u>autonomia dos indivíduos</u>, desenvolvendo, entre outros aspectos, as capacidades de aprendizado, interpretação, análise, crítica, reflexão, <u>busca de soluções e alternativas.</u></i>
4.2. <u>Criando a empresa.</u>	<i><u>Homens e mulheres como seres histórico-sociais</u>, capazes de <u>interferir na realidade</u>, produzindo-se e transformando-se nas relações com os demais seres humanos.</i>

Ao prever no subitem 1.1 um ensino sobre “*O mundo globalizado e seus desafios e potencialidades*”, as disciplinas de empreendedorismo abrem espaço para que possam ser trabalhados, junto aos alunos, variados aspectos da sociedade internacionalizada, tais como questões econômicas, políticas, culturais, ambientais e tecnológicas. Isso permite contribuir para elevar o entendimento do contexto no qual estão inseridos e a visão da realidade concreta como um todo derivado das diversas relações desses variados aspectos. Permite, portanto, contribuir para, como prescrevem os princípios norteadores da formação integral, “levar o aluno a perceber a realidade como um todo”, ter uma visão ampla da sociedade.

O subitem 1.4 – que prevê a abordagem de competências e habilidades empreendedoras como a independência, a busca de informações e de oportunidades – e o subitem “1.5. *Identificação de oportunidades de negócio*” mostram, por sua vez, que as disciplinas em análise contemplam conteúdos voltados para o desenvolvimento de competências como a autonomia, as capacidades de análise, reflexão e, sobretudo, de busca de soluções e alternativas para as questões práticas do cotidiano. Essas competências estão ligadas à *pesquisa como um dos princípios educativos* da formação integral, segundo Baracho *et al* (2006).

Com relação ao ponto “4.2 *Criando a empresa*” e ao item ao qual está relacionado, os próprios títulos evidenciam a intencionalidade pretendida: estimular e expor os meios para que o aluno crie uma empresa. Esse tópico expõe a capacidade das disciplinas em contribuir para a formação integral do aluno, no que diz respeito a levá-lo a tornar-se agente de interferência da realidade onde vive. Isso porque, a partir daí, o professor pode abordar o estímulo à criação de empreendimentos que, apesar de considerar a obtenção de resultados financeiros, atendam necessidades latentes da comunidade de maneira sustentável. Ou seja, o professor pode incentivar os alunos a criar empresas éticas, que respeitam

o meio ambiente e os direitos sociais. De acordo com Dolabela (1999), a formação empreendedora nas escolas traz a oportunidade de expor conteúdos de ética e de cidadania ligados à atividade econômica e profissional. Para esse autor, é possível, por exemplo, levar os estudantes a perceberem que os danos causados por fraudes em licitações públicas, pelas práticas de propinas, vão além dos ganhos ilícitos de alguns.

Entretanto, a presença desse tópico “4.2 Criando a empresa” reforça o foco exclusivo das disciplinas na criação de empreendimentos empresariais, que podem sugerir o estímulo à exploração capitalista e ao individualismo. Dessa forma, uma alternativa de melhoria seria adicionar às ementas tópicos tratando explicitamente da criação de outras formas organizacionais com sistemas de gestão mais democráticos e funções sociais mais definidas, como cooperativas, associações, fundações e organizações não governamentais (ONGs).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos e diretrizes do documento base do PROEJA contemplam características e princípios norteadores da formação integral elencados por estudiosos da área de educação, confirmando o compromisso desse programa com uma educação voltada para a formação integral de jovens e adultos. Assim, os cursos técnicos dessa modalidade precisam propiciar aos estudantes um lastro cultural, científico, tecnológico e social para que estes formem-se como técnicos e cidadãos, de maneira a atender aos anseios da sociedade como um todo.

A partir dos procedimentos metodológicos revisão bibliográfica e análise documental de ementas de disciplina, o presente artigo revela evidências de que o ensino das disciplinas de empreendedorismo no IFRN Câmpus Natal-Zona Norte

tende a contribuir para essa formação integral almejada para os estudantes do PROEJA.

Itens listados nas ementas das disciplinas indicam a existência de conteúdos que têm ligação com princípios norteadores da formação integral, no tocante a objetivos como levar os alunos a entenderem o contexto no qual estão inseridos, a transformarem-se em indivíduos autônomos, capazes de buscar soluções e alternativas e de interferir na realidade.

Por outro lado, constatou-se ênfase no empreendedorismo voltado para a abertura de negócios empresariais. As ementas das disciplinas não contemplam a abordagem sistemática de outras formas de empreender ligadas a uma visão empreendedora abrangente, que englobe, por exemplo, o cooperativismo, o associativismo, a criação de fundações e organizações não-governamentais (ONGs), entre outras. Essa visão abrangente de empreendedorismo pressupõe uma melhor contribuição para a formação integral dos alunos, ao passo que possibilita ampliar a visão dos mesmos com outras iniciativas viáveis.

Dessa maneira, verifica-se haver a necessidade do fortalecimento de uma cultura empreendedora não focalizada na formação para a abertura de um negócio próprio, que apesar de ser uma opção importante, não pode ser exclusiva. O ensino da disciplina de empreendedorismo nos cursos do PROEJA do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte precisa, ao apresentar exemplos de empreendimentos e empreendedores de sucesso, expor e estimular apropriadamente formas de empreender coletivas ou solidárias, tais como as cooperativas ou associações.

Sugere-se, então, que sejam discutidos no IFRN Câmpus Natal-Zona Norte a revisão do ensino de empreendedorismo, visando incluir nas ementas das disciplinas tópicos tratando explicitamente da criação de outras formas organizacionais empreendedoras, além de empresas. Ressalta-se, ainda, a necessidade de ampliação da pesquisa, aplicando-a em outros Câmpus dos ins-

titutos federais, buscando aprimorar o entendimento de como se dá o ensino de empreendedorismo e sua relação com a formação integral no PROEJA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, André Luis Calado; LEITE, José Yvan Pereira; SANTOS, Jerônimo Pereira dos. Empreendedorismo e inovação. **Revista Holo**s, v. 3, p. 36-46, 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/79/84>>. Acesso em: 12 maio 2010.

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

BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; CARDOZO, Távita Rosa B. Políticas informacionais e práticas pedagógicas para a formação do bibliotecário empreendedor. In: Encontro Nacional de Ciência da Informação – Políticas da Informação, 5., 2004, Salvador-BA. **Anais...** Disponível em: <http://www.cininform.ufba.br/v_anais/frames.html>. Acesso em: 12 maio 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio: Documento Base.** MEC, Brasília: SETEC, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integral: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORDEIRO, Bernadete Moreira Peçanha; ARAÚJO, Ivanildo Amaro; SILVA, Maria Valéria Jacques Medeiros. **Referenciais para o desenvolvimento do empreendedorismo no ensino médio**. Brasília: SEBRAE, 2006.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura Editores, 1999.

_____. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

_____. Ensino de Empreendedorismo na Educação Básica como Instrumento do Desenvolvimento Local e Sustentável. A Metodologia Pedagogia Empreendedora. **Revista Factus**, Taboão da Serra, 2007.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e Espírito Empreendedor (Entrepreneurship): Prática e Princípios**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio**

Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE.
Disponível em: <www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 20 abr. 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBERATO, Antonio Carlos Teixeira. **Empreendedorismo na escola pública:** despertando competências, promovendo a esperança! [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/3CBF34B0D06A6941832572B1006F3722/\\$File/Empreendedorismo%20na%20escola%20p%C3%ABblica.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/3CBF34B0D06A6941832572B1006F3722/$File/Empreendedorismo%20na%20escola%20p%C3%ABblica.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2010.

LIMA, Aguinaldo Luiz de. **Os riscos do empreendedorismo:** a proposta de educação e formação empreendedora. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-162745/>>. Acesso em: 12 maio 2010.

MOCELLIN, Daniele Zgoda *et al.* **Empreendedorismo na sala de aula:** uma experiência no ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba-PR. **Anais...** Disponível em: <http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/680_753.pdf>. Acesso em: 12 maio 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 12 maio 2010.

CAPÍTULO III



O PROEJA NO IFRN E A QUESTÃO DA CIDADANIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Giselda Dantas Galvão**
giseldadantasgalvao@yahoo.com.br

*Maria Isabel Dantas***
isabel.dantas@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A história da cidadania no Brasil, na ótica de Santana (2009), está diretamente ligada ao estudo histórico da evolução constitucional do país. A Constituição imperial de 1824 e a primeira Constituição republicana de 1891 consagravam a expressão “cidadania”. Sabe-se, entretanto, o quanto a cidadania no Brasil foi limitada, restritiva, elitista, apresentando imenso teor de exclusão social, em que grande parte da população brasileira constituída por mulheres, negros, índios, analfabetos e pobres foram, duramente, ao longo desses anos, excluídos do direito à cidadania, conforme mostram os estudos de Campos (2005, p. 345).

Somente com a promulgação da Constituição de cinco de outubro de 1988, “batizada” de “Constituição Cidadã” pelo então presidente da Constituinte, Ulysses Guimarães, é que pela

* Escola Estadual Prof^o Josino Macedo, Escola Municipal Prof^a Iapissara Aguiar.

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

primeira vez na história das constituições no Brasil, além dos direitos civis e políticos, incorporavam-se os direitos sociais, como se observa no Art. 6º – “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 11).

Não obstante todos os avanços sociopolíticos já conquistados, o direito à cidadania no Brasil ainda tem um longo caminho a ser construído. Vale salientar que muitas dessas garantias sociais, mesmo estando asseguradas na atual Constituição Brasileira de 1988, não se concretizaram na prática. Por exemplo, a educação que está garantida no Art. 205 – “como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 94).

Como bem observa Schwartzman apud Camargo e Biltar (2010) nos dados da PNAD/IBGE/2007, “vivem no Brasil pelo menos 39 milhões de habitantes de 15 a 40 anos, que acumulam déficits que vão do analfabetismo pleno ao ensino médio incompleto [...] dos quais cerca de 8,6 milhões têm apenas três anos de escolaridade”. Constatando-se, com isso, a grande dívida histórica do Estado para com a sociedade brasileira, pois de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 (2010, p. 6) “resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar” a qual exclui a maioria da população brasileira de um direito social básico e universal: uma educação de qualidade, científica, humanística e tecnológica.

A tal circunstância, acrescentem-se questões como a reforma agrária, desemprego, concentração de renda, miséria, exclusão social e outras que ainda não foram resolvidas. Todas, portanto, constituindo-se como graves entraves para o pleno desenvolvimento da cidadania no Brasil.

A cidadania, por conseguinte, segundo Dallari (1998, p. 14), “expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.

É nesse contexto que surge o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem por objetivo resgatar e reinserir no sistema escolar um imenso contingente de jovens e adultos com trajetórias educacionais interrompidas e descontínuas pelas políticas excludentes deste país, elevando sua escolaridade e proporcionando-lhes o acesso a uma formação integral aliada à educação profissional técnica de nível médio.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Documento Base do PROEJA ressaltam três importantes funções para essa modalidade de ensino: as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Tais funções devem ser respeitadas pelo Estado e por esse programa como forma de garantir aos citados segmentos da sociedade o resgate e o efetivo exercício de sua cidadania, através de uma educação de qualidade, norteada pelo trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, conforme Documento Base (2007).

A função reparadora se refere ao ingresso do jovem e adulto no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado - uma escola de qualidade - o que representa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para sua formação e conseqüente preparo para o efetivo exercício de sua cidadania. Quanto à função equalizadora, aplica-se àqueles que foram desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades em relação aos que tiveram acesso à educação em idade própria, para ter restabe-

lecida sua trajetória escolar. E, finalmente, a função qualificadora, que é o cerne da EJA, tendo em vista seu caráter permanente.

Levando-se em consideração esses ideais de educação contidos no Documento Base do PROEJA e as funções da EJA presentes no Parecer CNE/CEB11/2000 e ao se observar o baixo índice de concluintes desse programa na primeira turma do curso técnico de nível médio integrado em Informática na modalidade EJA, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Câmpus Natal-Zona Norte, no período de 2006.2 a 2009.2, objetivou-se analisar se as referidas funções estavam sendo cumpridas nessa turma da referida Instituição de Ensino, favorecendo, assim, o exercício da cidadania aos jovens e adultos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como amostra dezesseis alunos do curso técnico de nível médio integrado em Informática na modalidade EJA e dois diretores acadêmicos que foram integrados à pesquisa por meio de questionários semiestruturados e abertos. Aos discursos dos alunos evadidos e concluintes foram atribuídas letras e números, respectivamente. Buscaram-se pesquisas bibliográficas e documentais pertinentes ao tema trabalhado, como as abordagens dispostas nas legislações e literaturas do PROEJA e EJA e em conceitos sobre cidadania, apresentados por Dallari (1998) e Santana (2009), pois ambos partem do princípio de que a cidadania é algo que se constrói e se conquista, sendo tarefa que não termina. Recorreu-se, também, às observações realizadas por Moura; Henrique (2007) em seu trabalho, História do PROEJA: entre desafios e possibilidades e Moura (2008) - Implementação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos.

Com a realização da pesquisa, constatou-se que apesar das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA não terem sido efetivadas em sua plenitude, na turma em questão, foi interessante observá-las entre o número de alunos que obteve êxito no referido curso. Sendo assim, é possível o sucesso do

PROEJA, mas para isso, é necessário um maior empenho da Instituição na garantia de um dos direitos fundamentais inscrito na Constituição, que é a educação como direito de todos.

2 DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À REALIDADE DO PROEJA NO IFRN CÂMPUS NATAL–ZONA NORTE

A correlação entre alguns documentos oficiais e a realidade do PROEJA no IFRN foi necessária para consecução de nosso objeto de estudo que foi uma análise a respeito do cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora nessa modalidade de ensino. Entende-se que quando essas funções são cumpridas integral ou parcialmente, caminha-se numa perspectiva de resgate para o efetivo exercício da cidadania dos jovens e adultos. Estes foram privados, pelas políticas excludentes deste país, de um direito social básico - uma educação de qualidade - nordestada, conforme Documento Base (2007), pelo trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Desse modo, o PROEJA, através das funções citadas acima, assegurar-lhes-á oportunidades, por meio de uma formação integral, melhor dizendo, uma educação com vistas a uma formação geral aliada à educação profissional técnica de nível médio. Isso porque, sendo o acesso à educação, a porta de entrada para a cidadania, possibilitará àqueles sujeitos participar ativamente da vida na sociedade, principalmente nessa atual, marcada por grandes transformações e inovações tecnológicas, exigindo-se cada vez mais saberes e competências.

Segundo Hotz (2010, p. 3), o PROEJA “se constitui em uma política que pretende reparar as falhas cometidas pelo próprio Estado em períodos anteriores”. Em que este, ainda conforme a referida autora (2010, p. 2) “não propiciou as condições para que a atual população de jovens e adultos tivesse tido acesso ao ensino

em idade própria”. Assim, fazer a reparação dessa dívida marcada na história da sociedade brasileira, conforme o Parecer nº 11, de maio de 2000, do CNE (2010, p. 6) “é um imperativo e um dos fins da Educação de Jovens e Adultos”. Desse modo, além de cumprir essa função reparadora, tenha também as funções equalizadora e qualificadora.

Ao propor reparar o dano causado pela exclusão da população do acesso ao sistema educacional, segundo Hotz (2010, p. 4), “EJA e o PROEJA estariam exercendo a função equalizadora, na medida em que diminuiriam as desigualdades existentes entre o público dessa modalidade de ensino e os que tiveram acesso à educação na idade própria”. Isso possibilitaria a esses indivíduos, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000, “novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (2010, p. 9). Contribuiria, portanto, para seus efetivos exercícios da cidadania, entendendo que a educação é um instrumento de mobilidade social e que seu acesso é uma das condições essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

2. 1 O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA NA MODALIDADE EJA

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na Modalidade EJA foi o primeiro curso a ser implementado no âmbito do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Câmpus Natal-Zona Norte em 2006.2, autorizado pela Resolução nº 26/2005 do Conselho Diretor do CEFET-RN.^[1] Com duração de três anos, cujos profissionais formados atuarão nas áreas de progra-

1 Centro Federal de Educação Tecnológica. A partir de 23/09/2009, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

mação, desenvolvimento Web, manutenção de computadores e redes de computadores.

Para a formação das primeiras turmas do referido curso em 2006.2, segundo informações de Alessandro José de Souza, chefe do Departamento na época do período de implantação do PROEJA no CEFET, “não houve seleção, pois não havia concorrência suficiente para ser realizado o exame. Todos os inscritos entraram”, perfazendo um total de 81 alunos, distribuídos em duas turmas, sendo uma com quarenta e outra com quarenta e um alunos.

A partir de dados do Sistema Interno do Serviço Social (SISS), do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte, e da Diretoria Acadêmica da referida instituição e de questionários aplicados durante o estudo, realizamos um perfil dos alunos.

De acordo com a pesquisa realizada pelo SISS (2010), e posterior relatório, dos 81 (oitenta e um) alunos matriculados no mencionado curso em 2006.2, 33 (trinta e três) aderiram à referida pesquisa, podendo-se verificar, através da análise desses dados, a forte presença feminina, 48,49%, apesar da predominância masculina de 51,51%. Observou-se também a existência de um grande contingente de jovens, perfazendo o percentual de 75,75%. Percebeu-se, ainda, que os adultos com mais de 25 anos, em sua maioria, ficaram excluídos do sistema. No que diz respeito à instituição de ensino, 84,85% concluíram o ensino fundamental em escola pública, 12,12% em escola particular e 3,04% não informaram. Quanto ao nível de escolaridade desses jovens e adultos que ingressaram no PROEJA de Informática em 2006.2, de acordo com os dados da Diretoria Acadêmica do IFRN Câmpus/Zona Norte, das 81 entradas, 72,84% tinha ensino fundamental, 19,76% ensino médio, 1,24% superior incompleto, 2,46% graduação e 3,7% não informaram. Assim, quanto ao nível de escolaridade desses ingressantes no PROEJA de Informática em 2006.2, notou-se que sua maioria era originária de escola pública e possuía

apenas o ensino fundamental, grau de escolaridade exigido para o ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, entendendo-se que o PROEJA tem como meta, de acordo com o Documento Base (2007) contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização, constatou-se, conforme os dados expostos acima, muito embora, num percentual menor, a presença de alunos com ensino médio completo e até mesmo com superior incompleto e graduação.

Os dados da tabela abaixo, sobre a situação dos alunos do curso de Informática do PROEJA do IFRN até abril de 2010 apontam resultados preocupantes, que comprometem o êxito desse programa ao se fundamentar nas diretrizes que norteiam o Documento Base e o Parecer CNE/CEB 11/2000, no que diz respeito ao acesso, evasão, jubramento, permanência e conclusão destes, considerando o período de entrada – 2006.2 – e o período normal de conclusão – 2009.1.

Tabela 1 – Situação administrativa dos educandos do curso integrado de Informática na modalidade EJA no IFRN Câmpus Natal-Zona Norte até abril de 2010.

<i>SITUAÇÃO ADMINISTRATIVA DOS EDUCANDOS</i>	<i>QTDE</i>	<i>%</i>
Entradas (2006.2)	81	100,00
Evasões	23	28,40
Jubilamentos	11	13,58
Cancelamentos	04	4,93
Transferências internas	21	25,93
Transferências externas	02	2,47
Concluintes	12	14,81
Concludentes	08	9,88

Fonte: Diretoria Acadêmica IFRN (2010).

Assim, quanto ao acesso, pode-se observar nessa tabela, que em 2006.2 houve a entrada de 81 (oitenta e um) alunos no curso técnico em pauta e, como visto anteriormente, na ausência de concorrência não houve seleção e todos os inscritos foram admitidos. Para a atual Diretora Acadêmica, esse foi “um processo aberto e sem restrições, oportunizando a entrada de um grande número de estudantes que já havia concluído o ensino médio.” Dessa forma, favorecendo, como já visto, a entrada de pessoas que não condiz com o perfil do programa, visto que o mesmo tem por meta promover a elevação da escolaridade.

Todavia, destaca-se que pelo fato de a entrada ser de forma aberta, em outras palavras, sem exame seletivo, possibilitou o ingresso daqueles que há algum tempo estavam sem estudar, como também, a inclusão de jovens e adultos com distorção idade/série. Dessa maneira, contemplando um dos principais objetivos do PROEJA, que é conceder aos alunos da EJA, formas igualitárias de acesso e permanência na escola, como modo de estar cumprindo com as funções reparadora e equalizadora. Estas têm por objetivo reparar uma dívida social, por meio da inclusão desses jovens e adultos a um bem real, social e simbolicamente importante – uma escola de qualidade – contribuindo através da aquisição das competências exigidas, não só para sua admissão no mundo do trabalho, como também, favorecendo uma formação para a vida, de forma a resgatar e promover o seu efetivo exercício da cidadania. Daí, possibilitando-lhes, segundo Parecer CNE/CEB 11/2000 (2010, p. 9) “novas inserções na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.” Em síntese, diminuindo as desigualdades entre esse público dessa modalidade de ensino e os que tiveram acesso à educação em idade própria. No entanto, o Documento Base alerta em seu primeiro princípio para o seguinte:

Assim, um princípio dessa política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo

acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 37).

O que se pode atentar pelo alto índice de evasão de 28,40% e de jubilamentos de 13,58%, constantes no referido curso, e que em função de reiteradas reprovações, de acordo com Moura (2008), fizeram os alunos desistirem do curso, ou ainda pior, foram jubilados pela própria Instituição. Agindo assim, esta feriu totalmente o princípio acima citado, quando não assegurou a permanência e o sucesso desses educandos na Instituição, em suma, descumprindo a função equalizadora. Pois, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 (2010, p. 10) “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. Como forma, ainda de acordo com esse Parecer “[...] de restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”.

Desse modo, tais dados são inquietantes, pois o PROEJA tem por objetivo reinserir, no sistema escolar, os jovens e adultos que foram expulsos dos bancos escolares, pelas políticas excludentes deste país, visto ser elitista e de favorecimento de uma minoria. Na verdade, deveria ensejar o acesso a uma educação integral, objetivando a formação de cidadãos profissionais, capazes de entender a dinâmica da sociedade para nela se inserir, de modo a transformá-la em função dos interesses sociais e coletivos. Assim, conforme Moura (2008, p. 9), “é, portanto, paradoxal, que por meio desse mesmo programa esses sujeitos sejam novamente expulsos da educação escolar”.

Nessa perspectiva, no intuito de desvendar, na voz dos jovens e adultos, os motivos da evasão do curso Técnico Integrado em

Informática na modalidade EJA, da turma de 2006.2, diga-se de passagem – primeira e última turma – já que o mesmo não é mais oferecido para essa modalidade de ensino, foram aplicados seis questionários, com questões semiestruturadas, do total de 23 alunos evadidos, correspondendo a 26,08% destes. Eles elencaram os seguintes motivos: condições financeiras; distância da escola, demandando gastos com transporte; dificuldades para compreender os conteúdos do rol de disciplinas; as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, dificultando suas aprendizagens; horário inconveniente, como alega o aluno B: “O horário da tarde tomava todo o meu dia e não podia trabalhar.” Como relação às condições financeiras, o aluno A^[2] observa o seguinte: “Não tinha condições de pagar passagem todos os dias, por isso escolhia alguns dias da semana para faltar.” Em menor incidência, os demais motivos citados por eles foram: problema de saúde na família; não era o que queria, sendo talvez, uma das razões das transferências internas apontadas na Tabela 1; ingressou no ensino superior, comprovando, como já foi dito, a entrada daqueles que já tinham ensino médio completo, bem como, graduados, desistindo do curso para investir na sua formação e emprego e, por fim, o setor de Assistência Social. Diante dessas razões apresentadas, percebe-se o quanto esse público é específico e com características próprias, pois como afirma Oliveira (1999, p. 1),

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e apreendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

2 Aos discursos dos alunos evadidos e concluintes, foram atribuídas letras e números, respectivamente.

Assim, diante dos dados supracitados, pode-se inferir a necessidade fundamental de a escola adotar formas diferenciadas de trabalhos pedagógicos, caracterizados em currículos com conteúdos, metodologias, materiais didáticos específicos e didática adequada; eleger profissionais aptos a trabalharem nessa nova área de conhecimento, buscando-se respeitar e atender aos anseios e especificidades desses jovens e adultos. Desse modo, não serão levados a novos fracassos, pelo contrário, buscar-se-á, segundo Pena (2010, p. 4), “sua inclusão no sistema educacional contemplando em seu projeto pedagógico, políticas de garantia não só de acesso, mas também de permanência e êxito dos mesmos na escola”.

Diante da problemática exposta, interessa saber se a escola conhece os motivos que levaram os jovens e adultos a se evadirem e que medidas foram tomadas. Para isso, foi aplicado um questionário, com questões abertas à Diretora Acadêmica da Instituição em questão, a qual, de certa forma, reforçou os motivos listados pelos alunos, a saber:

A evasão foi proveniente de vários fatores como: a dificuldade de transporte público para acesso à escola; o horário do curso diurno, a necessidade de trabalho para sustento da família; a alimentação, a fim de permanecer na instituição para as atividades do Centro de Aprendizagem; a falta de condições cognitivas para acompanhar as aulas; alunos com certificado do ensino médio (queriam revisão e diploma de técnico); e alunos realizando novos exames de seleção para mudança de curso (Informação verbal)^[3].

Pode-se verificar, de certa maneira, nas respostas da referida diretora, que o “peso” da evasão demonstra estar atrelado a situa-

3 Informação verbal fornecida pela Diretora Acadêmica do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte (2010).

ções que residem especificamente nos jovens e adultos. Entretanto, segundo Moura (2008, p. 10), “a Instituição já se deu conta de que sua ação nessa esfera não está sendo adequada.” Afirmação essa, reforçada pela Diretora Acadêmica, ao responder sobre as medidas tomadas pela Instituição para reverter tal quadro, a saber:

As providências que foram adotadas pela escola para a permanência do aluno foram: reformulação da concepção dos cursos, com readequação das matrizes curriculares e introdução de carga horária para revisão/reforço de conteúdos do ensino fundamental (Português e Matemática) e desenvolvimento de atividades de Orientação Educacional para EJA; oferta de alimentação (almoço), auxílio transporte e/ou bolsa de trabalho para parte dos alunos, dentro das possibilidades orçamentárias da escola; discussões amplas com o grupo de professores em reuniões pedagógicas e reuniões de grupos (semanais); participação de servidores em programa de pós-graduação – Especialização PROEJA; acompanhamento sistemático da pedagogia, assistência social, psicologia e setor de saúde dos alunos matriculados no PROEJA; formulação e envio à SETEC, de um Projeto de Assistência ao Estudante do PROEJA; alteração da forma de ingresso dos alunos, de forma a minimizar a quantidade de portadores de certificado do ensino médio (Informação verbal)⁽⁴⁾.

Dessa maneira, através das providências que estão sendo tomadas pela Instituição, como forma de garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses jovens e adultos, constata-se a busca pela

4 Idem. Ibid.

melhoria da atuação da referida Instituição no PROEJA; portanto, procurando cumprir com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, mesmo que se saiba haver muito a se fazer para garantir sua efetividade. Todavia, conforme Pena (2010, p. 4) o poder público também deve implantar políticas educacionais que tornem real o direito à educação. Pois, para Cury *apud* Pena (2010, p. 4), “políticas de educação igualitárias efetivam a igualdade de oportunidades e de condições, ante um direito inalienável da pessoa: a cidadania e os direitos humanos”.

Para que o direito à educação seja efetivado, é necessário que a formação dos sujeitos, sobretudo em PROEJA, atente para uma educação profissional e tecnológica voltada para a cidadania, baseada não só pelo direito de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, mas também, na formação de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de transformar a sociedade a qual estão inseridos em função dos interesses sociais e coletivos.

Entretanto, como já foi visto nos dados de evasão e jubileamento do curso em estudo, boa parte dos alunos não conseguiu concluir e apenas 24,69% vem obtendo sucesso, levando-se em consideração o provável êxito dos 08 (oito) concludentes.

Assim, como forma de verificar as razões que levaram esses alunos a permanecerem no curso e, conseqüentemente, lograrem sucesso, bem como, constatar o cumprimento das funções equalizadora e qualificadora da EJA, foram aplicados 10 (dez) questionários com questões semiestruturadas, do total de 12 alunos concluintes, correspondendo a 83,33% destes. Tais concluintes destacaram as seguintes razões para sua permanência e conseqüente sucesso: a equipe de professores e a infraestrutura da escola como principais responsáveis pela conclusão do curso, seguidos da equipe técnica pedagógica, do apoio dos colegas, o setor de assistência social e administrativo.

Com essas informações, percebe-se o quanto é importante investir na formação de professores para que estes, a cada dia, tenham condições de atender melhor a esses sujeitos - bastante específicos e heterogêneos - com propostas pedagógicas considerando suas especificidades, a fim de satisfazer seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. Contudo, é sabido da pouca existência de docentes para atuar nessa modalidade na Rede Federal de Ensino, como bem observou Moura (2008).

Pressupõe-se que uma das questões a ostentar um número tão pequeno de concluintes no curso de Informática na modalidade EJA foi a falta de professores qualificados para atuar no PROEJA; muito embora, os alunos concluintes tenham destacado a equipe de professores como uma das principais razões de seu sucesso. Vale destacar, porém, que a metade dos entrevistados possuía ensino médio completo ao ingressarem no curso, inclusive 01 (um) com nível superior.

No tocante à função equalizadora, a qual tem por objetivo, através de políticas de discriminação positiva, restabelecer a trajetória escolar daqueles que foram desfavorecidos, permitindo-lhes readquirir novas oportunidades e espaço na sociedade, resgatando sua cidadania de direito e de fato, através de um ponto igualitário; todos os alunos entrevistados informaram que o curso proporcionou mudanças em suas vidas e as justificativas apresentadas foram as seguintes:

O IFRN mudou minha vida profissional e acadêmica. Desde que ingressei no Instituto Federal passei em três concursos públicos e em dois vestibulares (Matemática – UFRN e Rede de Computadores – IFRN). Sei que o objetivo do IFRN não é preparar ninguém para concursos, porém com uma ótima equipe de professores e uma excelente estrutura física,

acabei me preparando melhor para todos esses desafios (Aluno 1).

O CEFET me trouxe inúmeros aprendizados no campo acadêmico e pessoal, de forma difícil de mensurar. Atualmente, me encontro fazendo faculdade, meu senso crítico foi modelado pela vivência na Instituição. Essas vitórias eu atribuo ao CEFET (Aluno 2).

Ainda nesse sentido, foi questionado se o curso de Informática do PROEJA possibilitou a inserção desses alunos no mercado de trabalho e apenas 03 (três) afirmaram que não estavam trabalhando, enquanto os demais destacaram os seguintes espaços conquistados:

Em minha área não há muitos profissionais qualificados disponíveis [...] essa necessidade me ajudou a entrar no mercado de trabalho (Aluno 4).

Esse curso me posicionou no mercado de trabalho. No momento, faço estágio na Defensoria Pública do Estado, atuando como Técnica de Informática (Aluno 2).

Com esses discursos, denota-se o quanto a educação é indispensável para o exercício da cidadania, principalmente numa sociedade globalizada, marcada por grandes transformações e inovações nos processos produtivos. Por meio da educação, torna-se possível aos jovens e adultos, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000 (2010, p. 10), “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida.” Pois, ter uma formação significa

possuir uma condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia, o que implica entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais.

Finalmente, quanto à função qualificadora ou permanente – que constitui o próprio sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, coadunando-se com o caráter incompleto do ser humano, tendo como tarefa proporcionar a todos a utilização de conhecimentos por toda a vida, seja nos espaços escolares – ou não – de todos os discentes concluintes entrevistados do referido curso, apenas 01 (um) respondeu que “não”, enquanto os demais responderam “sim” ao serem consultados se o curso do PROEJA em Informática lhes proporcionou uma formação integral, preparando-os não só para o mundo do trabalho, mas também, permitindo a continuidade de seus estudos, favorecendo sua entrada num curso superior. O que se pôde constatar em suas respostas foi:

O IFRN me propiciou não apenas um curso técnico, mas uma profissão. Implementou também conhecimentos acadêmicos, [...] prestei meu primeiro vestibular em várias instituições de ensino público [...] e obtive êxito em todas elas em consideravelmente boas colocações (Aluno 5).

Ele é um curso integrado em que não só ensina a ser um bom profissional como também prepara para a continuação de seus estudos. [...] me ajudou bastante para o vestibular (Aluno 6).

E ainda, nessa mesma linha de pensamento, questionou-se aos referidos concluintes do curso já citado, se o mesmo lhes

capacitou para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão / inserção no mundo do trabalho. Todos replicaram que sim. Como bem se observa em suas respostas. “No IFRN, aprendemos não só uma profissão, mas também a ser cidadão com um senso crítico [...]”. (Aluno 4). “Foi favorável. Até em coisas que aparentam ser simples, como jogar um pequeno papel em via pública. Mas também [...], em relação aos meus direitos e deveres em relações de trabalho”. (Aluno 5).

A partir desses depoimentos, observa-se que a conclusão do Curso Integrado em Informática na modalidade EJA foi importante para esses alunos, mostrando que para eles a Instituição proporcionou a consolidação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, resgatando e favorecendo o exercício de sua cidadania através da ocupação de novos espaços na sociedade, não só no âmbito do trabalho, mas dando continuidade aos seus estudos. Adicionalmente, tornando-os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. No entanto, cabe destacar, mais uma vez, que a pequena parte dos alunos que conseguiram concluir o curso não possuía o perfil para ingressar no PROEJA e que resta levar esse sucesso para os sujeitos que, de fato, são o público-alvo desse Programa, os quais, como foi visto, somaram-se aos números daqueles que novamente foram expulsos da trajetória escolar

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, buscou-se analisar se as funções da EJA estavam sendo cumpridas pelo IFRN Câmpus Natal-Zona Norte, em específico, na primeira turma do PROEJA do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, favorecendo o exercício da cidadania aos jovens e adultos dessa modalidade de ensino.

Com relação ao acesso e à permanência, observou-se um considerável número de alunos evadidos e jubilados, comprometendo as funções reparadora e equalizadora da EJA, como também ferindo o primeiro princípio do Documento Base ao promover novas exclusões dentro do sistema. Dessa maneira, levando-se a novas indagações sobre a importância de se investir na formação continuada de professores destinados a trabalhar com esse público, como também, em formas diferenciadas de trabalhos pedagógicos caracterizados em currículos com conteúdos, metodologias e didática adequada, respeitando o perfil desses alunos; material didático específico; processo seletivo diferenciado; políticas administrativas; adequação de horários, dentre outros, como forma de contribuir e garantir o processo de inclusão desses jovens e adultos.

Contudo, apesar de as funções reparadora, equalizadora e qualificadora não terem sido efetivadas em sua plenitude na referida turma, foi interessante observar essas mesmas funções entre o pequeno número de discentes que obtiveram sucesso. Dessa maneira, as informações prestadas pelos alunos concluintes deixaram claras a importância do curso para eles, visto ter lhes proporcionado, através da conscientização e exercício de seus direitos à ocupação de novos espaços na sociedade, tendo em vista que todos eles ingressaram no mercado de trabalho e/ou estão fazendo faculdade.

Frente a essas questões, o estudo se apresenta como instrumento importante para a reflexão perante o IFRN Câmpus Natal-Zona Norte, mostrando que é possível o sucesso no PROEJA, mas para isso é necessário um maior compromisso da Instituição como instrumento da garantia de um dos direitos sociais fundamentais, inscrito na Constituição do país, que é a educação como direito de todos.

Ademais, acreditando nas possibilidades de inclusão e de acesso à cidadania que o PROEJA oferece e que, para tanto, precisa-se

também de vontade política. Em suma, que o PROEJA não seja uma quimera das legislações, documentos oficiais e educadores arrebatados; não mostre sua beleza e poder transformador apenas na folha de papel branca e passiva, mas propicie a efetivação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora aos desprovidos de muitos direitos neste país como forma de fazer valer o respeito e a equidade ao ser humano na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; SILVA, Mônica Ribeiro da. **A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/simpotionet/sites/default/files/ALMEIDA,Adriana.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. [Brasília] 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer_11-2000.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, Brasília: MEC/ SETEC, 2007.

CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da história**: ensino médio. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CAMARGO, Paulo de; BITTAR, João. Desafio à espera de soluções: Programas voltados à Educação de Jovens e Adultos carecem de maior articulação entre si para que sejam mais efetivos. **Revista Escola Pública**. Disponível em: <<http://www.revistaescolapublica.com.br/materia.asp?edicao=14&idmateria=14>>. Acesso em: 18 maio 2010.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

HOTZ, Karina Griggio. **PROEJA**: limites e possibilidades para a classe trabalhadora. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/Karinagrggiohotz>>. Acesso em: 10 maio 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu/atalzonanorte/historico>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

_____. **Histórico**. Disponível em: <www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 21 mar. 2010.

_____. DIVISÃO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS CÂMPUS NATAL-ZONA NORTE. **Relatório geral dos alunos**. Natal, 2010. Informações extraídas do banco de dados do Programa SISS, Sistema Interno de Serviço Social.

MOURA, Dante Henrique; Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In:

SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN**: avanços e retrocessos. Natal: Mimeo, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de: Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, set/dez. 1999. Disponível em: <<http://www.amped.org.br/rbe/digital/RBDE12/RBD12-06.Marta-KOHL-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **O proeja no contexto das políticas públicas atuais**: a busca pelo direito dos jovens e adultos à educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/sen01pdf/am01es03-03.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2010.

SANTANA, Marcos Silvio. **O que é cidadania**. Disponível em: <www.advogado.cdv.br/estudantesdireito/fodipa/marccossilviodesantana/cidadania:htm>. Acesso em: 1 maio 2009.

CAPÍTULO IV



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO IFRN/CÂMPUS DE CURRAIS NOVOS (2006 - 2010)

*Maria Júlia de Araújo Bezerra Guimarães**
mjuliaguim@yahoo.com.br

*Raimundo Nonato Araújo da Rocha***
raimundonatorocha@yahoo.com.br

1 POLÍTICAS DO IFRN PARA SELEÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

As políticas de formação docente, nos últimos anos, vêm ganhando força nos debates educacionais, tanto em nível regional quanto nacional e/ou internacional. A intensificação dessas discussões vem trazendo muitos ganhos reais para a categoria dos professores, em particular para os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN - instituição de ensino que vem, nos últimos anos, ganhando uma expansão de forma acelerada, trazendo oportunidades a muitas pessoas.

Quanto à qualificação para os professores do IFRN percebemos que no seu PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014 no item 2.3, ao tratar das Finalidades,

* Pedagoga pela UERN, especialista em PROEJA pelo IFRN.

** Professor do Departamento de História da UFRN.

Características e Objetivos da Instituição, há uma preocupação desse Instituto em relação à atualização pedagógica dos docentes: “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.” No mesmo item, quando se refere a ministrar, em nível de educação superior, faz referência a oferta de “cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica (mínimo de 20% de suas vagas).”

Os itens elencados, anteriormente, demonstram a implantação de políticas para investimento na formação docente, o que nos faz acreditar que a Instituição, a qual se refere esta pesquisa, tem consolidado uma política para a qualificação do seu quadro de professores.

Esse olhar proativo para a qualificação profissional nos faz acreditar que a educação está caminhando para o rumo certo, que os nossos governantes, embora ainda fazendo o óbvio, deixando muitas lacunas, estão acreditando que somente via educação o nosso país consegue desenvolver-se.

Vale ressaltar, ainda, que não basta apenas implantar belos projetos; é preciso que as ações sejam executadas, ou seja, implementadas. De nada adianta palavras bonitas num papel se elas não se moverem. É preciso acreditar. É preciso ter coragem. É preciso determinação. É preciso AÇÃO. Palavras sem ação é como algo morto, sem vida.

Precisamos acreditar e fazer a nossa parte. Não podemos, enquanto educadores, esperar que a nossa formação somente aconteça via instituição de trabalho. Pois, como bem nos alerta Bruno (2008, p. 23),

a formação contínua na escola e fora dela dependem, [...] das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas dependem também das

atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Sendo assim, sem pretensão de tirar a responsabilidade governamental, nós somos os maiores responsáveis pela nossa qualificação. A necessidade e o desejo devem partir, inicialmente, de cada um de nós. Se cada um tiver consciência disso, a realidade passa a ser outra, bem mais dinâmica e eficaz. Mas é bom lembrar... não nos basta consciência, é preciso ação!

Ter esse olhar para as questões voltadas para a qualificação profissional é urgente e exige muita determinação. Não podemos nos deter apenas em debates, reflexões, conhecimento da realidade...isso tudo já tivemos bastante tempo para fazer.

Se perguntarmos a um colega professor que contribuição um curso de formação traz à vida dele enquanto profissional, ele nos responde prontamente. Porém, se questionarmos a esse mesmo professor se o que ele aprendeu no curso fez alguma diferença na prática dele em sala de aula, a resposta já não vem com tanta prontidão. Primeiro, vem às lamentações com relação às dificuldades, os desafios em função da falta de material, de interesse dos alunos, da evasão, enfim de qualquer outra razão.

Para ilustrar o dito, citamos as respostas que nos foram dadas pelos 04 (quatro) professores, que participaram da pesquisa, com relação às dificuldades mais evidentes encontradas no trabalho com o Programa de Integração da Educação Profissio-

nal ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Quadro 1 – Dificuldades com o PROEJA.

Professor	Dificuldades mais evidentes encontradas no trabalho com o PROEJA
Professor 1	“O tempo que o aluno passou fora da escola e principalmente a falta de material específico”.
Professor 2	“Heterogeneidade da turma”.
Professor 3	“A baixa auto-estima dos alunos”.
Professor 4	“A maior dificuldade encontrada diz respeito a frequência dos alunos, pois é extremamente irregular”.

Fonte: Guimarães e Rocha (2010). Dados extraídos da pesquisa realizada em 2010.

As falas dos professores, no quadro acima, nos confirmam muitos desafios, mas precisamos mudar o discurso. Esse quadro já se configura há muito tempo. Precisamos vencê-lo. O mundo de hoje exige um educador com mais determinação, com mais iniciativas a fim de vencer os desafios e conduzir a educação para toda a vida. O que podemos fazer? Que iniciativas podemos ter? Por que é tão difícil avançar nesse processo?

Em discussão sobre a política de formação de professores, no documento da Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas - UNESCO, percebemos a recomendação de que “a formação inicial docente seja orientada pedagogicamente pelos quatro pilares apontados para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SILVA, 2007, p. 53-54)”.

E aí vem o questionamento: nós enquanto educadores, conhecedores desses saberes, estamos proporcionado ao nosso educando essa formação voltada para os quatro pilares? Que importância temos dado a essa dinâmica do conhecimento? Pensamos que ainda temos muito que avançar nesse sentido.

2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO ANTERIORES AO IFRN

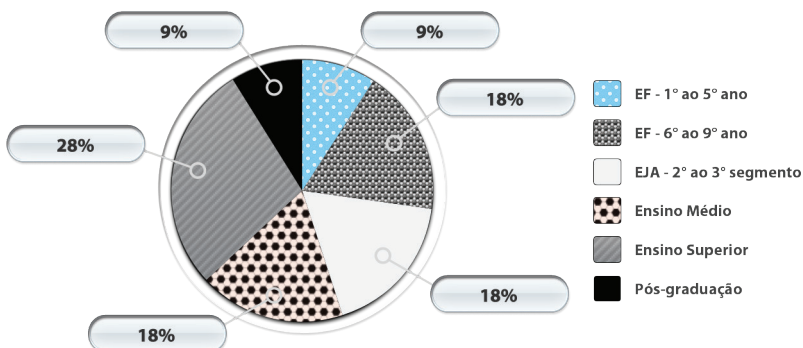
A fim de conhecermos os processos de formação dos professores que atuam em turmas de PROEJA no IFRN – Câmpus de Currais Novos, entregamos um questionário a 10 (dez) professores, sendo que somente obtivemos de volta 04 (quatro) questionários respondidos. Dado o pouco tempo que tivemos para analisar os dados, optamos em fechar a pesquisa com apenas uma mostra com quatro questionários. O referido questionário contempla questões relativas à formação acadêmica do professor, suas experiências anteriores e pós IFRN, bem como as contribuições do processo de formação inicial e continuada.

2.1 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES ANTES DE TRABALHAR COM O PROEJA NO IFRN

Dos quatro professores que responderam ao questionário, informando a experiência em docência antes de assumir ser professor no IFRN, em turmas de PROEJA, percebemos: apenas 01 tem experiência em pós-graduação, 03 no ensino superior e 02 no ensino médio. Dos 03 que têm experiência no ensino superior 02 também já atuaram como docentes em turmas de ensino fundamental do 6º ao 9º e Educação de Jovens e Adultos - EJA – 2º e

3º segmento e apenas 01 desses três atuou em turmas menores do ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

Gráfico 1 – Experiências dos professores antes de assumir a docência no IFRN.

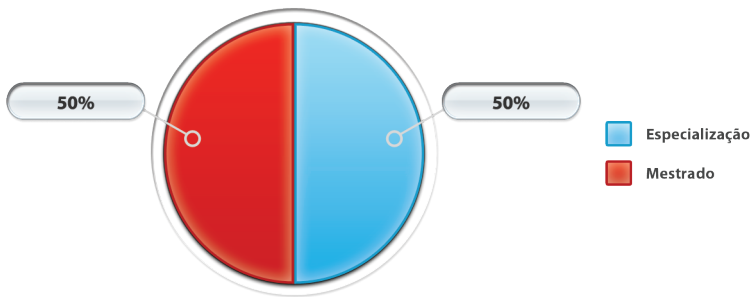


Percebemos que dos 04 professores que participaram da pesquisa, 50% têm experiência anteriores em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Essa realidade é importante porque é na experiência do dia a dia que adquirimos o manejo de sala de aula.

2.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES ANTES DE TRABALHAR COM A EJA NO IFRN

Com relação a formação acadêmica desses professores, 50% se divide em Especialização e 50% em Mestrado. Um dos especialistas é em PROEJA. Ver gráfico 02 a seguir.

Gráfico 2 – Formação dos Professores.



É interessante perceber que os professores não têm parado sua carreira acadêmica na formação inicial (graduação), muitos têm buscado especializações, mestrados etc. Isso acontece, em muitos casos, porque está muito evidente que a formação inicial, por si só, não dá conta de todas as demandas da formação docente. Como afirma Silva (2007, p. 53),

a política de formação inicial proposta pela UNESCO não tem terminalidade em si, pois o aperfeiçoamento contínuo consiste numa necessidade constante na sociedade do conhecimento, uma vez que a evolução do mundo acontece rapidamente e que a formação inicial não é suficiente para toda a vida, havendo sempre uma necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos e das técnicas de ensino.

2.3 APRENDIZADOS SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Quando questionamos os professores a respeito do que eles tinham aprendido na formação inicial sobre a prática docente, obtivemos respostas que nos surpreenderam pelo vazio que elas nos traduzem. Vejamos os registros dos professores.

Quadro 2 – Aprendizados na formação inicial.

<i>Professor</i>	<i>“O que aprendeu sobre a Prática docente na formação inicial”.</i>
Professor 1	“Quase nada”.
Professor 2	“Metodologias e abordagens de ensino, avaliação de aprendizagem; metodologia, pesquisa; entre outros”.
Professor 3	“Informações básicas comuns aos cursos de licenciatura”.
Professor 4	“Aprendi muitas coisas significativas que ajudaram na minha caminhada”.

Fonte: Guimarães e Rocha (2010).

A primeira resposta “Quase nada” é realmente surpreendente e questionável. Que tipo de formação inicial teve esse professor? De quem é a “culpa” de uma realidade como essa? O que leva um professor a dar uma resposta assim? São muitas as indagações e antecipações que permeiam a nossa mente, deixando-nos sem respostas e convictos, cada vez mais, de que a educação ainda tem um longo e conflituoso caminho a percorrer. Nesse sentido, concordamos com Ramalho (2003, p. 140) quando afirma que “a formação inicial não pode dar conta de toda a formação do professor.

Nessa perspectiva, deve-se pensar no desenvolvimento profissional do professor como uma política abrangente da formação”.

Com relação a resposta 3, questionamos: que informações básicas são essas? Por que o professor não as nomeou? Já na resposta 4, fica uma lacuna: a que coisas significativas o professor se refere?

Ainda com relação à formação inicial, perguntamos aos professores sobre o que eles aprenderam nessa formação, sobre a prática na EJA. As respostas não foram diferentes das demais. Todas muito vagas como se pode perceber no registro das falas: “nada”; “na minha época nada”; “não entendi a pergunta” e “é preciso repensar encaminhamentos metodológicos”.

Quadro 3 – Aprendizado sobre a prática na EJA.

<i>Professor</i>	<i>O que aprendeu, na formação inicial, sobre a prática na EJA.</i>
Professor 1	“Nada”.
Professor 2	“Na minha época nada”.
Professor 3	“Não entendi a pergunta”.
Professor 4	“É preciso repensar encaminhamentos metodológicos”.

Fonte: Guimarães e Rocha (2010).

2.4 ELEMENTOS DETERMINANTES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O questionário perguntava sobre os elementos essenciais para a atuação do professor e apontava 5 possibilidades de respostas: identificação com a profissão, formação inicial, pós-graduação, formação continuada, participação em eventos. Todos os

professores foram unânimes a afirmar que a identificação com a profissão é fator determinante para a atuação profissional. Todavia, seria interessante indagar quais os elementos de identificação, pois nenhum dos entrevistados citou a formação inicial e continuada como ponto importante para dar sustentação à atuação profissional.

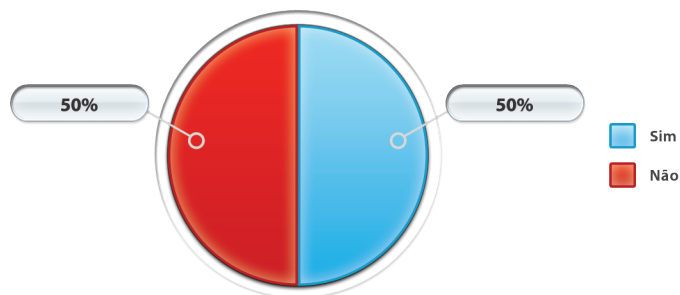
Ao analisar as respostas dadas a esse quesito, fica evidente que os professores compreendem que para ser um educador atuante em uma sala de aula, precisa de conhecimentos específicos que podemos adquirir através das formações, seja ela inicial ou continuada, mas que o mais importante está na subjetividade, que é a identificação dele pela profissão. Nesse sentido, não há formação que opere milagres se o professor não se identificar com a docência.

2.5 ELEMENTOS QUE DEIXAM OS PROFESSORES FELIZES APÓS A AULA

No que diz respeito ao que deixa os professores mais felizes ao término de uma aula, as respostas dadas foram as seguintes: 03 (75%) professores afirmaram que o que os deixa mais feliz é “perceber que o aluno compreendeu o assunto discutido a partir dos questionamentos e considerações feitas por eles”; e também 03 (75%) apontaram que é “perceber que conseguiu fazer conexões da teoria com a prática, trabalhando os conteúdos numa perspectiva humanística”. Nenhum escolheu a opção “ter cumprido com o planejamento”.

Ainda partindo da Formação Inicial, perguntamos aos docentes se eles se sentiam aptos a ensinarem tendo como formação essa modalidade de ensino. O resultado se dividiu, 50% (2) afirmaram “sim” e 50% (2) optaram pela resposta “não”.

Gráfico 3 – Professor apto a ensinar a partir da formação inicial.



Como já discutimos anteriormente, é perceptível que a formação inicial vem deixando muitas lacunas na formação do professor que precisa ser redimensionada e preenchida com a formação continuada. E essa formação requer um novo olhar. Um olhar mais participativo, mais coletivo, em que um aprende com o outro, onde sua própria ação serve de referência para uma nova aprendizagem.

Sendo assim, não podemos esquecer que “os professores devem mudar sua maneira de olhar a profissão docente como sendo uma atividade individual, para construir espaços coletivos de reflexão, de estudo, de construção de saberes e de sua emancipação sócio-profissional” (RAMALHO, 2003, p. 91).

Como complemento a essa questão, sugerimos que os professores citassem o que eles tinham aprendido na formação inicial e alguns deles contribuíram nos afirmando: “O aprendizado é contínuo” e “Que as experiências somam muito na nossa prática”. Mas ainda fomos além, perguntando o que eles têm sentido necessidade na prática e não aprendeu na universidade. Para um professor é “Saber lidar com a adolescência. Muito me angustia” e para outro é “Aprender a dar aula”.

É certo que para muitos professores, um curso de graduação oferece subsídios teóricos que os prepara para atuar em sala de aula. Mas não podemos esquecer que o ensino é dinâmico e peculiar a cada segmento de ensino.

Dessa forma, é notório que conhecimentos das diversas modalidades de ensino se faz necessário ao professor, já que ele, na atuação prática, se depara com realidades diferentes que, na maioria das vezes, não tem direito de escolha. Isso acontece principalmente quando se está sendo admitido por uma instituição. O que lhes oferece “tem que ser aceito”, sob pena de perder a oportunidade.

Quando perguntamos aos professores se na Formação Inicial eles tinham estudado algum texto sobre EJA e PROEJA, as respostas foram surpreendentes: todos os professores afirmaram negativamente.

Com essa realidade acreditamos, cada vez mais, que há uma urgente necessidade de se repensar as reformas educacionais e suas implicações na formação docente. O trabalho das Universidades precisa ser ressignificado a partir da demanda da clientela. Não há como ficar arraigados a velhos paradigmas, se a sociedade clama por outros valores. A Universidade é um dos espaços mais ricos em construção e divulgação de saberes. Daí a necessidade de estar constantemente sendo avaliada e redimensionada a sua atuação em prol da melhoria e qualidade da educação do país, para o qual tanto almejamos desenvolvimento.

Segundo Ramalho (2003, p. 148):

Não é possível exigir que os futuros profissionais sejam inovadores da sua prática educativa, sejam criativos, trabalhem com competência, quando sua formação inicial não se orienta nessa perspectiva. É preciso ousadia, criatividade e compromisso dos professores formadores e das Agências Formadoras para resolver esta problemática.

A afirmativa da autora é única e verdadeira. Não há como cobrarmos de alguém aquilo que lhes é negado, por isso

a necessidade de uma reflexão profunda para compreendermos a dinâmica das reformas educacionais e suas implicações na formação dos professores, quando o desafio é evitar o habitual círculo vicioso de ‘mudar para não mudar’ e continuar com velhas práticas representadas por novos discursos que mascaram as inovações e favorecem a continuidade dos processos formativos tradicionais (RAMALHO, 2003, p. 20).

Ainda com relação aos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, procuramos saber se o IFRN tem proporcionado aos seus professores aprendizados sobre o PROEJA. O resultado dado a essa questão foi bastante positivo.

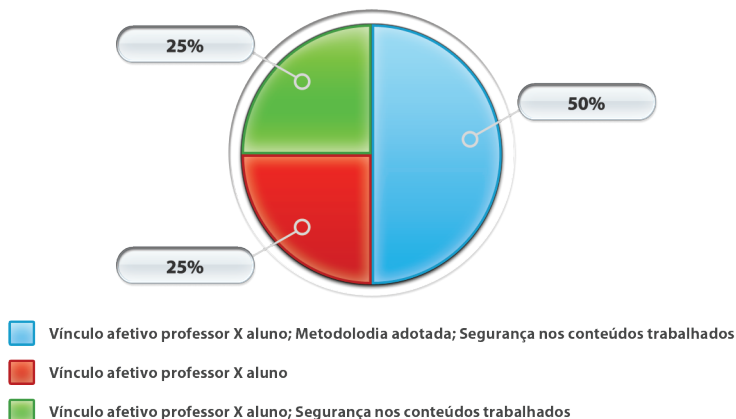
Proporcionar conhecimentos acerca das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, especificamente o Programa da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), é necessário por se tratar de uma realidade ainda muito nova no contexto educacional vigente, que traz em sua essência muitas especificidades que precisam ser tratadas cuidadosamente. O Ensino proporcionado a essa modalidade precisa de profissionais com perfis diferentes dos que trabalham com outras, até porque se sabe que

o PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos (SILVA; BARACHO, 2007, p. 18).

Partindo dos argumentos feitos, reafirmamos a importância de se investir na formação docente, haja vista o vasto campo de saberes, dentre as possibilidades existentes, que eles precisam dominar para atender as peculiaridades da clientela estudantil a qual exerce a sua função enquanto educador.

Várias pesquisas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante. Por isso, cientes dessa realidade, pedimos a opinião dos professores a respeito do que eles consideravam mais marcante na ação pedagógica como professor em sala de aula. Ver opinião dos professores no gráfico seguinte:

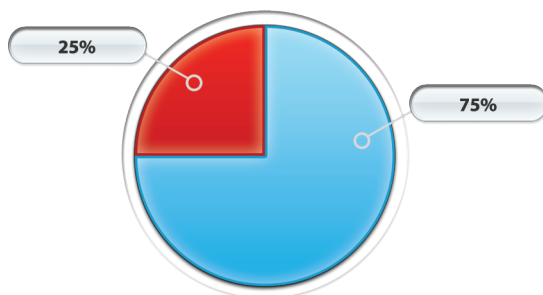
Gráfico 4 – Ação pedagógica marcante em sala de aula.



A partir da análise dos dados acima, fica evidente que o professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo. Mas, somente apontar o que é marcante não nos bastava na pesquisa; queríamos saber também qual era a marca que cada professor achava que estava deixando em seus alunos. Para isso, proporcionamos um momento de autoavaliação e obtivemos como respostas: 03 (75%) professores indicaram “o vínculo afetivo professor X aluno; metodologia adotada; segurança nos conteúdos trabalhados” e 1

(25%) preferiu indicar “vínculo afetivo professor X aluno” como sua marca de destaque.

Gráfico 5 – Marca que está deixando nos alunos.



■ Vínculo afetivo professor X aluno; Metodologia adotada; Segurança nos conteúdos trabalhados

■ Vínculo afetivo professor X aluno

Como já se era esperado, a maioria foi fiel aos dados do gráfico anterior. Podemos concluir que há uma relação muito estreita entre o que se defende e a ação propriamente dita. Podemos considerar uma atitude profissional que não deixa lacunas para se dizer que professor Y tem um discurso, mas, “na sala de aula é outra coisa”. Se muitos agissem dessa forma, daríamos grandes passos para o reconhecimento da classe docente, que vale salientar, é merecedor.

3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO IFRN

Percebe-se, de forma muito evidente, que o IFRN é uma Instituição de Ensino Federal que vem ganhando uma expansão muito significativa nos últimos anos. Essa realidade é muito relevante para o contexto educacional de nosso país, pois investir numa

educação construída com a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania tratará de pensar o seu processo de formação a partir da tarefa de introduzir as classes populares no mundo da tecnologia com a perspectiva de construção de uma nova qualidade de vida e sociedade, gerando com isso, pessoas criativas e inovadoras a partir de sua atividade laboral (DANTAS, PAIVA; WALTER JÚNIOR *apud* SILVA; BARACHO, 2007, p. 83).

Mas, crescer somente em termos de expansão não é suficiente, é preciso garantir a qualidade dos serviços prestados à sociedade. Sendo assim, investir na qualidade da formação docente, seja inicial ou continuada dos professores que atuam nesta esfera educacional deve ser, dentre muitas outras ações, uma atitude positiva por parte de nossas autoridades educacionais.

Segundo estudos feitos por Silva e Baracho (2007), no Rio Grande do Norte, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi iniciado em 31 de julho de 2006, na cidade de Natal/RN e, em 03 de agosto de 2006, na cidade de Mossoró/RN, e teve uma matrícula de 100(cem) profissionais, distribuídos em três turmas que se desenvolveram de forma simultânea, sendo 2 (duas) em Natal e 1 (uma) em Mossoró. Esses profissionais eram professores e gestores que atuam tanto em nível de sala de aula, como em coordenação no IFRN, Polo Natal e Mossoró, na Secretaria de Educação do Estado do RN e em escolas vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A oferta de Cursos de Formação está acontecendo. Porém, percebemos que há um número considerável de desistências, o que nos entristece, pois a formação que vem sendo oferecida através desse curso é de suma relevância por nos possibilitar ampla

reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem do jovem e do adulto. Isso foi possibilitado através das diversas disciplinas que compõem o currículo do curso.

O curso se pautou na formação de um profissional que pudesse atuar como docente-pesquisador; formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos; formulador e executor de políticas públicas na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em depoimento de um professor que foi aluno da 1ª turma do Curso de Especialização em PROEJA no IFRN – Polo de Currais Novos - percebemos a relevância que tem essa formação para os professores que desempenham sua docência em turmas de jovens e adultos. O professor afirma que: “O [...] curso de Especialização em PROEJA foi o norte para os [...] questionamentos e angústias a respeito das falhas (minhas) com relação à prática docente.” Esse mesmo professor, ao ser questionado sobre o que ele considera importante na sua prática com as turmas do PROEJA, acrescenta que “é a interação, troca de experiências, vivências e, acima de tudo, aprender a ser formador de um público peculiar” que, em sua percepção, a peculiaridade se dá em detrimento do “tempo que o aluno passou fora da escola e principalmente a falta de material específico.”

Percebemos implicitamente, nas falas do professor, a importância que tem a qualificação profissional, principalmente em serviço, para o redimensionamento da prática docente. É através da pesquisa – ação que ocorre o processo tríade, reflexão – ação – reflexão, que deve ser contínuo, tão importante na redefinição da prática do professor.

Nesse sentido concordamos que

para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as con-

dições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 2006, p. 153).

Ao questionarmos uma pedagoga do IFRN – Câmpus de Currais Novos sobre as medidas adotadas pela Instituição para garantir a formação continuada dos professores, obtivemos como resposta que:

A formação continuada acontece de forma assistemática, por ocasião das reuniões pedagógicas (04 horas semanais), onde estuda-se e/ou discute-se questões de ordem didático-pedagógicas; processos de ensino-aprendizagem; de avaliação; de inclusão, dentre outros que fazem parte do cotidiano da escola e envolvem as modalidades ofertadas pela escola.

No que se refere às ações previstas pela Instituição para capacitar os professores no seu ingresso, a pedagoga assim expõe: “Quando são admitidos, os docentes participam de seminários para conhecer o funcionamento da instituição e suas ofertas educacionais, tanto de forma sistêmica como em relação ao câmpus de destino”.

Segundo ela “não existe um programa sistemático de capacitação dos professores”. A fala da pedagoga nos intriga um pouco com relação a não existência de um programa sistematizado para capacitar os professores, pois defendemos que a formação continuada deve se dá de forma planejada, como o próprio termo induz, num processo contínuo, sem interrupção. Sendo assim, seria interessante que a formação ocorresse de forma sistemática e não assistemática como afirma a pedagoga.

Ainda com relação ao processo de formação docente, a pedagoga nos afirmou que na Instituição IFRN existe um instrumento de avaliação que possibilita avaliar o desempenho do professor que atua no PROEJA. Assim ela afirma: “Existe instrumentos que avaliam o desempenho dos professores (pelos alunos), levando em conta o curso no qual leciona Alimentos/Informática)”.

Consideramos essa realidade muito pertinente porque acreditamos que a avaliação deve fazer parte constantemente do nosso processo de qualificação, pois precisamos rever nossa prática pedagógica numa perspectiva de melhorar as futuras ações didáticas. Porém, para que isso ocorra, não basta que nos apontemos as falhas, ou mesmo que façamos um processo de autoavaliação; é preciso que as falhas e/ou sucessos sejam discutidos, compartilhados e pensados, coletivamente, em intervenções corretivas, pois só assim ocorrerá a mudança tão almejada pelo professor ou pelo o grupo.

O desempenho dos professores, na perspectiva dos alunos é apresentado e discutido nas reuniões dos grupos de formação (alimentos/informática/base comum) que ocorrem semanalmente. A partir dos resultados o grupo decide coletivamente que atitudes tomar diante do que se apresenta (Pedagoga IFRN - Câmpus de Currais Novos, jun. 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a temática em questão possibilitou amplas reflexões a respeito do processo de formação inicial e continuada para professores. É inegável que existem diversos obstáculos no percurso, tanto de ordem pessoal quanto de implementação de políticas públicas. Mas entendemos que insistir na formação docente vale a pena por se tratar de um grande investimento para o país,

tendo em vista que é a partir da educação que se gera todo e qualquer desenvolvimento.

Diante os vários olhares que o trabalho favoreceu, um se destaca pela sua especificidade. Trata-se da discussão acerca do ensino para jovens e adultos, que tanto vem sendo discutido em âmbito educacional, ganhando espaço de discussão cada vez mais amplo e presente em nosso cotidiano.

Sabemos que essa modalidade de ensino assume características que a difere das demais. Não querendo discriminá-la, mas reafirmar a necessidade de se conhecer a sua especificidade e trabalhar de forma que possibilite à clientela sua inserção na sociedade contemporânea, de forma digna e igualitária, oferecendo um ensino que atenda seus interesses, tanto nos aspectos cognitivos, quanto humanísticos.

Para isso, precisamos compreender que estamos tratando de um público formado de homens e mulheres trabalhadores, empregados e desempregados, ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferia. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais. Muitos são excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando criança, em função da entrada precoce no mercado de trabalho. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho.

Perceber esse perfil do aluno, que frequenta a Educação de Jovens e Adultos nos faz ter a certeza de que a nossa caminhada enquanto educador exige de nós muito mais desafios do que podemos imaginar. Sendo assim, somente a formação inicial não poderá dar conta de todos os saberes necessários aos professores.

É imprescindível que ocorra a formação continuada. Os saberes se constroem na prática do dia a dia, no aprender a fazer fazendo, na relação com o outro, nos conflitos, nos exemplos, nas experiências vivenciadas... Dessa forma, é preciso ter um olhar para além do momento imediato, propiciando uma reflexão sobre a (re) construção e (re) dimensionamento dos saberes dos professores que atuam em turmas de PROEJA.

Um ponto importante deste trabalho, a ser retomado aqui, diz respeito às duas perguntas que levantamos no início do texto e que tínhamos a intenção de encontrar as respostas no decorrer da pesquisa. Primeiro, a formação inicial dos professores os qualifica a trabalhar com jovens e adultos? Segundo, a instituição que emprega o professor fornece as condições para suprir deficiências do processo de formação inicial?

De acordo com as leituras feitas e com os registros dos professores, como podemos constatar no decorrer deste trabalho, podemos afirmar que não. A formação inicial ainda vem deixando muitas lacunas que precisam ser preenchidas pela formação continuada. Já com relação à 2ª questão, percebemos que muitas tentativas vem sendo feitas para que isso ocorra. Mas ainda falta uma sistematização mais concreta com relação aos programas de formação implementados pelas instituições, que acontecem ainda de forma bastante pontual e desarticulado, sem uma sistematização mais precisa.

Além disso, concluímos que os professores do IFRN – Câmpus de Currais Novos que atuam nas turmas do PROEJA, não apontaram como importante a formação inicial e continuada em seu processo de qualificação. Já com relação aos eventos e pós-graduação, apontam como essenciais. Também concluímos que as especializações ofertadas são pouco participadas pelos professores.

Por fim, é pertinente ressaltar que as discussões referentes à formação inicial e continuada dos professores não se esgotam por aqui, vão muito além do que foi tratado neste trabalho,

pois se trata de uma questão ampla, complexa, que exige muita determinação pessoal, vontade e atitude política, por parte dos dirigentes governamentais.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF. MEC/UNESCO: Cortez, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán.; GAUTHIER.; Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.) **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal, 2007. 165p.

CAPÍTULO V



DISCUTINDO AS VISÕES SOBRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDIFICAÇÕES, MODALIDADE EJA, DO IFRN/CÂMPUS MOSSORÓ

*João Rodrigues Neto**
mourao11@hotmail.com

*Albino Oliveira Nunes***
albino.nunes@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A interação do ser humano com a natureza e com o ambiente construído torna-se cada vez mais complexa e desafiadora em virtude dos novos avanços científicos e tecnológicos. Sendo assim, nos últimos anos vem ganhando destaque na Educação em Ciências iniciativas que buscam promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) discutida por diversos autores como Chassot (2007), Marco-Stiefel (2001) e Cajas (2001).

Outros autores como Vilches et al (2004) argumentam que a necessidade de contribuir para a sustentabilidade e para o desenvolvimento sustentável deveria ser, dentro desse panorama, uma das preocupações da educação científica e, no entanto, parece ser

* Licenciado em Física – UERN; Especialista em PROEJA – IFRN; Servidor do IFRN/Câmpus Mossoró.

** Licenciado em Química – UERN; Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – UFRN; Doutorando em Química/ Ensino de Química – UFRN; Professor do IFRN/Câmpus Mossoró.

uma categoria esquecida dentro dessa área de ensino. A urgência do pensar a sustentabilidade provém de vivermos uma era de emergência mundial em que diversos efeitos negativos das ações antropogênicas são sentidos, e mesmo assim persistem os obstáculos para uma transformação das posturas e a construção de um mundo sustentável (VILCHES et al., 2008).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino na área de ciências deveria ainda proporcionar ao estudante uma educação não apenas voltada para a visualização de conceitos ou de processos, mas que fosse pautada na busca do crescimento intelectual, moral e ético do sujeito; proporcionando aos estudantes, através da interação com os outros conhecimentos adquiridos na escola, a capacidade de interagir com o mundo natural e o mundo construído de uma nova forma.

Contrárias a esses princípios, as metodologias de ensino atualmente adotadas, aparentemente, têm sua ênfase apenas nos conteúdos conceituais, podendo dificultar a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conceitos em um curto espaço de tempo.

No contexto dessa problemática, este trabalho busca caracterizar o entendimento que os estudantes do Curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA possuem sobre ciência e tecnologia. Essa busca é fundamentada na compreensão de que as visões sobre C&T têm fortes implicações na cidadania desses indivíduos; e, de que é função da educação formal em ciências naturais, mas também das disciplinas técnicas promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT). Ressalta-se também existência de trabalhos que defendem a inserção das discussões de natureza CTS nos cursos de formação de engenheiros e tecnólogos (VON LINSINGEN, 2006; VON LINSINGEN, 2003; BAZZO, 2002) e a lacuna no tocante a investigações direcionadas ao ensino técnico de nível médio.

Defende-se que esse elo do ensino tecnológico deve também contemplar uma discussão mais ampla sobre a ciência e a

tecnologia de maneira a formar não apenas mão-de-obra qualificada para o trabalho técnico, mas cidadãos conscientes de sua importância social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Mediante a argumentação de Grecca (2002) e Coll et al. (2002) que detectam a presença marcante de dois paradigmas básicos na pesquisa social (o qualitativo e o quantitativo) e que cada um desses apresenta suas limitações e inclusive contradições, para este trabalho, optou-se por uma pesquisa de natureza quali-quantitativa de acordo com o paradigma emergente no Ensino de Ciências. Sendo assim, para esta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos já validados anteriormente (NUNES e DANTAS, 2009; NUNES e DANTAS, 2010), uma escala do tipo Likert e um questionário aberto, instrumentos que foram adaptados para atender às finalidades desta pesquisa e ao público a ser entrevistado.

Os instrumentos foram aplicados a 71 estudantes do Curso de Técnico Integrado em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Mossoró, durante o mês de maio de 2010. Responderam ao questionário 27 estudantes do segundo, 16 do quarto, 13 do sexto e 15 do oitavo períodos do referido curso, uma vez que o ingresso de estudantes nesse curso é anual, não existindo, naquele semestre, alunos cursando os períodos ímpares.

Para o tratamento dos dados, foi utilizado um procedimento estatístico^[1] para a escala psicométrica, atribuindo-se às respostas MA (Muito de Acordo), A (de Acordo), I (Indeciso), D (Desacordo), MD (Muito Desacordo), respectivamente, os valores +

1 A média utilizada no trabalho foi a média aritmética simples, utilizando-se o somatório dos valores das respostas dos entrevistados dividido pelo número de participantes, segundo a fórmula: $\sum (vr) / n$, em que vr são os valores das respostas e n é o número de participantes.

2, + 1, 0, - 1, -2 para as assertivas de caráter positivo e, respectivamente, -2, -1,0, +1, +2 para as assertivas de caráter negativo. Sendo assim, obtiveram-se como resultados valores médios em relação às afirmações postas. Deve-se pontuar que essa quantificação apresenta valores acima de zero para concordância de afirmações positivas sobre a ciência, e discordância de questões negativas. Como pode ser percebido no anexo 1, são assertivas de caráter negativo (fazendo afirmações sobre prejuízos causados pela ciência, ou distorções estabelecidas a partir de C&T): 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12,13, 16, 17 e 19. As demais assertivas falam de aspectos positivos, ou seja, como C&T tem contribuído beneficamente para a sociedade e ambiente.

Foram utilizadas, ainda, para a análise dos dados quantitativos, as mesmas categorias eleitas por Nunes e Dantas (2010) em seu estudo: 1) Relação C&T – Sociedade; 2) Relação C&T – Ambiente; 3) Ciência Escolar.

Na análise dos questionários abertos, foram utilizados elementos de análise do conteúdo para a categorização dos dados, segundo Bardin e Stubs *apud* Pórlanet al (1998) e Richardson (1985).

3 O MOVIMENTO CTSA E PAULO FREIRE

A escolha das categorias atitudes e crenças para este estudo deu-se mediante a argumentação de Manassero Mas e Vázquez Alonso (2001), segundo os quais são as crenças e atitudes adquiridas ao longo da vida que nos justificam algumas ações em relação à ciência e à tecnologia, tais como a menor tendência de escolha de carreiras científicas entre as mulheres, ou falsas ideias que levam os estudantes a acreditar que os cientistas realizam seus trabalhos isolados. No tocante ao termo crença, o senso comum o associa com algo místico, sobrenatural. Contudo, utilizamos a definição expressa por Marmitt et al (2008), no qual refere-se à

tradução do termo *belief* do inglês, dando a conotação de acreditar em algo. Quando se fala de atitudes, à maneira do que acontece com as crenças, o senso comum associa esse termo à ação. Para este trabalho, no entanto, faz-se uso do conceito expresso por Manassero Mas e Vázquez Alonso (2001), segundo os quais as atitudes seriam constituídas por três elementos:

Conjunto organizado e durador de convicções ou crenças (elemento cognitivo) dotadas de uma predisposição ou carga afetiva favorável ou desfavorável (elemento avaliativo ou afetivo) que guia a conduta das pessoas a respeito de um determinado objeto social (elemento conductual).

Para o entendimento da pertinência do estudo das categorias propostas (atitudes e crenças sobre C&T) para o público da EJA, faz-se inicialmente necessário o entendimento das articulações entre o movimento CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) e o pensamento de Paulo Freire, o que foi descrito por alguns autores como Auler e Delizoicov (2006) e Von Linsegen e Nascimento (2006). Para esses autores, existem muitos pontos de convergência entre essas propostas educativas, dentre as quais se pode citar a busca da alfabetização como ponto inicial.

Enquanto o educador brasileiro Paulo Freire objetivou o letramento das camadas socialmente alijadas do conhecimento escolar, o movimento CTSA procura, desde sua formação, o letramento científico e tecnológico das camadas sociais oprimidas, cuja opressão o conhecimento científico e tecnológico tem ajudado a legitimar. A finalidade da educação, em ambos os casos, seria a emancipação do indivíduo e a formação de sua cidadania plena, a partir do entendimento da situação de opressão. Assim, Auler e Delizoicov (2006) destacam três dimensões a serem discutidas

e desmistificadas a partir do ensino/aprendizagem de ciências e, por consequência, para um letramento científico e tecnológico: 1) superação do modelo de decisões tecnocráticas; 2) superação da perspectiva salvacionista/ redentora da ciência e tecnologia; 3) superação do determinismo tecnológico. Esses autores estabelecem uma correlação entre a superação desses mitos acima citados e a defesa feita por Freire em relação à necessidade de superação da cultura do silêncio, conforme demonstrado na figura 4. Nessa perspectiva, superar o modelo de decisão tecnocrática, em que o especialista tem a supremacia da decisão, assemelha-se à tomada de postura em que as massas afastadas das decisões políticas reivindicam seu direito de participação no destino social.

Já Von Linseng e Nascimento (2006) escolhem outras três categorias para sua análise das articulações possíveis entre as já referidas concepções de educação: 1) a abordagem temática e a seleção de materiais de conteúdos; 2) a perspectiva interdisciplinar do trabalho pedagógico; 3) o papel do educador no ensino-aprendizagem e a formação para a cidadania. Sobre a primeira categoria, que remete diretamente ao contexto da EJA, os autores comentam:

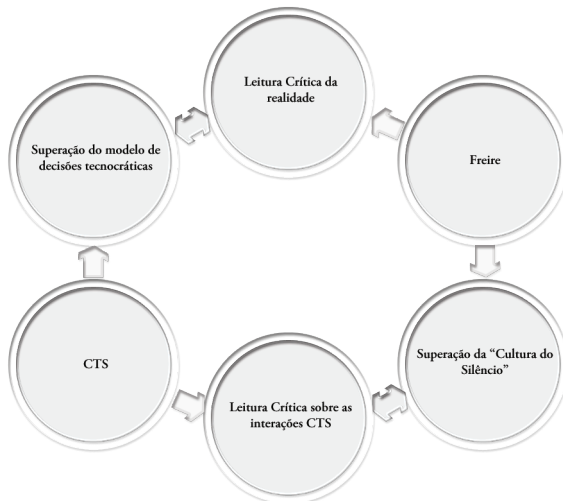
A pedagogia progressista de Freire propõe uma educação que ultrapasse a ‘concepção bancária de educação’. Ou seja, uma educação que não seja realizada sobre o educando, de modo que o sujeito da ação educativa assumira uma posição ativa em sua aprendizagem (FREIRE, 1975).

Neste tipo de educação, os conteúdos abordados em sala pouco (ou nada) têm a ver com a realidade dos educandos, sendo selecionados exclusivamente pelo professor de cada disciplina.

Tanto o enfoque CTS quanto o método de investigação temática proposto por Freire rompem com o tradicionalismo curricular no ensino de Ciências, uma vez que a seleção dos conteúdos se dá a partir da identificação de temas que contemplem situações cotidianas dos educandos (VON LISINGEN; NASCIMENTO, 2006).

Como se pode inferir a partir da argumentação acima, o método investigativo temático coaduna-se adequadamente com o enfoque CTS. Acredita-se que essa possível articulação oferece uma nova possibilidade ao docente que atua no ensino de ciências voltado ao público da EJA, uma vez que a abordagem temática foi desenvolvida para o letramento de jovens e adultos e objetiva a construção da cidadania do educando a partir de uma leitura de mundo.

Figura 1 – Articulações entre o pensamento de Freire e o movimento CTS.



Fonte: Extraído de Auler; Delizoicov (2006).

Tendo-se em mente que, dentre os objetivos da educação científica, encontra-se a ACT, ganha significado a busca das atitudes e crenças sobre ciência e tecnologia. Enquanto para o letramento de jovens e adultos, é preciso entender suas experiências de vida e levar em conta que os alfabetizados possuem contato com a língua escrita; para o letramento científico e tecnológico é preciso entender que os estudantes possuem uma visão sobre C&T, que não apenas influencia a aprendizagem, mas, sobretudo, deve ser o ponto de partida para um ensino de ciências e tecnologia comprometido com a emancipação e o fortalecimento da cidadania.

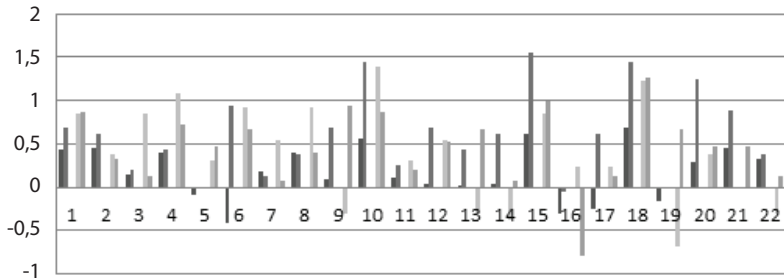
4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

A partir da tabulação dos dados quantitativos e mediante a escolha das três categorias já explicitadas anteriormente na metodologia, procedeu-se à inferência com base nos gráficos 1, 2, 3, 4, situados adiante.

Ao se analisarem conjuntamente os dados obtidos sobre as atitudes e crenças dos alunos dos 2º, 4º, 6º e 8º períodos do curso, respectivamente, demonstrados no gráfico 1, nota-se que não há uma diferença significativa na maneira como os estudantes percebem a ciência e a tecnologia, o que é detalhado abaixo. Para essa análise foram escolhidas as assertivas que apresentaram valores mais significativos (maiores ou menores).

Gráfico 1 – Atitudes e crenças por período letivo.



Fonte: Elaboração dos autores (2012).

Quando se observam os quatro primeiros gráficos, relativos à assertiva de nº 6 – “A ciência e a tecnologia são um risco à saúde”, – observa-se que o segundo período obteve um escore igual a 0,81; o quarto, igual a 0,94; o sexto, igual a 0,92 e, por último, o oitavo, igual a 0,67. A partir desses dados, é possível inferir que não existe uma diferença significativa na forma como os estudantes veem um risco à saúde proveniente da ciência e da tecnologia. Pode-se então concluir que os ensinamentos sobre ciência e tecnologia não têm “evoluído” no que concerne ao conhecimento desses estudantes com relação a esse aspecto.

Na oitava assertiva – “A ciência dá resposta a nossas necessidades” –, o segundo, o quarto, o sexto e o oitavo períodos obtiveram escores 0,78, 0,38, 0,92 e 0,40, respectivamente. Pode-se ver que, em todos os períodos, há uma visão positiva sobre a ciência e a tecnologia, havendo apenas uma pequena oscilação no gráfico. Esse dado corrobora ainda mais o já argumentado sobre a não alteração das visões dos estudantes da EJA ao longo do curso acerca de C&T.

No entanto, surge um dado interessante, ao se observar que, na assertiva 12 – “A ciência que é ensinada na escola é complicada” –, o segundo, o quarto, o sexto e o oitavo períodos obtiveram escores 0,07, 0,69, 0,54 e 0,53, respectivamente. É necessário pontuar que a assertiva 12 apresenta uma informação negativa,

e como já expresso na metodologia sua quantificação é inversa às questões de caráter positivo acima apresentadas, de maneira que um resultado positivo representa uma discordância com a afirmação apresentada. Os alunos do segundo período, recém-ingressos na instituição, apresentam-se indecisos sobre o fato de a ciência ensinada na escola ser complicada. Já nos períodos seguintes, os estudantes discordam da assertiva, isto é, com o avanço dos alunos nas séries seguintes, a escola tem interferido bastante na compreensão destes, que passam a discordar de que a ciência escolar é complicada.

Na assertiva 17 – “Para se destacar em ciências na escola, a pessoa precisa ser muito inteligente” –, o segundo período teve um escore de -0,52, o que difere bastante dos demais, pois o quarto, o sexto e o oitavo obtiveram 0,62, 0,23, 0,13, respectivamente. Pode-se concluir, sobre a visão dos alunos nesse aspecto, que a instituição de ensino tem colaborado bastante com relação ao entendimento deles, ao avançar no curso nos períodos posteriores. Ou seja, o Curso Técnico em Edificações tem ajudado a melhorar a visão sobre a ciência escolar, do que se depreende que o indivíduo da EJA passa a expressar a ideia de que todos podem aprender ciências, mesmo sem ser “muito inteligentes”, o que pode ter influência direta sobre a autoestima desses estudantes e sobre seu desempenho escolar. Assim, logo que o aluno chega ao Câmpus Mossoró oriundo de outra escola, parece crer que só os alunos muito inteligentes conseguem aprender ciência na escola, mas aqui, de acordo com a pesquisa, os estudantes de períodos posteriores afirmam que todos têm essa capacidade.

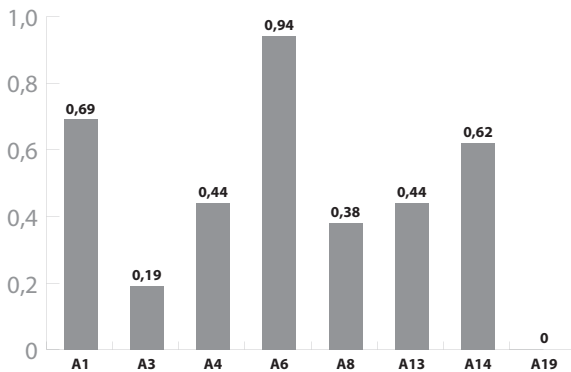
Na afirmação 19, “quanto mais conhecimento científico existe, mais preocupação há para nosso mundo”, o segundo, o quarto, o sexto e o oitavo períodos obtiveram um escores 0,33, 0,00, -0,69, 0,67. De acordo com a oscilação significativa do gráfico nessa questão, pode-se ver que provavelmente o curso não influi num crescimento nas séries seguintes para aprendizagem

do aluno, dado que o comportamento não indica uma regularidade no crescimento ou na diminuição no valores de crença pelo contrário parece haver uma aleatoriedade nessa evolução.

Na afirmação 20 “a ciência ajuda a preservar/recuperar a natureza”, os escores do segundo, do quarto, do sexto e do oitavo períodos são 0,59, 1,25, 0,38, 0,47, respectivamente. Apesar de uma rápida oscilação no gráfico, há outra concordância de todos os estudantes a respeito da afirmativa. Isso reafirma que, com exceção da visão sobre a ciência escolar, a princípio parece que não há uma interferência do curso técnico nas crenças sobre C&T.

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre as categorias escolhidas e previamente descritas, foram construídos os gráficos 2, 3 e 4, com os dados do quarto período já apresentados no gráfico 1, contudo, desta vez agrupados segundo as categorias (C&T-Sociedade, C&T-Ambiente e Ciência Escolar) como pode ser percebido logo abaixo.

Gráfico 2 – Relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

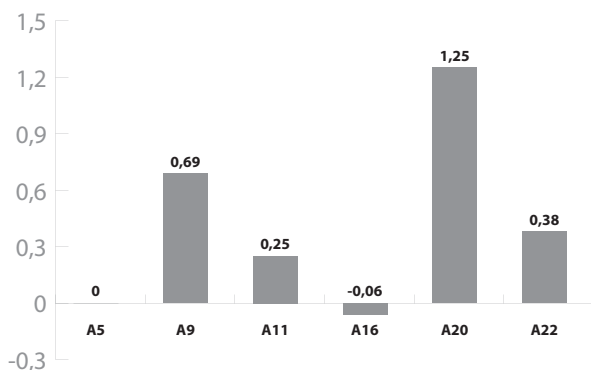


Fonte: Elaboração dos autores (2012).

Nesse gráfico, apresentam-se os dados relacionados às assertivas que dizem respeito à relação entre C&T e sociedade, que podem ser lidas no anexo. Tendo-se em vista que a maior parte das crenças apresenta valores acima de zero, e nenhum valor negativo

pode-se inferir que os alunos do quarto período acreditam que a ciência e a tecnologia contribuem positivamente para a sociedade. Observa-se também que esses alunos desprezam os aspectos negativos que esse binômio possa trazer à humanidade.

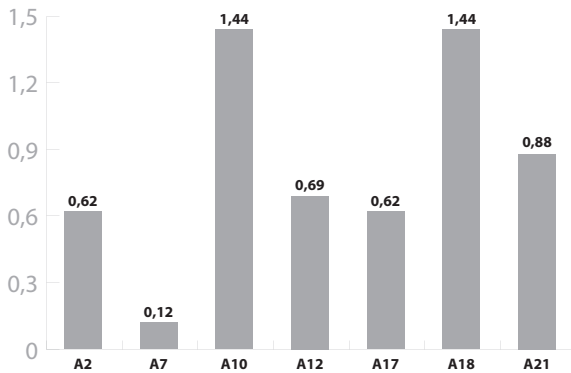
Gráfico 3 – Relação entre ciência, tecnologia e ambiente.



Fonte: Elaboração dos autores (2012).

A partir do gráfico 2, pode-se perceber que atitudes (depreendida a partir do conjunto de crenças expressas) dos alunos sobre a relação entre ciências, tecnologia e meio ambiente caracteriza-se como positiva perante o binômio e sua influência no ambiente. Nota-se claramente que, somente na assertiva 5, os estudantes não souberam opinar ou foram neutros. E quando opinaram sobre a assertiva 16, expressaram uma visão negativa ao concordar que C&T geram impactos ambientais. Aqui se pode ressaltar que a relação com o ambiente encontra-se problematizada e demarca-se como um avanço perante a visão em relação à sociedade tratada no gráfico anterior.

Gráfico 4 – Visões sobre a Ciência Escolar.



Fonte: Elaboração dos autores (2012).

Quando se analisa o gráfico 4 acima, e nota-se valores acen-tuadamente positivos (1,44; 0,88) chega-se à conclusão de que os alunos apresentam sobre a ciência escolar atitudes e crenças ainda mais positivas que as expressas nas categorias anteriores, o que pode ser percebido quando esses estudantes concordam que todos podem aprender ciências e que a ciência aprendida na escola serve mesmo depois de saírem dela. Aqui cabe a ressalva de que, pelo menos a princípio, o curso técnico parece estar agindo favoravel-mente, uma vez que possibilita uma ressignificação da ciência e das tecnologias ensinadas na escola.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta secção, será feita uma breve análise dos dados quali-tativos obtidos a partir do questionário de questões abertas. As respostas foram organizadas segundo a questão respondida, sem a distinção do período a que cada estudante pertencia, elegendo-se falas representativas do todo. Ressalta-se, no entanto, que não

foram observadas diferenças significativas quanto às posições expressas para as questões analisadas.

Quando se observam as respostas à primeira questão do instrumento de coleta de dados:

1) Na sua opinião, como são escolhidos os temas de pesquisas científicas?

Obtém-se um espectro amplo de respostas cujos trechos abaixo podem ser tidos como representativos do todo:

“Acho que são escolhidos de acordo com a necessidade” (Estudante A)^[2].

“Os temas são escolhidos ou deveriam ser, através de temas que sejam mais discutidos no momento. E temas que fossem trazer uma melhoria para o mundo” (Estudante B).

“Através da necessidade da humanidade” (Estudante C).

“De acordo com os interesses dos grandes empresários e políticos” (Estudante D).

“São escolhidos a partir de perguntas sem resposta e coriozidades” (Estudante E).

As respostas a esse item apontam para entendimentos diversos e significativos sobre a pesquisa científica. Podemos ressaltar a fala de dois estudantes que relatam haver relação entre a pesquisa científica e interesses econômicos, ou seja, transmitem a ideia de que fatores sociais são determinantes na construção do

2 Dados extraídos de pesquisa realizada em 2012.

conhecimento científico e de que a ciência não é neutra, agindo a favor do capital.

Um importante fato a ser discutido é que essa aparente diversidade de pensamento sobre a empresa científica, encontrada nas respostas à primeira questão, dá lugar a uma uniformidade de pensamento expressa nas respostas ao segundo questionamento, como se pode notar logo adiante.

Quando se analisam as respostas dos estudantes à segunda questão aberta:

2) Na sua opinião, para que o cientista faz ciência?

Pode-se notar um claro entendimento por parte desses de que a ciência e a tecnologia agem favoravelmente em relação à sociedade e mesmo em relação ao ambiente. Pode-se aferir essa posição nos trechos abaixo, extraídos dos questionários:

“descobrir novos conhecimentos e tentar melhorar o modo de vida das pessoas” (Estudante F).

“a procura de descobertas importantes para a humanidade” (Estudante G).

“Para proporcionar o ser humano, uma maior capacidade de conhecimento e gerar uma nova linha de pensamento a cada descoberta” (Estudante H).

“Para muitas coisas, melhorar o meio ambiente” (Estudante I).

“Para melhorar a vida o ser humano, porque com ciência avança” (Estudante J).

Como fica claramente expresso, os estudantes apresentam traços de uma visão positivista que atribui ao cientista e à ciência, por consequência, o papel da melhoria da qualidade de vida das pessoas, do meio ambiente e do planeta de modo geral. Ainda que se reconheçam o papel fundamental que a ciência possui na sociedade moderna e as inúmeras melhorias na qualidade de vida da humanidade advindas de avanços científicos e tecnológicos, é esperado que estudantes de um curso técnico pensem criticamente sobre o papel de C&T e sua atuação na sociedade, o que não se observa nas respostas ao questionamento.

Em oposição a essa tendência geral apenas um dos estudantes entrevistados afirmou que os cientistas tinham objetivos negativos ao produzir ciência. Contudo, mesmo essa resposta cai no fatalismo oposto, o de que o binômio C&T apenas traz aspectos negativos com sua construção, como se verifica abaixo.

“Para o homem se matar mais rapidamente.
Tipo como as bomba nucleares, o prejuízo que
eles estão fazendo com a camada atmosférica...”
(Estudante L).

Esse posicionamento também não contribui para uma ação responsável perante a C&T, uma vez que se caracteriza por uma extrema descrença no papel transformador que esse binômio possui.

3) Na sua opinião, a ciência é base da tecnologia ou a tecnologia é base da ciência?

Quanto ao terceiro questionamento, as respostas se configuraram em três grupos principais que expressaram os seguintes posicionamentos:

1. A ciência como base da tecnologia;
2. A tecnologia como base da ciência;
3. Interdependência entre ciência e tecnologia.

Dentre esses posicionamentos, o primeiro foi o predominante entre as respostas ao item, obtendo um total de 31 estudantes que afirmaram acreditar nessa relação linear C – T, de um total de 45 estudantes que responderam à questão. São representativos desse pensamento os trechos abaixo transcritos:

“A ciência é base da tecnologia. A ciência encontra soluções que contribuem para a evolução da tecnologia” (Estudante M).

“Não à tecnologia se não ouver ciência, ela e que nos faz inovar e desvendar novas possibilidades tecnológicas” (Estudante N).

“Ciência e a base da tecnologia, pois a tecnologia vem dos cientistas, pessoas que modificam e inventam novos recursos” (Estudante O).

Como se pode notar nos trechos acima, há uma visão de que a ciência gera os novos artefatos tecnológicos em um modelo linear segundo o qual as novas descobertas científicas se convertem em novos recursos da tecnologia. Para a maior parte dos estudantes pesquisados, a tecnologia apresenta-se como um conhecimento subjugado pela ciência, não o percebendo como um campo de conhecimento independente, e que em muitos casos tem contribuído com o desenvolvimento da ciência. Mas o que nos parece ainda mais relevante é o papel fundamental que o cientista parece representar para esses estudantes.

Quando se analisam os resultados advindos da segunda questão e se comparam com os obtidos na terceira, percebe-se que o cientista é encarado como um profissional engajado na construção de um mundo melhor e que os conhecimentos que produz (ou melhor dito, que descobre) são convertidos em melhorias sociais a partir do braço operativo da ciência – a tecnologia.

Não há a interpretação do cientista como um ser humano passível de interesses próprios e capaz de atos egoístas em seu fazer profissional. Essa visão, aqui expressa, não contribui com a problematização da realidade ou com a superação da cultura do silêncio, uma vez que o cientista sempre interessado no bem-estar da comunidade não tomaria uma decisão pautada em interesses individuais. O segundo e o terceiro grupos, que afirmaram haver uma relação linear em que tecnologia gerava ciência e que a ciência e tecnologia “caminham juntas”, podem ter seus pensamentos exemplificados abaixo:

“A tecnologia é a base da ciência, pois com a modernização da tecnologia alcançar a perfeição na ciência se tornou possível” (Estudante P).

“A tecnologia é a base da ciência, pois é através da tecnologia que a ciência trabalha” (Estudante Q).

“Uma depende da outra mais basicamente a ciência deu-se inicio a tecnologia” (Estudante R).

A partir dessas afirmações, pode-se inferir que, mesmo nesses grupos, ainda aparece latente a ideia da ciência como precedente da tecnologia, o que se pode perceber na escrita do último trecho, no qual o entrevistado, embora afirme que há uma dependência mútua entre C e T, acrescenta que a ciência iniciou a tecnologia, ou ainda no segundo trecho, no qual o estudante afirma que é através da tecnologia que a ciência trabalha, expressando o pensamento da tecnologia como mera aplicação da ciência.

Por fim, após essas ponderações, seguem-se os comentários referentes à quarta questão:

4- O que você pensa sobre o uso de alimentos transgênicos? Quem deveria tomar a decisão sobre o consumo de tais ali-

mentos: especialistas (cientistas e engenheiros), sociedade civil (cidadãos, ONGs, e demais organizações sociais não governamentais), autoridades políticas?

Podem-se dividir os posicionamentos em dois, segundo a intencionalidade desta pesquisa: 1) Estudantes que apoiam a participação da comunidade em geral e 2) estudantes que apoiam o modelo tecnocrático de decisão, como se pode notar dos trechos abaixo, transcritos dos questionários:

“Acho que é muito legal esses tipos de alimento modificado geneticamente. Quem deveria tomar a decisão seria os engenheiros e cientistas” (Estudante S).

“Acho que deveria ter representantes de todas as classes para um melhor resultado” (Estudante T).

“Quem deveria formar decisões os cidadãos” (Estudante U).

“Penso que seria muito bom para tais fins, e quem deveria tomar as decisões é os especialistas que estudam e estudaram para isso” (Estudante V).

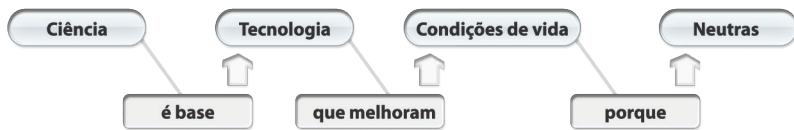
“Acho que é um assunto discusivo, quem deve tomar a decisão é quem entende sobre os alimentos” (Estudante X).

Enquanto a primeira categoria pode ser tida como desejável, caso se tenha como perspectiva a formação para a cidadania e a superação da cultura do silêncio, a segunda remete ao posicionamento que ratifica a decisão tecnocrática, atribuindo ao enge-

nheiro ou ao cientista o poder de decidir sobre suas vidas, com base no conhecimento técnico.

Quando se associam os resultados obtidos nas quatro questões abertas, pode-se demonstrar graficamente o pensamento dos estudantes da seguinte forma:

Figura 2 – Resultados obtidos nas quatro pesquisas abertas.



Fonte: Elaboração dos autores (2012).

Segundo esse gráfico, a ciência produz tecnologias que melhoram as condições gerais de vida por serem neutras. Pode-se destacar que esse pensamento tem sido caracterizado por alguns autores como um pensamento ingênuo e que propicia a continuidade do modelo de decisão tecnocrática e limita a participação cidadã dos indivíduos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, as atitudes e crenças dos estudantes matriculados no curso Técnico Integrado em Edificações indicam uma visão positiva e positivista sobre Ciência e Tecnologia, não sendo percebidos os efeitos negativos que este binômio provoca na Sociedade e no Ambiente. Os questionários apontam para uma visão linear, segundo a qual a ciência gera a tecnologia e ambas favorecem o desenvolvimento social e econômico. Essa inferência ganha maior relevância quando se articulam esses dados aos dados quantitativos, ficando clara uma tendência a concordar com fatores positivos desse binômio e a discordar de aspectos negativos. Esses resultados acrescentam outra dificuldade

às já apresentadas por Auler e Muenchen (2007), no tocante à possibilidade de uma abordagem diferenciada no Ensino de Ciências para jovens e adultos.

Sendo assim, faz-se necessário repensar o currículo desse curso se pretendida a formação de um técnico cidadão, capaz de intervir eficientemente na sociedade para a qual está sendo formado e tendo-se em vista, ainda, que trabalhar os benefícios e malefícios da Ciência e Tecnologia sobre a sociedade eo meio ambiente são objetivos das disciplinas científicas e da base técnica.

Essas ponderações ganham maior importância mediante a proposta curricular do curso, também reafirmada pelo Instituto, que visa à promoção não apenas de uma formação técnica para o mercado de trabalho, mas também que os estudantes recebam a formação para a vida, marcada pela construção da ação cidadã.

Apesar de ser um grande desafio, promover uma mudança nas atitudes e crenças dos estudantes de Edificações na modalidade EJA do IFRN Câmpus Mossoró-RN, entre a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente deve ser uma missão da educação científica e tecnológica promovida neste Instituto.

REFERÊNCIAS

AULER, D., DELIZOICOV, D. Educação CTS: **Articulação entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e Referenciais Ligados ao Movimento CTS**. Las Relaciones CTS en la Educación Científica, 4., 2006, Málaga. Anais do Seminário Ibérico CTS No Ensino Das CiênciasMálaga: Universidad de Málaga, 2006. p. 1-7.

AULER, D., MUENCHEN, C. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na

educação de jovens e adultos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 13, n. 3, Dec. 2007.

BAZZO, W. A. A pertinência de abordagens CTS na Educação Tecnológica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 28, p. 83-100, 2002.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 4ª ed, 2007.

CAJAS, F. Alfabetización científica y tecnologica: la transposicion didactica del conocimiento tecnologico. **Enseñanza de las ciencias**, v. 19. n. 2, p. 243-254, 2001.

COLL, R. K., DALGETY, J., SALTER, D. The development of The Chemistry Attitudes and Experiences Questionnaire (CAEQ), **Chemistry Education Research And Practice In Europe**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2002.

GRECA, I. M. Discutindo aspectos metodológicos da pesquisa em ensino de ciências: algumas questões para refletir, **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 73-82, 2002.

MANASSERO MÁ, M. A.; VÁSQUEZ ALONSO, A., Atitudes e creencias de los estudiantes relacionadas com CTS. In: MEMBIELA, P. **Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad: Formación científica para la ciudadanía**. Madrid: Narcea, 2001.

MARCO-STIEFEL, B. Alfabetización científica y enseñanza de las Ciencias. Estado de la cuestión. In: MEMBIELA, P. (org.). **Enseñanza de las Ciências desde la perspectiva Ciência-**

Tecnología-Sociedad: Formación científica para la ciudadanía. Madrid: Nancea, 2001.

MARMITT, V. R.; MORAES, J. F. D. de; BASSO, N. R. de S., As attitudes e crenças em relação a matemática: reflexos no processo de ensino aprendizagem. In: BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. de S.; FILHO, J. B. da R. **Propostas interativas na educação científica e tecnológica.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

NACIMENTO, T. G., VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o Ensino de Ciências. **Convergência** (Toluca), v. 13, p. 95-116, 2006.

NUNES, A. O., DANTAS, J. M. Atitudes e crenças dos graduandos em química sobre as relações Ciência- Tecnologia -Sociedade-Ambiente (CTSA). VII ENPEC, Florianópolis, 2009, **Anais**.

NUNES, A. O. DANTAS, J. M. **Atitudes dos licenciandos em Química da cidade de São Miguel-RN sobre as Relações CTSA.** Anais do II Seminário IberoAmericano de CTS no Ensino de Ciências, 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

PORLÁN ARIZA, R., GARCÍA, A. RIVERO, DEL POZO, R. M. **Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I:** teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, v. 15, n. 2, 1997.

VILCHES, A, GIL-PÉREZ, D., MACÍAS, Ó., TOSCANO, J. C. Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de La ciudadanía y, en particular, de los educadores, en La construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. **Revista CTS**, v. 11, n. 4, p. 139-162, 2008.

VILCHES, A, GIL-PÉREZ, D., EDWARDS, M., PRAIA, J., VASCONCELOS, C. A actual crise planetária: uma dimensão esquecida na educação em ciências. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 59-73, 2004.

VON LINSINGEN, Irlan. **CTS na educação tecnológica: tensões e desafios**. In: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I, 2006, México D.F. Memórias del Congreso Ibero CTS+I. v. 1, p. 1-14, 2006.

_____. A educação tecnológica numa perspectiva CTS: convergências curriculares. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 21-30, 2003.

ANEXO 1 - ESCALA DE LIKERT

	<i>AFIRMAÇÕES</i>	<i>MA</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>MD</i>
1	Temos um mundo melhor para viver graças à ciência.					
2	Somente algumas pessoas são capazes de aprender ciência.					
3	A ciência e a tecnologia privilegiam os ricos.					
4	A ciência ajuda as pessoas em todos os lugares.					
5	Sem a ciência e tecnologia o nosso planeta seria mais limpo.					
6	A ciência e tecnologia são um risco à saúde.					
7	A ciência (ensinada nas escolas) tira a curiosidade dos alunos.					
8	A ciência dá resposta às nossas necessidades.					

	<i>AFIRMAÇÕES</i>	<i>MA</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>MD</i>
9	A ciência e tecnologia oferecem soluções para a poluição.					
10	Todos podem aprender ciências.					
11	O buraco na camada de ozônio é culpa da ciência e tecnologia.					
12	A ciência, que é ensinada na escola, é complicada.					
13	O cidadão não interfere nos avanços científico e tecnológicos.					
14	Nós vivemos mais por causa da ciência/ tecnologia.					
15	Estudar ciência ajuda a pensar melhor.					
16	A ciência e a tecnologia geram impactos ambientais.					

	<i>AFIRMAÇÕES</i>	<i>MA</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>MD</i>
17	Para se destacar em ciências a pessoa precisa ser muito inteligente.					
18	Estudar ciências serve para a gente mesmo depois de sair da escola.					
19	Quanto mais conhecimento científico existe, mais preocupação há para nosso mundo.					
20	A ciência ajuda a preservar/ recuperar a natureza.					
21	Quem estuda ciências consegue resolver mais problemas.					
22	Os cientistas se preocupam com o meio ambiente.					

CAPÍTULO VI



PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA NO IFRN - CÂMPUS CURRAIS NOVOS

*Luciana de Castro Medeiros**
luciana.castro@ifrn.edu.br

*Wyllys Abel Farkatt Tabosa***
wyllys.farkatt@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a preocupação com a questão ambiental vem sendo crescente, colocando, portanto, em evidência a educação ambiental nas escolas, por meio do emprego de temas ambientais como veículos de aprendizagem e de conscientização a fim de que os atores sociais alcancem a percepção dos problemas ambientais da sociedade moderna (BARROS; SILVA, 2009).

A educação tem passado por mudanças significativas, tendo seu papel social, ambiental e cultural sempre crescente e em sintonia com uma sociedade em transformação, com novas demandas e temáticas sociais (SILVA; LIMA; TAVARES, 2007). Realmente, a educação é, segundo Carvalho (2001, p. 189), “um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas

* IFRN - Câmpus Currais Novos.

** IFRN - Câmpus Natal-Central.

sociais”, na qual insere a preocupação ambiental em seu universo educativo, unindo teoria à prática educacional.

Uma dessas demandas sociais que reflete um novo formato de política educacional do governo brasileiro é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem como proposta formar jovens e adultos que estavam fora do sistema escolar pela própria deficiência da educação brasileira, não apenas para o mundo do trabalho, mas também para serem cidadãos profissionais, de modo a produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade social, cultural e ambiental (BRASIL, 2007).

O PROEJA foi instituído no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através do Decreto de nº 5.840/2006. Desde então, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN oferece cursos técnicos dentro do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (HENRIQUE; OLIVEIRA, 2007).

O Câmpus Currais Novos do IFRN está situado na região do Seridó Potiguar na cidade de Currais Novos, fruto da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implantado pelo Governo Federal, foi inaugurado no ano de 2006. Naquele mesmo ano, iniciou a oferta de vagas para turmas do curso técnico de nível médio integrado em Alimentos na modalidade de EJA.

A instituição espera que o estudante do curso técnico de nível médio integrado em Alimentos na modalidade EJA seja apto a atuar em diversas áreas nas empresas de alimentos, apresentando, também, uma formação voltada para as questões ambientais, sendo capazes de acompanhar e monitorar os aspectos ambientais e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável junto às empresas de alimentos.

Vale ressaltar que a função social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte é a formação de profissionais-cidadãos, com consciência política-econômica-social e ambiental.

Nessa perspectiva, este estudo objetivou avaliar a percepção ambiental dos estudantes matriculados no 4º período do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado no IFRN – Câmpus Currais Novos, a fim de analisar a sua formação como profissionais-cidadãos comprometidos com o meio ambiente.

Avaliar a percepção dos indivíduos é uma tarefa complexa, pois cada indivíduo tem um olhar, uma interpretação e uma resposta diferente frente às questões ambientais. Assim, o estudo da percepção ambiental se faz necessário para que se possa compreender a relação entre homem e meio ambiente e suas implicações na sociedade (SANTOS; MORAIS, 2009; CALDAS; RODRIGUES, 2009).

2 PERCEPÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta pesquisa, a percepção ambiental é entendida como a tendência geral pelas quais as pessoas desenvolvem atitudes e sentimentos pelo ambiente (ALTMAN; CHEMERS, 1989 *apud* BERGMANN; PEDROZO, 2007). Percepção esta, que serve de instrumento para a educação ambiental tratada no âmbito escolar, de modo que, ao se tomar conhecimento da percepção ambiental de estudantes que tem como formação profissional-cidadão, tem-se a oportunidade de compreender a relação homem-ambiente entendida nesse processo educativo, dentro da Instituição de ensino. Do mesmo modo, em programas de educação ambiental o

sucesso é alcançado quando os participantes atingem o nível de percepção ambiental esperado (REIS; MORAIS, 2009).

Na atualidade, a maior preocupação com a discussão da Educação Ambiental nas escolas é a construção de referenciais conceituais, estratégias e propostas metodológicas que permitam a compreensão dos alunos da realidade atual dos problemas sócioambientais e a obtenção de soluções palpáveis para tais problemas (QUEIROZ, 2002).

A Educação Ambiental é mencionada no atual Plano Nacional de Educação (PNE), de modo que ela deva ser implementada no ensino fundamental e médio de acordo com os preceitos da Política Nacional de Educação Ambiental. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerado o referencial orientador para o programa pedagógico das escolas, abordam a operacionalização da educação ambiental em sala de aula de maneira interdisciplinar (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

A visão que se tem sobre a Educação Ambiental (EA) não pode ser baseada apenas como meio de abordar as questões ambientais, mas a EA deve proporcionar aos indivíduos a percepção da natureza de modo complexo, compreendendo as interações entre aspectos físicos, socioculturais e político-econômicos que compõem a relação homem-meio (CANDIANI et al., 2004), transformando os homens em cidadãos comprometidos com as questões ambientais e levando-os à conscientização da utilização dos recursos naturais.

Neste trabalho, o termo “Educação Ambiental” é tratado como meio para formação de cidadãos, conscientes de seus deveres e direitos, com um olhar diferenciado para a relação do homem com a natureza, tendo seus comportamentos e percepções condizentes com a formação de profissionais-cidadãos a que o IFRN se compromete diante do curso técnico em Alimentos na modalidade EJA, e não apenas abordado em um conteúdo disciplinar.

Pesquisar sobre a percepção ambiental dos indivíduos é importante para se identificar a verdadeira relação existente entre o homem e meio ambiente. A partir desta identificação, é possível planejar e implementar programas de Educação Ambiental dentro e fora da escola. Vale ressaltar que o sucesso de um programa de EA é atingir o nível esperado de percepção ambiental dos indivíduos.

Miranda (2007) afirma que a aprendizagem ambiental faz parte de um saber pedagógico, analítico e interpretativo, utilizando-se do conhecimento comum, empírico sobre a sustentabilidade ecológica, social, cultural e econômica do planeta. É, portanto, um conhecimento prático que requer estratégias e ações de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola, sendo mediado por um educador que relacione a realidade que vivemos com as teorias, buscando que os sujeitos alcancem um olhar crítico sobre a realidade ambiental local, regional e mundial.

Para Freire (1987, p. 106), “no momento em que a percepção crítica se instaura, na mesma ação, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenharem-se na superação dos problemas”. Esse pensador expõe que se o homem tem uma “percepção parcializada da realidade”, não tem a possibilidade de uma ação autêntica sobre a mesma.

Dessa forma, pode-se considerar que para se alcançar o objetivo de transformar a forma de olhar, ou perceber o ambiente, deve-se implantar um programa de educação ambiental voltado para a realidade da sociedade, de maneira prática e não apenas teórica, objetivando mudanças de comportamentos e atitudes ambientalmente corretas, a fim de que os indivíduos atinjam o pensamento crítico e reflexivo sobre tais ações.

3 PESQUISA DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO PROEJA

Na metodologia, optou-se como instrumento da pesquisa a aplicação de questionários, a fim de avaliar a percepção ambiental dos estudantes que estão cursando o 4º período do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado no IFRN – Câmpus Currais Novos.

A aplicação dos questionários da pesquisa de campo foi realizada em sala de aula no turno noturno, onde foram aplicados 20 questionários, abrangendo 87% dos alunos matriculados (23 estudantes). No dia da realização da pesquisa, dois alunos estavam ausentes e um se recusou a participar alegando não saber responder às questões.

Os questionários continham 12 questões objetivas envolvendo temas sobre a sustentabilidade ambiental, voltados às práticas da vida cotidiana e nas empresas de alimentos. Na primeira parte do questionário, foi realizada uma breve caracterização dos entrevistados, a fim de conhecer o gênero e a faixa etária predominante da turma objeto da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

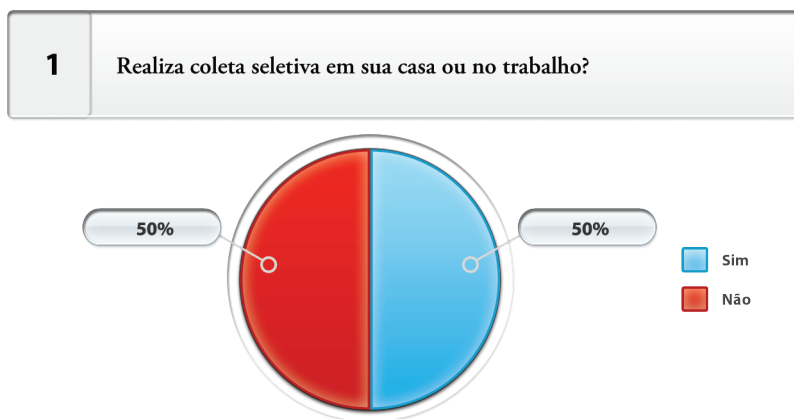
Dos 20 alunos que responderam ao questionário, 80% eram do sexo feminino e 20% do masculino. Com relação à faixa etária, 14 alunos (70%) tinham entre 21 e 50 anos sendo, portanto, considerados adultos, e 6 (30%) faziam parte da faixa dos 18 aos 21 anos, considerados jovens. Nenhum se enquadrava na faixa etária com mais de 50 anos, considerados idosos.

Desse modo, vê-se que a turma em questão é composta, em sua maioria, por alunos adultos. Esse resultado difere de uma

característica bastante encontrada em turmas de EJA em escolas do Brasil, que é a presença considerável de jovens (HENRIQUE; OLIVEIRA, 2007).

Nas questões sobre o tema sustentabilidade ambiental, a primeira delas abordava a prática da coleta seletiva em suas residências ou no trabalho. Obteve-se o resultado de que somente 50% deles realizavam tal prática (Gráfico 1).

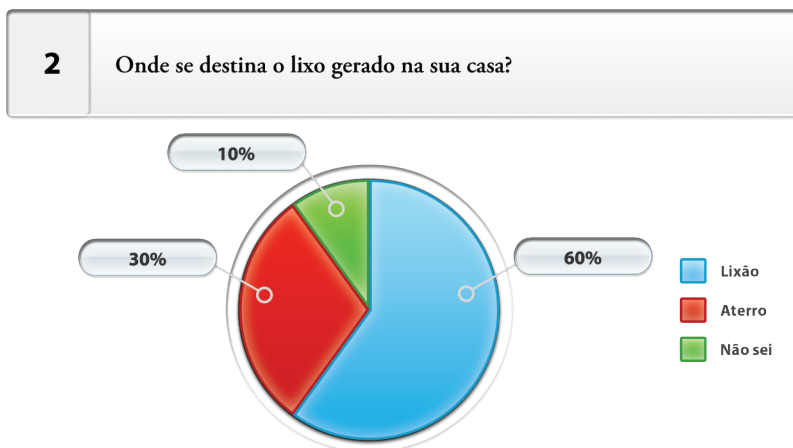
Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos que realizavam coleta seletiva em suas residências ou em seu trabalho.



Esse resultado diferencia do encontrado por Medeiros (2009), que ao analisar a consciência ambiental dos estudantes concluintes do PROEJA no IFRN – Câmpus Currais Novos constatou que 86,67% deles não realizavam coleta seletiva em suas casas, o que nos mostra uma diferenciação dos alunos concluintes em relação aos alunos que estão cursando o 4º período do mesmo curso.

Na segunda questão abordou-se o destino dos resíduos sólidos gerados nas residências dos alunos. Os resultados mostraram que 60% deles afirmaram que os resíduos eram destinados para um lixão, 30% para um aterro e 10% não sabiam o destino do lixo produzido em sua casa.

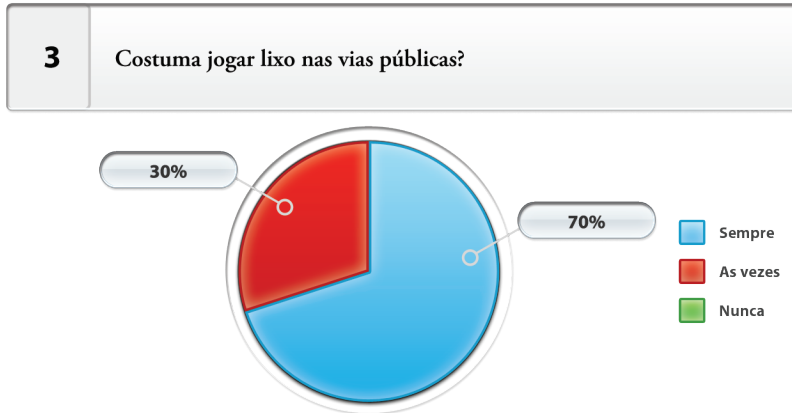
Gráfico 2 – Porcentagem dos alunos que afirmaram para onde se destinavam os resíduos sólidos gerados em suas residências.



É importante levar em consideração que os 23 alunos da turma em questão residem no município de Currais Novos. Vale ressaltar ainda que a prefeitura de Currais Novos dispõe de um aterro controlado que se encontrava em processo de licenciamento junto ao Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA). Pode-se também frisar que, mesmo sendo uma porcentagem baixa, mas é preocupante alunos com formação para percepção ambiental dentro das empresas de alimentos não se interessarem em saber o destino dos resíduos sólidos produzidos em suas casas.

Na terceira questão sobre resíduos sólidos, 70% afirmaram que às vezes costumavam jogar lixo nas vias públicas, principalmente quando não havia lixeiro por perto e apenas 30% afirmaram que nunca jogaram lixo nas vias públicas (Gráfico 3).

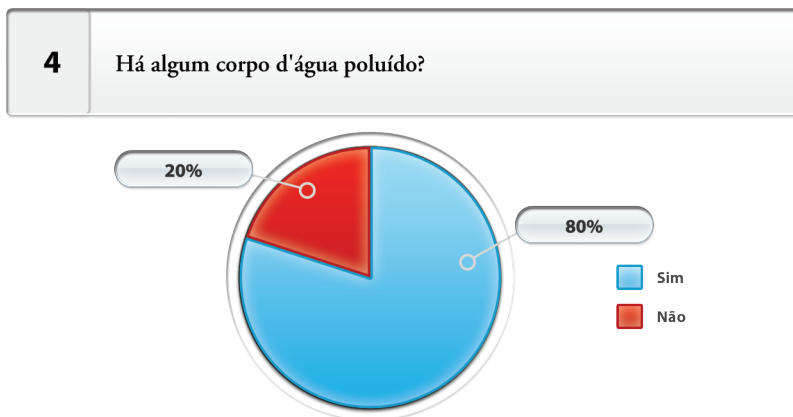
Gráfico 3 – Porcentagem dos alunos que lançam resíduos sólidos em vias públicas.



Esse resultado difere do encontrado no estudo de Medeiros (2009), que apontou que 20% dos alunos concluintes do PROEJA Alimentos costumavam jogar lixo nas vias públicas. A autora considerou a ação preocupante, mesmo a minoria afirmando realizar esta prática. No presente estudo, os resultados se mostram ainda mais preocupantes, já que a maioria dos alunos tem o hábito de lançar os resíduos em vias públicas sem a menor preocupação com a cidadania, o que também leva em consideração os deveres do indivíduo com a sociedade e com o coletivo, no qual há direitos e deveres a serem cumpridos.

A quarta e quinta questões dizem respeito ao recurso natural finito mais importante para os seres vivos, a água. Primeiro, os estudantes foram questionados se havia em sua cidade algum corpo d'água poluído. O gráfico a seguir ilustra que 20% dos alunos responderam que não havia rio, lago, lagoa ou açude poluído em sua cidade. Porém, 80% responderam que havia corpos d'água que eles consideravam poluídos.

Gráfico 4 – Porcentagens dos alunos que afirmaram que existem corpos d'água considerados poluídos.

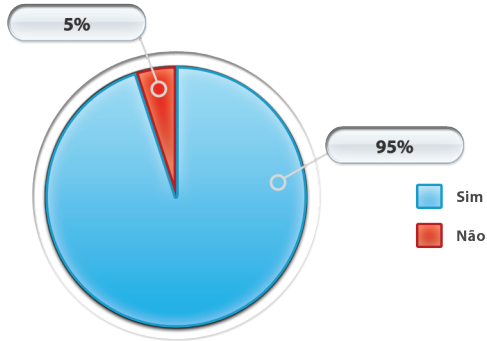


A quinta questão foi sobre a importância da diminuição do consumo exagerado de água nas empresas. Dos estudantes entrevistados, 95% afirmaram que achavam importante diminuir o consumo de água nas empresas. Desses, 89,47% apontaram que o motivo desta preocupação seria para evitar a escassez de água e diminuir a geração de efluentes lançados no meio ambiente; 5,88% dos alunos afirmaram que o motivo era para diminuir o valor da conta de água e a empresa ter mais lucro e 5,88% apontaram os dois motivos como sendo importantes para a preocupação com a diminuição do consumo de água (Gráfico 5).

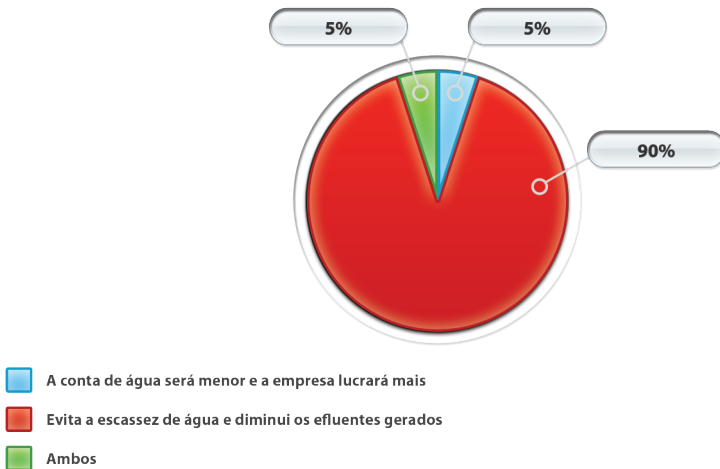
Esse resultado apresentou-se semelhante ao apresentado por Medeiros (2009) que mostrou em sua pesquisa que 80% dos alunos disseram que economizavam água em casa e/ou na escola, porém difere na motivação, no qual, apenas 16,67% economizam água pelo motivo ambiental.

Gráfico 5 – Porcentagens dos alunos que acreditavam ser importante diminuir o consumo de água nas empresas e quais os motivos dessa preocupação.

5 É importante diminuir o consumo de água em empresas?



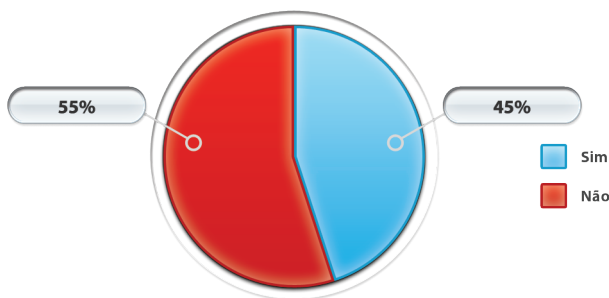
5.1 Por qual motivo?



Na sexta questão foi questionado aos estudantes entrevistados se ao comprar um produto alimentício há a preocupação em verificar se a empresa fabricante tem responsabilidade com o meio ambiente. 55% responderam que não têm essa preocupação ao comprar produtos alimentícios, e 45% possuem essa preocupação (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Porcentagens dos alunos que acreditam ser importante diminuir o consumo de água nas empresas e quais os motivos dessa preocupação.

6 Há a preocupação se a empresa fabricante tem responsabilidade ambiental?



Reis e Moraes (2009) obtiveram resultados mais satisfatórios quando realizaram este questionamento com alunos do último módulo do curso de Edificações na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de modo que 70% dos alunos, ao comprar algum produto, sempre verificam se o fabricante pratica ações ambientais.

Na sétima questão, sobre a sustentabilidade ambiental em empresas de alimentos, sendo todos os alunos afirmaram que se fosse um gerente ou proprietário de uma empresa de alimentos implementaria medidas de redução de desperdícios de produtos e de matéria-prima. Quando questionado o motivo dessa preocupação, 55% disseram que é para evitar o aumento da

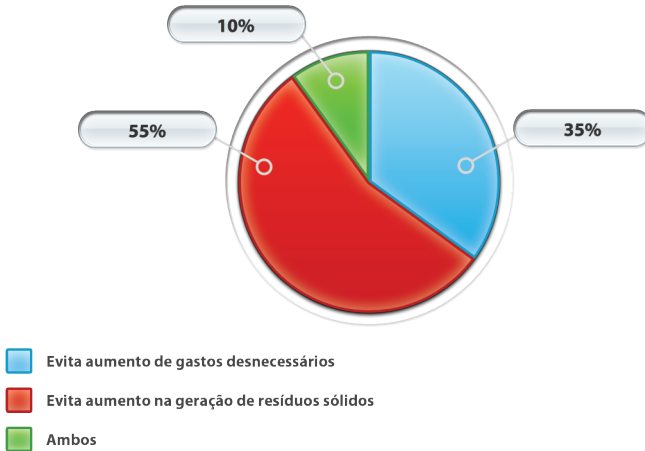
geração de resíduos sólidos, apontando uma preocupação com o meio ambiente, 35% afirmaram que era para evitar o aumento de gastos desnecessários, colocando o interesse econômico como motivação da redução de desperdícios e 10% afirmaram que ambas alternativas os motivariam a essa preocupação, como ilustrado no gráfico em seguida.

Gráfico 7 – Porcentagens dos alunos que implementariam medidas de redução de desperdícios de produtos e matéria-prima e por qual motivo fariam essa implantação.

7 Implementaria medidas de redução de desperdícios de produtos e de matéria-prima numa empresa alimentícia?



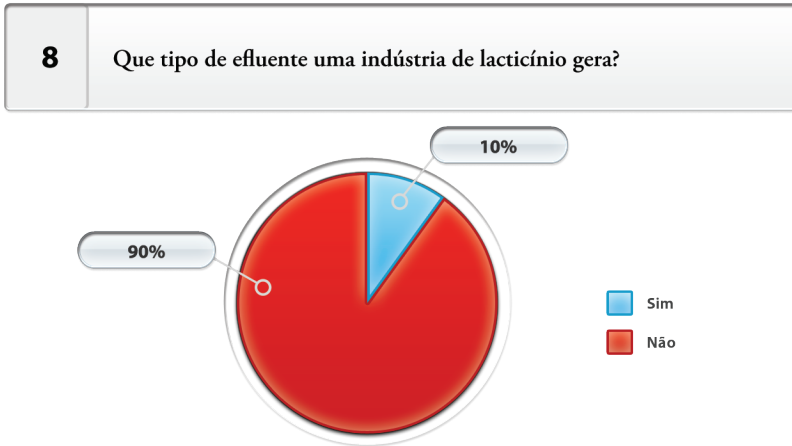
7.1 Por qual motivo?



Vê-se que predomina nessa questão o motivo ambiental, porém muitos priorizam a motivação econômica.

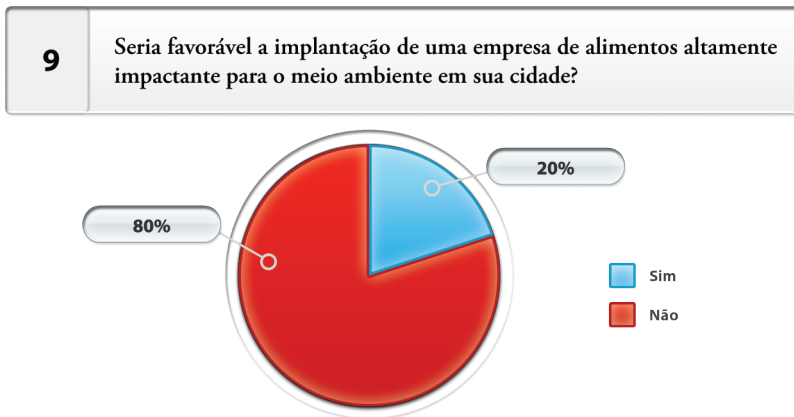
Considerando que o Câmpus Currais Novos dispõe de uma Usina de Beneficiamento de Leite que serve como laboratório de pesquisa e práticas para os alunos do Curso Técnico em Alimentos, a questão oitava abordou acerca do tipo de efluentes uma indústria de laticínio gera. E 90% disseram que desconhecem o tipo de efluente lançado por uma unidade de processamento de leite (Gráfico 8). É importante salientar que efluentes gerados por indústrias de alimentos, principalmente laticínios, são altamente poluentes, pois se caracterizam por uma elevada carga de matéria orgânica, sendo, portanto, muito impactantes ao meio ambiente.

Gráfico 8 – Porcentagem dos alunos que conhecem o tipo de efluentes que um laticínio gera e lança ao meio ambiente.



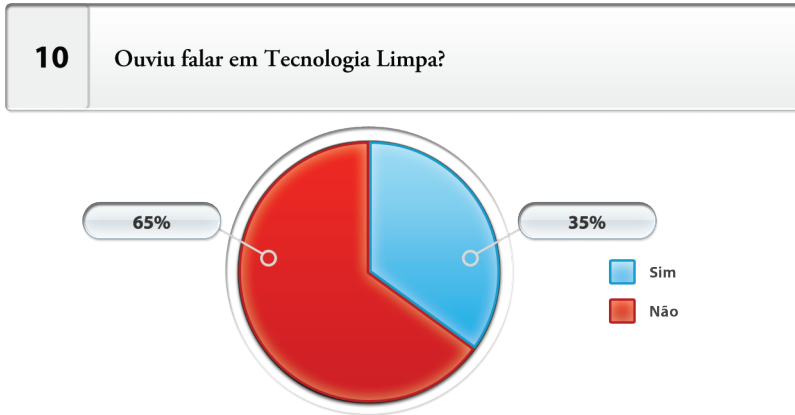
Na nona questão, os alunos foram questionados se seriam favoráveis à implantação de uma empresa de alimentos altamente impactante para o meio ambiente em sua cidade. O gráfico seguinte mostra que 80% dos alunos responderam que não seriam de acordo e 20% responderam que sim, sendo de acordo com esta prática.

Gráfico 9 – Porcentagem dos alunos que são de acordo com a implantação de uma empresa de alimentos poluente em sua cidade.



A décima questão perguntou se eles já ouviram falar em Tecnologia Limpa, termo atualmente muito utilizado em empresas com preocupações ambientais e principalmente aquelas que buscam certificação ambiental. Desse modo, a máquina produtiva mundial tem buscado novos mercados consumidores, no qual cresce aqueles com preocupações ambientais. Apesar da importância desse termo para as empresas, 65% responderam que nunca sequer ouviram falar e 35% já ouviram falar (Gráfico 10).

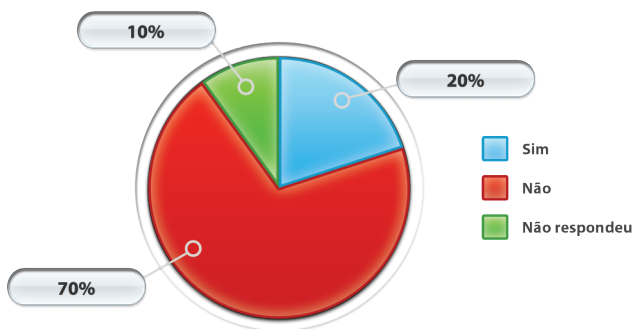
Gráfico 10 – Porcentagem dos alunos que ouviram falar no termo Tecnologia Limpa.



A décima primeira questão abordou o tema dos agrotóxicos. O gráfico 11 elucida que 70% dos estudantes afirmaram que não acham necessário o uso de agrotóxicos na produção agropecuária, 20% disseram que acham necessário e 10% não responderam a essa questão. Desses 10% percebe-se que eles optaram por não responder por não saber do que se tratava. O termo agrotóxico é muito difundido na mídia e tem sido alvo de campanhas e estudos nos últimos anos. Mesmo assim, alguns alunos não sabiam a que se referia esse termo.

Gráfico 11 – Porcentagem dos alunos que acham necessário o uso de agrotóxico na agropecuária.

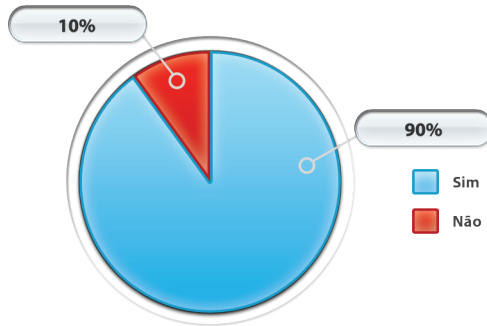
11 É necessário o uso de agrotóxico na produção agropecuária?



Finalmente, a décima segunda questão perguntou se eles, com a formação de Técnicos em Alimentos, se acham aptos a dar orientações nas empresas de alimentos a fim de diminuir os impactos ambientais que elas provocam no meio ambiente. 90% dos alunos questionados afirmaram que sim, que eles são aptos nessa atividade, e 10% afirmaram que não (Gráfico 12). Essa questão serviu para verificar a visão que os estudantes têm sobre sua formação quanto ao meio ambiente.

Gráfico 12 – Porcentagem dos alunos que acreditam estar aptos a orientar as empresas de alimentos com sua formação de Técnico em Alimentos.

12 Como Técnico em Alimentos, é apto a dar orientações nas empresas de alimentos para diminuir os impactos ambientais?



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos, pode-se verificar que os alunos do PROEJA possuem um repertório de representações conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e empirismo, acerca das questões ambientais. Porém, vale ressaltar que até o 4º período esses alunos não cursaram a maior parte das disciplinas chamadas de técnicas, ou seja, voltada a formação de técnico em alimentos. Sendo a mais importante delas para a formação ambiental e para atingir a capacidade de monitorar os aspectos ambientais e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável junto às empresas de alimentos, a disciplina de Gestão Ambiental, que é cursada no último período do curso.

No entanto, os dados acima também mostram que as disciplinas do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Modalidade EJA estão sendo trabalhadas sem perspectiva inter-

disciplinar. Desse modo, percebe-se que os saberes das disciplinas estão sendo abordados, porém, sem o olhar ambiental integrado ao conhecimento proposto em cada disciplina. Assim o conhecimento acerca das questões ambientais está fragmentado e acumulado apenas na disciplina de Gestão Ambiental, já no final do curso, no qual os alunos terão visto grande parte do conhecimento requerido para sua formação e poderão prejudicar sua compreensão mais globalizada dos problemas ambientais gerados pelas empresas de alimentos. A percepção ambiental dos alunos deve ser estimulada desde início do curso a fim de atingir um nível esperado para que eles obtenham a formação de profissionais cidadãos a que se propõe a Instituição.

Dessa forma, é preciso repensar a proposta curricular do Curso Técnico em Alimentos, a fim de incorporar a abordagem das questões ambientais no início do curso para assim os alunos inter-relacionar os conhecimentos da prática educacional à ambiental, além de adotar o contexto local e regional quando se tratar de aspectos ambientais, já que muitos alunos apresentaram desconhecer a realidade do município no qual eles estão inseridos.

Partindo dessa premissa, esses alunos expressam enormes possibilidades de mudanças de alguns comportamentos, passando a se ver como veículo capaz de fazer o diferencial nas mudanças e serem capazes de atuar em empresas de alimentos com responsabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da. Educação para a Sustentabilidade Ambiental e Social em Cachoeira dos Índios – PB. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental**, Mossoró, v.3, n.1, jan a dez 2009, p. 38-44.

BERGMANN, Melissa; PEDROZO, Catarina da Silva. Percepção Ambiental de Estudantes e Professores do Município de Giruá, RS. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.19, jul a dez. 2007, p. 139-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Ensino Médio. Documento Base**, 2007.

CALDAS, Ana Luiza Rios; RODRIGUES, Maria do Socorro. Avaliação da Percepção Ambiental: estudo de caso da comunidade ribeirinha da microbacia do Rio Magu. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.15, jul a dez 2005, p. 181-195.

CANDIANI, Giovano et al. Educação Ambiental: percepção e práticas sobre Meio Ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.12, jan a jun. 2004, p. 74-89.

CARVALHO, Isabel. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental**. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; OLIVEIRA, Leonor de Araujo Bezerra. **Ações metodológicas e material didático em língua portuguesa com vistas à integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei... . In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 23-32.

LIRA, Alexandre Kleber Pereira; RICARTE, Francisco Daniel Nunes. **Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no CEFET-RN: o caso da unidade de Currais Novos**. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MEDEIROS, Luciana de Castro. A consciência ambiental dos estudantes concluintes do PROEJA no IFRN - Câmpus Currais

Novos. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 4., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009. CD-ROM.

MIRANDA, Daniela Janaína Pereira. Educação e Percepção Ambiental: o despertar consciente do saber ambiental para a ação do homem na natureza. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 19, jul./dez. 2007, p. 157-164.

QUEIROZ, Alvamar Costa. **A Práxi Ambiental na Educação Escolar**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

REIS, Layara; MORAIS, Márcio. Educação Ambiental no Curso Técnico em Edificações do PROEJA: percepção dos alunos quanto a influência da disciplina no seu comportamento ambiental. In: SIMPÓSIO DE PRODUTIVIDADE EM PESQUISA E ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFPI, 2., 2009, Teresina. **Anais**. Teresina: IFPI, 2009. Disponível em: <<http://www.ifpi.edu.br/eventos/iiencipro/arquivos/MEIO%20AMBIENTE/8ad4b3e13676d1275f502202cb72c53c.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

SILVA, Maria de Fátima Macêdo e; LIMA, Liz Araújo; TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: análise de recursos necessários à implantação e expansão do PROEJA. In: REIS E SILVA, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007.

SANTOS, Marcio Quara de Carvalho; MORAES, Roseane de Paula Gomes. Análise Situacional da Percepção de Meio

Ambiente por Alunos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Manaus, Amazonas. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, jul./dez. 2009, p. 475-492.

CAPÍTULO VII



PERFIL LEITOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO IFRN CÂMPUS NATAL-ZONA NORTE

*Maria de Lourdes Teixeira da Silva**
lourdes.teixeira@ifrn.edu.br

*Edvaldo Balduino Bispo***
edvaldobispo@ufrnet.br

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo demonstra que falar sobre a importância da leitura e seus benefícios tem sido recorrente na nossa literatura em congressos e encontros que a discutem, sob variadas perspectivas e entre diversos profissionais e estudiosos, como psicólogos, linguistas, antropólogos sociais etc. Entretanto, essa discussão ainda está longe de se esgotar, haja vista que tanto nos corredores escolares como também nos exames nacionais de avaliação, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a realidade posta apresenta ainda quadros que revelam a grande dificuldade que os alunos têm em relação à leitura e à

* Bibliotecária-Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (IFRN). Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (UFRN). Coordenadora do Sistema de Bibliotecas do Complexo de Ensino ED/HC/FARN.

** Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Estudos da Linguagem.

compreensão de textos, o que representa fortes implicações para a apreensão dos diversos componentes curriculares.

Apesar da conscientização de que a leitura é importante e imprescindível para a promoção dos sujeitos em seus diversos contextos, seja no mundo do trabalho, no ambiente social, cultural e nas suas relações cotidianas, essa questão ainda não tem sido refletida positivamente nas práticas desses sujeitos.

Nessa perspectiva, reportamo-nos aos instrumentos promotores de acesso à leitura formal no contexto escolar, o livro e a biblioteca, que desde os primórdios da civilização estão presentes nos processos evolutivos que a humanidade tem alcançado. Seja nos papiros da Mesopotâmia, na extinta biblioteca de Alexandria, nos *e-books* das bibliotecas digitais nos dias atuais, o suporte (livro) e o instrumento (biblioteca) fazem parte de um mundo que valoriza e promove a leitura.

Vislumbrando a leitura no processo de desenvolvimento dos sujeitos, é possível afirmar que ela se consagra como um elemento de fundamental importância, que emancipa e liberta os que dela se apoderam.

Contudo, apesar da relevância da leitura na vida dos indivíduos, o ambiente escolar ainda não conseguiu traduzir, de forma plena e em ações concretas, a real importância da leitura e, em alguns casos, a escola encontra-se repleta de discursos, longe do papel que a leitura desempenha.

Se, por um lado, o debate sobre a leitura envereda para a formação do leitor nas séries/anos iniciais, e conseqüentemente nas crianças, por outro se verifica que jovens e adultos carecem de encaminhamentos e reforços para estarem aptos a um relacionamento pleno com a leitura.

Nesse sentido, o estudo ora apresentado discorre sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos jovens e adultos que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Câmpus Natal-Zona Norte, na modalidade da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas a identificar suas práticas de leitura e a relação dessas práticas com o aprendizado dos conteúdos dos diversos componentes curriculares. Ressalta também a importância da leitura, e a correlaciona com o desenvolvimento de habilidades, competências e interação sociocultural, nas mais variadas formas de sua expressão.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, de caráter exploratório do tipo estruturado, com a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, contemplando cinco eixos norteadores, a saber: identificação do entrevistado, aspectos socioeconômicos, práticas de leitura, a leitura no cotidiano e aspectos situacionais da leitura na escola.

Para Marconi; Lakatos (2008, p. 188) “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese que se queira comprovar [...]”. Ainda para os autores citados, esse tipo de estudo apresenta vantagens e desvantagens, devendo o pesquisador procurar aumentar as vantagens do método, a exemplo da utilização de pré-testes. No caso deste estudo, o pré-teste foi aplicado, seguindo o rigor metodológico recomendado, o que muito contribuiu para a realização da pesquisa definitiva, pois a aplicação do pré-teste possibilitou uma releitura do questionário proposto, com vistas à concretização de um resultado com dados mais consistentes.

A aplicação dos questionários foi desenvolvida com dois grupos, alunos e professores. Isso se deveu à necessidade de realizar uma comparação entre os dados apontados pelos docentes e aqueles fornecidos pelos discentes. Foram utilizados questionários impressos cuja aplicação foi feita pessoalmente pela pesquisadora.

Segundo informações do setor acadêmico, o IFRN/Câmpus Natal-Zona Norte contava, no primeiro semestre letivo de 2010, com 215 alunos regularmente matriculados na modalidade da EJA, embora a frequência média girasse em torno de 180 a 190 alunos. Já o universo dos professores que atendem a essa modalidade compreende o quantitativo de 36 profissionais. Desse universo, foram coletados 88 questionários de alunos e 27 de docentes.

Também é preciso destacar que os alunos, sujeitos da pesquisa, eram representantes de todas as turmas e cursos referidos, de modo que tivemos uma amostra de todo o universo que pretendemos investigar.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil desponta no cenário brasileiro a partir dos anos 1930 do Século XX, e recebe maior atenção no chamado “Estado Novo”, através das campanhas e programas propostos e legitimados pela constituição de 1937, conforme Assunção; Rodrigues (2007).

E a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, datada de 1997, considera que a educação permanente para todos está além do direito de fato; ela é a chave para uma sociedade consciente e mais preparada para o exercício pleno de sua cidadania (WERTHEIN, 2009).

Apesar da sua legitimação de que trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EJA tem sido conduzida na forma de programas, que, pela natureza da concepção, têm se tornado objeto da vontade política de alguns governantes. Corroborando nosso pensamento, Moura; Henrique (2007, p. 18), discorre que “No que

diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pode-se afirmar que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis”.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge com o propósito de cobrir lacunas oriundas do sistema educacional e atender a um público, de certa forma, desassistido socialmente. Citando os documentos oficiais do Ministério da Educação, Moura; Henrique (2007, p. 18), mostram que:

O PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.

Essas iniciativas apresentam um caráter compensatório para aqueles que, em sua idade tida como regular de acesso à educação, tiveram que optar pelo acesso ao mundo do trabalho, a exemplo dos alunos da EJA, produzindo, assim, uma grande parcela de sujeitos que se encontram à margem do aparelho formal de ensino.

Assim sendo, acreditamos que a garantia do acesso e a permanência dos sujeitos na escola necessita de estruturas, sejam de caráter didático-pedagógico, sejam materiais. Em se tratando da EJA, é importante que a leitura possa ser considerada como um elemento de grande relevância nesse processo, pois o afastamento do mundo letrado imposto pela necessidade da sobrevivência tira dos sujeitos algumas possibilidades, tais como: inserção no mundo do trabalho qualificado, ascensão social através da educação

formal; desenvoltura na forma de escrever e do falar e também nos ambientes de seu convívio social, dentre outros.

4 LEITURA: ALGUMAS POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS

Dada a importância que tem a leitura tanto no ambiente escolar quanto fora dele, seja para crianças, jovens e, principalmente, adultos, sobretudo, em virtude de sua inserção no mundo do trabalho, consideramos de grande relevância investigar as práticas de leitura que os alunos da EJA desenvolvem no seu cotidiano. Além do que, algumas pesquisas apontam o crescente número de jovens e adultos que apresentam grandes dificuldades no tocante à leitura em sala de aula e também nos espaços sociais.

Nesse sentido, defendemos a importância da leitura para a formação de leitores críticos e para a construção de sujeitos autônomos e partícipes do contexto social, cultural e educacional, propiciando ao mesmo tempo um aprendizado formal através do ensino dos diversos componentes curriculares, considerando a sua identidade cultural como também a sua história de vida.

Para Ferreira (2007) “A leitura tem importância fundamental na vida das pessoas. A necessidade de muita leitura está posta entre todos, haja vista que propicia a obtenção de informações em relação a qualquer contexto e área do conhecimento [...]”. O papel desempenhado pela leitura na apropriação de informações pode ser considerado como uma necessidade que está intrinsecamente ligada às ações do fazer diário das pessoas, seja ela de caráter comum/corriqueiro/trivial (horário de metrô, nome de linhas de transporte coletivo, anúncio de emprego, manual de serviços, bula de medicamentos, cotação do dólar...) ou informações de caráter técnico-científico (pesquisas de doenças, medicamentos, inovações tecnológicas, entre outras).

Nessa linha de pensamento, entendemos que a leitura possibilita uma “mobilidade” social aos sujeitos que dela se apropriam e a utilizam como ferramenta no seu cotidiano, seja no âmbito escolar, com a apreensão dos conteúdos, seja na forma de ascensão no mundo do trabalho, ou nas relações interpessoais.

Corroborando com o pensamento acima, Lajolo (2000, p.106), quando afirma que:

No contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar, contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

Dessa forma, a leitura assume relevante papel no cotidiano dos sujeitos, bem como, propicia aos mesmos, uma importante contribuição na sua formação e afirmação na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a prática da cidadania na EJA ocorre principalmente pela oportunidade que jovens e adultos têm em retornar aos bancos escolares, palco principal da promoção da educação formal, acesso ao livro, à leitura e à participação democrática.

Silva (2008, p. 59-60), discorre que:

Leitura é processo que envolve capacidades de leitura, estratégias, que é caminho e não é nem “dom sobrenatural ou herança genética” nem “toque mágico”. Ler (na escola, na rua, no trabalho, na igreja, no supermercado e em qualquer outra situação) é caminho, é ação,

movimento que vai alargando fronteiras, expandindo possibilidades.

Assim, cabe o argumento de que a leitura no fazer diário, pode ser considerada como uma condição *sine qua non* para o alargamento das ações, as quais os sujeitos se propõem a realizar, com a devida compreensão do texto e do contexto ao qual está inserido.

Para tanto, Ferreira (2007) destaca que, como leitores, devemos: considerar, no ato da leitura, a capacidade de entendimento do “por que e para que” se está lendo; dialogar, questionar e compartilhar as ideias constantes no texto; praticar a leitura de forma coordenada com o ritmo de texto; fazer uso dos espaços promotores da leitura, vislumbrando como uma oportunidade de ampliação do vocabulário, do conhecimento e da evolução cultural, social e intelectual, além de ter a leitura incorporada ao fazer cotidiano para possibilitar a troca de saberes, o aprimoramento da língua e a comunicação interpessoal.

São vários os fatores que contribuem para que o ato de ler ganhe sentido e significância para quem lê. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa em relação à leitura de textos escritos afirmam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação [...]
(BRASIL, 2010).

A afirmação dos PCN corrobora nossa defesa da necessidade de uma prática de leitura que possibilite aos sujeitos uma relação

dinâmica, na qual texto e contexto aparecem intrinsecamente ligados, se completam. Nessa perspectiva, a leitura pode contribuir para que os alunos (em especial os da EJA) atuem de forma autônoma. Que possa capacitar os sujeitos nas esferas sociais, (escola, família e no mundo do trabalho), pois a contextualização, o propósito e a reflexão de forma cíclica dessa leitura possibilitam ao leitor uma interação em detrimento de uma mera decodificação.

5 PRÁTICAS DE LEITURA

Nos dias atuais, o que temos observado no contexto escolar é um desinteresse e desânimo dos educandos em relação à leitura; pouco se constata a vontade e o prazer de escrever e ler, ou, inversamente, de ler e escrever. Tal desinteresse pode ser justificado pela forma como acontecem as práticas de leitura no ambiente escolar, algumas consideradas, inclusive, como práticas que contribuem muito pouco ou em nada para motivar e despertar o aluno a ter uma aproximação prazerosa com a leitura.

É nessa direção que caminha, por exemplo, a prática de leitura como mero processo de decodificação. Sobre essa prática, Kleiman (1993, p. 20) afirma que: “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismo [...]”.

Muitas dessas práticas predominam, sobretudo, nos anos iniciais de escolarização, com o trabalho de textos criados exclusivamente para o conhecimento e/ou fixação de caracteres da escrita, apresentando, assim, pouca ou nenhuma significância ao leitor, seja por não terem relação direta com o mundo a que deveriam dizer respeito ou por tratarem de realidades alheias ao mundo do aluno.

Para os sujeitos da EJA, em particular, o desenvolvimento da prática e compreensão da leitura e a construção do conhecimento

vêm carregados de um triplo contexto: o familiar, o escolar e o profissional, que certamente implicarão sua incursão no mundo letrado, do código escrito e do seu posicionamento como ser social no ambiente intra e extraescolar.

Na verdade, as práticas de leitura a serem ensinadas pela escola devem considerar as diversas razões por que e para que crianças, jovens e adultos leem. No caso específico dos dois últimos públicos mencionados, as motivações revelam práticas variadas e, muitas vezes, bem diversas daquelas que a escola valoriza: são as que denotam um caráter de autodidatismo do leitor, em casa ou na biblioteca, para se atualizarem em cursos que realizaram, ou para avançarem em determinados assuntos; para se informarem sobre o cotidiano, profissões que pretendem seguir; para apropriar-se da língua; para não ficar à margem do seu tempo, como forma de lazer; e para apropriar-se de conhecimento.

É certo que as iniciativas de incentivo às práticas de leitura desenvolvidas no âmbito escolar são inúmeras e, com certeza, trazem suas contribuições, a exemplo das rodas de leitura, hora do conto, visitas culturais, mala literária, oficinas, empréstimos de livros ou projetos como os da cesta literária e do corredor literário, desenvolvidos pela Biblioteca José de Arimateia Pereira, do Câmpus Natal-Zona Norte do IFRN.

Contudo, não bastam essas e tantas outras propostas se os próprios professores, independente dos componentes curriculares que ministram, não estiverem envolvidos e comprometidos com a questão da leitura nas salas de aula.

Nesse sentido, observamos também que se faz necessário o conhecimento dos professores em relação ao seu alunado, seus interesses, aspirações, problemas e, principalmente, suas dificuldades, para que, dessa forma, possam melhor organizar as suas práticas. Além disso, é de suma importância que toda a equipe escolar (professores, gestores, pedagogos, bibliotecários, e demais profissionais) desempenhe seus papéis de forma participativa, de-

envolvendo, apoiando e estimulando as propostas que visam à busca da qualidade na educação.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa apresentados inicialmente dizem respeito aos resultados obtidos do questionário aplicado junto ao corpo docente de 27 componentes curriculares, configurando o quadro que descrevemos adiante.

Indagamos, inicialmente, se os alunos apresentam ou não dificuldade em compreender os conteúdos dos diversos componentes curriculares que os professores participantes da pesquisa lecionam.

Para os docentes, os alunos apresentam dificuldades em praticamente todos os componentes curriculares (são 89%), sendo que a maioria sente dificuldade em, pelo menos, metade desses componentes (52%). Esses números mostram uma situação que merece um olhar mais aprofundado por parte dos docentes e da escola para a questão, pois os alunos têm dificuldades em compreender os conteúdos dos componentes curriculares que cursam e, com isso, terão problemas para avançar nos estudos. Além disso, fica o questionamento quanto à eficiência e à eficácia do chamado centro de aprendizagem, atividade de reforço realizada no contraturno que, segundo os professores, tem a finalidade de “tirar dúvidas” dos alunos, portanto, a função de minimizar as dificuldades.

Quanto às causas para a dificuldade que os discentes apresentam em compreender os conteúdos dos componentes curriculares com que os professores entrevistados trabalham, as principais por eles apresentadas referem-se à falta de “base” e à dificuldade de leitura/compreensão. Esse binômio apresentado como grande motivador reforça nosso pensamento de que a leitura está intrin-

secamente ligada ao maior ou menor grau para avançar no aprendizado dos alunos da EJA.

Os dados referentes aos questionários aplicados junto aos alunos das turmas da EJA apresentaram os seguintes resultados:

O primeiro deles diz respeito à avaliação do nível de facilidade ou dificuldade dos alunos em relação à leitura. Quanto a esse aspecto, 68% afirmaram que não têm nenhuma dificuldade de leitura, ao passo que apenas 31% alegaram que leem com dificuldade. Chamou-nos atenção, porém, um dado que julgamos qualitativo na resposta de um aluno: o fato de ele ter registrado que não foi instruído.

Dizemos qualitativo, pois pensamos que essa afirmação pode referir-se a um determinado tipo de leitura: talvez como prática de uma atividade crítica, consciente, de um empoderamento do que se lê.

Outra questão investigada refere-se ao modo como o aluno da EJA avalia o seu nível de compreensão do que lê. Nesse aspecto, aparece uma confirmação do que foi apontado pelos docentes, e segundo o qual 52% afirmam a dificuldade de entendimento dos alunos do conteúdo dos diversos componentes curriculares. Observemos que, com relação às respostas dos alunos, 15% alegaram sentir dificuldade de compreensão, enquanto 46% assinalaram que compreendem razoavelmente o que leem. Portanto, somam-se 61% os que demonstraram, na pesquisa, ter algum problema de compreensão em relação à leitura.

Quanto à(s) dificuldade(s) para a prática de leitura, a falta de tempo e a de interesse foram as principais causas apontadas, respondendo, por 59% e 26%, respectivamente, com relação à falta de tempo para a leitura, deduzimos que seja a dupla jornada (trabalho/estudo), sobretudo, a causadora desse quadro.

Sobre a importância que os entrevistados atribuem à leitura frente às oportunidades de emprego, podemos observar que, 90% reconhecem a grande importância da leitura como facilitadora

frente ao mundo do trabalho. Ou seja, mesmo encontrando obstáculos para a prática da leitura, segundo dados já apresentados, os alunos entrevistados veem nela um meio de aumentar as chances de inserção no mundo do trabalho.

Também indagamos aos alunos acerca da presença ou não da leitura na atividade profissional em que estão engajados (para os que trabalham). Com relação a esse ponto, 57% afirmaram fazer uso da leitura em sua prática.

É importante registrar que 35% assinalaram que não trabalham. Isso significa que quase todos aqueles que desenvolvem atividade profissional fazem uso da leitura no exercício de suas funções. Essa realidade corrobora, na verdade, nossa expectativa, no sentido de constatar que, na sociedade letrada em que vivemos, a leitura é fortemente necessária.

Complementarmente, solicitamos aos entrevistados que informassem o tipo de material cuja leitura eles faziam no exercício de suas funções. Os resultados apontados foram: catálogos em geral, manuais de serviços e documentos administrativos, com os percentuais de 27%, 24% e 18%, respectivamente.

Com relação ao gosto pela leitura como atividade de lazer, constatamos que mais de 90% afirmaram gostar dessa atividade, embora quase metade desse universo tenha assinalado gostar pouco.

Conforme indicaram os entrevistados, aparece a figura do professor como a pessoa que mais influenciou no gosto pela leitura, ficando evidenciada, mais uma vez, a associação da prática da leitura com o ambiente escolar, bem como o importante papel que tem esse profissional no incentivo à prática daquela atividade.

No que se refere ao tipo de material que os alunos mais gostam de ler, a revista aparece com 40% na preferência geral, seguida dos jornais, da bíblia e livros religiosos em geral. Isso revela o interesse dos alunos, sobretudo, pelos meios que trazem a informação com o caráter de atualidade, como é o caso dos jornais e revistas.

Como o jornal foi um dos tipos de material de leitura preferidos por boa parte dos alunos (21%), indagamos, separadamente, se eles leem com frequência, pois, embora não seja o tipo de leitura que contempla a preferência da maioria dos entrevistados, queríamos saber que percentual tem prática de ler esse tipo de material. Constatamos, com isso, que mais de 60% responderam afirmativamente à indagação de que costumam ler jornal.

Anda sobre a leitura de jornais, identificamos os assuntos mais lidos pelos alunos pesquisados. O esporte aparece em primeira colocação, com 25%, seguido de política, com 18%. Acreditamos que a maior preferência pelo esporte deva-se ao fato de a maior parte dos entrevistados ser do sexo masculino. Importante também o registro da política como assunto de interesse dos alunos.

À semelhança do que fizemos com a indagação sobre o gosto dos alunos pela leitura de jornais, procuramos verificar a preferência dos alunos pelas revistas que costumam ler. Nesse quesito, os periódicos de atualidades e assuntos gerais aparecem com 27% na preferência, seguido de revistas de religião, saúde, música e esporte. Quanto à leitura de revistas de caráter apelativo, a exemplo da *Playboy* ou das que tratam do mundo artístico, de fofocas e de novelas, ficou demonstrado que esse tipo de material não faz parte da preferência dos alunos.

Outro aspecto que julgamos importante averiguar diz respeito à frequência dos alunos na biblioteca. Os números mostram um dado preocupante, pois 73% afirmam que raramente vão à biblioteca, contrapondo-se com o percentual de apenas 24% que frequentam todos os dias. Talvez isso se deva ao fato de que a maioria dos entrevistados estuda no noturno e trabalha durante todo o dia.

Quanto à finalidade com que os entrevistados disseram frequentar a biblioteca, os números apontam que os principais objetivos da ida a esse local seriam o estudo e a pesquisa, com os

percentuais de 56% e 36%, respectivamente. Os dados denotam que, na visão dos alunos, a função da biblioteca ainda é servir de local de estudo, pesquisa e de empréstimo de livros.

Quanto à existência ou não de algum tipo de incentivo à leitura no ambiente escolar, 70% responderam afirmativamente, o que nos mostra um ponto positivo para a escola. Também indagamos acerca de quem parte esse incentivo, ao que 60% responderam ser dos professores, com um percentual maior para os de língua portuguesa, fato já esperado. Isso reforça o que dissemos anteriormente sobre a relevância do papel do professor no incentivo à prática de leitura.

Com relação ao tipo de leitura que os alunos realizam frequentemente na escola, 61% afirmaram como sendo os textos e apostilas preparadas pelo professor, e 31% disseram ler os livros didáticos. Chamou-nos a atenção o fato de apenas 2% do universo pesquisado mencionarem que realizam, com frequência, leitura de literatura.

Por fim, questionamos também sobre onde ou com quem os alunos obtêm os livros que leem. A biblioteca aparece como a maior opção, com 44%, seguida dos amigos, com 26%. Além disso, 16% disseram que compram os próprios materiais de suas leituras. Se considerarmos que boa parte das bibliotecas são escolares, apesar de nem sempre estarem aptas a desempenhar o papel ao qual se propõem, devido principalmente a falta de profissionais qualificados, estrutura física e outras questões de ordem material, esses dados reforçam que a escola tem a maior parcela de contribuição para o incentivo à e para a prática da leitura.

No âmbito geral, os dados apontados na pesquisa trouxeram respostas que, quando comparadas, a outros estudos realizados apresentam algumas semelhanças e confirmações. Uma delas diz respeito ao fato de que, ao mesmo tempo que os alunos afirmam não terem nenhuma dificuldade para ler, as considerações em re-

lação ao nível de dificuldade para a compreensão do que leem está posta pelos docentes e também pelos próprios discentes.

No tocante ao por que e para que os alunos leem, os estudos de Petit (2008) apontam que os jovens leem principalmente para se manterem atualizados, e também para realizarem suas atividades no trabalho, semelhantemente aos alunos da EJA, sujeitos de nossa pesquisa. Nesse estudo, os jovens também reafirmam a importância do espaço da biblioteca como grande promotor do convívio com a leitura, tal qual apontaram nossos alunos, quando afirmam que têm na biblioteca sua principal forma de acesso ao livro.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos resultados da pesquisa, podemos afirmar que o estudo ora apresentado não tem caráter conclusivo da questão proposta, tampouco está atrelado a soluções imediatistas no que se refere à prática de leitura dos sujeitos da EJA. Antes, entendemos que os resultados são elementos para uma reflexão da escola como um todo (gestores, professores, servidores, setor biblioteca), como também para os alunos e a família acerca da questão tratada.

Procuramos traçar o perfil dos alunos da EJA em relação às práticas de leitura, identificando, entre outros aspectos, o que e por que os alunos leem, que tipos de leitura fazem, que tipo de material de leitura utilizam, frequência com que vão à biblioteca e propósitos com que o fazem, dificuldades que encontram para a prática de leitura.

De um modo geral, verificamos que a maior parte dos alunos reconhece a relevância da leitura para suas práticas cotidianas (no ambiente escolar, na família, no trabalho) e a dificuldade de compreender o que leem. Também identificamos que há empecilhos à consolidação das práticas de leitura, seja pela falta de tempo ou de interesse alegada pela maioria dos entrevistados. Constatamos

ainda que a maior parte das atividades de leitura em que os alunos se engajam relaciona-se ao ambiente escolar, visto como o principal espaço de promoção à leitura. Nesse sentido, o professor é apontado como o principal incentivador para o desenvolvimento do gosto pela leitura, fato que também foi verificado em outros estudos que analisamos.

Correlacionamos as repostas aos questionários de alunos e professores para identificar possíveis pontos de convergência e/ou divergência. Constatamos, por exemplo, que, em relação ao fator dificuldade em compreender os conteúdos dos diversos componentes curriculares, há uma convergência de dados em relação às afirmativas dos professores e dos alunos, pois ambos apontam para resultados semelhantes.

Reconhecendo que a capacidade de leitura na sociedade atual pode ser considerada como uma ferramenta importante para que os sujeitos tenham a oportunidade de responder às mais diversas demandas sociais nos mais variados contextos em que atuam, e considerando os resultados que a pesquisa apontou, lançamos algumas considerações como ponto de reflexão coletiva e necessária.

É importante refletirmos inicialmente sobre a figura do professor, que intervém e é mediador no processo de desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, conforme apontam os dados de nossa pesquisa e outros trabalhos que investigaram essa questão. Assim, em relação à dificuldade de compreensão dos conteúdos e da própria leitura, é preciso analisar e discutir qual o caminho que o professor pode apontar para esses jovens e adultos, que, apesar das adversidades, buscam retomar um caminho há muito interrompido.

Apesar de reconhecer que a função da escola está além do ensino da leitura, a pesquisa mostra esse espaço como o ambiente principal das práticas de leitura. Nesse sentido, acreditamos ser necessário à escola ter o conhecimento das dificuldades que os

alunos apresentam, de modo que possa buscar formas de minimizá-las. Grande contribuição pode vir, aliás, da base de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Natal-Zona Norte.

Também destacamos, nesse contexto, o papel da biblioteca, que pode contribuir para o incentivo à leitura, não apenas com a finalidade de desenvolver estudos e pesquisas (propósitos principais apontados pelos alunos entrevistados), mas para o entretenimento, para o deleite, para o prazer. Nesse sentido, os profissionais desse setor podem implementar projetos que visem a esse objetivo, tais como: rodas de leitura, sarau literário, encontro com o escritor, mural literário, além de reforçar os já existentes a exemplo da cesta e da colheita literária, que foram implantados no IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte no ano de 2008.

Importante ainda é enfatizar o que cabe aos alunos. O que eles têm procurado fazer para suplantar as dificuldades de leitura das quais são conscientes? Assumimos que é necessário haver, também por parte deles, uma mobilização coletiva para buscar mecanismos de vencer essas dificuldades. Embora saibamos que existem iniciativas individuais, acreditamos na relevância e necessidade de uma ação coletiva.

Com base numa concepção de prática de leitura como atividade participativa, consciente e libertadora, entendemos que esse processo demanda o envolvimento de todos, de modo a promover os alunos à condição de partícipes do seu mundo e capazes de responder às demandas sociais das diferentes esferas/instâncias das quais venham tomar parte.

Destacamos, por fim, a contribuição que o estudo ora apresentado pode fornecer ao trabalho de docentes e demais profissionais do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte no que diz respeito às práticas de leitura, à possível melhoria no desempenho acadêmico de seus alunos e à formação de profissionais cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento, SOUZA, Samir Cristiano de. (Org.).

Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI. Natal: Editora do CEFET/RN, 2007. p. 26-46.

ASSUNÇÃO, Juciara Conceição de Freitas; RODRIGUES, Andréia Gabriel Francelino. Proeja: o desafio de integração em um contexto marcado pela dualidade estrutural da educação no Brasil. In: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar.** Natal: Editora do CEFET/RN, 2007. p. 35-45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras.** Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. - Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Proeja: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 16 maio 2009.

FERREIRA, Thiago. **A importância da leitura.** [S.l], 2007. Disponível em: <<http://www.idbrasil.org.br/drupal/?q=node/16065>>. Acesso em: 9 fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Histórico.** Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br/campus/natal_zona-norte/historico>. Acesso em: 20 maio 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2009

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

KIESLICH, Jaci. **Leitura: um processo de construção de sentidos.** In: MELO, Dulcina E. W. de (Org.) **Gêneros textuais: ensino e produção.** 2. Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005. p. 33-44.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario%20XP/Meus.documentos/Vilson/homepage/textos/trabalhos/fatores>. Acesso em: 16 jan. 2010.

LOPES, Sonia Maria Rodrigues. **A formação do leitor: mediadores de leitura dos filhos de cortadores de cana da região de Umuarama – PR**.(Dissertação). Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFET/RN, 2007. p. 17-33.

NISKIER, Arnaldo. “Um país se faz com homens e livros”. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/ArnaldoNiskier.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www>.

anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12_06MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Como me apaixonei por livros**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/joelrufino.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **Leitura na escola e formação do leitor**. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/literinfantil/artigos/santos1.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

SERAFIM, Cássio E. R.; SILVA, Marluce Pereira da. O aluno da EJA num mundo letrado e globalizado. **Interface**, Natal, v. 2, n.2, jul./dez. 2005.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. **O direito à leitura literária**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/ElizabethSerra.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

_____. (Org.) **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

SOUZA, Leila. **A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente**. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a_2d0b653.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

WERTHEIN, Jorge. **A UNESCO e a formação do leitor**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/JorgeWerthein.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CAPÍTULO VIII



REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS E ADULTOS (PROEJA) À LUZ DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

*Rejane Gomes Ferreira**
rejane.gomes@ifrn.edu.br

*Maria Luíza de Medeiros Galvão***
luiza.galvao@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

No percurso histórico da Psicologia como ciência, os aspectos cognitivos e afetivos das funções psicológicas têm sido tratados separadamente. Por muito tempo, e até metade deste século, a Psicologia teve o domínio dos behavioristas, para os quais apenas o comportamento observável de forma objetiva podia ser estudado cientificamente. Essa visão científica distorcida está mudando aos poucos, à proporção que a Psicologia passa a reconhecer a função primordial do sentimento no pensamento, através da reunião desses dois aspectos, buscando uma recomposição de um ser psicológico completo.

Numa visão sociointeracionista do conhecimento, o processo de ensino e de aprendizagem inclui uma relação dialógica entre

* Pedagoga no IFRN - Câmpus Currais Novos/RN, psicopedagoga, especialista em PROEJA.

** Professora de Geografia no IFRN - Câmpus Natal-Central, pesquisadora/orientadora da Base de Pesquisa – NUPEG – IFRN/Natal-RN.

os sujeitos caracterizados como ensinantes e aprendentes, além da relação com o ambiente no qual estão inseridos. O chamado fracasso escolar não é um processo que ocorre no sentido contrário ao do “aprender”, mas exatamente a outra face, o seu lado inverso. Acredita-se que são muitos os fatores que contribuem para o sucesso e o não sucesso da aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo complexo que compreende uma relação integrada entre o indivíduo e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural que se utiliza tanto da objetividade, quanto da subjetividade para aprender, considerando a influência de aspectos internos e externos ao sujeito.

O objetivo deste trabalho centra-se em compreender como se dá o processo de aprendizagem nos jovens e adultos, sujeitos considerados excluídos, marginalizados nas diversas instâncias sociais, devido a sua condição sócio-histórica. Como campo de pesquisa, foi escolhido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Câmpus Santa Cruz, em especial duas turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, busca-se verificar como realmente os alunos concebem o processo de aprendizagem tentando responder à questão: “De que forma você aprende melhor?”.

O tema foi abordado numa visão sociointeracionista do conhecimento, tomando como base as ideias de Vygotsky, Freire, entre outros. No sentido de uma leitura mais específica concernente à problemática da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscou-se, também, alguns documentos oficiais do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa e

discussão a partir das análises realizadas, tendo como subsídios os referenciais teóricos inerentes à proposta de estudo.

2 A APRENDIZAGEM E SUAS NUANÇAS

Ao longo da história da humanidade, sempre houve aqueles que buscaram a compreensão de como se dá a produção de conhecimento do sujeito, cujo desenvolvimento e aprendizado estabelecem estruturas na forma como se aprende e como se ensina. Cada vez mais, os processos de aquisição do conhecimento vêm sendo objeto de estudo para pesquisadores das diversas áreas - filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, médicos e educadores.

É certo que o processo de aprendizagem humana é extremamente difícil de compreender, posto que envolve funções neurológicas do pensamento, da razão e da emoção. Funções essas que implicam o desenvolvimento de sistemas neurais diretamente ligados ao cérebro. O cérebro humano é uma estrutura complexa, a qual atua como um todo interligado, constituindo-se como receptor, coordenador e processador de todos os estímulos do ambiente, através do Sistema Nervoso Central. Fazendo uma análise das variáveis envolvidas no processo de aprender, o funcionamento cerebral estaria inserido na categoria orgânica. Qualquer alteração nele observada será refletida na corporeidade do sujeito.

De acordo com as contribuições da epistemologia genética, da psicologia histórico-cultural e da educação dialético-libertadora, defende-se a ideia de que para o sujeito aprender é necessário ter capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente; ter conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento; ter acesso às informações novas sobre o objeto em estudo; querer conhecer o objeto; agir e expressar-se sobre ele.

Na perspectiva vygotskyana, o sujeito se desenvolve a partir da relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza

humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano baseiam-se na ideia de que as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) são construídas ao longo da história social do homem, ou seja, é por meio da interação social que acontece o processo de aprendizagem no sujeito. Para melhor compreender a ideia vygotkyana no aspecto de desenvolvimento sócio-histórico, surge a concepção de mediação. O conceito de mediação envolve dois aspectos complementares: a representação mental e a utilização de sistemas simbólicos que se colocam entre sujeito e objeto de conhecimento, e são originados socialmente, isto é, pela cultura.

Segundo Oliveira, (1992, p. 24):

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

A teoria vygotkiana enfatiza os processos sócio-históricos com a ideia de aprendizagem, a partir da interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. A importância que Vygotsky dá ao papel social do outro no desenvolvimento dos indivíduos formaliza-se no conceito específico dentro de sua teoria, o qual é essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele identifica dois níveis de desen-

volvimento: um que se refere a conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real, e o outro, que se relaciona a capacidades em vias de serem construídas, que ele chama de nível de desenvolvimento potencial.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) caracteriza-se pela distância entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos de um grupo social. Refere-se, assim, ao caminho que os indivíduos percorrem para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É, pois, um domínio psicológico em constante transformação.

Segundo Oliveira (1997, p. 57):

Aprendizado ou Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, o sujeito é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual.

Numa perspectiva dialético-libertadora, a aprendizagem ocorre por meio de uma relação dialógica, problematizadora.

Nessa abordagem, destaca-se, então, o pensamento freireano, quando se refere a uma proposta educacional libertadora, a partir de um pensamento engajado, situado em seu tempo e realidade histórico-cultural. A produção teórica de Freire expressa não apenas pensamentos, mas práticas coletivas, constituindo-se exercício reflexivo sobre a prática para a formação de uma consciência crítica.

Para Freire (1996, p. 69),

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A concepção de educação em Freire (1996) como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, tem contribuído significativamente para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, tomando como base o reconhecimento da condição dos sujeitos que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas.

Ainda segundo o autor, esses elementos também são apresentados enquanto possibilidade da construção de uma pedagogia pautada pela autonomia dos sujeitos da prática educativa assentada na atividade do sujeito da aprendizagem, comprometida, portanto, com a emancipação humana. Esses são alguns elementos necessários a um saber-fazer transformador, numa perspectiva do sujeito e da escola em movimento. Defende então, que a dimen-

são epistemológica se dá pelo diálogo entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação. Para Freire, a dimensão ético-política pressupõe a existência de uma vida humana mais digna para todos, ou seja, uma construção de vida em sociedade.

A partir dos pressupostos teóricos acima discutidos, compreende-se que a aprendizagem é entendida como um processo complexo que envolve uma relação integrada entre o indivíduo e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento e de conduta. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural que se utiliza tanto da objetividade, quanto da subjetividade para aprender, considerando a influência de aspectos internos e externos ao sujeito. Dando continuidade aos pensamentos e ideias sobre a aprendizagem, faz-se, a seguir algumas considerações específicas em relação à aprendizagem do jovem e do adulto.

2.1 QUAL(IS) O(S) SENTIDO(S) E SIGNIFICADO(S) DA APRENDIZAGEM NO ADULTO?

Em se tratando do jovem e do adulto, como objeto de estudo, torna-se necessário entender o conceito de adulto: quem é esse sujeito, como pensa, conseqüentemente, como aprende.

Oliveira (2010) defende o conceito de adulto como um indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Porém, diz ele, a maturidade apresenta certa complexidade para a definição dos seus limites e, por isso, varia de cultura para cultura. Na busca de um conceito mais claro, o autor considera, pelo menos, quatro aspectos da capacidade humana: o sociológico, o biológico, o psicológico e o jurídico. A partir dessas capacidades humanas, ele conceitua o adulto como aquele indivíduo que ocupa o status definido pela

sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e da autoadministração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela.

Com base em estudos sobre a aprendizagem do adulto, o referido autor destaca alguns pressupostos-chave (princípios andragógicos) para a educação de adultos, tornando-se fundamentos da moderna teoria de aprendizagem do adulto. São eles:

- a) Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isso, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
- b) A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- c) A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- d) Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isso o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- e) As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isso a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

O adulto é considerado como um sujeito situado entre a adolescência e a velhice. Do ponto de vista psicológico, o termo adulto é empregado como sinônimo de maturidade de personalidade, ou seja, um sujeito responsável pelas suas características pessoais.

Conforme pesquisa realizada por Piconez (2003, p. 1), o conceito de adulto envolve certa relatividade, destacando-se os seguintes critérios:

Aceitação de responsabilidade e equilíbrio de personalidade. É o traço mais notável da personalidade do adulto. O adulto é aquele que sabe que é responsável por seus atos, por conseguinte responde socialmente por eles.

Predomínio da razão – deve ser capaz de ver com objetividade o mundo e os acontecimentos da vida. Seu modo de se comportar baseia-se na capacidade de generalizar, julgar, deduzir, induzir seguindo uma linha de raciocínio. (grifos da autora).

Segundo a autora, quando se planeja educação escolar de qualidade para alunos de EJA, uma das principais características de adultos que se deve considerar está relacionada ao fato de que esses alunos “são motivados por material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problema: trazem consigo o desejo de crescer e aprender.” (PICONEZ, 2003, p. 1, grifos da autora).

Numa concepção mais geral, pode-se pensar que adulto é um sujeito histórico que acumula vivências e experiências nas fases de vida - infância e adolescência – e encontra-se em permanente processo de individualização de seu ser e de sua personalidade.

Conforme o documento base do PROEJA , o currículo destinado a esse público deve levar em consideração os conhecimentos, as experiências e suas diversidades. Dessa forma,

compreende-se que o ensino deve estar fundamentado em alguns princípios, como: o da aprendizagem e de conhecimentos significativos; o de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; o de construção coletiva do conhecimento; o de vinculação entre educação e tra-

balho; o de integração entre a Educação Básica e Profissional e Tecnológica; o da interdisciplinaridade e, por fim, o da avaliação como processo (BRASIL, 2007, p. 28).

Percebe-se que todos os princípios têm caráter relevante no tangente ao alcance de objetivos voltados para uma formação humana e profissional. Porém, é interessante destacar os princípios relacionados à aprendizagem em si, compreendendo-os como fundamentais para a efetivação de uma prática pedagógica significativa no processo de ensino e de aprendizagem do jovem e adulto.

Retomando os princípios postos no documento base do PROEJA, em relação ao ensino, destaca-se também o da *construção coletiva do conhecimento*, o qual traz na sua essência a ideia de um processo individual, porém, mediado por múltiplas formas de interação social, destacando principalmente as existentes nas práticas escolares, viabilizadas pelos educadores e socializadas pelos grupos de educandos. Segundo o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007, 29), “a construção coletiva do conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos.”

Para que a aprendizagem ocorra realmente, torna-se necessário a provocação no sujeito do ato de pensar, analisar, comparar, de forma que possa desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos numa perspectiva de mobilização cognitiva na ampliação de novos conhecimentos. Aprender requer esforço mental, em que entram em jogo as funções intelectuais da mente. Só se aprende a partir do ato de pensar. Sendo assim, acredita-se que a aprendizagem significativa será realmente efetivada a partir do princípio da interdisciplinaridade, em que o sujeito estabelecerá várias relações dos conhecimentos adquiridos em toda a sua história de vida e suas experiências.

Frente a essa realidade, Fazenda (2008) considera a interdisciplinaridade como um processo contínuo e interminável, tendo como base a construção do saber na formação pessoal e total do sujeito, utilizando técnicas e conhecimentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de forma coletiva, inserido num contexto mais amplo no âmbito cultural. A autora traz a interdisciplinaridade como sendo uma busca que provém de uma pergunta/pesquisa, acreditando num processo que necessita ser vivenciado e praticado. Essa interdisciplinaridade não se refere apenas aos conteúdos científicos, mas à luz da formação pessoal e profissional do sujeito em sua dimensão mais ampla na sociedade.

Numa concepção sociointeracionista, assume-se que o envolvimento e a aprendizagem ocorrem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos envolvidos no processo. Essa concepção pode também ser útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhada das situações de aprendizagem, que pressupõe o trabalho coletivo em interação com o ambiente educativo.

Aprender não é uma tarefa fácil, simples, uma vez que envolve atividades intelectuais, as quais requerem a mobilização de esquemas de conhecimento a partir do sentido e do significado que se pode atribuir aos conteúdos e ao próprio fato de aprender. Tais atividades dizem respeito ao prestar atenção, envolver-se, selecionar, estabelecer relações, comparar, avaliar. Por esse prisma, sentir-se disponível para aprender depende, em boa parte, de poder atribuir sentido àquilo que está sendo exposto. Para Solé, (2006), o termo sentido refere-se aos componentes motivacionais, afetivos e relacionais que contribuem para o ato de aprender.

Destaca-se aqui o papel determinante do autoconceito no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo a autora, “o autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamados de autoestima” (SOLÉ, 2006, p. 40). Dessa forma, pode-se considerá-lo como causa e efeito do resultado

da aprendizagem, influenciando não só as capacidades cognitivas, mas a elaboração de uma imagem pessoal, a qual nunca vai ser neutra. Compreende-se, portanto, que ele é construído nas relações de interação social, em que as representações mútuas construídas pelos sujeitos envolvidos no processo desempenham papel determinante.

Surge o fenômeno das expectativas como propulsor de determinados comportamentos que conduzirão a situações de aprendizagem com bom resultado ou, ao contrário, descartando a possibilidade de uma aprendizagem com êxito que satisfaça as necessidades do indivíduo. Existem suposições quanto à influência direta das expectativas (positivas e/ou negativas) geradas em relação aos sujeitos em situações de aprendizagem, as quais seriam fatores interferentes no processo e, conseqüentemente, nos resultados esperados.

Considerar os conhecimentos que o sujeito já possui, potencializá-lo positivamente demonstra sinal de respeito por sua contribuição, elevando sua autoestima, bem como motiva-o a continuar aprendendo. Fica claro nesse exposto que a aprendizagem se dá por meio de inscrições no âmbito das relações sociais, evidenciadas por sentimentos de respeito mútuo e confiança. Nessas relações abre-se espaço para os afetos, com possibilidades de se enganar e de se modificar, em que as exigências e a responsabilidade, a rivalidade e o companheirismo, a solidariedade e o esforço ocupam lugar de destaque na busca de equilíbrios pessoais que fomentam a construção e reconstrução do saber. O estar envolvido pressupõe a dinamização entre os aspectos relacionados ao interesse, disposição, motivação, autoconceito. Esses, geralmente, determinam, de forma direta ou indireta, o nível de aprendizagem do sujeito, classificando-a em aprendizagem significativa ou não.

3 A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

O presente estudo assume a característica da pesquisa de campo, definida por Barros & Lehfeld, (2010, p. 34) como aquela em que “o investigador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) onde se deram ou surgiram os fenômenos.” Nessa investigação, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário contendo questões abertas e fechadas para melhor caracterização dos pesquisados e melhor compreensão do objeto em estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com 60 alunos matriculados em duas turmas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na Modalidade EJA, no turno noturno, dentre os quais 43% são do sexo feminino e 57% do sexo masculino. A idade dos informantes varia entre 18 a 43 anos, apresentando uma maior incidência (30%) de adultos maiores de 31 anos.

Esse dado mostra um dos grandes desafios enfrentados pela EJA, referente ao aspecto da heterogeneidade etária, pois incide aqui a grande dificuldade dos docentes em trabalhar uma metodologia que atenda às especificidades desse público. Existe aqui um grande número de jovens e adultos ávidos de saber, porém cheios de limitações e potencialidades. Parece ser paradoxal o que se afirma, mas as pesquisas mostram que esses sujeitos conseguem aprender de forma processual e diferenciada, desde que as suas especificidades sejam observadas, respeitadas e compreendidas.

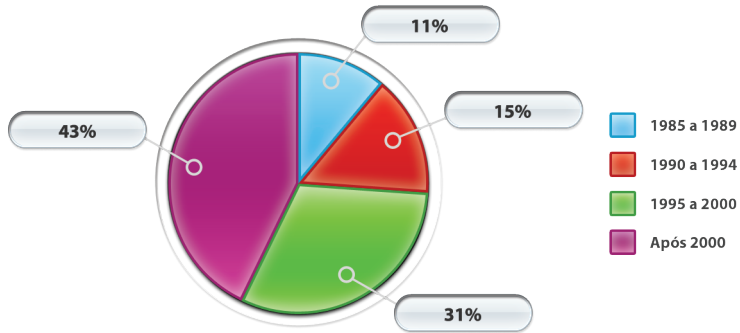
Segundo Oliveira (1999), refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem exige um olhar transitório sobre a definição de seu lugar social, o qual envolve três aspectos: a con-

dição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Numa visão global, defende-se que sejam consideradas as situações de diversidade cultural, a partir do conhecimento (diagnóstico) sobre quem são esses sujeitos, o que vieram fazer na instituição e quais as suas maiores dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem escolar que ora lhes é oferecido.

A pesquisa aponta que 60% dos alunos residem na cidade de Santa Cruz. Os demais vêm de outros municípios vizinhos como Japi, Tangará, Coronel Ezequiel e Jaçanã. O fato desses alunos não residirem na cidade onde estudam pode ser considerada uma dificuldade no enfrentamento da perspectiva de continuidade e permanência nos estudos. O tempo destinado ao trajeto casa-escola, o meio de locomoção, somando-se aos outros fatores interferentes no processo de aprendizagem (motivação, interesse, trabalho, falta de atenção, cansaço...) pode ser visto como um grande desafio para a permanência do estudante na escola.

Quanto à escolaridade dos alunos entrevistados, a pesquisa mostra que 92% cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. No que se refere ao ano de conclusão dessa etapa de escolaridade, observa-se uma variação entre os anos de 1985 a 2000, conforme mostra o gráfico superveniente.

Gráfico 1 – Ano de conclusão do Ensino Fundamental.



Fonte: Ferreira e Galvão (2010)^[1].

Considerando o tempo em que estavam afastados da escola, é importante lembrar que os mesmos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, em especial por estarem há bastante tempo longe da escola, ou por motivo da escola de origem não ter a qualidade esperada. Cita-se, portanto, algumas falas encontradas nas entrevistas pelos alunos pesquisados, que retratam essas especificidades:

Aluno Windows: “acho que sinto dificuldade de aprender pelo fato de estar longe da sala de aula há muito tempo” (Informação verbal)^[2].

Aluno XP: “preciso de mais clareza, pois o ensino é mais avançado do que há 06 e 08 anos atrás”;

Aluno Linux: “acho que as dificuldades ‘é’ por causa da qualidade do ensino de algumas escolas que eu passei anteriormente”.

1 Dados extraídos da pesquisa realizada em 2010.

2 A partir deste tópico, serão apresentadas as informações verbais extraídas da pesquisa realizada em 2010.

Quando questionados sobre as dificuldades que encontram no processo de ensino e de aprendizagem, houve destaque sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, percebe-se nas falas dos sujeitos que os mesmos atribuem suas dificuldades aos aspectos socioeconômicos que os obrigaram a se manter distantes da escola por tão longo período de tempo. Tais situações são consideradas de extrema implicação para o desenvolvimento da aprendizagem, reforçando a própria incapacidade do sujeito em aprender. Esses aspectos contribuem sobremaneira na representação que os sujeitos fazem de si mesmos, determinando sua capacidade ou não de aprender. Destacam-se aqui algumas falas desses sujeitos que revelam essas situações específicas na tentativa de justificar as dificuldades inerentes ao aspecto da não aprendizagem:

Aluno Vista: “não vou culpar ninguém, culpo a mim mesmo por sentir dificuldade em aprender”;

Aluno Mac OX: “as dificuldades são em relação aos textos que ainda não consigo entender direito, não sei interpretar textos”;

Aluno Word: “acredito que sinto dificuldade pela falta de tempo para estudar, e tenho que chegar atrasada”;

Aluno Excel: “devido o tempo em que parei de estudar tenho dificuldade em Matemática e Português. Estou dando o melhor de mim”.

Diante de tal exposição, percebe-se a influência de aspectos internos e externos que contribuem para o sucesso ou insucesso escolar. A aprendizagem ou a não aprendizagem, na maioria das vezes, vem acompanhada de representações sociais que são cons-

truídas ao longo da vida, em meio ao ambiente no qual o sujeito está inserido. Pode-se pensar, portanto, que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar desses jovens e adultos estejam intimamente relacionadas às representações, motivações e expectativas sociais geradas pelas experiências de vida. Reitera-se aqui o pensamento de Solé (2006, p. 39), quando afirma que:

[...] quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender. [...] Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas. [...] Isso quer dizer que quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua autoestima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem.

Esse pensamento da autora remete à compreensão de que os sujeitos jovens e adultos, diferentemente das crianças, vêm para a escola impregnados de crenças, conceitos, referenciais e aprendizagens que definem sua conduta e/ou atitude diante de suas expectativas em relação ao seu objeto de estudo. Nesse sentido, é imprescindível um olhar diferenciado para o processo de aprendizagem desses sujeitos, numa perspectiva de reconstrução de sua autoimagem enquanto aprendizes. A análise leva a crer que

aprendemos tudo, embora o significado dado a essa aprendizagem dependa da relação existente entre os sujeitos e suas representações sociais.

A questão principal desta pesquisa centra-se justamente em compreender de que forma os sujeitos jovens e adultos aprendem melhor. Nesse sentido, as respostas a essa questão apontam algumas variações na forma de aprender, destacando-se algumas falas dos sujeitos que mostram como deve ser a relação pedagógica para o ato de aprender. Quando indagados de que forma eles aprendem melhor, destacaram aspectos relacionados a uma didática pautada no diálogo, na praticidade e objetividade da atividade, como também os aspectos relacionais entre sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam. Nas falas de alguns alunos, observa-se a concepção de que aprendem melhor a partir de uma aula bem dada, uma boa explicação e uma boa interação entre docente e aluno.

Aluno Java: “eu estou aprendendo da maneira com o que os professores estão explicando, pois eles explicam muito bem”.

Aluno Power Point: “com os professores que tenho bons, inteligentes e compreensivos, basta o esforço pessoal e o incentivo maior tem que sair de dentro de cada um”.

Aluno Linux: “aprendo melhor quando a aula é bem explicada em sala de aula, com os professores discutindo, dando exemplos do cotidiano, revisando os assuntos e resolvendo vários exercícios”.

Aluno Latex: “com muita explicação sendo ‘dada’ com mais detalhes”.

Aluno Google: “na sala de aula e com interação com outros colegas”.

Dessa forma, as falas dos entrevistados só vêm corroborar a ideia de que a aprendizagem ocorre mediante estratégias que possibilitem uma relação com o ambiente no qual estão inseridos. Numa abordagem sociointeracionista do conhecimento, o sujeito aprende com o outro, utilizando o diálogo como pressuposto da problematização. Nas falas apresentadas, constata-se a evidência de uma aprendizagem a partir da interação social, de uma atividade sistemática direcionada, intencional.

A partir das análises e reflexões feitas neste trabalho, pode-se considerar o conhecimento como resultante de um processo social, de uma construção coletiva. Compreende-se, portanto, que a aprendizagem é um processo extremamente complexo, a qual ocorre de forma individual, mediante processos cognitivos que envolvem aspectos internos aos sujeitos. Além disso, percebe-se que aprende-se de forma coletiva por meio de fatores externos que contribuem sobremaneira na atividade intelectual do sujeito.

Logo, conclui-se que, aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os aprendizes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de aprendizagem; e ainda, o ensino deve estar pautado na problematização, na pedagogia da pergunta, da indagação, da curiosidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual exige cada vez mais profissionais capacitados com foco na educação tecnológica em que o conhecimento, a criatividade e a inovação são considerados princípios norteadores para o desempenho de um bom profissional em qualquer área de trabalho.

Então, se vivemos na era da tecnologia, cada vez mais centrada na capacidade de aprender a aprender, defende-se que a escola precisa rever suas concepções e diretrizes educativas com vistas a atender aos anseios dos sujeitos envolvidos no processo, compreendendo sua forma de aprender num contexto sociointerativo, não deixando de considerar o “para quê” e “para quem” estamos formando esses sujeitos. Isso significa que é preciso romper com os paradigmas educacionais tradicionais, abrindo-se para uma concepção de educação mais ampla, destacando o diálogo como princípio orientador da prática pedagógica, valorizando, assim, questões inerentes à diversidade cultural.

Quando se faz referência aos jovens e adultos, é importante considerá-los como sujeitos histórico-sociais, que demandam um olhar diferenciado e não apenas um olhar na modalidade das etapas de ensino fundamental e médio. Não se pode esquecer que são sujeitos de direitos, que pensam, sentem e agem conforme suas necessidades e realidade. Esse olhar diferenciado requer uma reflexão aprofundada dos sentidos e significados implícitos na educação posta para esse público, que transpasse a ideia de qualidade no sentido conteudista que, historicamente, o ensino técnico tem exigido, para uma ideia de formação humanístico-científico-tecnológica, como pressupõe a educação profissional à luz da formação cidadã emancipatória.

Com ênfase nessa discussão, fica evidente a necessidade de se conhecer os alunos da EJA no IFRN, o porquê de eles estarem buscando essa instituição para voltar a estudar, quais as suas ex-

pectativas, intensificar e objetivar a função do curso, compreender de que forma eles aprendem melhor.

Percebe-se que a educação de jovens e adultos, na perspectiva da educação profissional tecnológica com qualidade social referenciada, ainda tem um longo caminho a percorrer. Nessa perspectiva, torna-se compreensível a necessidade de estudos investigativos que possam contribuir para a constituição de um campo de pesquisa destinada a problemática da EJA e suas interfaces, buscando aprofundar a compreensão do processo de aprender desses sujeitos.

Evidencia-se, portanto, que a formação cidadã só será possível a partir da compreensão de uma educação humanística, na qual o homem seja visto como um ser eminentemente social, que pensa, sente e age, sendo capaz de transformar a sua realidade. Somente assim, a aprendizagem se dará de forma colaborativa e cooperativa, por meio do diálogo e do compartilhamento.

Nesse sentido, é preciso compreender o processo de aprendizagem de uma forma mais ampla, partindo de um enfoque multidimensional, levando-se em conta uma pluricausalidade de fatores que interferem no processo de aprender, sem perder de vista a dimensão mais ampla da sociedade.

Espera-se, portanto, que este trabalho mobilize diferentes sentimentos pertinentes ao fazer pedagógico, na perspectiva de encaminhamentos para uma educação inovadora, priorizando os fatores relacionados à cognição na promoção do potencial humano como elementos essenciais à efetivação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos (Org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ª edição. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, p. 221-230.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.
NBR 6023: Informação e documentação: Referências: Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 19ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Documento Base, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set/out/nov/dez. 1999, p. 59-73.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, M. Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 10ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia – a educação de adultos**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais**. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bSSlJKxvuyAJ:www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/aprendiz.pdf+A+aprendizagem+do+jovem+e+do+adulto+e+seus+desafios+fundamentais&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESieOcqZpd8ed2zn3_wVTLboKCZ9BPPaiXt2U6R_nYX4AhPekZokgXkYyTKqf3i9LbGwLyMGyUnosUPq0gH3Ogere9reW0cE9-7IhENC8LAfmDezMN0I_28_rWfe91_-5E0E_Bvn&sig=AHIEtbQAe402DWph9EiSkGf4EnEOZ3jABg>. Acesso em: 12 ago. 2010.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed., São Paulo, Editora Ática, 2006, p. 29-55.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO IX



ESCOLA E FAMÍLIA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

*Ana Maria dos Santos Cruz**
ana.cruz61@hotmail.com

*Maria Isabel Dantas***
isabel.dantas@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A família e a escola exercem papéis importantes para um novo paradigma educacional, sobretudo, no contexto da formação de pessoas com necessidades educacionais especiais, refletindo em um olhar para a inclusão social, com a qual acreditamos ser possível uma sociedade plena de democracia, pois é nesse espaço que se prepara o sujeito para ser mais participante. Todos os sujeitos têm o direito de exercer sua cidadania e é na escola que eles podem exercitar esse direito para, dessa forma, não serem excluídos da sociedade. Desse modo, é imprescindível uma escola inclusiva em que os sujeitos tenham espaço para adquirirem oportunidades na vida. Pois, quando há exclusão na escola, também haverá na sociedade.

* Pedagoga pela UERN, especialista em PROEJA pelo IFRN.

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

A participação da família na vida escolar de seus filhos promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como com a integridade do equipamento público. Quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que o ambiente escolar também é seu espaço de práticas educacionais e sociais. Assim, além de desenvolver afetividade com relação à escola, assume maior responsabilidade quanto ao processo educacional de seus filhos e, por consequência, passa a participar mais da comunidade escolar como membros efetivos.

De acordo com Pires (2006, p. 91), cada escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem alcançar e atender as necessidades das famílias e de seus alunos, possibilitando essa aproximação tão relevante. As famílias e a escola dividem funções importantíssimas, no que tange à instrução e educação das crianças e jovens, compartilhando conhecimentos e, principalmente, valores. Contudo, por vezes a família atribui à escola tais responsabilidades como sendo exclusivamente da instituição. Para que aconteça uma formação humana integral e inclusiva, é relevante que a escola compreenda o funcionamento da família e esta, por sua vez, se interesse pelo desempenho e pelas atitudes dos filhos.

No sentido de aprofundar uma discussão tão frutífera no campo teórico-metodológico, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a importância da escola e da família no processo de desenvolvimento sociocultural, educacional e profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais a partir de histórias de vida dos jovens Jean Carlos Cândido, residente em São Gonçalo do Amarante-RN, Rafaela de Medeiros Alves e João Maria Sipião Santos, residentes em Natal-RN. Temos como objetivos específicos descrever as histórias de vida desses jovens, identificando as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos em seus processos de inserção sociocultural, educacional e profissio-

nal e perceber nas histórias de vida o empenho da família e da escola na superação de barreiras sociais e individuais no processo de inclusão no contexto social.

Assim, nosso objeto de estudo é a significância da parceria entre a família e a escola no processo de desenvolvimento individual, sociocultural, educacional, profissional e econômico dessas pessoas. Nessa perspectiva, indagamos: em que sentido o diálogo ou a complementaridade entre a escola e a família e o empenho de cada uma delas pode contribuir no processo de desenvolvimento integral das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

Optamos por trabalhar com o método da análise das histórias de vida dos sujeitos referenciados anteriormente, pois Queiroz (1988) e Camargo (1984) afirmam ser uma metodologia de pesquisa que vem sendo empregada no Brasil desde o final da década de 1980, sendo relevante para o entendimento da realidade social e individual dos sujeitos pesquisados. Para essas autoras, toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, muito embora seja o pesquisador quem escolhe o tema da pesquisa, formula as questões ou esboça um roteiro temático, é o narrador ou interlocutor que decide o que narrar.

Queiroz (1988) vê na história de vida uma ferramenta valiosa, exatamente por se colocar justamente no ponto do qual se cruzam vida individual e contexto social. Camargo (1984) corrobora com esse entendimento ao afirmar que o uso da história de vida possibilita apreender a cultura “do lado de dentro”, constituindo-se um instrumento importante para a análise, uma vez que se coloca juntamente no ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si. Além das autoras citadas, dialogamos com a literatura da educação especial, neste trabalho, com autores como Martins (2006), Tiba (1996), Sassaki (1997), entre outros.

Levando em consideração a metodologia acima citada, a coleta das histórias de vidas foi realizada por meio de entrevistas

abertas, sem roteiro pré-determinado e com o auxílio de intérpretes e familiares, por não dominarmos a linguagem de surdos, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Os relatos foram colhidos em um período de três meses e depois transcritos e analisados. Assim, ao analisarmos as histórias de vida desses sujeitos, percebemos que elas revelam uma vida de muita luta e, sobretudo, de persistência por parte deles e de seus familiares, para que pudessem alcançar reconhecimento social e individual na sociedade na qual eles estão inseridos.

Constam, também, de nossas análises os relatos de experiência de inclusão de alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Zila Mamede, onde trabalhamos na função de coordenação pedagógica. Nessa escola, existe a prática de inclusão desse segmento social há muitos anos, fato este que está contemplado na história de vida de João Maria, um de nossos interlocutores.

Nesse sentido, adiantamos que nossa pesquisa evidenciou uma significância sociocultural e individual da família e da escola na superação das limitações de pessoas com necessidades especiais. O diálogo entre essas instituições sociais e o envolvimento de cada uma delas na vida desses sujeitos foram decisivos para o desenvolvimento de um processo integral, tanto para sua subjetividade como para suas relações com o mundo social. Tal diálogo é imprescindível na modalidade de ensino de jovens e adultos como no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

2 ESCOLA E FAMÍLIA: FORMAÇÃO INTEGRAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O que vemos hoje é a inversão de valores dos dois grupos sociais mais importantes do ser humano: a escola e a família. Contudo, devemos ter em mente que a escola é escola, família é

família. O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os indivíduos para a sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. As duas instituições desempenham um papel importante na formação do indivíduo e de seu futuro como cidadão de direitos e de deveres.

A família é a principal referência para o indivíduo, pois nos vemos e nos descobrimos como sendo sujeitos e objetos dentro do processo de aprendizagem, agindo e interagindo no contexto social. São os familiares os primeiros ensinantes para a formação de valores éticos e estéticos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis a regras, costumes e linguagens. A família poderá ser uma grande norteadora do desenvolvimento intelectual e humano dos sujeitos. Com essa contribuição significativa, poderemos construir uma sociedade igualitária, isso partindo do princípio de que em um grupo familiar os valores difundidos normalmente se direcionam para o bem estar de todos, fundamentados na partilha e na socialização, visando o bem do grupo, fato que não verificamos no seio de uma sociedade capitalista.

A escola, entretanto, tem uma especificidade, a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos da área do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. Nesse sentido, o papel fundamental da escola no processo de integração/inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não se resume apenas em poder com eles desenvolver habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoa.

Percebemos o quanto é difícil o real papel da família na sociedade atual, tendo em vista que os bens culturais distribuídos socialmente não correspondem satisfatoriamente ao que é repassado pela família. Daí visualizarmos que a relação família e escola são imprescindíveis para a construção de um cidadão reflexivo.

Para isso, é de fundamental importância que a escola trabalhe numa perspectiva de uma gestão participativa e inclusiva. Nessa gestão, o que se deve colocar como imperativa é a participação efetiva das pessoas, não apenas no tocante à excursão das ações, mas, sobretudo, nas decisões e avaliações.

Segundo Tiba (1996, p.181), a escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família. Por mais que a escola infantil propicie um clima familiar à criança, ainda assim é apenas uma escola. Portanto, percebemos a relevância das duas instituições unidas para a formação integral dos jovens, com o intuito de prepará-los para atuarem de forma autônoma no contexto social em que estão inseridos.

Para que o cidadão se situe como sujeito de sua história e da história em seu entorno, ele precisa se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade. Essa apropriação é necessária para que ele se inscreva na sociedade, no seu tempo e espaço histórico. Além disso, é fundamental que ele construa as condições subjetivas necessárias para uma intervenção nesse contexto histórico-social.

As escolas que trabalham com inclusão constituem espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, mas solidárias e participativas.

2.1 ESCOLA INCLUSIVA E PROEJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, no Art. 37, parágrafo 10, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Atualmente, podemos perceber que frequentes debates sobre o tema da inclusão e a divulgação através dos meios de comunicação tornaram as pessoas um pouco mais esclarecidas e conscientes da importância de reivindicarem os seus direitos. Algumas escolas, ainda em constante transição e transformação, têm através de algumas experiências de inclusão e qualificação profissional, organizado e sistematizado meios e estratégias de ensino que possibilitem conceber um processo de ensino e aprendizagem flexível e adaptado às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para todos.

A inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no Rio Grande do Norte, teve início em 1991, com o projeto de Integração de Deficientes nas Salas das Redes Regulares de Ensino, sob o entendimento de que o indivíduo, independente de sua deficiência, é capaz de construir seu conhecimento. O projeto foi considerado inovador e a partir dele foi feito o remanejamento dos alunos das classes especiais para o ensino regular. Era a ruptura de uma estrutura de 20 anos na Educação Especial no Estado, fundada em uma perspectiva teórico-metodológica de uma educação amparada em uma visão construtiva de educação, cujo objetivo ultrapassa os limites da escola, abrangendo uma dimensão sociocultural mais ampla.

O trabalho baseado na concepção da educação inclusiva reconhece e valoriza, sobretudo, as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada aluno. Essa concepção enfatiza as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, e é distinta da concepção de adaptar o currículo com base na dificuldade do educando para aprender.

Devemos considerar que grande parte dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e foco de atenção especial desse contexto, são jovens e adultos. Convém lembrar algumas ideias-matrizes do Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, em que é fixado o norte da função equalizadora da EJA e, ao mesmo tempo, complementando e repotencializando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Acreditamos ser imprescindível a organização escolar que se caracterize pela existência da articulação dos seguintes elementos: flexibilização de uso do material pedagógico; adaptação de equipamentos; adaptação da estrutura curricular; capacitação adequada de recursos humanos; eliminação de barreiras de qualquer natureza; processos diferenciados de avaliação; mecanismos de inserção no mundo do trabalho.

No que diz respeito à Educação Superior, acreditamos que o ingresso nesse é um direito de todas as pessoas. Portanto, não cabe a processos de seleção que indiquem se os alunos são aptos ou inaptos ao ingresso na carreira universitária. Cabe sim, à universidade, iniciar o processo de se construir como uma nova Universidade – uma Universidade para todos. Para tal, será necessário valer-se de caminhos pedagógicos diferenciados no sentido da promoção de um processo de construção do conhecimento acessível a todos os aprendizes. Silva (2004, p. 5) pontua que “torna-se, pois, necessário a ideia de inclusão para possibilitar a todos o direito à educação e à aprendizagem [...]. É preciso garantir para aqueles que ingressem na escola tenham o direito de lá permanecer e aprender”.

Nesse sentido, podemos nos valer dos eixos de acessibilidade como caminhos pedagógicos rumo à Universidade Inclusiva. Especialmente do que trata de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Na Universidade, somos desafiados a construir caminhos acessíveis (sejam físicos ou representativos), rompendo as barreiras (físicas, comunicacionais e atitudinais) já existentes e, conseqüentemente, aprendendo a ser uma universidade inclusiva, construindo novos e diferentes caminhos que possam ser percorridos pelos diferentes aprendizes. Aqui está em discussão a construção de uma cultura inclusiva na comunidade acadêmica.

O Programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PRO-EJA), originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, estes são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2007, p. 9).

Assim, esse programa foi criado no âmbito das Instituições Federais da Educação Tecnológica, pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, e manifesta o objetivo de atender à demanda

de jovens e adultos, pela oferta da educação profissional e técnica de nível fundamental e médio, da qual, em geral, o público alvo é excluído do processo regular de ensino.

A integração com as várias esferas do sistema educacional e com o mundo do trabalho visa oferecer ao indivíduo a formação básica e ampliá-la para a profissionalização, isto é, proporcionar oportunidades educacionais que integrem a última etapa da Educação Básica à formação profissional.

O programa tem como público alvo, jovens e adultos de 18 anos e sem limite de idade máxima, com trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas, com a intenção de elevar seus níveis de escolaridade. Conforme os documentos oficiais, “a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser uma formação na vida, para a vida e não apenas qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 17).

Nesse sentido, representa um desafio para todos que atuam e desejam uma transformação na educação brasileira, numa perspectiva de inclusão ou reinserção da população de jovens e adultos para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2007).

Devemos ressaltar a relevância dessa modalidade na vida educacional e profissional de jovens com Necessidades Educacionais Especiais, para uma preparação adequada que, efetivamente, os habilite para uma inserção na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e ao mundo do trabalho, assim como para o prosseguimento de estudos no nível superior. Nessa perspectiva, podemos citar o exemplo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que é contemplado na história de vida de Jean Carlos, que cursa o 4º período do curso Técnico Subsequente em Manutenção de Computadores.

No enfrentamento desse desafio, o PROEJA deve colocar para os alunos instrumentos em que eles tenham garantidos o acesso, a permanência e o direito de aprender conteúdos necessá-

rios para enfrentar o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Nessa direção, faz-se necessário compreendermos a importância da Educação Profissional Integrada como um dos direitos garantidos aos jovens, que poderá subsidiar na sua integração e socialização no mundo do social e do individual, como o campo profissional, podendo, ainda, favorecer a sua autoestima, incluindo-os no seu meio social.

A formação integral do cidadão deve proporcionar e efetivar a aprendizagem dos educandos, integrando os conhecimentos de formação geral e de formação profissional com qualidade, tornando possível prover os alunos com conhecimentos que antes não possuíam, ampliando o conhecimento destes sobre a realidade social e econômica, demonstrando, inclusive, as contradições presentes no sistema capitalista. A educação profissional, nessa perspectiva, poderá, ainda, ao menos para alguns trabalhadores e/ou egressos do PROEJA, contribuir para a inserção no mercado de trabalho, em ocupações formais e rentáveis.

É nessa concepção que o trabalho é um dos direitos da vida em sociedade, pelos quais cidadãs e cidadãos, juntos, contribuem para o desenvolvimento e ganham independência econômica. Trata-se, pois, de uma situação normal na sociedade, ainda que, temporariamente, sujeita a algumas condições de exceção, motivadas por políticas e crises econômicas e sociais. De acordo com Martins (2006, p. 219), todos mudam quando há trabalho não somente pela garantia de “ganhar a vida”, mas pela sensação de ser útil e sentir-se um cidadão com direitos e deveres na sociedade.

Assim, dentre outros desafios, estão o atendimento e as políticas de ações voltadas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, envolvendo desde as autoridades governamentais até a sociedade civil, no sentido de proverem

condições favoráveis de vida. Essa preocupação está contida na Constituição Brasileira de 1988.

O PROEJA vem justamente oferecer embasamento em busca da integralidade do indivíduo, tratando, portanto, de preparar adequadamente recursos humanos para atender as necessidades humanas dos indivíduos na sua relação social, possibilitando a formação autônoma que lhe subsidie a sua sobrevivência na sociedade, abrangendo inclusive os seus meios de produção. Apesar da existência das leis que asseguram às Pessoas com Necessidades Especiais entrarem no mercado de trabalho, há muitos obstáculos na inclusão desses sujeitos. Entre os quais, destaca-se, também, a falta de qualificação.

A equiparação de oportunidades em nosso sistema social com acesso ao meio físico, à habitação, transportes, serviços sociais de saúde, educação, trabalho, cultura e lazer, são apenas direitos potenciais. Só com uma profunda transformação das atitudes da sociedade e sob o impulso de políticas sociais é que se tornarão direitos de fato. Além do quê, todos sabem que só o acesso pouco resolve: a acessibilidade tem pouca serventia se os funcionários não sabem como tratar essas pessoas.

A transição da escola para a vida adulta produtiva requer, nesse processo inclusivo, encorajamento, apoio e treinamento em tecnologias apropriadas que habilitem essas pessoas e, ainda, o acesso à informação, que representa o maior obstáculo que as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais enfrentam para ingressar no mercado de trabalho.

Uma das condições para o acesso ao mercado de trabalho trata-se também do estágio que, sem dúvida, melhora a qualificação do jovem e o prepara para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo. O estágio traz vários benefícios, entre outros, a contribuição para a quebra de preconceitos contra Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, um dos grandes obstáculos à inserção desse segmento no mercado de trabalho.

3 HISTÓRIAS DE VIDAS

Descrevemos as histórias de vidas de três jovens, a saber: Jean Carlos, Rafaela Medeiros e João Maria, todos com necessidades educacionais especiais, residentes em Natal e São Gonçalo do Amarante, ambos no Rio Grande do Norte. E, em seguida, analisaremos o papel da escola e da família na formação integral desses sujeitos. Suas histórias foram relatadas por intérpretes, no caso de Rafaela e João Maria, que são surdos, e pelo próprio Jean Carlos, que é cadeirante. Nesse sentido, a descrição que ora apresentamos é fruto de uma pesquisa de campo.

3.1 JEAN CARLOS CÂNDIDO

Jean Carlos nasceu no dia 05 de janeiro de 1971, na cidade de Natal, no Rio Grande Norte. Seus pais são José Cândido Neto e Luíza Frutuoso Cândido. O mesmo reside no município de São Gonçalo do Amarante, neste Estado. É casado e tem um casal de filhos. Atualmente, é aposentado, mas já foi vendedor em uma Loja no bairro do Alecrim, em Natal. Durante a entrevista, Jean relata que é um ser humano otimista em relação ao seu futuro.

Ele é cadeirante há três anos devido a um assalto que o deixou paraplégico, como ele mesmo descreve nos seguintes termos: “Minha condição física (cadeirante) foi um acidente na ocasião de um assalto no qual sofri um tiro, há 2 anos e 7 meses”.

Jean não tem nenhuma dificuldade de relacionamentos pessoais na sua turma do curso de Manutenção de Computadores no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, unidade Zona Norte de Natal. Suas dificuldades são outras, vividas no seu cotidiano. No bairro onde ele reside não existem transportes públicos adaptados para Pessoas com Necessidades Especiais.

Em 1982, Jean parou de estudar após ter concluído a terceira série do ensino fundamental, com 11 anos, e somente voltou em 2004, por incentivo da sua esposa. Fez o supletivo da quarta até a oitava série, em Parnamirim, no Colégio Maria Cristina. Em 2006, fez 1º ano do ensino médio, no Colégio Eliar Maia. Em 2007, já fazendo o 2º ano, sofreu o assalto, no dia 11 de outubro, no qual ficou paraplégico. Em 2008, fez a inscrição para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), antigo CEFET, onde está até hoje no curso de manutenção de computadores. A respeito de emprego, nunca teve problema, mesmo tendo que ter responsabilidades muito cedo, pois casou muito novo, aos 16 anos. Seu primeiro emprego, aos 18 anos de idade, foi em uma gráfica, durante cinco anos, em Natal/RN.

Após essa experiência, Jean conseguiu trabalho em uma loja de refrigeração. O mesmo ressalta que trabalhou em três estabelecimentos nesse mesmo ramo profissional. Jean informou que hoje está aposentado, mas pretende montar uma microempresa após terminar o seu curso no IFRN e fazer concursos públicos.

Perguntado, durante a entrevista, sobre suas dificuldades em relação à acessibilidade, Jean ressalta que o IFRN possui excelentes condições de estrutura física, proporcionando sua locomoção no ambiente escolar. Porém, encontra grandes dificuldades no seu trajeto para o IFRN, pois ele vem em carro próprio, mas não dirige, depende do seu filho para frequentar as aulas. Sendo seu filho militar, muitas vezes Jean chega atrasado ao Instituto, pois precisa esperar seu filho chegar do serviço para ir à aula. Esses são alguns dos desafios que ele enfrenta na sua vida escolar. Sua vida teve essa mudança considerável graças ao incentivo de um sobrinho que já estudava no IFRN e que estimulou Jean Carlos a fazer o mesmo, então Jean resolveu fazer o referido curso e para sua satisfação a sua esposa, Rosângela Maria, é sua colega de turma. Jean voltou a estudar no PROEJA - Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3.2 RAFAELA DE MEDEIROS ALVES

Rafaela nasceu aos 10 de abril de 1987, no Hospital Santa Helena. Seus pais são José Carlos Alves da Silva e Rosângela de Medeiros Alves. Aos 2 anos e 9 meses foi acometida por uma virose na qual desenvolveu uma perda de audição.

Sua mãe, Rosângela, ressalta durante a entrevista que diante das dificuldades encontradas a família buscou conhecer escolas que pudessem contribuir na aprendizagem de Rafaela. Com informações de colegas na área educacional, Rosângela resolveu matricular sua filha, no ano de 1993, no Centro Infantil Kátia Fagundes Garcia, na Zona Sul de Natal, onde estudou por dois anos. Depois, estudou na Escola Mãe Peregrina, na qual concluiu a 4ª série, em 1999.

A família lembra que o momento mais desafiador foi no ano 2000, quando tiveram que fazer a matrícula de Rafaela na 5ª série. Sentiram muitas dificuldades, apesar da Constituição Federal, capítulo II, seção I, Artigo 205, assegurar que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da comunidade [...]”. Por si, este artigo já valeria para os deficientes. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9.394/96), que assegura a inclusão independente da singularidade (surdo, cego, raça, religião...) no ensino regular, ao mesmo tempo, essas pessoas se preparem para assumir seu lugar na sociedade.

Por orientação de uma amiga, que afirmava que os educadores do Centro Infantil Kátia Fagundes Garcia trabalhavam com o construtivismo, é que Rosângela resolveu matricular sua filha Rafaela naquela escola. No entanto, algo lhe inquietava, pois não

sabia o que era construtivismo e foi a partir desse momento que despertou para adquirir novos conhecimentos.

Rafaela ministrou cursos de formação continuada em Libras, na Associação de Surdos de Natal/RN (ASNAT), com carga horária de 60 horas, para profissionais da educação, curso esse que serviu como suporte no fazer pedagógico. Suas palavras são elucidativas da situação vivenciada. Também lecionou para funcionários da Infraero, em 2006. Sobre sua formação acadêmica a mesma afirmou que “só haverá ensino de qualidade mediante a formação continuada, compromisso do educador. Um grande desafio das graduações é aliar teoria e prática, visto que a prática, na maioria das vezes, está longe da teoria”.

Hoje, esta associação dispõe de uma nova tecnologia para a comunicação de mensagens escritas, no sentido de facilitar a comunicação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, como os de surdez. Percebemos o quanto a família é importante na formação humana de seus filhos, para que os mesmos possam integrar-se na sociedade como pessoas conscientes de seus direitos e deveres.

3.3 JOÃO MARIA SIPIÃO SANTOS

Natural de Natal-RN, João tem 42 anos. Seus pais são Ivete Sipião de Albuquerque e Arlindo Santos. Sua mãe teve rubéola na sua gravidez, nasceu de parto normal na maternidade Januário Cicco, no entanto, devido à enfermidade que a mãe sofreu, ele nasceu surdo.

A fase inicial da sua vida escolar foi em Fortaleza - CE. Estudou em sala especial no Colégio Rui Barbosa, após alguns anos sua família retornou para Natal, onde foi matriculado na Escola Estadual Calazans Pinheiro, na 2ª série, em 1984.

Durante a pesquisa a mãe de João relata que a sua dificuldade, em Fortaleza, era a de ambos chegarem à escola, pois a sua residência ficava muito distante. A sua mãe, como tinha outro filho, o qual ainda amamentava, era obrigada a ficar no turno que João Maria estudava, esperando o término das aulas para poder levá-lo para casa.

Em Natal, não foi diferente. Em 1987, residiam no conjunto Pajuçara II. Dessa forma, no que diz respeito à distância, as dificuldades continuaram. “Nesse período fiquei um tempo sem estudar, pois a minha mãe não matriculava em sala dita “normal” porque entendia que os professores dessas salas de aula não estavam aptos a auxiliar no meu aprendizado”.

Essas preocupações refletiram também nos professores. González (2002, p. 245) afirma “[...] Ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração em aulas, de alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência”.

Passado algum tempo, dona Ivete entendeu que o melhor para seu filho era retomar seus estudos e ele foi estudar perto da residência deles. No ano de 2002, já na Escola Estadual Zila Mamede, João foi matriculado na Educação de Jovens e Adultos – Nível I, noturno.

Nessa Escola, sua primeira professora foi Célia Lopes. Lá, encontrou muitas dificuldades de comunicação, tanto com colegas como com os professores, mas o desejo de continuar os seus estudos o fez concluir o Ensino Médio.

Durante a pesquisa, a professora expôs que teve grandes dificuldades para lidar com João Maria, não sabendo como conduzir tão difícil tarefa, pois a mesma não possuía embasamento teórico-metodológico adequado para facilitar o aprendizado do aluno.

Algo que surpreendeu a professora foi, durante uma aula, quando ela pediu para a turma escrever um texto ou falar sobre a

escola. A mesma ficou admirada pela ação de João, que, por gesto, expressou que “a escola era a casa dele e que amava de coração”.

Os próprios colegas se indagavam como eles poderiam se comunicar com o amigo “especial” e também como seria quando ele passasse para as séries seguintes, pois teria professores diferentes para interagir.

No campo profissional, João nos diz: “Meu primeiro emprego foi no Banco do Estado do Rio Grande do Norte (BANDERN), no ano de 1985, permanecendo no mesmo até o fechamento da agência, em 1990. [...]”. Quanto à sua adaptação ao local de trabalho, ele observa: “Não tive grandes dificuldades de adaptação no trabalho, pois havia muitas pessoas com necessidades especiais, e ainda contei com o apoio do meu chefe imediato, Sr. Eudes”. João trabalhou em várias funções em outras empresas, dentre as quais: Café Santa Clara, Instituto Técnico de Polícia (ITEP) e na AIG Empresa Prestadora de Serviços. Hoje, encontra-se desempregado, isso pela falta de qualificação profissional, como também o elevado grau de competição do mercado de trabalho revelando, assim, a inexistência de apoio da esfera governamental em qualificar e requalificar os seus cidadãos com necessidades especiais para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos as histórias de vida desses sujeitos, percebemos a relevância da escola e da família na superação das dificuldades encontradas no campo social e individual no processo de inclusão no contexto social.

Na vida, enfrentamos vários desafios, seja no campo educacional ou profissional e quando essas trajetórias são realizadas por Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, esse caminho torna-se complexo (discriminação, entre outros). Para superar essas dificuldades as famílias dos jovens entrevistados tiveram perseverança e determinação em busca de objetivos para obter os lugares que lhe são de direito na sociedade.

Assim, tanto a família quanto a escola são imprescindíveis nesse percurso; ambas são parceiras para o crescimento do sujeito. Podem promover situações de aprendizagem tanto na cognição como no afetivo-social.

Portanto, essas parcerias quando bem conduzidas em prol da formação humana, obtêm resultados melhores, como constatamos nas histórias de vida dos personagens pesquisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, durante a pesquisa, as diversas dificuldades enfrentadas pelos familiares dos entrevistados, sejam no campo educacional ou profissional; barreiras estas vencidas pelos sujeitos pesquisados; sujeitos de grandes expectativas para um novo caminhar em direção de suas conquistas, em suas vidas pessoais e sua formação integral como ser humano.

Todas as conquistas que descrevemos neste trabalho são frutos de uma parceria indispensável na sociedade para uma formação integral dos seus cidadãos: a família e a escola, instituições que quando caminham juntas em prol de uma sociedade reflexiva e humanitária e que valorizam os seres humanos, independentemente de suas limitações, conseguem amenizar algumas consequências negativas na vida desses sujeitos, cujo responsável é a sociedade individualista.

Estudando as histórias de vida desses jovens e diante de nossa experiência, temos claro que são muitas as dificuldades encontradas nas escolas para atender as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em geral, tais como: falta de formação continuada que possibilitem os educadores a desenvolver uma prática educacional que atenda às perspectivas desses educandos, facilitando a integração professor/aluno.

Além disso, a formação continuada não pode ser vista como uma solução para todos os problemas que hoje se encontram no interior das escolas. É preciso que se pense na educação como um bem social, como um investimento em longo prazo e que se reveja o papel de cada segmento da sociedade nesse processo, para que a mesma possa garantir aos nossos alunos, independente de suas características, uma escola de qualidade para todos.

Ao término do curso de Especialização em Educação Integrada à Educação Básica na Modalidade Educacional de Jovens e Adultos, verificamos que, durante a pesquisa realizada com os sujeitos aqui destacados, podemos ter a certeza de que muitas práticas no âmbito da inclusão e da educação precisam mudar.

Diante da percepção de que há falta de embasamento empírico no âmbito educacional, observamos a necessidade de conhecimentos que aprimorassem nosso exercício profissional, no sentido de contribuir na relação ensino-aprendizado em detrimento da necessidade de suprir algumas lacunas.

Consideramos, ainda, a relevância da formação continuada dos profissionais em educação como um dos fatores importantes para a efetivação dessas mudanças.

É de extrema necessidade a busca contínua de novos conhecimentos teórico-metodológicos sobre a temática analisada. Esperamos, também, que os profissionais da educação possam, a cada dia, buscar pesquisas que deem respaldos para uma educação melhor, na qual sejam criadas soluções conjuntas e todos se sintam responsáveis, tanto família quanto escola, pela formação e promoção humana, resultando, assim, no sucesso da escola e de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – PROEJA – **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Integrada à Educação Básica da Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, Brasília, ago./2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição** (1988). São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. [Brasília] 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer_11-2000.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2010.

CAMARGO, Aspásia. (1984) **Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas**. Dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Orgs.). **Inclusão:** Compartilhando saberes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de.(1988) Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (Org.) **Experimentos com Histórias de Vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice.

SASSAKI. Romeu Kakumi. **Construindo uma sociedade para todos.** RJ; WVA; 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação.** LDB, limite, trajetória e perspectiva. 8a ed. São Paulo: Autores associados, 2003.

SILVA, Markus Figueira. (Org.). **Educação Inclusiva:** uma visão diferente, 2. ed., (Coleção Pedagógica, n. 5) Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças. **Formação de Educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. (1.: Natal: 2007: Rio Grande do Norte. RN. (Orgs.). 165p.

_____. PROEJA 2. Formação de Educadores 3. Educação 4. Educação Profissional. CEFET/RN/BSF.

TIBA, Içami. **Disciplina e limites na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1. Ed. 1996.

CAPÍTULO X



A GESTÃO DO CURRÍCULO NO PROEJA DO IFRN: - CÂMPUS NATAL-ZONA NORTE - ANÁLISE E PERSPECTIVAS NA VISÃO DOS DOCENTES

*Moysés de Souza Filho**
moyses.filho@ifrn.edu.br

*Dante Henrique Moura***
dante.moura@ifrn.edu.br

1 UMA APROXIMAÇÃO À PROBLEMÁTICA

A ideia de desenvolver um estudo sobre o currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (cursos do PROEJA^[1]) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Natal-Zona Norte, nasceu das discussões realizadas ao longo do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A complexidade teórico-prática subjacente a essa modalidade de ensino está relacionada com múltiplos aspectos, dentre eles, a gestão educacional e a concepção de currículo integrado, as quais devem se coadunar com a perspectiva emancipatória da formação

* Moysés de Souza Filho. Professor Ms. IFRN - Câmpus Natal-Zona Norte.

** Dante Henrique de Moura. Professor Dr. IFRN - Câmpus Natal-Central.

1 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

humana anunciada no Projeto Político-Pedagógico do IFRN e os princípios do PROEJA², assim como com os interesses dos sujeitos envolvidos no e pelo processo didático pedagógico.

Importa ressaltar que os estudos sobre o currículo em suas características particulares observam como a ideia de cultura educacional se constituiu historicamente e quais as interferências de cunho sócioideológico que influenciaram a formatação do currículo como elemento de ligação entre os interesses político-econômicos hegemônicos e a estrutura educacional. Ao realizar um ensaio sobre o currículo escolar, Bianchi, (2001, p. 06) considera que o escrito teve como objetivo principal:

Ressaltar a historicidade das ideias pedagógicas e das práticas educativas, ou seja, acentuar quanto a educação é dependente de circunstâncias sociais, culturais e antropológicas que se vão construindo e desfazendo, em função das conjunturas e dos modos de viver peculiares das comunidades espacial e temporalmente situadas.

Os referidos estudos enfatizam a característica do currículo como objeto de [...] um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2010, p.12). Nessa perspectiva, tal realidade exige outra compreensão sobre o currículo que, na concepção instrumental, tornou-se ao longo do tempo um elemento da técnica burocrática com poder de organização dos conhecimentos escolares para os diversos níveis de ensino. Com base nessa compreensão de currículo, Saul e Silva, (2009, p. 225) consideram que:

2 Compromisso das redes públicas com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; assunção do trabalho como princípio educativo; assunção da pesquisa como fundamento da formação; consideração das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

A tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Considerando que as decisões sobre a construção do currículo educacional não abarcam toda a complexidade escolar nem a realidade do que se passa especificamente em sala de aula, o currículo pode se revelar como algo distante tanto do que pensa o professor quanto da necessidade do aluno quando o mesmo é concebido nos gabinetes oficiais longe da realidade dos sujeitos e do ambiente escolar.

A partir dessa premissa, os autores supracitados enfatizam ainda que:

Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas (especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio) nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula.

Contrários a essa perspectiva, consideramos que o currículo possui características que devem se associar às formas de organização escolar ao pensamento dos sujeitos da escola na perspectiva da construção e ampliação do conhecimento e ainda, estar contextualizadas com as concepções e princípios que norteiam as metodologias de ensino. Segundo Davini (2002, p. 282), “as principais formas de organização curricular se assentam sobre três tipos de concepção curricular, a saber: o currículo formal, o currículo por assunto ou interdisciplinar e o currículo integrado”.

Analisando essas formas de evolução do currículo, entendemos que no currículo formal as principais características são a transmissão de conhecimentos, o estudo isolado dos problemas e a aprendizagem por acumulação, o que significa que os processos de memorização e execução mecânica do aprendizado constituem os objetivos do formalismo curricular educacional.

Como proposta de superação dos limites do currículo formal, o currículo interdisciplinar surge como um avanço no processo de aquisição do conhecimento, ao priorizar a conscientização temática dos assuntos a serem estudados pelos alunos e orientados pelos professores. De acordo com Davini (2002, p. 284), podemos compreender que:

A estrutura interna deste currículo é indutivo-teórica, implicando na seleção e ordenação de objetos ou assuntos extraídos da realidade, próprias da prática social de uma determinada profissão. A partir daí, se procuram os dados e teorias, contendo tanto componentes científicos quanto técnicos, pertinentes ao contexto social onde acontecem tais problemas. O que se estimula nos alunos não é a memorização passiva de dados e sim a investigação e compreensão dos problemas, melhor dizendo, a construção

de seu próprio conhecimento através da participação ativa neste processo.

No currículo integrado, os avanços com relação aos dois tipos anteriores são evidentes ao articular o ensino, a teoria, a prática, o trabalho e a comunidade. Nessa concepção, as diretrizes pedagógicas apontam para fatores importantes que denotam influências sócio culturais marcantes que, para Davini (2002, p. 284), contribuem sobretudo para

uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; um avanço na construção de teorias a partir do anterior; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Pensar o currículo integrado, na atualidade, requer a formulação de ideias e ações que possam se concretizar ultrapassando a simples listagem de conteúdos e da simples transposição de matrizes teóricas de cursos similares preexistentes em uma determinada instituição de ensino. Um desafio que se apresenta para os Institutos Federais, na atualidade, é a reconstrução dos seus pilares curriculares que, de acordo com o PPP institucional, devem estar assentados nos princípios da politecnia, da educação integral e emancipatória, baseando-se na concepção da omnilateralidade. Assim, o currículo não pode estar limitado ou vinculado aos anseios do mercado regidos pela lógica capitalista.

A partir dessa compreensão, entendemos que os currículos dos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA não devem se basear apenas na tradicional condição de reprodução conteudista e da utilidade política, econômica e social, mas antes, serem concebidos e desenvolvidos visando à formação integral e a emancipação cultural desses sujeitos. Nesse sentido, devemos levar em consideração alguns elementos críticos que na visão de Silva e Monteiro, (2000, p.03) se tornam importantes para a perspectiva curricular, tais como:

As perspectivas críticas da relação entre currículo e sociedade, abordagem dos conteúdos curriculares não apenas no nível conceitual, mas sobretudo nas ações e relações vivenciais, inclusão dos agentes e de seus saberes nos processo de ensino aprendizagem e o enfrentamento do desafio da transversalidade com vistas à ampliação e aprofundamento do processo de humanização.

Nesse particular, o currículo pode ampliar a sua proposição no processo de formação na educação profissional concebendo os elementos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como eixos integradores dos conhecimentos gerais e particulares visando à concepção da omnilateralidade contemplada no projeto político pedagógico da instituição (CEFET-RN, 2005) que, para Corrêa, (2005, p.04) significa conceber o ser humano,

[...] como sujeito de direitos e deveres, construtor de sua história, sem, porém, excluí-lo do mundo do mercado, mas o dotando de consciência crítica que lhe possibilite autonomia ao se relacionar com este mundo e não simplesmente subserviência a ele.

Desse modo, a concepção de currículo no contexto do Projeto Político Pedagógico Institucional deve considerar as vozes e os interesses dos sujeitos da EJA entendendo, pois, que a integração do currículo de formação geral e profissional nessa modalidade de ensino requer uma reflexão sobre a gestão acadêmica no sentido de superar as características tecnicistas tradicionais do currículo formal. Esse processo de reflexão e de ação na construção do currículo integrado deverá, segundo Pereira (2010, p. 10), ter como objetivo:

A operacionalização do currículo integrado, exigindo transformação dos processos desenvolvidos no âmbito da Instituição, quer de caráter pedagógico, quer administrativo. Esse processo requer dinamismo, flexibilidade, autocrítica e gestão democrática, como caminhos a serem trilhados, a fim de reconhecer limites e superações, em face da objetividade em seu fazer.

No propósito de compreender que a educação e o ser humano estão acima da lógica determinante das políticas de mercado e que a integração entre os saberes da ciência, da tecnologia, cultura e do trabalho devem visar à superação dessa lógica, os desafios que se apresentam para a gestão acadêmica do currículo integrado no contexto do IFRN, terão que ser compartilhados com todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos no âmbito do PROEJA se pretendermos sair do estado de contemplação dos rumos do Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA.

2 CURRÍCULO E PROEJA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Teceremos alguns comentários acerca das concepções teóricas e fundamentos legais do currículo integrado na Educação Profissional de Ensino Médio entendendo que a análise crítica da construção do currículo integrado na esfera do PROEJA é fator primordial para o alcance dos objetivos do Programa e ao mesmo tempo em que se torna um desafio para as instituições de educação profissional de acordo com os objetivos sócioeducacionais a que se propõem. Nessa perspectiva, Campos (2009, p. 1) considerou que:

Um dos principais enfrentamentos no campo da educação profissional no Brasil, na última década, se deu em torno do cumprimento do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que priorizava a formação técnica em detrimento da geral, o que impedia a continuidade da oferta de cursos integrados de nível médio. Quando esse decreto foi revogado, pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, a proposta de volta da integração curricular era uma expectativa na educação profissional. Essa expectativa pôde se efetivar, entre outras medidas, com a criação do Proeja. Esta articulação entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) se tornou um programa de governo em 24 de junho de 2005, através do Decreto 5.478, que em 2006, alterado pelo Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, que avança na sua abrangência para além das instituições federais de educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda

pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio.

Como decorrência dessa conjuntura legal, advém a necessidade de desenvolver no contexto escolar os princípios e as concepções de currículo que possam conduzir o educando à condição objetiva de apropriação do conhecimento, ao processo de emancipação cultural e à possibilidade de inserção no mundo do trabalho. A concepção do currículo exige, ainda, uma reconfiguração dos conceitos, das formas de organização, de gestão e de ação das instituições de ensino, bem como do processo educativo da formação geral e da formação profissional na modalidade EJA, principalmente no tocante às práticas pedagógicas.

Desse modo, para que se alcancem esses objetivos, Gadotti (2001, p. 32-33) considera que [...] é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

No campo da socialização dos saberes, a prática pedagógica na EJA tem um desafio que pode ser compreendido como o objetivo de superar a atenção quase que exclusiva que se tem dado, geralmente, à transmissão de conteúdos, pois [...] a vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário vivo de interações e interesses diferentes e seguidamente enfrentados (GÓMEZ, 2000, p. 19). Diante do fenômeno da competência em evidência no mundo do trabalho e assentado sobre as bases da formação profissionalizante, Martins (2009, p. 07) percebe que:

Com a implantação das políticas neoliberais e articuladas às propostas pós-modernistas, surgem concepções de currículo neopragmatistas, ancoradas no discurso das competências. Em oposição, emergem estudos de currículo cuja

preocupação é a compreensão do que faz o currículo. Escassos são os estudos ocupados em discutir propostas necessárias à criação de um futuro melhor a partir de propostas de currículo construídas coletivamente.

Compreendemos então, que a concepção de currículo não pode ser simplesmente adotada no ambiente escolar sem um mínimo de crítica à estrutura lógica dos conhecimentos propostos para a formação dos indivíduos. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), a construção de um currículo integrado poderá contribuir para que os atuais marcos teóricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96 possam vir a ser vivenciados pela prática pedagógica no complexo escolar.

Nesse particular, dois aspectos podem ser destacados no que se refere às finalidades do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 7):

O primeiro diz respeito ao aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35); O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26); planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; integração e articulação dos

conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Para que se alcance essa dimensão na cultura educacional, é preciso compreender a noção de currículo contida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Nela [...] o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola tem sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles (2006, p. 9). Observa-se, por essa afirmação, que a participação dos sujeitos envolvidos na construção curricular parte da percepção de que a escola deve considerar os conteúdos oficiais propostos e procurar contextualizá-los de forma recursiva com e para os sujeitos da aprendizagem.

Vários estudos convergem em confirmar certo despreparo institucional no processo de implantação do PROEJA no âmbito das instituições federais de ensino (SANTOS, 2008; OLIVEIRA; CESARINO, 2008; CASTRO; VITORETTE, 2008), de modo que essa não é uma especificidade do IFRN (MOURA et al., 2011). Percebe-se que os problemas de gestão curricular com reflexos na ordem administrativa e didático pedagógica aconteceram devido ao processo de implantação do Programa em nível nacional sem a devida preparação do corpo docente, da gestão escolar e do setor pedagógico para atuar com a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse processo, compreendemos que se a gestão curricular do PROEJA considerar o ser humano integrado às suas condições históricas e sociais e contextualizado com a natureza da ação política, isso pode vir a superar a lógica da oferta de formação profissional subordinada à lógica do mercado.

Para tanto, é fundamental desenvolver processos sistematizados de formação dos docentes, uma vez que [...] na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (MOURA, 2008, p. 2).

Pensamos que a concepção curricular para o PROEJA é uma questão básica e primordial para iniciarmos o processo de reflexão institucional sobre a gestão e as possibilidades de qualificar o processo de integração entre formação geral e profissional, tornando-o mais consistente, tanto para as ações didáticas e pedagógicas dos professores, quanto para os alunos interagirem satisfatoriamente com o processo ensino-aprendizagem.

E por que discutirmos o currículo? Por compreendermos que, pela concepção política do currículo, este componente essencial da vida escolar, pode representar o elo entre os objetivos educacionais e as necessidades sociais desenvolvidas no contexto institucional. Pelo currículo, é possível organizar a vida escolar em todos os sentidos, do planejamento ao alcance dos objetivos educacionais, além de construir perspectivas de avaliação da gestão acadêmica para atender as necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, consideramos que alguns pontos fundamentais devem ser observados nos princípios curriculares para toda a comunidade escolar de modo que a conexão entre a produção teórica sobre currículo e as ações da gestão pedagógica se concretize na ação institucional como, por exemplo, a partir da reflexão de Libâneo (2004, p. 152) sobre:

Que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar? Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participa-

ção? Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática ação-reflexão-ação?

Entretanto, a instituição ainda não sistematizou ações organizacionais para a construção do currículo nessa modalidade de ensino. Na tentativa de solucionar o problema, o currículo do PROEJA foi implantado como uma reprodução reduzida do currículo do ensino médio integrado *regular* que, na visão de Moura e Pinheiro (2009, p. 103),

[...] essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada *formação geral*; por outro lado, também há um componente interno, pois esse mesmo Decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição.

Por outro lado, é necessário que, para o PROEJA, a instituição garanta a qualidade da formação, ou seja, é necessário buscar metodologias, tempos e espaços distintos para garantir que, ao final, as formações sejam equivalentes (integrado *regular* e EJA) pois, se não for assim, a formação do aluno do curso integrado EJA estará aquém da formação do aluno do curso integrado *regular*, portanto, o diploma não poderia ser o mesmo. A escola estará, de certo modo, praticando um estelionato educacional com esses sujeitos, concedendo-lhes um diploma que não corresponde à sua formação integral.

A escola hoje é campo de formação, ambiente de informação, espaço de diálogo e presença de diversidade cultural. Não se

pode admitir que os currículos continuem alheios a essa realidade social em constante transformação. No caso do PROEJA, faz-se necessário repensar o projeto curricular em suas concepções políticas, filosóficas e nas bases teórico- metodológicas no sentido de construir um processo educacional de formação geral e profissional que atenda às proposições políticas do Programa as quais são enfatizadas por Moura, (2008, p. 1) quando estas,

[...] apontam para a necessidade de a EPT articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais.

Apesar disso, a educação brasileira, mesmo reconhecendo alguns avanços nos investimentos e políticas públicas visando à inclusão educacional, continua dando provas de seu baixo nível qualitativo. Precisamos de professores com formação filosófica, humana, científica, política e didático-pedagógica para que tenham capacidade de formar pessoas que possam atuar na sociedade não apenas como técnicos, mas também como cidadãos.

Para tal faz-se necessário compreender que o ato de ensinar como prática educativo-crítica na concepção de Freire (1996, p. 41) pressupõe,

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Além desses fatores essenciais ao processo de ensino aprendizagem, consideramos que a estruturação do currículo integrado se torna um dos aspectos primordiais para que o conjunto de ações no interior da escola possa realmente se contextualizar com as necessidades e com as perspectivas sociais de inclusão dos sujeitos do PROEJA contribuindo para a sua emancipação cultural.

Nessa perspectiva, compreendemos que essa condição deve-se pautar:

Na concepção de um currículo integrado, a articulação desses eixos apresentados expressa, no espaço escolar, a circularidade entre culturas evidenciadas em práticas sociais, trocas de ideias entre diferentes gerações, padrões culturais e tradições – confronto e acomodação na ação educativa (TURA apud MOURA e PINHEIRO 2009, p. 95).

Os desafios que se apresentam nesse momento histórico da sociedade e da educação brasileira nos mostram que devemos ter ações, enquanto educadores, comprometidos política e socialmente com a redução das diferenças sociais enraizadas no alicerce de construção da sociedade brasileira e entender a concepção que direciona as ações do programa da educação para jovens e adultos.

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova socie-

dade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007 p. 8).

Portanto, nessa confluência de ações, a contextualização curricular é ponto de análise, discussão e perspectivas no contexto do PROEJA, considerando que o público desse Programa tem peculiaridades que variam desde o tempo de afastamento do ambiente escolar, a situação socioeconômica, as diferentes faixas etárias, as condições cognitivas, culturais, afetivas e motoras que interferem no modo de assimilar conteúdos e aplicá-los de acordo com as exigências pedagógicas do contexto sócio educacional.

Explicitada nossa compreensão acerca do PROEJA, a seguir passamos a discutir o que encontramos na prática cotidiana da instituição escolar durante o percurso metodológico que desenvolvemos com o fim de contrastarmos sua concepção e o modelo de prática curricular.

3 APRESENTANDO OS DADOS DE PESQUISA

A investigação se caracterizou como uma pesquisa descritiva mista de natureza quantitativa no que se referiu à forma de apresentação dos dados obtidos e de predominância qualitativa na análise dos resultados. Como dados de pesquisa, foram utilizados os resultados dos questionários respondidos pelos professores do Câmpus Natal-Zona Norte. Cabe destacar que os questionários foram elaborados pelo *Núcleo de Pesquisa em Educação* do IFRN/NUPED no âmbito do projeto de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq e apoiado pelo IFRN, intitulado “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005:

o currículo e a gestão” (MOURA et al., 2011)^[3]. Também nos utilizamos das entrevistas realizadas com os sujeitos do Câmpus Natal-Zona Norte, as quais foram gravadas e transcritas no âmbito da supramencionada pesquisa^[4], sendo 1 pedagogo e 1 turma de estudantes do Proeja. Esse procedimento – triangulação entre sujeitos, instrumento e técnica - nos permitiu promover o diálogo e, assim, contrastar a visão de docentes, estudantes e pedagogo acerca do objeto de estudo.

Cabe ressaltar que o material foi utilizado mediante autorização do NUPED e que limitamos a análise às contribuições dos oito docentes do IFRN Câmpus Natal-Zona Norte que preencheram o questionário, cujas respostas foram contrastadas com as entrevistas do pedagogo e da turma de estudantes do PROEJA desse câmpus.

Na parte I do questionário^[5] - planejamento do processo ensino-aprendizagem - consideramos as questões relacionadas ao processo de elaboração, por parte do professor, do plano de ensino.

Na parte II do questionário, que trata da relação professor/aluno e integração curricular, consideramos os aspectos que, na opinião dos docentes, contribuem para a integração curricular complementando a análise das concepções de currículo na visão desses docentes.

A seguir, apresentamos os pontos de vista dos sujeitos da pesquisa acerca das relações didático-pedagógicas decorrentes do currículo em desenvolvimento na Instituição.

A função social do IFRN foi considerada por 43,2% dos docentes que responderam ao questionário contendo o maior grau

3 Na pesquisa como um todo que abrangeu os Câmpus Natal-Central, Natal-Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró e Currais Novos do IFRN foram respondidos 757 questionários, sendo 186 docentes, 17 pedagogos, 20 gestores acadêmicos e 534 estudantes.

4 Na pesquisa como um todo que abrangeu os Câmpus Natal-Central, Natal-Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró e Currais Novos do IFRN foram entrevistados 10 docentes, 5 pedagogos, 5 gestores acadêmicos e nove turmas de estudantes.

5 Estruturado em 5 partes, sendo: I - Planejamento do processo ensino-aprendizagem; II - Relação professor/aluno e integração curricular; III - Espaços educacionais; A ação educacional e a sua gestão no CEFET-RN.

de importância na elaboração do plano de ensino dos cursos do PROEJA. Outros 42,8% atribuíram grau alto de importância, enquanto que 14,0% atribuíram um grau médio de importância a esse aspecto. Com relação *aos Objetivos do curso que o aluno frequenta*, 42,9% dos docentes consultados atribuíram o maior grau de importância a esse fator e, 27,6% atribuíram grau de importância alto aos objetivos do curso e outros 29,5% atribuíram grau médio de importância a esse aspecto quando da elaboração dos planos de curso. Quanto à elaboração do plano de curso e *o Perfil profissional de conclusão do curso*, 85,7% dos docentes consultados consideraram que esse quesito tem grau de importância alto na elaboração do mesmo. Para 14,3% esse aspecto tem um menor grau de importância.

No que se refere à *Necessidade de aprendizagem dos alunos*, 100% dos docentes consultados afirmaram atribuir o grau de importância absoluto para a elaboração do plano de curso a esse aspecto.

No contexto do *Conhecimento docente adquirido e na experiência profissional relativo à área/disciplina*, 71,4% dos docentes afirmaram atribuir maior grau de importância para a elaboração do plano de curso, enquanto 28,6% dos docentes atribuíram um grau relativamente alto a esse aspecto para o planejamento do plano de curso.

Quanto à seleção de conteúdos que compõe a Questão 2 do instrumento aplicado, 57,1% dos docentes consultados afirmaram atribuir grau alto de importância às *Orientações curriculares para a área do conhecimento do ensino médio na qual está inserida a disciplina*. Outros 28,6% atribuíram maior grau de importância a essas orientações, enquanto outros 14,3% atribuíram grau médio de importância às orientações curriculares na seleção de conteúdos.

Na *Mediação do conhecimento cotidiano e conhecimento acadêmico/escolar*, 57,1% dos docentes consultados atribuíram o maior grau de importância para o aspecto abordado, enquanto 42,9%

dos docentes atribuíram um grau alto de importância à mediação dos tipos de conhecimento. A importância da relação desses dois níveis de conhecimento na formação dos indivíduos escolares, ainda é um dos tabus do processo de ensino aprendizagem devido ao fato da escola estar condicionada historicamente, para a formatação do indivíduo com conhecimento técnico.

Com relação ao *Processo de definição dos procedimentos avaliativos*, 57,1% dos docentes consultados atribuíram o maior grau de importância ao processo, enquanto 42,9% atribuíram um grau relativamente alto de importância ao fator avaliativo. *O Respeito mútuo* tem para 74,6% dos docentes um maior grau de importância nessa relação e 28,6% consideram que esse aspecto tem um grau relativamente alto de importância na instituição como um fator estruturante de um currículo integrado.

No que diz respeito ao *diálogo permanente*, na relação entre professores e alunos na instituição, 42,9% dos docentes consideraram que esse aspecto tem o maior grau de importância, enquanto 42,9% atribuíram um grau de relativa importância para o diálogo e 14,3% atribuíram um grau médio de importância ao fator do diálogo. Considerando a *dialogicidade* como uma diretriz fundamental no processo ensino aprendizagem, compreendemos que essa condição humana deve se articular democraticamente no espaço escolar na construção de um currículo emancipador.

Das respostas até aqui explicitadas, pode-se inferir uma visão majoritariamente positiva em relação às próprias práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Não obstante, no processo de triangulação dos dados não nos foi possível validar tais informações, posto que a compreensão dos estudantes do PROEJA e do pedagogo entrevistados no Câmpus Natal-Zona Norte evidenciaram significativas contradições em relação a opinião dos docentes que responderam ao questionário.

Nesse contexto, as contribuições de E4T5⁶ e E6T5 sintetizam o pensamento do conjunto dos estudantes entrevistados acerca dos professores. Eles afirmam que

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Para eles, Proeja não era pra estar aqui no IF [...] Já chegou professor em nossa sala e disse ‘Está aí, vocês que se virem’. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [*sic*] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] (E4T5).

Nossa turma teve professores maravilhosos. [...] A gente realmente aprendeu. [...] E também tivemos professores que [...] não conseguimos aprender aquilo que ele estava passando e isso prejudicava nas outras matérias porque aqui no curso da gente uma matéria vai precisando das outras. [...] Eu acho que deveria ter professores específicos que dissessem ‘Eu quero dar aula pro Proeja porque eu gosto’, que esteja aqui como professor, que queira ensinar e não aquele que discrimina, despreza, não gosta [...] são esses professores que prejudicam. E por causa desses professores que alunos da nossa turma têm desistido [...] Então acontece muito, sim. (E6T5).

6 Visando preservar a identidade dos entrevistados seus nomes foram codificados, assim, E4T5 significa estudante 4 da turma 5 e assim sucessivamente. Já P4 significa pedagogo 4 e, de forma semelhante D5 é uma referência ao docente 5.

Na mesma direção, o pedagogo P5 opina que:

Em relação à formação dos professores? Eu acho que quase todos foram concursados agora e eles têm muitos doutores [...] Quer dizer, tem condição, agora trabalhar [...] Condição, muita condição, mas pouca preparação pra se trabalhar com o público EJA. [...] inclusive a gente vê por parte de algum gestor, uma visão diferenciada de Proeja [...] e até fiquei surpresa quando fui participar aqui do [...], teve professores que falavam do Proeja como se fosse, nem sei, a porta inferno. (P5, grifo nosso).

Diante do exposto, é necessário voltar às respostas dos docentes para explicitar as contradições entre o pensamento deles e o dos estudantes e do pedagogo do câmpus investigado. Assim, observa-se que enquanto os docentes afirmam que predomina o diálogo permanente na relação entre professores e alunos na instituição, que no planejamento da ação pedagógica têm como referência importante a função social da Instituição, a mediação entre conhecimento cotidiano e conhecimento acadêmico/escolar dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem, as afirmações dos estudantes e pedagogo são opostas, conforme acima evidenciado nas transcrições de suas contribuições.

Evidentemente, não podemos reduzir a análise à culpabilização dos professores, mas evidenciar a necessidade de uma maior aproximação do corpo docente à realidade dos alunos da EJA. A instituição deve buscar os meios de proporcionar-lhes, de forma sistematizada, o acesso a conhecimentos que contribuam para a reflexão sobre sua prática docente, acerca da realidade socioeconômica do país e dos estudantes da EJA e sobre como esses sujeitos aprendem enquanto adultos que estão retomando os estudos aprendem em processos formais de escolarização. Nesse sentido,

é tarefa da gestão, principalmente a acadêmica, viabilizar esses espaços de estudo e reflexão ao corpo docente do Câmpus Natal-Zona Norte do IFRN.

Voltando às respostas dos professores ao questionário que lhes foi aplicado, passamos a analisar o item no qual se perguntou acerca da importância do *desenvolvimento de atividades que envolvam várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão*. Como resposta, obteve-se que 62,5% dos docentes consideram que essas atividades têm o elevado ou muito elevado grau de importância para a integração do currículo.

Apesar das respostas evidenciarem a disponibilidade dos docentes para o desenvolvimento de atividades que sinalizam para a possibilidade de diálogo entre as disciplinas é importante compreender que a interdisciplinaridade não se constrói apenas com as intenções de trabalho entre disciplinas que tenham ramos temáticos em comum, mas antes depende de uma organização pedagógica ampla na qual todos os setores envolvidos no processo ensino e aprendizagem atuem em várias frentes de ação metodológicas e pelas quais se possam avaliar e consolidar as experiências realizadas.

4 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Os desafios da educação brasileira são históricos e constantes. A gestão do currículo, por exemplo, é um dos elementos constituintes da educação que sempre foi determinado pela tecnocracia estatal e pouco compartilhado com a necessidade escolar e suas interações com a cultura e com a sociedade. Podemos afirmar que existe um currículo fora da escola que está presente na transmissão de conhecimento acumulado historicamente e na reconstrução deste de geração a geração nas diversas culturas, etnias e formas sociais de relacionamento, de implicações culturais

e econômicas. Muitos desses aspectos que não têm sido considerado pela instituição escolar como parte integrante do desenvolvimento do conhecimento tanto na formação geral, quanto na formação profissional, entendido como currículo oculto por alguns estudiosos do currículo.

Analisando as formas de aprendizagem vinculadas ao currículo, concordamos com Goodson (1997, p.241) ao entender que [...] essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições determinadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo. Nesse sentido, é fundamental compreender que, para os indivíduos do PROEJA, as condições materiais de aprendizagem escolar estão, de certo modo, associadas aos pressupostos de aprendizagem citados acima, pois estes indivíduos balizam suas formas de aprender por suas experiências cotidianas e trazem consigo as marcas do seu viver, de sua linguagem, de sua cultura e de seus saberes para o ambiente escolar.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola conheça esses sujeitos, seus modos de viver e de produzir a existência material, cultural e social. Para a escola conhecer os sujeitos da EJA é necessário que os docentes, os gestores, a equipe pedagógica e os outros estudantes que não se enquadram nessa modalidade os conheçam. Certamente, seria uma imprudência afirmar que os atores sociais que interagem no contexto da escola (servidores, gestores, alunos, pais e outros) não conhecem os estudantes da EJA. Mas, é preciso conhecer mais e melhor a realidade desses estudantes, sua história de vida, seus anseios, suas dificuldades, mas também suas possibilidades de superação e seus sonhos. Infelizmente, não é possível afirmar que isso está ocorrendo no Câmpus Natal-Zona Norte do IFRN, conforme evidenciado no item anterior deste trabalho.

É necessário, pois, superar essa barreira da falta do conhecimento dos sujeitos do PROEJA para avançar na direção de com-

preender o currículo escolar como elo entre as diversas formas de saberes presentes na cultura humana e, de modo particular, compreender que o processo de formação geral e profissional no PROEJA por suas peculiaridades, precisa de um tratamento pedagógico que possa alcançar duas dimensões: a organização dos saberes escolares articulados e a condição de apropriação desses saberes pelos educandos do PROEJA.

Na construção do currículo do ensino médio integrado na modalidade EJA, devem estar presentes os princípios e dimensões socioculturais constantes do projeto político pedagógico institucional, ou seja, como pensa Ciavatta (2005, p. 65-66) é preciso:

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral; articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recreação permanente; resgatar a escola como um lugar de memória.

Para que esse ideário esteja presente na gestão do currículo e se consolide como prática educativa, a instituição deverá se tornar um espaço de aprendizagem na e para a vida, de modo que o currículo se torne o elo essencial e efetivo dessa condição principalmente para o público do PROEJA.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo. Três ensaios sobre a história do currículo escolar.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).** Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. 239 p. v. 1.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **O desafio do currículo integrado no PROEJA.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5426—Int.pdf.%202009>>. Acesso em: 31 set. 2010.

CORRÊA, Ronaldo C. **Os desafios do professor diante da perspectiva de formação de cidadãos na nova ordem mundial.** Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/157/31/1/3/>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2008.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. Capacitação Pedagógica do Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde (Projeto Larga Escala). **Texto de apoio**, CADRHU. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://tecsaude.sp.gov.br/pdf/32219001%20PDF%20Internet.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Guia da escola cidadã – Instituto Paulo Freire).

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GÓMEZ, A. I, Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I.

Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed.; Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; v. 1).

MARTINS, Maria Elizete. **Currículo integrado: desafios na organização social, cultural e laboral**. Artigo de conclusão de curso do PDE/SEED/UNOPAR; 2009.

MOURA, Dante Henrique de. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos**. 2008. Apontamentos do Curso de pós-graduação em EP integrada à Educação Básica na Modalidade da EJA.

MOURA, Dante Henrique de. PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

MOURA, Dante Henrique *et. al.* **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão** (Relatório de pesquisa). Natal: NUPED/IFRN, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/nucleos/nucleo-de-pesquisa-em-educacao/Relatorio%20Final_NUPED.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

PEREIRA, Ulisséia Ávila. FRANÇA, Magna. **Projetos implementados pela ETEFRN e CEFET-RN no período (1995-2005): implicações para o Ensino Médio e a Educação Profissional.** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/anais_2010/artigos/gt1/projetos_implementados.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2008.

SILVA, Valdenice Leitão da. MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Currículo e Educação de Jovens e Adultos: abordando a cidadania.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1804p.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAPÍTULO XI



O (A) ALUNO (A) DO PROEJA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO IFRN, CÂMPUS NATAL-ZONA NORTE

*Danilma de Medeiros Silva**
danilma.medeiros@ifrn.edu.br

*Maria Isabel Dantas***
isabel.dantas@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A institucionalização do Programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por força do Decreto Federal nº 5.840/2006^[1], na rede federal de ensino, sinaliza um avanço do ponto de vista da garantia de um direito constitucional até então desprovido de mecanismos efetivos, muito embora não se configure como uma política de Estado.

* Pedagoga pela UERN, especialista em PROEJA pelo IFRN.

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

1 É necessário destacarmos que antes do Decreto 5.840/2006 houve a publicação da Portaria nº 2.080/2005-MEC que deu materialidade ao tema. No entanto essa Portaria entrava em contradição com outro Decreto Federal e a questão foi parcialmente resolvida pela publicação do Decreto Nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA. Mas, este ainda apresentava algumas incoerências, principalmente com o proposto no Documento Base do PROEJA. Dessa forma, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, o qual apresentou mudanças importantes na perspectiva da formação integral (MOURA, 2008).

Por outro lado, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos brasileiros foi posta em segundo plano e em contraposição à cultura hegemônica. Acontece que, aos filhos dos trabalhadores, o Estado ofereceu uma educação voltada para o atendimento à urgência do capital por mão-de-obra barata, ao passo que aos filhos das elites brasileiras, era lhes dado a oportunidade de continuidade dos estudos visando a galgar os melhores espaços no aspecto social e econômico.

Nesse contexto, visualizamos o confronto que se estabeleceu para essas esferas de modalidades de educação, a saber: a propedêutica e a tecnológica, que, nas entrelinhas, aparece o embate social e econômico de duas classes: os que dominam e os que são dominados.

Uma condição como essa, amarrada à construção histórica de um país, não é capaz, por força de um decreto, de ser reconstruída e muito menos de ser repensada, refletida por sujeitos que sequer compreendem a dominação simbólica que se encontra enraizada num modelo de uma escola tradicional que, como diriam Bourdieu e Passeron (1970), é mera reprodutora das classes já impostas.

Partindo dessas reflexões, analisamos o processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Natal-Zona Norte. Todavia, concentramos nossas atenções nos conflitos advindos no meio docente com a chegada de alunos com uma realidade diferente das que os professores estavam acostumados ou esperavam trabalhar. Além disso, partimos do entendimento de que as concepções, visões que o docente tem sobre os discentes influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

O presente estudo se justifica pela relevante contribuição na construção do conhecimento sobre o papel das representações sociais no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, acreditamos que os pontos apresentados neste artigo poderão levantar discussões acerca do fortalecimento do PROEJA como

modalidade de educação específica e da ação docente como não reprodutora da discriminação.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, tendo em vista que investigamos algo que não dá para ser quantificado, mas que precisa ser interpretado de forma muito mais ampla que a análise de um dado concreto (TRIVIÑOS, 1987).

No sentido de identificarmos e analisarmos as representações que os professores têm dos alunos, realizamos entrevistas semiestruturadas e, por meio de autorização dos entrevistados, gravamos as entrevistas para não perdermos nenhum conteúdo da fala dos nossos interlocutores.

Por meio da teoria complementar de Abric (2001), aplicamos a Técnica por Associação Livre de Palavras (TALP) para identificarmos o núcleo central da representação dos professores acerca dos alunos do PROEJA. Essa técnica se consistiu na evocação livre de palavras por parte dos professores à expressão indutora: “Os alunos do PROEJA são...”.

Aplicamos o roteiro de entrevista semiestruturada com onze professores e a TALP com dezenove. Assim, tivemos o contato com vinte três professores, pois alguns que participaram da entrevista também preencheram a TALP.

Em relação à apresentação dos discursos, aqueles coletados por meio das entrevistas, quando utilizados neste trabalho, nomeamos com palavras que foram mais prontamente citadas nas falas dos professores; já em relação aos discursos coletados na TALP, não haverá nenhuma referência, uma vez que foram aplicados de forma anônima.

Para examinarmos os dados, lançamos mão da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), tendo em vista que nos propomos identificar as representações sociais que os professores têm acerca dos alunos do PROEJA a partir dos discursos proferidos por eles (professores) durante as entrevistas e na TALP, para levantarmos

algumas hipóteses sobre de que forma ou em que medida essas representações interferem no processo de ensino e aprendizagem.

2 O DESAFIO DE LIDAR COM O “NOVO” E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O Decreto que instituiu o PROEJA aconteceu no mesmo contexto em que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vivenciava o seu segundo momento de expansão, o que culminou na exigência por parte do Ministério de Educação (MEC), de oferecimento dos cursos pelo PROEJA logo no momento de abertura dos novos Câmpus. Prova disso é que, até o momento, o Câmpus Natal-Central (Câmpus do qual os demais se originaram) não oferece cursos nessa modalidade, mesmo diante da realidade relacionada ao público em potencial para esses cursos. Conforme pesquisa oficial, do total da população natalense[2] com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte quatro) anos, cerca de 38% têm menos de oito anos de estudo e, entre os que possuem 25 (vinte cinco) anos ou mais, 50,6% têm menos de oito anos de estudo (BRASIL, 2009).

Essa exigência para implantação do PROEJA nos Câmpus recém-inaugurados impossibilitou, conforme estudos de Moura (2008, p.4), discussões e reflexões “sobre os fundamentos do Programa no âmbito de cada instituição”; o que “contribui para reforçar a visão negativa em direção ao PROEJA”. No entanto, parte dessa visão está alicerçada na própria construção do atendimento que foi dispensado à Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, cujo intuito era, de acordo com Soares (2002), preparar mão-de-obra necessária aos fins dos interesses

2 População Total de Natal: 712.317 (BRASIL, 2009).

capitalistas do Estado e que se opunha a pedagogia com uma perspectiva crítica e libertadora desenvolvida por Freire (1987).

Com o surgimento do PROEJA nos Câmpus periféricos do IFRN e com o ingresso de alunos com uma realidade econômica, social e cultural diferenciada do que comumente os profissionais estavam acostumados ou esperavam trabalhar, gerou-se uma ce-leuma dentro dos Câmpus, seja pelo fato de os profissionais não estarem academicamente preparados para atuarem com essa modalidade de ensino, seja em razão da fragilidade de discussões e reflexões acerca do significado social da educação e, em especial, sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à formação acadêmica para atuar no PROEJA, constatamos, ainda, de acordo com Moura (2008, p. 2) que, não há, na rede federal de ensino, docente capacitado “para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional”.

Apesar dessas questões, muito embora não se configure como uma política de Estado, o PROEJA aparece como um desafio grandioso tanto pelo fato de tentar romper com uma barreira histórica de políticas descontínuas, como por integrar uma educação que contempla não só a preparação para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

Por tudo isso, analisamos os significados que os professores atribuem aos alunos do PROEJA do IFRN, tendo como base a teoria de Serge Moscovici (1978) e também a teoria complementar do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric (2001), conforme explicitaremos mais adiante.

3 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A PERTINÊNCIA DE SUA APLICAÇÃO NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A partir da teoria da representação social desenvolvida por Moscovici (1978), visualizamos instrumentos importantes que devem ser considerados na atividade docente, que serão orientadoras dessa prática e condicionantes do processo de ensino e aprendizagem.

Em Abric (2001, p. 156) encontramos que as representações sociais são definidas por,

um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Com base nesse conceito, compreendemos que, no IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte, os docentes ao se depararem com um público com perfil diferenciado do que eles estavam acostumados ou esperavam trabalhar, acabaram por construir significados acerca dos/as estudantes do PROEJA e, esses significados constituem-se, de alguma maneira, como obstáculos para ação pedagógica. Para essa compreensão, corroboramos com os estudos de Mazzotti (1994, p. 60), que trata das representações sociais e suas aplicações à educação, e demonstra que as concepções dos professores acerca dos seus alunos influenciam no processo de ensino e aprendizagem e esse aspecto deve ser campo importante de pesquisa sobre o “fracasso escolar”. Para a autora supracitada, os seguintes aspectos devem ser pontos de reflexão,

(a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido.

Ainda, para Mazzotti (1994), encontramos que uma educação compromissada com a mudança social exige a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e esta não ocorre num vazio social; e para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”: de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de, outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social.

A par disso, reforça-se a necessidade de estudarmos a dimensão simbólica do ato de ensinar, ou seja, os significados atribuídos aos estudantes do PROEJA. Esses aspectos são importantes, tendo em vista que interferem nas práticas sociais, tendo a clareza de que as representações sociais funcionam como guias para a ação,

já que estas são “reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados” (SÁ, 1996, p. 22).

4 A EXPRESSÃO INDUTORA “OS ALUNOS DO PROEJA SÃO...”

Por meio da teoria complementar de Abric (2001), aplicamos a técnica por associação livre de palavras (TALP) para tentarmos identificar o núcleo central da representação dos professores acerca dos alunos do PROEJA. A ideia essencial de Abric (2001) é que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que é composto por elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação diferente.

Na nossa pesquisa, através da expressão indutora “os alunos do PROEJA são...”, solicitamos aos professores que colocassem seis palavras que lhes viessem imediatamente à lembrança a partir dessa expressão. Esse instrumento de coleta de dados é considerado pelo próprio Abric (apud SÁ, 1996, p. 115) como uma “técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”.

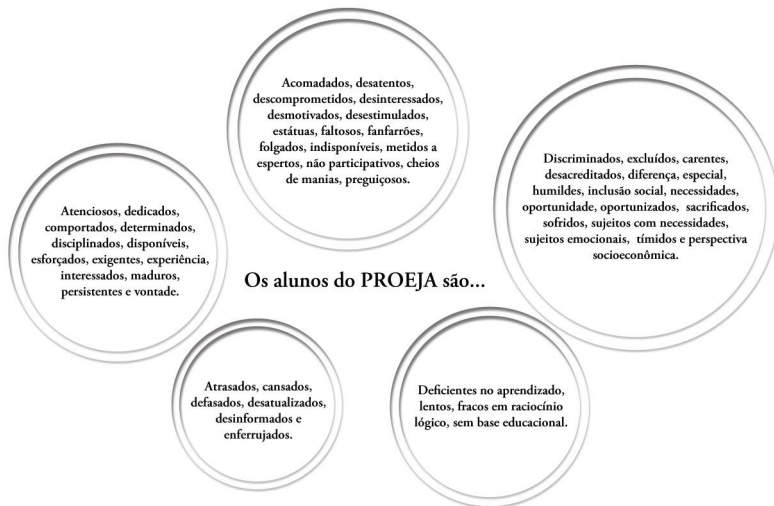
As palavras apresentadas pelos professores ao termo indutor constituíram-se numa variedade de palavras, muito embora, diante da análise da conexidade de seus sentidos, foi possível a categorização. Em Sá (1996), encontramos que os laços ou conexões que um dado elemento mantém com outros elementos da representação têm sido tomados como um segundo indicador, além da saliência, de sua provável participação no núcleo central.

Nesse sentido, foram evocadas 82 palavras diferentes, as quais categorizamos em cinco grupos: um primeiro que visualiza as possibilidades de o processo de ensino e aprendizagem no PROEJA obter êxito a partir da motivação e interesse dos alunos; um segundo que aponta o insucesso do Programa sob a ótica

exclusiva do desinteresse dos alunos; um terceiro que denuncia a discriminação existente contra os sujeitos do PROEJA; um quarto grupo que assevera a incapacidade intelectual dos alunos em razão deles serem *lentos* na aprendizagem; e um quinto grupo que compreende que o PROEJA é composto por pessoas que não estão preparadas para participarem desse “nível” de educação. Dessa forma, temos *interessados, discriminados, desinteressados, lentos e despreparados* como possíveis categorias dessa representação.

Esse resultado seria, dentro de nosso instrumento, uma forma metodológica de evidenciar um valor simbólico, e supomos que o valor simbólico alto seria associado à centralidade que aquele elemento apontado desempenha na formação e na ordenação da representação social pesquisada, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Elementos da Representação Social. Professores do IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte.



Fonte: Elaboração dos autores (2012).

O segundo item da TALP pedia que os professores numerassem, por ordem de importância de um a seis, sendo a número um a palavra considerada como a mais importante e seis como a menos importante. Foram evocadas 16 palavras diferentes, consideradas como as mais importantes e, mais uma vez os seus significados possibilitaram-nos o agrupamento, só que agora em duas categorias, mas que comungam com a análise anterior no sentido de apontarem os prováveis elementos centrais e periféricos: *desinteressados* e *interessados*, ligados a eles, temos elementos periféricos – *lentos*, *despreparados* e *discriminados* – que, de acordo com Abric (apud SÁ, 1996) servem como complemento indispensável ao sistema central da representação social, atualizando-o e contextualizando-o e, é mais sensível a mudanças.

Os professores que compartilham da concepção alicerçada no núcleo central *interessados* reconhecem o esforço e a vontade de aprender do aluno do PROEJA; no entanto, a grande maioria não aponta o PROEJA na perspectiva do direito, mas sim de uma oportunidade que está sendo oferecida; eles também não compreendem as trajetórias de ausência escolar ou de “insucesso” escolar dos alunos como um processo do qual, muitas vezes, são vítimas da negligência do Estado, que não lhes deu condições nem de acesso nem muito menos de permanência na escola. As justificativas dos professores desse grupo à palavra considerada mais importante concentram-se nas seguintes falas:

Uma oportunidade de inclusão social para uma busca de melhorias na qualidade de vida e novos conhecimentos.

Em que pesem as oportunidades dadas pelo Instituto, elas carecem de uma ascensão social, econômica e cultural, visto que não possuem embasamento algum para poder dar sustentação ao que lhes é oferecido.

Ainda, em relação a essa categoria, encontramos que alguns professores desse grupo apontam a discriminação existente contra os alunos do PROEJA ou reforçam essa discriminação. Os trechos dos discursos dos professores descritos abaixo revelam essa questão.

Embora eles sejam atrasados nos estudos, percebe-se o esforço que a maioria faz para estar presente na sala de aula.

Percebo que os alunos possuem interesse alto; porém, isso não reflete no rendimento, devido a problemas, como: sem tempo, não participativos, cansados e lentos.

O interesse desses alunos é responsável por uma quebra de barreira feita de problemas familiares, problemas cognitivos entre outros.

Já os professores que compõem a representação embasada no núcleo *desinteressados* têm uma visão que há muito tempo faz parte da Educação de Jovens e Adultos. A exemplo, destacamos os seguintes discursos:

Muitos dos alunos têm condições de estudar e aprender mais, mas são preguiçosos e não evoluem nos seus conhecimentos.

A grande maioria dos alunos do PROEJA é lenta para a aprendizagem dos conteúdos e para realização de atividades, pois demonstra deficiência quanto ao domínio de conhecimentos prévios e dificuldade de abstração.

Acredito que essa seja a ordem mais coerente para falar sobre os alunos: 1- desmotivados, 2- complicados, 3- folgados, 4- desestimulados, 5- metidos a espertos, 6- fanfarrões.

Em Oliveira (1999), encontramos que, em decorrência do estereótipo do adulto escolarizado, pertencente às camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com inserção no mundo do trabalho em ocupação razoavelmente qualificada, o jovem e adulto da EJA acabam sendo uma contraposição desse estereótipo, ou seja, *lentos, preguiçosos, desinteressados, carentes, humildes, sofridos, sem base educacional*, e por aí seguem os elementos representacionais.

Frente a isso, Oliveira (1995, p. 157) afirma, em estudos sobre o funcionamento cognitivo do adulto pouco escolarizado, que: “a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum”.

Ainda dialogando com Oliveira (1999, p. 3), refletimos que parte dessas representações perpassa a questão que, frente à situação de exclusão social dos alunos, a escola de um modo geral não foi pensada para atendê-los, tendo em vista que “currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular”. Daí, essa inadequação da escola para as condições específicas desses jovens e adultos pode comprometer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Além da questão da inadequação, o fato de parte dos professores representarem os alunos de maneira que não acreditam na possibilidade de sucesso escolar (*deficientes no aprendizado, lentos, fracos em raciocínio lógico, sem base educacional*) é fator preocupante, considerando que estudos que se fundamentam na “Pedagogia do diálogo” de Freire (1996) apontam a dimensão afetiva e a motivação dos alunos por parte dos professores como

uma característica de grande importância no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Como também, em Mazzoti (1994), observamos que os professores tendem a agir diferentemente com os alunos entre os quais foram geradas baixas expectativas e, conseqüentemente, isso interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, podemos afirmar que as decorrências de insucesso do processo de ensino e aprendizagem escolar dos jovens e adultos do PROEJA também vêm do fato de a escola não estar adequada para receber esses alunos e acolhê-los realmente, motivando-os, dando-lhes condições seguras de permanência.

5 ALGUNS RECORTES DA DIMENSÃO SIMBÓLICA NO ATO DE ENSINAR NO PROEJA

Somada à aplicação da técnica por associação livre de palavras, entrevistamos os professores acerca do PROEJA com intuito de compreendermos algumas questões que vão além da expressão indutora, a qual nos subsidiou apontar os núcleos centrais das representações.

A primeira questão levantada diz respeito ao processo de implantação do PROEJA e ao significado desse programa para os professores. Nesse sentido, encontramos depoimentos que comungam com as seguintes falas:

Eu acho que a oportunidade do PROEJA é interessante, principalmente, para o público mais jovem [...]. Eu acho que esses alunos têm mais oportunidade de aproveitar o curso mesmo, de se integrar ao mercado de trabalho. Já acho que isso daí é complicado de acontecer com as pessoas mais velhas que têm outras dificuldades,

muitas dificuldades mesmo (Maturidade) (Informação verbal)³.

O Programa tem por objetivo tentar resgatar um certo público de adultos, que devido à realidade, não tiveram o ensino médio e fundamental com uma certa qualidade; e vejo assim, como pagar uma certa dívida que existe com eles (Dívida).

Eu acredito que o PROEJA é um resgate social. O país deve, a essas pessoas que não tiveram por qualquer motivo que seja, a oportunidade de cumprir regularmente os seus estudos, esse direito de cumprir agora numa fase mais madura da vida, com quaisquer dificuldade que tenham. É um resgate social que o Instituto faz e que muitas vezes não é entendido por muitos professores inclusive. Eu acho essencial, acho um dos programas mais importantes do Instituto inteiro[...].Têm alunos que já conseguem trabalho em função do curso que fazem aqui, estágio em função do curso, que se sacrificam, que pedem para sair mais cedo do trabalho para estarem aqui, que chegam para estudar à noite, mas chegam para estudar de duas, três horas da tarde (Direito).

Na primeira fala transladada, percebemos que o professor representa os alunos de mais idade como sujeitos em potencial para o insucesso escolar no PROEJA. Essa concepção entra em contradição com estudos sobre o funcionamento intelectual do

3 A partir desta seção, serão expostos os dados extraídos da pesquisa realizada em 2012.

adulto que apontam para as possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida e o que vai ser fundamental nesse processo é a motivação que o aprendiz possui, como observa Palacios (1995, p. 312) quando diz:

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Já no segundo e terceiro depoimento, percebe-se que os professores entendem que o Estado negou um direito aos sujeitos do PROEJA e que agora cabe a reparação dessa *dívida*. É importante, destacarmos que o professor Direito assevera que esse *resgate social* não é compreendido por muitos professores, muito embora tal Programa já apresente resultados de mudança social na vida desses alunos.

Interrogamos também se, para os docentes, existem diferenças em ministrar aulas em turmas do PROEJA e em outras modalidades de ensino no Instituto, havendo a grande maioria afirmado existir diferenças, a saber:

Existem muitas, muitas diferenças. Primeiro que as turmas do PROEJA são diversificadas, já tive turmas de PROEJA que os alunos tinham um nível até mais adiantado que a turma do integrado regular, que era aquele público que veio para o PROEJA mais que já tinham o ensino médio, alunos que hoje estão fazendo universidade [...].Têm aquelas pessoas que passaram muito tempo sem estudar e essas são as que têm mais dificuldade, que o tempo de aprendizagem é maior, mais longo e essa é a principal diferença entre a turma do PROEJA e a turma do integrado regular. Os meninos mais jovens, o tempo de aprendizagem deles é menor. Não é que eles sejam melhores, mas o tempo de aprendizagem é menor que o tempo de aprendizagem dos alunos do PROEJA [...], mas eles também aprendem, tiram notas boas. Outra diferença entre eles é que eles têm o interesse em aprender, o público do PROEJA tem muita dificuldade mas também tem muita vontade de aprender (Interesse).

Diferença de abordagem. Para mim a abordagem numa turma de PROEJA tem que ser mais prática do que subjetiva, mesmo que a minha disciplina exija um grau de abstração muito alto. Eu preciso buscar elementos da vida cotidiana desses alunos, seja do trabalho, seja de casa, pra tentar trazê-los para minha disciplina [...] (Direito).

Essas falas estão ligadas ao núcleo central que compreende os alunos como *interessados*, e o professor Direito foi um dos

poucos que apresentou a importância da adequação do currículo e da metodologia que devem atender as necessidades específicas desse público, como proposto no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 29):

Um programa, pois, de Educação de Jovens e Adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.

Outros depoimentos apontam essas diferenças do ponto de vista da cognição. Nesse sentido, esse outro grupo comunga com o elemento representacional que visualiza os alunos como *lentos, despreparados*:

Muita diferença. Eles têm o nível de cognição muito baixo, eles não conseguem compreender conceitos básicos da minha disciplina. [...] Eles têm outras carências, não só sociais, mas cognitivas, uma lacuna do ensino fundamental muito grande. Assim, isso dificulta muito o trabalho. Enquanto que, no ensino integrado, trabalho um assunto uma, duas vezes, eu tenho que trabalhar com eles pelo menos umas dez, quinze vezes para eles tentarem entender. E às vezes não compreendem (Cognição).

Existe uma diferença grande, visto que os alunos vêm com uma deficiência de aprendizagem muito grande, falta dos pré-requisitos de base, então a gente tem que estar sempre retomando os conteúdos. Então, há uma grande diferença, os alunos não têm os pré-requisitos e não estão preparados para o nível do IFRN (Pré-requisito).

As leituras das falas dos professores Cognição e Pré-requisito nos fez perceber como se representa a razão do não acesso ao mundo escolarizado ao significado da incapacidade ou *deficiência* cognitiva. E essa concepção não é particular em relação aos jovens e adultos, pois para Oliveira (2004, p. 227), tem sido objeto de generalizações pouco fundamentadas a associação entre “funcionamento psicológico e pobreza, baixo nível instrucional e baixa qualificação profissional”.

Seguindo essa mesma linha, interrogamos os professores sobre o fracasso escolar e recebemos repostas um pouco semelhante à categoria anterior:

É complicado a gente falar disso, mas o aluno de EJA, por exemplo, os que estudam à noite, passam o dia todo trabalhando e, na minha disciplina, é complicado porque não é disciplina do trabalho deles, como a matemática, o português, pra eles é complicado. Além de tudo, de ter passado o dia todo trabalhando e à noite estudando, quando chega em casa vai cuidar de mulher, marido, gato, cachorro e não tem tempo pra estudar. Então o tempo que eles têm é o de sala de aula. A gente não pode contar com aluno de EJA para um estudo continuado em casa (Tempo).

Eu vejo que uma das causas é o cansaço. Apesar de terem a boa vontade de vir para escola, de ficarem na sala de aula até o final, é visível o cansaço, o sono. [...]Então se você não consegue acompanhar há dificuldade de aprender. Outro fator é a falta de conhecimentos que seriam pré-requisitos para entender os assuntos que estão sendo vistos agora. Então, o aluno não domina aquilo e a gente tem que voltar e explicar o assunto anterior.[...]. Outra coisa que eu observo é a questão da assiduidade e da pontualidade. [...]A nossa escola fica na Zona Norte e a grande maioria trabalha no comércio do centro e aí tem engarrafamento na ponte, eles chegam de sete e quarenta, quinze para as oito. E você não pode desprestigiar os que chegam no horário. É uma situação complicada de você contornar. [...] (Maturidade).

Alguns docentes apresentaram respostas que se aproximam do núcleo central que representa os alunos como *interessados*, mesmo apresentando alguns elementos representacionais do outro núcleo, como podemos perceber pelo discurso de um dos professores, abaixo descrito:

Eles sentem vontade de voltar. Eles já conhecem a escola, desistiram por algum motivo, seja social, de trabalho ou até da própria escola. E voltam pela necessidade, mas muitos deles já têm na cabeça aquela coisa de que não conseguem, já se acham incapaz [...]. Mas também a própria estrutura da escola complica, a didática de alguns professores, diria a forma do professor agir. Há exemplo de professores que não es-

tão preparados para trabalhar em uma turma de EJA... Temos professores que dão aula no PROEJA e dizem “eu não me identifico com o PROEJA”. Isso eu acho que leva ao insucesso tanto para eles como para instituição do modo geral (Inclusão).

É importante destacarmos que o professor Inclusão aponta na sua fala que o fato de alguns professores não se identificarem com o PROEJA influencia no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o insucesso escolar. E esse professor não foi o único a apontar tal questão:

Outra coisa que eu também observo em relação ao fracasso escolar, pode ser impressão, mas é que me parece que as pessoas aqui fazem questão de afirmar e reafirmar que os cursos são muito difíceis e que os meninos não têm condição de acompanhar. Para mim, isso não é verdade. Qualquer pessoa pode acompanhar desde que o ensino seja adequado para aquela modalidade. E eu percebo esses discursos por parte dos professores (Interesse).

Essas falas apresentam o que o nosso trabalho pressupõe e reforça que essas questões precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Como sequência do nosso roteiro de entrevista, inferimos acerca da aprendizagem, se os docentes acreditavam que os alunos do PROEJA apresentam dificuldades para aprender, e obtivemos as seguintes respostas:

Pode até ter dificuldade de aprendizagem, mas não tem dificuldade cognitiva. O aluno do PROEJA tem a mesma capacidade cognitiva

que um aluno regular. Talvez o ritmo seja diferente e talvez é esse ritmo que, muitas vezes, não é respeitado (Direito).

A maioria tem dificuldade, e justamente eles não têm o pré-requisito para entrarem no Instituto. Para eles entrarem, está sendo tranquilo, mas para continuar o curso deles é que é difícil (Pré-requisito).

Sim, pela ideia de fracasso que ele tem. A maioria deles acredita que não pode. Eu não posso, eu não aprendo, eu não sei. E assim fica difícil, porque eles já tiveram insucesso ao passar na escola, passaram certo tempo fora da escola [...] (Inclusão).

Sim, acredito que quem lida com eles tem de pensar sobre essas deficiências, se são deficiências, se são déficits de aprendizagem mesmo do conhecimento prévio. Tem que se pensar uma forma de preencher essas lacunas, que é lógico que é nosso papel. E acredito que é possível (Possibilidade).

Pela leitura desses depoimentos, observamos que quase todos os professores visualizam que os alunos do PROEJA possuem dificuldades de aprendizagem. No entanto, mais uma vez temos a formação de dois grupos: um que representa que essa dificuldade existe em função do próprio aluno (*desinteresse*) e outro que enxerga essa dificuldade a partir de um processo alheio ao interesse desse aluno, no qual eles foram e são vítimas do processo (*excluídos*).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos nossos estudos, percebemos que o Programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta-se como um desafio grandioso por comungar três esferas da educação que até então não estavam atreladas: educação propedêutica, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos.

A nossa questão de estudo mostrou-se como um campo de discussão que precisa ser fomentado, tendo claro que as representações sociais dos professores interferem de alguma maneira no processo de ensino e aprendizagem, e esse ponto pode ser mais bem estudado em outra pesquisa que contemple também a oitiva dos alunos do PROEJA e a observação em sala de aula.

A aplicação da técnica por associação livre de palavras (TALP) nos possibilitou uma aproximação com o núcleo central da representação social em questão, e, também, as análises dos discursos coletados nas entrevistas ratificaram o que observamos a partir das palavras evocadas.

Por meio da categorização da análise da TALP, pressupomos existir dois núcleos centrais: *interessados e desinteressados*, cujos valores simbólicos manifestam que os resultados do processo de ensino e aprendizagem ancoram, na visão dos professores, unicamente nas condições ou esforços individuais dos alunos, considerando que, mesmo entre os professores que apontam os alunos como *interessados*, muitos não acreditam nas possibilidades de os sujeitos do PROEJA aprenderem, dadas as suas condições materiais.

Observamos também que as representações dos professores denotam a necessidade urgente de realização de cursos de formação inicial e continuada na área específica de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a participação efetiva dos professores do IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte, de modo a promover melhor

reflexão com embasamento teórico, pedagógico e, em especial, político sobre a realidade dos alunos do PROEJA.

Além disso, evidencia-se a escola como espaço de reprodução social, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos está historicamente marcada por uma visão que enfatiza os aspectos negativos: a dificuldade e/ou impossibilidade de acompanhamento da aprendizagem, a evasão, a desmotivação, a falta de compromisso, enfim, pelo fracasso escolar. Embora esses aspectos influenciem no processo de formação dos sujeitos, não devem ser compreendidos e estudados em si mesmos, sob pena de serem decisivos na concepção e na prática da Educação de Jovens e Adultos, gerando um ciclo vicioso de insucesso escolar e de descaso público.

Logo, acreditamos que a concretização da aprendizagem desses sujeitos só ocorrerá com o envolvimento de todos os que fazem parte desse processo: governo, equipe técnica da escola (servidores administrativos, professores) e alunos, o que levaria a necessidade de repensarmos: O que é educação? Qual o papel da escola na formação do sujeito?

Partindo desses questionamentos e da função social que a escola pública deve desempenhar em favor da inclusão social e, portanto, para promoção da cidadania, acreditamos que os significados que os professores do IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte atribuem aos alunos do PROEJA perpassam as representações sociais que aqueles também têm a respeito da educação, cuja predominância pressupomos retratar, ainda, aquela de base tradicional, ou seja, de simples formação para inserção no mercado de trabalho formal em detrimento à formação integral do sujeito, cujo princípio aparece muito claramente na Constituição Federal de 1988 e nas demais legislações pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-172.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega. 1970. (Versão original em francês.).

BRASIL. Ministério da educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Ensino Médio. Documento Base**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 04 out. 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...>>. Acesso em: 01 mar. 2009.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. [S. l.]: Paz e Terra, 1987.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília: Em aberto, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** Brasília: prelo, 2006.

_____. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos**. Natal: [S. n.], 2008. Mimeografado.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/jovens_e_adultos_como_sujeitos_de_conhecimento_e_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 211-229, mai/ago. 2004.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de: Marcos A. G. Domingues, 1995.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

CAPÍTULO XII



PARA ALÉM DO PRAGMÁTICO: O LUGAR DA POESIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Marinézio Gomes de Oliveira**
marinezio.oliveira@ifrn.edu.br

*Francisco das Chagas Silva Souza***
chagas.souza@ifrn.edu.br

1 COMEÇANDO A TECITURA: A IMPORTÂNCIA DE OUVIR ESTRELAS

Ler e escrever constituem necessidades cada vez maiores atualmente. Nas mais diversas situações de que participamos, quase sempre precisamos ler ou produzir textos ou realizar essas duas atividades. Numa sociedade letrada como a nossa, não dominar essas habilidades contribui significativamente para a exclusão social, ou seja, é um fator que vem somar-se a tantos outros que geram as desigualdades e a falta de acesso a determinadas oportunidades que dependem do domínio da leitura e da escrita.

O domínio da leitura é, por várias razões, fundamental para a formação de um sujeito atuante na sociedade de que faz parte.

* Professor de Língua Portuguesa do IFRN, Câmpus Mossoró; especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (IFRN); mestrando em Letras (UERN).

** Professor de História e Didática do IFRN, Câmpus Mossoró, doutor em Educação (UFRN) e orientador deste trabalho.

Antunes (2009) elenca, com muita propriedade e lucidez, três dessas razões: o acesso que a leitura permite ao conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história; a possibilidade que ela tem de proporcionar um prazer estético, ou seja, o contato com o belo, com a criatividade, a inventividade humana; o contato com a produção escrita e todas as peculiaridades de um gênero.

A escrita, por sua vez, também é fundamental, uma vez que a utilizamos, com muita frequência, em variadas situações. Além disso, por meio dela, o produtor textual manifesta sentimentos e toda sua inventividade para criar textos que permitem ao leitor a fruição, a apreciação do belo. Exemplar desse uso da escrita são as composições poéticas, que permitem ao homem falar de si e das coisas da vida de um modo singular, unindo forma e conteúdo num todo harmônico cuja finalidade maior é encantar o leitor. Obviamente, a poesia, em seu sentido mais abrangente, não se encontra apenas nos poemas, mas, em se tratando de texto escrito, o poema é um lugar privilegiado de expressão do estado poético que, segundo Morin (2008, p. 36), “[...] pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente pelo poema.” (Grifo nosso).

A importância dada à produção artística e literária é emblemática nos documentos oficiais que tratam da educação formal, inclusive naquelas modalidades voltadas para a formação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE nº 15/98) e os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem a formação integral do sujeito. A LDB, no seu Artigo 36, Inciso I, diz que o currículo do Ensino Médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; [...]” (BRASIL, 1999a, p. 62) (Grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam que o Ensino Médio deverá ser desenvolvido a partir de

valores que se reúnem em três dimensões: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Ao discorrer sobre a estética da sensibilidade, esse documento salienta que ela “[...] estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, [...]**”, que “valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**” e ainda que “realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista” (BRASIL, 1999a, p. 110, grifo do autor).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCN Ensino Médio), na parte relativa à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, destacam, como uma das competências a serem desenvolvidas nessa área: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 1999b, p. 17). Num dos comentários acerca dessa competência, encontramos: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999b, p. 18) (Grifo nosso).

Pautados nesses pressupostos, no presente trabalho, apresentamos o resultado de uma atividade de leitura e produção textual desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Câmpus Mossoró (doravante IFRN, Câmpus Mossoró). Essa experiência foi realizada em uma das turmas nas quais lecionamos durante o ano letivo de 2010, composta por adultos que fazem o Curso Técnico Integrado de Edificações, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Esses alunos cursam, durante quatro anos, o Ensino Médio e a formação profissional^[1].

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009), uma modalidade de educação voltada para o público jovem e adulto deve se pautar na formação humana, no seu sentido mais amplo, na qual se tenha acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade. A esses conhecimentos, deve estar integrada “uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2009, p. 11).

Uma formação assim compreendida, que envolve a integralidade do homem e não apenas a preparação para o mundo do trabalho, certamente envolve a dimensão artística, de acesso ao belo, à produção artística desenvolvida pelo homem ao longo de toda a sua história. É com base nessa percepção que procuramos responder, neste trabalho, aos seguintes questionamentos: a produção de um texto literário constitui uma atividade relevante para alunos que têm como interesse maior o preparo para o mundo do trabalho? Se eles produzirem poemas, o que expressam? Até que ponto essas produções refletiriam os poemas lidos em sala de aula ou outros textos lidos por eles em outros momentos?

É importante destacar que este texto é uma síntese da nossa monografia apresentada no final do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto

1 O curso é ofertado por determinação do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, mais tarde reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006, passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em 2011.

2 POESIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TECENDO VIDAS E FORMANDO CIDADÃOS

Antes de expormos a concepção de texto a partir da qual desenvolvemos este trabalho, julgamos pertinente destacar que concebemos a língua como “uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Essa concepção de língua implica necessariamente considerar o sujeito como “aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 70).

De acordo com essa concepção, podemos dizer que o sentido de um texto não é algo pronto e acabado, mas se constrói na interação entre o autor e o leitor. Dessa forma, o papel do leitor nesse processo é fundamental, já que é ele que busca e encontra no texto um sentido possível para o que está lendo.

Ser capaz de produzir ou de extrair sentido dos textos que lê é fundamental para o ser humano adquirir sua condição de sujeito. Cabe, portanto, à escola uma responsabilidade não absoluta, mas capital na formação de leitores proficientes, capazes de ultrapassar o liame da mera decifração do código e alcançar um grau de letramento que lhe permita exercer plenamente a condição de cidadão^[2].

Dentre os vários tipos de leitura necessários à formação dos jovens e adultos, cumpre-nos, neste trabalho, pôr em relevo a do texto literário, muitas vezes, negligenciada pelas instituições de ensino, seja por despreparo dos docentes, seja pela desvalorização

2 A respeito da importância da leitura para a construção da cidadania, é relevante a leitura de Antunes (2009).

desse tipo de texto pelos professores, pelos alunos ou por ambos. A inclusão do texto literário na formação de jovens e adultos é imprescindível, haja vista que, na maioria de suas experiências de leitura, essas pessoas têm contato com textos com função utilitária, ou seja, aqueles cujo propósito é meramente informativo ou explicativo. Para uma formação integral, elas precisam ler textos com função estética, o que é amplamente preconizado nos documentos que regem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Cabe à escola, portanto, trabalhar a literatura por ela mesma, sem utilizá-la como pretexto para explorar qualquer outro conteúdo, somente para possibilitar ao aluno “o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza” (ANTUNES, 2009, p. 200).

O trabalho que ora realizamos é resultado de uma atividade de leitura do texto literário, mais especificamente do gênero poema. Assim sendo, julgamos necessárias algumas observações acerca das noções de gênero e de poema, o que faremos na sequência.

A maioria dos estudos atuais sobre gêneros remete a Mikhail Bakhtin, que desenvolve um interessante trabalho sobre o que ele mesmo chama de gêneros do discurso, o qual, por sua vez, fundamenta-se na sua concepção basilar de dialogismo. Considerando a relevância das ideias bakhtinianas para os atuais estudos sobre esse tema, elegemos, neste trabalho, a concepção de gênero de Bakhtin.

Segundo Bakhtin (2010), utilizamos a língua por meio da produção de enunciados concretos, sejam orais, sejam escritos, os quais, apesar de serem particulares, individuais, refletem as condições de determinado campo da atividade humana, sendo constituídos a partir de três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional –, os quais são indissociáveis. Desse modo, mesmo que cada enunciado seja particular, “cada campo

de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (p. 262, grifos do autor).

A definição do gênero poema nem sempre é tão precisa quanto o é a de outros gêneros. Isso talvez se justifique pelo fato de a apreensão do que seja, de fato, um poema se dar muito mais pelo contato com os textos concretos que com a leitura de teorias a respeito deles. Apesar disso, apresentamos, a partir da concepção de alguns autores, algumas impressões acerca do que seria um poema.

Definiremos poema, fazendo a distinção entre ele e a poesia, termos que muitos consideram sinônimos. No Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro*, edição 2010, no volume destinado ao poema, lemos que “Quando falamos em poema, estamos tratando da obra, do próprio texto. E, quando falamos em poesia, tratamos da arte, da habilidade de tornar algo poético” (POETAS..., 2010, p. 22). Dito dessa forma, pode parecer que o poema se define pela forma, pela materialidade, ou seja, seria o texto produzido pelo poeta. Há, no entanto, quem discorde dessa definição e afirme haver textos que, mesmo considerados poemas, não o são, mas devem ser classificados apenas como formas literárias. Exemplo desse posicionamento, encontramos em Paz (1982) apud Gebara (1997, p. 151-152), no momento em que esse autor afirma que “o poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia”.

Se o poema é esse “organismo verbal” no qual “a poesia se ergue”, o que seria então poesia? Os autores do material da Olimpíada de Língua Portuguesa, citado acima, consideram-na uma arte. No entanto, concordamos com Morin (2008), que a considera um estado que, por sua vez, possui uma linguagem específica.

Com essa concepção de que o poema só pode ser definido como tal se revestido de poesia, sua leitura se processa, segundo Gebara (1997), em quatro fases: a da fruição-prazer, em que a

sensibilidade do leitor é despertada; a da paráfrase, que prepara o leitor para a fase seguinte; a da análise, em que o texto é decomposto nos níveis visual, fônico, lexical, morfossintático e semântico; e a da síntese, evadido das apreciações críticas do leitor.

Considerando essas quatro fases e o fato, já mencionado, de que o sentido se constrói na interação, é necessário, dentre outras coisas, que algumas estratégias sejam ativadas para que essa construção ocorra, o que nos remete à noção de textualidade e, conseqüentemente, de intertextualidade. Costa Val (1994, p. 5) denomina textualidade o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Essa mesma autora lista sete fatores responsáveis pela textualidade, um dos quais é a intertextualidade.

Para tratar da intertextualidade, tomaremos por base os postulados de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), que destacam duas grandes categorias de intertextualidade: uma ampla, constitutiva de todo discurso e outra – denominada por ela de *stricto sensu*, – marcada pela presença do intertexto. A intertextualidade *stricto sensu* compreende, por sua vez, vários tipos, a saber: a temática, a estilística, a explícita, a implícita, a intergenérica, a tipológica.

A intertextualidade temática é constatada em textos nos quais o mesmo tema ou o mesmo assunto é abordado. A intertextualidade estilística ocorre quando o produtor do texto, pelas mais diversas razões, copia determinados estilos. A intertextualidade implícita, por sua vez, é aquela em que há, em um texto, a presença de outro, cuja fonte não é identificada. Nesse caso, o intertexto é trazido para o texto seja para ser confirmado, seja para ser contradito. Nessa categoria, incluem-se as paráfrases, a paródia, a ironia, o plágio.^[3]

3 Por limitação de espaço, só apresentamos a definição dos tipos de intertextualidade constatados nos poemas analisados.

3 A FÁBRICA DO POEMA: TRANSCENDENDO O PROSAICO

A realização deste trabalho é resultado, como já afirmamos, de uma atividade de leitura e produção de textos, enfocando o gênero poema, com a finalidade de trazer o texto literário para a sala de aula, fazendo com que os alunos, em um primeiro momento, tivessem contato com essas produções, fruindo a beleza que é peculiar a essas composições poéticas, como objetos artísticos que são. Em um segundo momento, eles foram orientados a produzir um poema, podendo, dessa forma, expressar-se poeticamente.

Inicialmente, realizamos uma atividade de leitura de dez poemas de Manuel Bandeira^[4], amplamente discutidos em sala e dos quais cada aluno recebeu uma cópia impressa. Além disso, os textos foram projetados através de equipamento multimídia, a fim de que todos os alunos os visualizassem e, durante toda a discussão, permanecessem contemplando o texto e fruindo dele a beleza e a expressividade, bem como percebessem os recursos linguísticos utilizados em cada composição artística.

A reação dos alunos a essa atividade foi extremamente positiva. Evidentemente, nem todos participaram da aula da mesma forma. Houve aqueles que, pelo próprio hábito de costumeiramente usar a palavra durante as aulas ou mesmo por se identificarem mais com aquele tipo de discussão, tiveram uma participação mais ativa. Por sua vez, houve os que ficaram calados, simplesmente ouvindo o que estava sendo discutido. Entretanto, ninguém se posicionou contrariamente à atividade, julgando-a sem importância, enfadonha. Percebemos que alguns iam ficando encantados à medida que o texto era discutido e os recursos expressivos utilizados pelo autor iam sendo observados.

4 Os poemas lidos foram: Belo, belo; A estrela; Teresa; Desencanto; Vou-me embora pra Pasárgada; Andorinha; O bicho; Irene; Letra para uma valsa romântica; e Consoada.

Além dos textos, também apresentamos à turma dados biográficos de Manuel Bandeira, destacando a sua trajetória como poeta. A par dessas informações, os alunos ficaram, a todo momento, procurando estabelecer a relação entre o texto lido e a vida pessoal do autor, postura comum nos iniciantes na leitura desse gênero, que não conseguem discernir a diferença que há entre a voz que ecoa no poema e o próprio autor. Entretanto, não podemos esquecer que a vida está nas ideias, assim como estas estão presentes na vida.

Além da profícua discussão sobre os aspectos expressivos do gênero, ocorreu ampla reflexão sobre o conteúdo dos textos. Após a leitura destes, houve, por exemplo, um aluno que perguntou se o poema precisava sempre tratar de temas tristes, uma vez que, em quase todos os poemas selecionados, constatava-se certa melancolia, cuja proporção variava de um texto para outro. Respondemos a esse questionamento, afirmando que, apesar de não ser “regra geral” e de haver muitos poetas que optam por temas que ressaltam a alegria, muitos outros há que preferem temas mais “tristes”, por julgarem que a nostalgia, a solidão, a própria morte ensejam ao poeta a produção de poemas muito mais expressivos.

Ainda sobre a temática, é oportuno registrar que, quando cada poema ia sendo discutido, os alunos iam pontuando experiências pessoais relacionadas àquilo de que a composição tratava. Dessa forma, a atividade tornou-se extremamente significativa, evidência de que a presença do texto literário na sala de aula tem grande relevo, contribuindo para que a formação do aluno ganhe uma dimensão mais humanizada, mais aberta à valorização de atividades que despertem o gosto pela fruição, pela apreciação das artes, pela dimensão do belo.

Em uma outra aula, os alunos tiveram a oportunidade de produzir seu próprio poema, valendo-se das informações obtidas durante a atividade de leitura, de seus conhecimentos sobre o gênero e também de sua criatividade, sem, no entanto, terem sido

orientados a adotar nenhum dos textos lidos como modelo nem a fazerem referência a qualquer um deles.

A nossa intenção era a de observar a reação desses alunos a esse tipo de texto, com o propósito de refletir sobre o lugar que ocupa na formação desses sujeitos. Objetivávamos ainda analisar como eles se expressavam poeticamente e até que ponto a leitura dos poemas de Bandeira ou mesmo de outros textos os havia influenciado nessa produção, além de observar que tipos de intertextualidade estariam presentes nela.

Dentre os alunos que se encontravam na sala de aula, dezenove produziram o texto, e todos conseguiram expressar-se poeticamente, valendo-se de alguns dos recursos expressivos comumente empregados na produção do poema. Alguns desenvolveram a tarefa de forma mais esmerada e até demonstraram maior domínio dos recursos formais e estilísticos do gênero.

De modo geral, os textos versavam sobre sentimentos variados, quase todos eles relacionados à vida pessoal dos autores, o que já era esperado, haja vista que esse gênero constitui um lugar privilegiado de expressão da subjetividade, bem como que esses alunos não tinham um domínio mais amplo desse tipo de escrita para abordarem, poeticamente, temas de caráter mais geral. Dessa forma, constatamos a presença de temas como o encontro com a pessoa amada, o nascimento dos filhos, a saudade da terra natal, dentre outros.

A seguir, analisamos quatro⁵ dos dezenove poemas produzidos pela turma, selecionados por conter exemplos de categorias variadas de intertextualidade. A fim de garantir-lhes o anonimato, todos esses autores receberam nomes fictícios, atribuídos a partir de uma brincadeira, um trocadilho, com os nomes de escritores brasileiros reconhecidos em variadas épocas, nos âmbitos nacional, regional ou local.

5 Na monografia, apresentamos a análise de oito poemas. No entanto, considerando-se a especificidade deste texto e a consequente limitação de espaço, reduzimos esse número à metade.

TEXTO 1

Vida bela

Cecília de Sousa

A Vida é Bela

Na vida tem muitas coisas Belas

O Brilho das estrelas

O Por do sol.

A Vida é Bela

Com o Amor da minha vida,

Minha filha Bela.

Graças a Deus, que vida tão Bela.

Nesse texto, podemos perceber intertextualidade implícita com o poema *Belo belo*, de Bandeira, no qual o eu lírico enumera coisas que ele não gostaria de ter e tem, além de várias outras que ele gostaria de ter e não tem. No final, após considerar que tudo o que havia dito não passava de “lero-lero”, conclui o texto de forma contundente: “Vida nove fora zero”. Trata-se, portanto, de alguém que revela uma perspectiva negativa sobre a vida.

No texto de Cecília, percebemos alguns elementos desse poema, como, por exemplo, a presença reiterada do adjetivo “bela”, além de outros elementos como “O Brilho das estrelas”, “O por do sol” – numa referência aos versos “A luz da primeira estrela/ Piscando no lusco-fusco”. A repetição do adjetivo “Bela” pode constituir uma tentativa da autora de construir um arranjo artístico com esse termo, que assume vários sentidos no texto. Além disso, ao se referir à filha, o amor de sua vida, a autora destaca: “Minha filha Bela”. O adjetivo Bela, grafado com inicial maiúscula, pode ser uma referência ao nome de sua filha ou opção da autora, que grafou várias outras palavras com iniciais maiúsculas, talvez para realçar os elementos que conferem mais beleza à vida. De qualquer maneira, é interessante observar que há, no poema

de Bandeira, o verso “Quero a saliva de Bela”, que pode ter influenciado a autora.

Nesse texto, percebemos, portanto, que, ao contrário do que ocorre no poema Belo belo, a autora revela-se satisfeita com a vida, o que caracteriza uma subversão em relação ao intertexto. Essa satisfação com a vida fica evidente nos versos iniciais de cada uma das estrofes – A vida é bela – que, aliás, também constituem intertextualidade implícita com o título homônimo de um filme italiano, de 1997, dirigido por Roberto Benigni.

TEXTO 2

Saudades do Logradouro

Augusto Wanderley

*Lá teve origem minha família
Onde minha história começa
Lá vivi minha infância
De onde tenho boas lembranças
Lá a alegria é espontânea
A amizade é verdadeira
Tenho saudades do Logradouro
Lugar que me traz alegria
Onde desejo
Morar um dia.*

Nesse texto, percebemos intertextualidades temática e estilística com o poema Vou-me embora pra Pasárgada, de Manuel Bandeira. Temática porque, nos dois textos, descreve-se um lugar no qual se vive melhor. No entanto, no poema de Bandeira, esse lugar é imaginário, ao contrário do que ocorre no texto de Augusto, que corresponde ao lugar onde o eu lírico nasceu e ao qual deseja retornar um dia. Estilística, porque há, no texto, três versos que começam com o advérbio *lá*, semelhantemente ao que ocorre no de Bandeira, no qual esse mesmo advérbio inicia quatro

versos, com a ressalva de que um deles é a repetição de outro (Lá sou amigo do rei). Um desses textos tem, inclusive, semelhanças sintáticas com o intertexto: “Lá a alegria é espontânea”/”Lá a existência é uma aventura”.

Além disso, também podemos dizer que há intertextualidade temática entre o texto de Augusto e o poema Belo belo, uma vez que, neste, no verso “Quero rever Pernambuco”, é possível afirmar que está expresso o desejo do próprio Bandeira de rever sua terra natal, o mesmo que ocorre em Saudades do Logradouro, título do poema do aluno.

Nesse texto, Augusto utiliza alguns recursos expressivos comuns no poema, o que pode ser constatado no paralelismo sintático presente entre os quatro primeiros versos e entre o quinto e o sexto. Além disso, construiu algumas rimas, como em *infância/lembranças, alegria/dia*. Embora Koch, Bentes e Cavalcante (2007) descartem a possibilidade de uma intertextualidade apenas formal, é possível que a forma que esse autor conferiu ao seu texto seja reflexo da que se constata no poema Consoada, também composto por uma só estrofe e dez versos. No entanto, não há entre esses dois textos nenhuma equivalência temática, uma vez que, enquanto um fala de morte, o outro ressalta determinados elementos relacionados à vida, tais como a alegria, a amizade, a família.

Texto 3

O amor

Clarice dos Anjos

O amor tão belo

O amor tão perto

Quanto mais perto...

Mais longe parecia belo

*A vida é cheia de amores
Amores indecifráveis
E quanto mais indecifráveis
Mais inflamáveis se tornam*

*Amores que duram
Amores que passam
Amores que ficam
E que deixam marcas*

*A vida com as marcas do amor
As marcas que mais parecem uma flor
Uma flor com seus espinhos
Espinheiros que arrancam dor.*

Nesse texto, constatamos a presença inegável dos poemas *A estrela* e *Belo belo*, sobretudo, do primeiro, cuja forma a autora imita sob vários aspectos. Em primeiro lugar, quanto ao título. Nos dois textos, o título é formado a partir de um sintagma nominal, composto por dois termos: *A estrela / O amor*. No que se refere à estrutura formal, também há semelhanças: os dois textos são organizados em quatro estrofes, cada uma delas com quatro versos.

Na primeira e na terceira estrofes do texto da aluna, encontramos reproduzida a estrutura paralelística utilizada por Bandeira nas duas primeiras estrofes de seu poema. Na primeira estrofe deste, encontramos *uma estrela tão alta/uma estrela tão fria*; na primeira estrofe do texto de Clarice, temos *o amor tão belo/o amor tão perto*. Na terceira estrofe, constatamos uma estrutura paralelística recorrente em três versos (*amores que duram/amores que passam/amores que ficam*), semelhante ao que fez Bandeira na segunda estrofe de *A estrela*: *Era uma estrela tão alta! Era uma estrela tão fria! Era uma estrela sozinha*. Trata-se, no nosso entender, de um caso de intertextualidade estilística, apesar de as semelhanças serem apenas formais, já que, enquanto o poeta pernambuco

bucano refere-se à estrela, Clarice alude ao amor, tema frequente em textos poéticos.

A presença, nesse texto, do poema Belo belo se faz notar pela simples repetição do adjetivo “belo”, constatada na primeira estrofe. Acreditamos que a autora aproveitou a forma de um texto e o vocabulário de outro na construção do seu poema.

Há intertextualidade implícita entre esse poema e o enunciador genérico a que já fizemos referência, a voz da sabedoria popular, o que pode ser constatado, sobretudo, na última estrofe, na qual a autora faz referência à conhecida comparação entre a flor e as marcas deixadas pelo amor. Trata-se de um discurso que, ao lermos, temos a nítida impressão de já o havermos lido em outras ocasiões.

Finalmente, é importante frisar que Clarice tenta esboçar um trabalho expressivo com a linguagem, trabalhando a repetição, o jogo com as palavras, a aproximação de termos opostos e as rimas, constatadas em todas as estrofes, embora nem sempre construídas com a habilidade de um poeta experiente. São apenas tentativas de alguém que, se não sabe utilizar, com maestria, os recursos do gênero, pelo menos sabe quais são esses recursos.

TEXTO 4

Busco

Raquel Prado

*Busco um alguém para amar,
Mas meu coração não se deixa enganar
Busco seu olhar em alguém,
Mas não o encontro em ninguém.
Busco seu sorriso encontrar,
Mas não encontro e fico a chorar.
Busco sua imagem esquecer
Mas tudo que vejo me lembra você.*

Esse texto é produzido a partir de um interessante recurso estilístico, o paralelismo. São oito versos, divididos em quatro blocos, nos quais a mesma estrutura se repete, de modo que o primeiro verso de cada bloco começa com a forma verbal *busco* e o segundo, com a conjunção adversativa *mas*. Além disso, em todos esses blocos, há rimas muito bem construídas. Trata-se de um texto com um ritmo interessante, que revela um domínio um pouco maior da composição poética.

Além disso, podemos constatar intertextualidade implícita em alguns momentos. Se visualizarmos o segundo e o último versos, teremos exemplos dessa afirmação. No segundo, a autora repete, literalmente, um verso da conhecida canção Nuvem de lágrimas, da dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó. No último, há um texto que está presente em várias canções populares, tais como: Se não tivesse ido, de Bruno e Marrone; Tudo lembra você, de Cauby Peixoto; Quem não quer sou eu, de Perlla; e Fantasma na multidão, de Lily Bassegio.

Como se depreende facilmente, a autora construiu esse poema sob forte influência de letras de canções populares, com as quais seu texto mantém intertextualidade temática, visto que a maioria dessas canções fala de decepção amorosa, tema do texto da aluna.

Concluída a análise desses quatro poemas, julgamos oportuno fazer alguns comentários de caráter geral. Em primeiro lugar, é inegável a influência que os textos de Manuel Bandeira exerceram sobre os autores nesse momento em que produziram seu próprio texto. Trata-se de um fato absolutamente normal, considerando-se a inexperiência deles em relação à produção desse gênero, bem como o fato de que, como os textos haviam sido lidos há poucos dias e também eram poemas, é praticamente impossível não haver essa influência. Dos dez textos lidos, os que constavam da primeira página da coletânea foram os mais citados ou imitados, sobretudo, Belo belo, o primeiro da lista.

Constatamos também várias citações de trechos de canções gravadas por cantores ou grupos conhecidos no cenário musical brasileiro. A música, outro meio de manifestação do estado poético, encanta as pessoas, marca-as de tal forma que sempre que se ouve uma canção tocada em um momento especial, revive-se aquele momento. Por isso, a presença das canções na produção de poemas ou a transformação de poemas em canções constituem práticas constantes.

4 CONCLUINDO A URDIDURA

A atividade relatada neste trabalho permitiu-nos algumas constatações. Em primeiro lugar, a de que, na Educação de Jovens e Adultos, por menos que alguns possam imaginar ou admitir, o texto literário tem um papel fundamental. Naquela aula em que lemos os poemas de Manuel Bandeira, tivemos o prazer de ver jovens e adultos – que objetivam, principalmente, concluir seu curso e ter um emprego melhor – encantando-se com a qualidade daqueles textos, emocionando-se com a sensibilidade do poeta, identificando-se com muitos sentimentos expostos naqueles poemas. Essas reações são fundamentais na formação desses sujeitos, que precisavam, retomando as palavras de Morin (2008), desprender-se do “estado de prosa” e cultivar “o estado poético”, a outra dimensão que lhe completa a existência. A literatura nos oportuniza apreender aspectos da condição humana que a ciência, mesmo com os seus métodos rigorosos, não consegue revelar.

Os poemas produzidos por eles, após essa experiência de leitura, revelaram-nos pessoas sensíveis, capazes de expressar poeticamente sentimentos pessoais que ganham outros contornos quando transmitidos dessa forma. É certo que não constatamos – nem era essa a nossa expectativa – produções semelhantes à de um poeta mais experiente. Todavia, foi gratificante perceber

que esses sujeitos têm consciência do que significa escrever um poema, de seus recursos expressivos, da maneira diferenciada de, nele, trabalhar com as palavras.

O trabalho de análise também foi feito com a concepção de que “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2010, p. 401). Em todos os textos lidos, e não apenas naqueles cuja análise foi aqui apresentada, foi possível verificar ecos de várias vozes, a maioria das quais faz parte do dia a dia dos autores. Além da presença, já esperada, da voz presente nos poemas de Manuel Bandeira, constatamos muitas outras, seja de canções populares, seja de textos religiosos, seja mesmo da sabedoria popular. A presença dessas vozes reflete o tipo de leitura feito pelo produtor do texto, uma vez que, quanto mais diversificadas são as leituras que se faz, maior habilidade se tem para produzir textos bem sucedidos, com recursos mais criativos.

Finalmente, e em decorrência do que acabamos de relatar, julgamos importante insistir na responsabilidade que a escola tem com o público da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à leitura e produção de textos. Muitas vezes, a única oportunidade que esse público tem de ter contato com a literatura, por exemplo, é a oferecida pela escola, já que, nos outros ambientes sociais de que participa, esse tipo de leitura não é prioridade, quando não é desvalorizada. Para exercer plenamente a cidadania e não continuar submetido a um outro tipo de marginalização, esse grupo de pessoas precisa sair da escola sabendo apreciar um poema, um romance, um quadro, uma boa música.

A atividade que realizamos foi apenas uma amostra, tímida, aliás, do muito que pode ser realizado para garantir a essas pessoas uma formação mais humanizada, integral de fato. Há espaço para muitas outras experiências com o texto literário, as quais, certamente, poderão resultar em relatos como o que acabamos de fazer, que devem ser publicados, a fim de contribuir com aqueles que desejam aprimorar o seu fazer pedagógico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: uma outra língua possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 10).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Bases legais**. Brasília, DF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999b.

COSTA VAL, M. da C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, H.N.; MICHELETTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 2, p. 143-166).

KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M.

Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

POETAS da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa).

CAPÍTULO XIII



GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maria Edilene de Almeida Queiroz (SEEC)**
maria.edilena@ifrn.edu.br

*Ivoneide Bezerra de Araújo Santos (IFRN)***
ivoneidebezerra@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em decorrência dos resultados de avaliação sobre os níveis de rendimento dos alunos brasileiros em termos de leitura e escrita (PISA, ENCEJA, PROVA BRASIL, ENEM etc.) tem sido crescente o interesse dos pesquisadores em investigarem e refletirem sobre o ensino de línguas na escola.

Acerca das pesquisas sobre letramento na EJA, é possível afirmar que muitos desses estudos estão voltados para questões relacionadas à alfabetização (PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 1999; SOARES, 1999), outros voltados para o ensino de língua materna (SANTOS, 2005; 2011; SANTOS; OLIVEIRA, 2009), enquanto as investigações sobre o ensino de língua estrangeira,

* Especialista em educação profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo IFRN. Técnica da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN.

** Mestre em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada pela UFRN. Professora do IFRN, coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no Câmpus Natal-Zona Norte.

especialmente, sobre Língua Inglesa, ainda são bastante raras, o que torna relevante a pesquisa ora apresentada.

Essa carência de pesquisas sobre as práticas letradas desenvolvidas nas salas de aula de inglês como LE contribui sobremaneira para a manutenção de um modelo de ensino pouco estimulante, que colabora, por sua vez, para alargar os índices de evasão e repetência dos alunos da EJA.

No intuito de contribuir com a melhoria do ensino de Língua Inglesa em nossas escolas, desenvolvemos o estudo aqui apresentado, em que encaminhamos as atividades de leitura e escrita na perspectiva da língua em uso, tratando-as didaticamente como práticas sociais situadas, considerando a realidade social do educando, o contexto em que vive e suas necessidades de inserção no universo das diferentes esferas sociais.

Vislumbramos, assim, poder contribuir de alguma forma para a construção de um conhecimento mais produtivo, construído coletivamente, sintonizado com a realidade vivida pelos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa para esses sujeitos. Ensejamos, desse modo, partilhar uma experiência exitosa de ensino de LI, ajudando, na medida do possível, a ampliar o olhar do professor sobre possibilidades de ressignificação do ensino da leitura e da escrita em Língua Estrangeira no contexto escolar.

Este artigo tem por objetivo discutir o papel dos gêneros discursivos na ressignificação das práticas de letramento desenvolvidas no ensino de língua estrangeira (LE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos do princípio de que a reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para buscarmos a melhoria do ensino e aprendizagem de LE na escola.

Os dados foram gerados durante o ano letivo de 2010 na Escola Municipal Professora Dalva de Oliveira, localizada no bairro de Nossa Senhora da Apresentação, na Zona Norte da cidade de Natal-RN, em uma turma de EJA, no nível IV.

Do ponto de vista teórico, assumimos como pressupostos os estudos bakhtinianos da linguagem (1999; 2002), os estudos do letramento, a teoria das sequências didáticas.

Nesse quadro teórico transdisciplinar, ancoramos este estudo por acreditarmos que o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas que guardam entre si alguns pontos de convergência pode subsidiar a produção do conhecimento em uma perspectiva mais crítica. Desse modo, estamos em certa medida combatendo o mito da neutralidade da pesquisa, à proporção que nos engajamos politicamente nessa atividade de investigação científica.

Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como uma pesquisa-ação, a qual se define a partir das seguintes características:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1985, p. 16).

Na busca por formulações de conceitos e de teorias que possibilitam ao pesquisador uma visão ampla do que está em processo de investigação, optamos por uma abordagem qualitativa e interpretativista, voltada para a compreensão dos dados, a partir de uma visão holística do significado, considerando suas relações, interrelações e o contexto.

Nesse enquadramento teórico-metodológico, nos vinculamos à Linguística Aplicada, que propõe a revisão da relação existente entre a teoria e a prática. Com essa investigação, buscamos também amenizar lacunas existentes em nossa formação profissional, investigando criticamente a nossa prática pedagógica.

Dessa forma, a situação que analisamos é real, vivida por sujeitos em construção do processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em LE na escola. Isso, dentre outros aspectos, justifica a nossa opção por esse tipo de pesquisa, uma vez que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

A necessidade de estudar essa temática surgiu das dificuldades enfrentadas na nossa experiência no exercício da docência, da carência que existe no ensino básico de LI, especificamente, na EJA, de experiências de ensino mais exitosas e por considerarmos a realidade social dos nossos alunos.

Entendemos que a escola não pode mais se furtar da responsabilidade de oferecer condições para um trabalho mais produtivo com a língua, visando desenvolver a competência comunicativa dos alunos. A “inabilidade” dos alunos no que diz respeito aos usos sociais da linguagem é responsabilidade da escola, quer seja pelas lacunas na formação dos professores, quer seja pela escassez dos recursos e materiais didáticos que possam contribuir para a eficácia do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, mediante situações reais de ensino.

Ao longo da nossa experiência docente, vivenciamos no dia a dia de sala de aula as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como as dificuldades e os entraves no processo de ensino dessa língua estrangeira. Acreditando no potencial dos alunos para a aprendizagem, apostamos na ressignificação do ensino da LE a partir do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA

A importância da Língua Inglesa hoje no mundo e, mais especificamente, no mundo do trabalho, faz com que o ensino e a aprendizagem dessa língua adquiram uma importância cada vez maior no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

No contexto da globalização, período de constantes transformações sociais, tecnológicas, comportamentais e econômicas, são exigidas, cada vez mais, dos trabalhadores competências e habilidades que possam garantir-lhes sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

Na sociedade contemporânea, comumente chamada de sociedade do conhecimento, da informação e do consumo, acentuam-se as desigualdades entre os que têm e os que não têm o domínio de competências e habilidades de linguagem essenciais à comunicação no mundo moderno, especialmente, entre aqueles que têm e não têm proficiência em língua inglesa.

Desse modo, os que não possuem essa proficiência são frequentemente bombardeados por informações que circulam em textos orais e escritos codificados na língua que parece dominar o mundo moderno. Desprovidos dessa competência comunicativa, esses sujeitos tendem a ficar à margem do processo de produção. Sendo assim, se veem diante de um grande desafio: o de receber muitas informações em tão pouco tempo, decodificá-las, e ressignificá-las.

Àqueles que não têm o domínio do idioma inglês só resta um caminho: aumentar as estatísticas dos chamados grupos excluídos. Por isso, consideramos importante refletir sobre aquilo que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão” (BRASIL, 1998, p.19).

Ocorre que, a despeito das orientações dos PCN, o desempenho linguístico dos alunos da EJA em atividades desenvolvidas

no ensino da LI ainda é bastante insatisfatório. A maioria desses alunos, sem acesso a cursos particulares de inglês, e há muitos anos afastados da escola, apresentam em geral muitas dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Além disso, é preciso reconhecer que o modelo de ensino tradicional oferecido em nossas escolas, baseado na repetição e na realização de exercícios estruturais de gramática, contribui sobremaneira para desmotivar os alunos, desestimulando-os, levando-os, muitas vezes, à evasão e à repetência. A concepção de língua como estrutura ainda está bastante arraigada em nossas escolas.

Na perspectiva estruturalista, as atividades pedagógicas se resumem basicamente aos aspectos gramaticais em detrimento das atividades de fala, de leitura e de escrita. Nesse viés teórico-metodológico, cuja concepção de língua limita-se à ideia de código, desconsideram-se os usos sociais da linguagem. Nessa perspectiva reducionista de ensino, engendra-se a ideia de “incompetência” atribuída aos alunos, enquanto a escola se exime da culpa pelo fracasso escolar desses sujeitos.

Evidentemente, esse quadro caótico do ensino da LI em nossas escolas está relacionado diretamente a questões de poder, que acentuam as desigualdades sociais (CELANI, 2000), contribuindo com a exclusão de muitos alunos, à medida que lhes nega um direito constitucional, o direito a uma educação de qualidade. Essa exclusão passa a ser legitimada pela escola, quando esta não cumpre aquilo que propõem os documentos oficiais, norteadores do ensino em nossas escolas.

Se a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo cidadão, a escola está há muito tempo sustentando deliberadamente a exclusão de alunos das classes menos favorecidas, servindo, então, aos interesses da ideologia dominante, ao trabalhar pela manutenção do *status quo*. É preciso, pois, repensar o papel da escola, principal agência de letramento, naquilo que

concerne ao seu papel social e político. Dessa forma, é importante considerar que

Aprender a escola como espaço de construção social implica compreendê-la como espaço sociocultural, considerando o seu cotidiano e o cotidiano dos sujeitos sociais e históricos que ali agem, (re)definindo os seus papéis quer seja na esfera escolar, quer seja em outras esferas sociais. Implica ainda assumir uma nova postura em relação ação às questões de linguagem e à educação, imprimindo-lhes uma concepção mais crítica (SANTOS, 2008, p. 119).

[...] Formar alunos mais críticos e participativos demanda repensar a qualidade do ensino que a escola lhes oferece. Sabemos que os alunos da EJA não usam a Língua Inglesa aprendida no contexto escolar porque não sabem como fazê-lo, pois o que não faltam hoje são situações que requerem os usos do inglês, nas diversas situações do seu cotidiano (SANTOS, 2008, p. 119).

Para desempenhar satisfatoriamente suas atividades profissionais em diversas áreas em que há uma demanda consideravelmente alta do domínio de língua estrangeira, sobretudo, do inglês, os alunos precisavam ter acesso à uma educação de qualidade, direito que geralmente é negado nas escolas públicas brasileiras aos alunos das classes menos favorecidas.

Em tempos de globalização, as exigências de qualificação profissional se acentuam com a livre concorrência. Em nosso estado, o desenvolvimento de determinadas atividades como as relacionadas ao turismo, por exemplo, aumentaram visivelmente

nos últimos anos. Dessa forma, as oportunidades de emprego em determinadas áreas também são maiores atualmente.

Porém, atuar profissionalmente em restaurantes, bares, hotéis e lojas, normalmente, exige dos profissionais o domínio do inglês, visto que a clientela composta por turistas tem aumentado sensivelmente nos últimos anos. Considerando essa realidade, é importante a escola oferecer aos uma educação linguística que possa subsidiá-los nas suas atividades cotidianas, articulando a escola à vida social deles.

Nesse cenário, a escola precisa buscar caminhos para oferecer a esses alunos uma melhor formação, de modo a contribuir com a melhoria das condições de sobrevivência deles na sociedade de consumo. Isso implica garantir-lhes uma melhor qualidade de ensino para todos.

Diante dessa situação, cada professor deveria se sentir desafiado a fazer algo para mudar o quadro ora descrito, repensando estratégias, revisando metodologias e selecionando adequadamente conteúdos de ensino, de modo a preparar os alunos para o efetivo exercício de cidadania.

A realidade dos alunos da EJA deveria provocar nos educadores um sentimento de indignação, levando-os a assumirem uma maior responsabilidade social e política na sua atividade docente. Frente às inúmeras atitudes discriminatórias que excluem os diferentes, os desiguais e as minorias cultural e economicamente menos favorecidas, impõe-se um desafio para todos os envolvidos no processo educacional, o de diminuir as diferenças sociais. Nesse sentido, tornam-se pertinentes as reflexões freirianas, quando o autor defende:

[...] diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse

que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos. Com relação aos meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua mobilização (FREIRE, 1996, p. 138).

São inúmeras as questões que têm sido levantadas e debatidas como possíveis causas do insucesso de grande parte dos alunos jovens e adultos que retornam à escola. Dessa forma, nos encontramos diante de uma questão desafiadora: como formar e ensinar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em várias áreas, especificamente, de uma língua estrangeira? Essa questão suscita outras: não sabem a LI por estarem fora do ambiente escolar há muitos anos? Quais as contribuições que o professor de Língua Inglesa pode oferecer para sanar ou minimizar essas dificuldades?

Neste trabalho, buscamos responder, na medida do possível, a essas indagações, apostando na busca de um caminho metodológico no ensino de LI na EJA que possa oferecer maiores e melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos. Sendo assim, consideramos necessária a redefinição dos objetivos e dos objetos de ensino de LE.

Nesse intuito, sugerimos atividades que estimulem o aluno a aprender a língua em uso, a partir dos textos que circulam na sociedade, atendendo suas necessidades reais de usos da linguagem. Buscamos, enfim, vincular o ensino de LI às abordagens

que elegem os gêneros discursivos como elementos organizadores do ensino e aprendizagem.

3 LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LE

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando em seus pressupostos teóricos a defesa dos gêneros discursivos como objetos de ensino e do texto como unidade básica, a palavra gênero passou a fazer parte do discurso escolar. Nos fundamentos desses documentos, também temos a orientação de que as práticas de leitura e escrita devem ser desenvolvidas no contexto escolar como práticas sociais.

A partir dessa publicação, circula de modo mais ou menos evidente, no contexto do discurso educacional, a ideia de letramento aqui assumida, a que entende esse fenômeno como uma prática social (KLEIMAN, 1995). Apesar do que propõem os PCN, geralmente, as práticas realizadas nas aulas de LI ainda estão bastante presas a uma concepção de ensino e de linguagem que se distancia daquilo que propõe o referido documento, em cuja essência, a aprendizagem de uma língua estrangeira é concebida como uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.

É preciso considerar, entretanto, que formar o cidadão delineado nos PCN implica romper com um modelo de ensino ultrapassado que não lhe garante o direito à voz na sociedade democrática em que ele está inserido. Não garantir aos alunos uma educação linguística baseada no diálogo e na interação social é cercar a voz dos educandos.

Isso expõe a fragilidade das diretrizes de ensino em nosso país e a incoerência entre a teoria e a prática educativa. A falta de sintonia entre os fundamentos dos documentos oficiais que

norteiam o ensino de LE em nossas escolas e aquilo que se faz na escola efetivamente contribui em grande medida para a negação do direito à aprendizagem de uma língua estrangeira que lhes é assegurado nesses documentos.

Mediante o quadro aqui delineado, é imperioso pensar alternativas para se efetivar um trabalho mais produtivo com a língua em nossas escolas para garantir a voz dos estudantes da EJA, como condição para prepará-los para a luta pelas mudanças que vislumbram na sociedade desigual em que estão inseridos. Dessa forma, eles poderão ganhar maior autonomia e se encaminharem com passos mais firmes rumo à conquista da sua emancipação.

Encaminhar o processo de ensino de LI na perspectiva da prática social, ancorada em princípios dialógicos, conforme propõe Bakhtin (1999) parece ser uma alternativa para a melhoria do ensino de línguas em nossas escolas. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um meio de interação social, do qual nós, seres de linguagem, constituídos *nela e por ela*, lançamos mão para interagir com o outro.

Nesse sentido, a linguagem só se efetiva na interação, ou seja, é pelo diálogo com os outros que somos conhecidos e os conhecemos, nos constituindo sujeitos do nosso dizer. A interação verbal é, portanto, fonte de constituição da própria linguagem, que é fundamentalmente dialógica.

Considerar a linguagem, nessa perspectiva, significa que, ao estudá-la, toma-se como ponto de partida o social. Sendo assim, essa concepção de linguagem é de essência cultural, interativa e social. A língua, por sua vez, é compreendida como ação social, um conjunto de vozes sociais.

Segundo Bakhtin (1999), a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos falantes, não podendo ser vista como algo imposto, que vem de fora para nos submeter, nem como uma atividade

destituída de sentido. Do mesmo modo, a linguagem não pode ser vista fora do homem.

Assumir os gêneros como objetos de ensino, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados na escola, pode fazer uma grande diferença no ensino de LE. Teríamos, assim, o foco das atividades nas práticas de leitura, escrita, escuta e fala e não mais nos aspectos gramaticais da língua.

Aliada a essa concepção interacional de linguagem, podemos ancorar as práticas letradas desenvolvidas na escola nos fundamentos dos estudos do letramento, adotando uma concepção da escrita como prática discursiva. Na perspectiva do letramento, a aprendizagem da leitura e da produção textual não se limita à aprendizagem de habilidades individuais. A opção por esses fundamentos teóricos para nortear o ensino de língua na escola implica

[...] que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: ‘quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade’, em vez de: ‘qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos’ (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Implica a nosso ver que o trabalho com a escrita priorize a sua funcionalidade, levando em conta que nos comunicamos através de textos reais e em situações reais de comunicação. Nesse sentido, é importante que os conteúdos de ensino levem em consideração a realidade social do aluno e há um dado que não pode ser desprezado: o que o aluno **já** sabe quando chega à escola.

É com base nas experiências e no conhecimento prévio do aluno que o professor deve encaminhar as atividades pedagógicas, buscando ampliar repertório linguístico daquele. É importante destacar que existe uma grande diferença entre o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades e

o ensino centrado na ideia de prática. De acordo com Kleiman (2007, p. 2),

Na escola, onde predomina a concepção de leitura e de escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Comprendemos, então, que tornar o aluno capaz de usar uma língua estrangeira em situações concretas de comunicação implica redimensionar as práticas letradas desenvolvidas no contexto das escolas públicas brasileiras. Parece-nos um tanto reducionista a proposta dos PCN de abordar a linguagem visando apenas o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas.

Mais adequado seria pensar no domínio das práticas sociais de usos da linguagem como instrumentos de legitimação de cidadania. No caso dos educandos da EJA, isso seria particularmente relevante, considerando-se a realidade social desses sujeitos. Não convém falar em cidadania se não educarmos os alunos na perspectiva de torná-los sujeitos autônomos, protagonistas de suas histórias.

Nesse processo, o trabalho com os gêneros torna-se importante para subsidiar a formação de leitores e produtores de textos na escola. Ao professor, cabe o papel de agente de letramento. Nas palavras de Kleiman (2006, p. 82-83),

Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos

membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Como podemos perceber, a resolução da problemática da pouca eficiência do ensino de LE na escola demanda uma reflexão profunda nos papéis sociais de alunos e professores no contexto escolar. Mas, além do reposicionamento identitário desses sujeitos e da recontextualização de práticas desenvolvidas em sala de aula, é importante que se considere a necessidade de uma revisão no tratamento didático dado aos objetos de ensino.

4 O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Vimos que, a partir da publicação dos PCN, enquanto o texto deveria ser tomado como a unidade básica de ensino e de sentido, em muitas escolas o que se nota ainda hoje é o uso dessa categoria como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Cumpre ressaltar que nem sempre tem sido considerado na escola o fato de que,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Se antes frases descontextualizadas serviam como objeto para teoria e para o exercício de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase. Como unidade de sentido ou como discurso, o texto é normalmente desconsiderado no ensino de línguas.

Quanto ao trabalho com os gêneros, nesse contexto, a situação apresenta-se ainda mais problemática, visto que o ensino de LE ainda está basicamente assentado nos fatos da língua, distanciando-se das questões discursivas, nas quais se enquadram as discussões acerca do trabalho com os gêneros na esfera escolar.

Em geral, a despeito das orientações dos documentos oficiais que norteiam a educação em nosso país, a escola insiste em tratar os fatos da língua limitando-se apenas às questões estruturais, ignorando o comprometimento da construção de sentido dos enunciados produzidos pelos alunos, tornando inócuas as atividades linguísticas que deveriam contribuir com a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Neste artigo, defendemos o encaminhamento do ensino de LE na perspectiva dos gêneros discursivos como condição para a resignificação das práticas letradas desenvolvidas no ensino e aprendizagem da língua inglesa nas salas de aula da EJA. Para isso, nos apoiamos nos pressupostos da concepção bakhtiniana de linguagem, pautada em princípios dialógicos, considerando o conceito de gênero a partir de um viés sócio-histórico e discursivo.

Para Bakhtin (1999), todos os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diversas esferas da atividade humana. O autor põe em relevo tanto a historicidade dos gêneros quanto a imprecisão de suas marcas características e fronteiras. Significa dizer que, como as atividades humanas são bastante dinâmicas, esses gêneros não assumem formas fixas, eles sofrem alterações ou mudanças em função da dinamicidade da

vida e de necessidades sociais, razão pela qual novos gêneros estão sempre surgindo, enquanto outros tendem a desaparecer.

Segundo Bakhtin (1999), os gêneros apresentam como características básicas o tema, o modo composicional – a estrutura – e o estilo, que envolvem os usos específicos da língua. Além disso, o autor propõe uma classificação, agrupando-os em primários e secundários.

Os gêneros primários são aqueles presentes no nosso cotidiano, usados para atender aos nossos propósitos interlocutivos em uma situação de comunicação mais espontânea, numa conversa entre pessoas íntimas, por exemplo. Já os gêneros secundários são utilizados em esferas de atividades cuja situação de comunicação exige um nível mais elaborado, ou seja, aqueles presentes em atividades científicas, jurídicas ou religiosas, por exemplo.

De acordo com Bakhtin (1999), os gêneros estão ligados às esferas comunicativas, são autênticos e de caráter social e dinâmico. Nessa perspectiva, as atividades humanas fazem emergir vários tipos de gêneros que se estabilizam e evoluem no interior de cada atividade. Quer dizer, gêneros e atividades são partes intrínsecas, constitutivas porque o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir (FARACO, 2003).

Significa dizer que falamos e agimos socialmente através dos gêneros, ou seja, o nosso discurso é moldado pelas atividades que desempenhamos, por nossas práticas de linguagem e pelo nosso fazer humano.

É preciso rever estratégias de ensino e delinear novas propostas, capazes de dinamizar as ações pedagógicas, de modo que permitam envolver um maior número de alunos em torno da problemática, fortalecendo neles o seu papel de agentes. É preciso, então, ter clareza dos saberes e dos objetos de ensino dos quais deveriam lançar mão para garantir a eficácia das práticas pedagógicas.

Como agente de letramento (KLEIMAN, 2006), cabe ao professor ser um mobilizador de recursos para desenvolver práticas

e eventos de letramento que possibilitem aos alunos a vivência com práticas de escrita em diversas situações de uso da linguagem.

Entendemos como legítima a compreensão de que não é tão simples nem tão fácil romper com uma postura de transmissor de saberes, assumindo a de um agente mobilizador de saberes em sala de aula. É preciso reconhecer que

desenvolver ações mais efetivas no domínio da leitura e da escrita implica dominar saberes necessários ao saber-fazer, assim como romper com forças que atuam no controle das ações de professores e alunos, impondo limites ao letramento escolar. Implica, também, reconhecer a escola como um espaço de ação que gera transformação e mudança. Para isso, é necessário alimentar no cotidiano da escola o sentimento de coletividade, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam, conjuntamente, atuar para imprimir novos sentidos ao processo de letramento dos alunos e do professor (SANTOS, 2008, p. 124).

Empreender novas formas de trabalho com as práticas de letramento escolar, trabalhando em sala de aula com o gênero como instrumento para a ação humana, no cotidiano escolar e fora dele, compreendendo que o ensino das práticas de leitura e de escrita são fatores fundamentais para a inclusão social e inserção do aluno no mundo letrado, exige um professor devidamente letrado, isto é, um profissional com os saberes necessários ao saber-fazer bem definidos e atualizados.

Significa preparar o aluno para relacionar o conhecimento produzido em sala de aula a diferentes contextos de ação humana, contribuindo para o aprendizado e a aplicação da escrita e da

leitura em situações diversas de usos da linguagem, nas diversas esferas sociais. O trabalho com gêneros discursivos na escola pode possibilitar ao aluno a oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos cotidianos. Afinal, tudo que fizermos linguisticamente será mediado por algum gênero.

A relação entre o letramento e a noção de gêneros possibilita entender que é através destes que agimos nas situações reais de interação em contextos em que a leitura e a escrita estejam presentes. Estudar a LI tendo os gêneros como objeto de ensino significa oferecer maiores oportunidades aos alunos de acesso aos bens culturais e às práticas letradas.

O ensino de LE na perspectiva do letramento pode favorecer a recontextualização das práticas de letramento escolar, oferecendo melhorias para a EJA. A esse respeito, Kleiman (1995, p.15) aponta a vigorosidade dos estudos dessa teoria no nosso país, afirmando que

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se, hoje, como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social ou aplicado, a formulação de perguntas, cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

A partir da afirmação da autora, percebemos que uma prática escolar que trabalhe, baseando-se na teoria do letramento pode promover a transformação de um grupo social que não tenha tido acesso à leitura e à escrita no seu meio, permitindo que esse grupo social entre em contato com a sociedade letrada, com os seus

valores e as suas crenças, definindo o valor social que cada grupo possui na formação da sua cidadania.

Neste trabalho, refletimos sobre o papel dos gêneros discursivos na inserção dos alunos no mundo letrado, mediante o trabalho com as práticas discursivas. Apresentamos a seguir resultados de uma experiência com dois gêneros no ensino da escrita de LI.

5 UMA EXPERIÊNCIA COM OS GÊNEROS CURRÍCULUM E ENTREVISTA

A escola deve se orientar pelo princípio de que o sujeito estabelece interação com o outro através da linguagem, visando atingir intenções e realizar ações no seu meio social. Essa interação acontece através dos gêneros, que se materializam em textos. Os gêneros são, portanto, utilizados pelos sujeitos nas interações sociais, nas diversas esferas de atividades das quais participam.

Ensinando a ler e escrever textos de circulação social, a escola prepara o educando para enfrentar os desafios de uma sociedade letrada que exige cada vez mais o saber comunicar-se. Sendo assim, as práticas de leitura e escrita precisam fazer parte da rotina da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, para torná-los efetivamente usuários da língua. Nesse sentido, é importante considerar o que nos lembra Santos (2008, p. 119):

Vivemos em uma sociedade letrada que vive em função da escrita. Esta aparece em todos os espaços, em todos os momentos. Nessa sociedade, regulada por normas, leis e documentos, a nossa existência e o nosso modo de vida são determinados de alguma forma pela escrita, uma vez que a cultura e a escrita estão na base dos elementos estruturantes. Nela, as habilida-

des de linguagem especialmente ler e escrever, tornam-se elementos constitutivos do processo de socialização dos indivíduos.

Nessa concepção de sociedade, torna-se cada vez mais necessário o aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita devem, naturalmente, fazer parte da rotina da sala de aula de LE, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, para inseri-los no mundo da cultura letrada.

À escola cabe a responsabilidade de oferecer as condições necessárias ao aprendizado dos alunos, revisando conceitos e reconfigurando suas práticas, a fim de aproximá-las das necessidades deles. Por isso, a experiência didática aqui apresentada torna-se relevante, além de exitosa.

Nesta experiência, trabalhamos com dois gêneros discursivos: o *curriculum vitae* e a entrevista de emprego, explorando seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos. Consideramos a necessidade de que o aluno aprenda a que se propõem os gêneros lidos e escritos, o meio de circulação e o contexto em que eles são produzidos. Enfim, unimos forma e conteúdo, sem colocar as questões gramaticais em papel superior ou inferior no ensino de LI, mas trabalhando-as para atender a propósitos comunicativos dos sujeitos da pesquisa.

Como suporte metodológico para as práticas de leitura e escrita, optamos pela Sequência Didática (SD), uma das organizações didáticas especiais propostas pelos PCN para viabilizar o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. A sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero.

Essas atividades têm por objetivo dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações

sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Em síntese, uma Sequência Didática é um conjunto de atividades planejadas para uma classe de alunos específicos, com o objetivo de ensinar um determinado gênero, desenvolvendo diversas capacidades de linguagem envolvidas na produção e/ou leitura de textos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Neste trabalho, dividimos a sequência de atividades em unidades, observando a progressão do conteúdo a ser ensinado e aprendido pelos alunos, levando em consideração a sequenciação de procedimentos e atividades, como por exemplo, apresentar o gênero, ensinar os alunos a reconhecerem seus diversos componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriem desse conhecimento para o uso prático no seu dia a dia.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O *CURRICULUM VITAE*

A SD aqui apresentada foi desenvolvida com o objetivo de ampliar o letramento dos alunos, visando à participação deles no mundo do trabalho. O estudo foi desenvolvido a partir de uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais, tendo por fim contribuir com a formação de sujeitos ativos e participativos no efetivo exercício de cidadania.

Tomamos como ponto de partida as necessidades reais dos alunos, já que alguns deles precisavam aprender a produzir seus próprios currículos para serem encaminhados ao comércio, às indústrias e às empresas locais, na tentativa de melhoria da sua qualidade de vida, já que tentariam se inserir no mercado de trabalho ou mudar de emprego. Sendo assim, a partir do tema Trabalho e Cidadania, desenvolvemos as atividades apresentadas a seguir.

Atividade 1 – Apresentação do gênero *Curriculum Vitae* ou Currículo.

Objetivo da atividade: Conhecer as características estruturais e funcionais do gênero, trabalhando os aspectos composicionais, temáticos e estilísticos do currículo.

Tendo em vista que o aluno da EJA, como trabalhador, tem o propósito de se inserir ou de se manter no mercado de trabalho, ele precisa conhecer e fazer uso desse gênero na sua vida cotidiana. Partindo desse pressuposto, propusemos a leitura de currículos para que os alunos se familiarizassem com as marcas e as especificidades do gênero.

Procedimento I

No primeiro momento, realizamos a apresentação inicial do gênero aos alunos, por meio de atividades de leitura de diferentes currículos, permitindo ao aluno o contato inicial com o gênero, para observar a sua forma e o seu conteúdo. Trabalhando a SD na linha dos estudos sociointeracionistas, consideramos importante um conjunto de questões que levem em conta o contexto da atividade a ser ensinada. Dessa forma, destacamos aquelas que dizem respeito à interação social: o sujeito, a finalidade da atividade e a interação entre quem produz o gênero e o seu destinatário, isto é, o interlocutor a quem os alunos se dirigem: empresas, indústrias, comércio etc., além daquelas que se referem à materialidade do texto: o produtor, o contexto situacional em que o mesmo foi produzido etc.

Procedimento II

Nessa etapa, foram feitos questionamentos aos alunos acerca da situação comunicativa envolvendo: o conteúdo, a função do gênero, o público alvo, o meio de circulação a forma de composição, o contexto em que se insere etc. As questões que foram encaminhadas contemplaram ainda o plano de desenvolvimento do texto, o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto e o gênero

a fim de que ele pudesse, de fato, tornar-se conhecedor do gênero para utilizá-lo em sua vida social.

Esse tipo de atividade pode possibilitar, dentre outras habilidades, que o aluno conheça o uso do gênero em contexto adequado, de acordo com a relevância, a pertinência e o significado para o desenvolvimento de competências que favoreçam a inserção do aluno no mundo do trabalho; saiba selecionar os aspectos do conhecimento que são relevantes para que eles possam aparecer na construção do gênero; domine o conhecimento do gênero, de modo articulado, incluindo o modo como esse conhecimento é construído. Por exemplo, conhecer bem em que contexto é usado um currículo, o para quê de seu uso; que linguagem é utilizada, entre outros aspectos; saiba relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas; saiba como estruturar textualmente um *currículo*; conheça o conteúdo que deve ser exposto no gênero em estudo; aprenda as estratégias de construção do texto para organizar as situações de uso da linguagem que esse gênero exige.

Desenvolvemos esses passos para que os alunos pudessem produzir e utilizar o gênero em sua vida social. Entendemos que, desse modo, poderiam perceber mais claramente os significados e a relevância do conhecimento aprendido em sala de aula.

Atividade 2 – Primeira produção escrita.

Objetivos da atividade – Apresentar a situação de produção; escrever uma primeira versão do texto para avaliar a progressão do conhecimento dos alunos.

Procedimento I

Na primeira etapa da produção escrita, procuramos identificar as informações e os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o gênero, considerando a abordagem prévia do tema em sala de aula. Nesse sentido, lembramos que levassem em consideração quem escreveria o texto, para quem escreveria, por que escreveria, onde o texto circularia etc. Orientamos, então, que

experimentassem produzir uma primeira versão do texto a que seria dado o acabamento em atividades que seriam posteriormente desenvolvidas.

Procedimento II

Nesse segundo momento do processo de produção do gênero, tivemos o cuidado de fazê-los compreender que a produção de um texto se dá em um processo de escrita e reescrita, considerando os propósitos eleitos por eles ao se definirem pela produção de qualquer gênero. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas levaram em conta tanto os aspectos de ordem textual, gramatical e discursiva que aparecem na escrita dos alunos. Nesse momento da produção, o importante era estimular a produção do texto, já que os alunos traziam consigo suas experiências com o gênero, quer seja na sua vida cotidiana quer seja a vivência com o gênero nas atividades propostas anteriormente em sala de aula.

Para desenvolver essa tarefa, cabe ao professor observar: se o aluno consegue produzir um texto, que nele possa dar conta do seu interlocutor, dos objetivos a que o seu texto se propõe, da formatação e organização estrutural do gênero, analisar como o conteúdo foi elaborado, como o aluno selecionou o vocabulário e como fez a escolha adequada das palavras.

A partir desse tipo de procedimento, o professor pode encaminhar para os alunos desenvolverem outras tarefas, por exemplo, avaliar a sua produção escrita para observar se o seu texto contempla os elementos que o gênero currículo exige. No nosso caso, procuramos acompanhar atentamente como os alunos escreviam. Sugerimos o uso de recursos didáticos como a utilização de dicionários e gramáticas como instrumentos de consulta no processo de produção de textos para ampliar o repertório dos alunos e possibilidades de dizer de diferentes modos aquilo que querem dizer nos seus textos, de modo que eles puderam escrever e reescrever seus textos diversas vezes até chegar a uma versão final.

Atividade 3 – A produção final do texto.

Objetivos da atividade – Aprimorar os currículos produzidos pelos alunos; encaminhar o gênero produzido para a circulação em outras esferas de atividades, além da esfera escolar.

Essa última parte do processo de produção do gênero foi destinada para que o aluno produzisse a versão final do texto para circular na esfera de comunicação escolhida. É nessa parte do trabalho que o aluno pode demonstrar, mais explicitamente, a aprendizagem acerca do gênero estudado. Ou seja, como ele “aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido” (MARCUSCHI, 2008, p. 216).

Procedimento

A atividade foi desenvolvida em língua inglesa e depois foi traduzida para a língua portuguesa. Nessa etapa do trabalho, os alunos *já haviam avaliado* colaborativamente os textos uns dos outros, discutindo, coletivamente, alternativas e possibilidades de melhorias para os textos produzidos, mas ainda era necessário reescrever os textos para possíveis alterações e adequações, sobretudo, naquilo que diz respeito aos aspectos linguísticos e pragmáticos, observando, por exemplo, questões notacionais da língua e o encaminhamento do texto a outras esferas de atividades (comércio, indústria, empresas).

É importante destacar que, especialmente, nessa fase, a experiência e o olhar atento do professor fazem uma grande diferença para a finalização do trabalho. Além de encorajar o encaminhamento dos textos produzidos para a circulação, o docente deve observar os problemas apresentados pelos alunos e discutir com eles estratégias de reescrita.

Consideramos que o trabalho realizado a partir da *sequência de atividades* com o gênero *currículo* proporcionou o estudo de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos, unindo

estudos linguísticos e discursivos, sem colocar as questões gramaticais em papel superior ou inferior no ensino de LI.

Nesse sentido, podemos dizer que rompemos com práticas tradicionais de ensino e inovamos, à medida que encaminhamos o ensino da língua na perspectiva da prática social, promovendo a imersão do aluno no universo dos gêneros discursivos, em um processo de interação com o texto, tendo em vista os seus propósitos comunicativos, proporcionando-lhes uma produção que se adapte às características do contexto em que é produzido e usado.

5.2 A ENTREVISTA DE EMPREGO NO ENSINO DE LI

A segunda proposta de trabalho com os gêneros apresentada aos alunos da EJA foi desenvolvida com base no gênero *entrevista de trabalho*. A exemplo do trabalho realizado com o currículo, foi desenvolvida uma SD cujas atividades foram planejadas de modo que pudéssemos acompanhar passo a passo a progressão da aprendizagem dos alunos.

Tendo por objetivo ampliar o letramento dos alunos, preparando-os para atenderem adequadamente às demandas da vida social, buscamos familiarizá-los com gêneros que circulam na esfera do trabalho. Desse modo, poderiam em situações reais desenvolver atividades de leitura e de escrita para o efetivo exercício de cidadania.

Atividade 1 – Apresentação do gênero *entrevista de trabalho*.

Objetivo da atividade – identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero e da temática em estudo.

Essa atividade enfoca necessidades do aprendiz na vida real, explorando um contexto formal necessário para que o aluno desenvolva sua competência persuasiva e também sua capacidade para lidar com situações diversas.

Procedimento

A apresentação inicial da entrevista de emprego deu-se com uma discussão acerca da temática em estudo, *Trabalho e Cidadania*. Debatendo sobre o papel do emprego como requisito à garantia da cidadania e da dignidade humana para os jovens e adultos, os alunos puderam demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero em estudo. A SD começou com atividades orais. Iniciamos com uma discussão que partiu de alguns questionamentos acerca do gênero, tais como:

O que é? Para que serve? Quem utiliza? Por quê? Em que contexto de uso? E com que objetivo?

Atividade 2 – Produção de entrevistas de emprego.

Objetivos da atividade - Reconhecer os elementos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero; oferecer subsídios ao aprendiz para a interação em situações reais de uso da linguagem, vivenciando o gênero a partir da sua didatização.

Procedimento I

Nessa fase, realizamos atividades de leitura de anúncios de emprego publicados em jornais para que os alunos pudessem apreender o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho no contexto da sociedade atual. Visamos com isso prepará-los para a atividade de produção de texto, bem como motivá-los à capacitação para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Durante o desenvolvimento da SD, as atividades de leitura e escrita foram trabalhadas sempre de forma conjunta, considerando o potencial da leitura para favorecer a produção escrita.

Procedimento II

Nessa etapa do processo de aprendizagem do gênero, os alunos participaram de entrevistas simuladas. Organizamos a turma

em grupos e cada grupo responsabilizou-se por criar as condições de produção para a realização de uma entrevista de emprego. Simulando a dinâmica de funcionamento de uma empresa, enquanto alguns alunos vivenciaram os papéis de funcionários da empresa, outros fizeram as vezes de candidatos a um emprego, de modo que puderam experimentar o gênero em funcionamento.

Depois de realizar as leituras dos anúncios, os alunos fizeram a simulação de uma candidatura de emprego com uma entrevista previamente elaborada por eles. Com a mediação da professora, os grupos prepararam uma entrevista a ser simulada com possíveis perguntas que poderiam ser feitas em uma entrevista de emprego a qual os alunos poderiam se submeter em uma situação real.

Com essa atividade, além de possibilitar o diálogo e a interação entre os alunos, a produção de texto oral, contribuiu com o desenvolvimento da competência comunicativa, a capacidade de se explorar a linguagem em uso, a seleção do léxico e ampliação do vocabulário em LI, além do poder de negociação e de argumentação oral dos alunos mediante o trabalho com os gêneros discursivos.

Procedimento III

Nessa etapa, foram planejadas várias atividades de revisão textual, a partir da produção inicial da entrevista. Na sequência, o professor avaliou, corrigiu os problemas que apareceram no decorrer da entrevista simulada, no que diz respeito à coerência das ideias, ao uso do tipo de registro e a alguns problemas de ordem gramatical, como por exemplo, a concordância, a regência etc.

O mesmo procedimento foi adotado para corrigir as possíveis falhas, observando-se, desde a postura física do aluno, até o uso da linguagem. Mostramos aos alunos como podem variar as formas de comunicação no momento de realização de uma entrevista ou de outro gênero qualquer, dependendo do papel que assumimos na situação de comunicação.

Para corrigir alguns problemas e inadequações dos alunos, a professora oportunizou um momento de reflexão sobre a experiência, partindo de algumas questões, que serviram como guia de correção e avaliação, baseando-se em Scheneuwly e Dolz (2004).

Assim, vejamos alguns dos elementos para avaliação e correção dos problemas apresentados: Como vocês apresentaram a situação comunicativa? Como escolheram os interlocutores? Quais eram os objetivos? Em que gênero? Qual o tipo de linguagem? Como elaboram o conteúdo? Que tipo de perguntas foram feitas? Estavam destinadas a que público? O gênero solicitado pelo professor estava obedecendo a sua ordem estrutural de forma adequada? Apresentava o modelo de entrevista para vagas de emprego? De que maneira as palavras foram escolhidas para fazerem parte da entrevista? De que forma os elementos gramaticais da coesão foram usados para que o texto estivesse claro, sucinto e objetivo?

Atividade 3 – A produção final do texto.

Objetivo da atividade – Produzir a versão final do texto, considerando os parâmetros da situação de produção.

Procedimento

Os alunos se agruparam para observarem e analisarem os textos orais e escritos realizados na produção inicial. Checaram os textos, apresentaram anotações feitas pelos expectadores e fizeram uma correção coletiva acompanhada pela professora. Depois, corrigiram problemas e inadequações apresentados nos textos. Em seguida, foi preparada a produção final da entrevista de emprego.

Consideramos que houve aprendizagem significativa na vivência com o gênero porque, pelo que acompanhamos e registramos no processo desde a produção inicial e a reescrita dos textos, houve o progresso do aluno nas etapas de cada atividade em que esteve envolvido. Tendo essa compreensão, o ensino dos gêneros na escola ultrapassa as práticas tradicionais de estudos

do léxico e da gramática e passa a ser pensado para atender as práticas sociais de uso da linguagem oral e escrita, conforme a teoria do letramento.

Sendo assim, a proposta para o trabalho com os gêneros na EJA requer que os professores conheçam as necessidades desses alunos no sentido de questionar o porquê, o para quê e o onde circulam os textos estudados em sala de aula; ou seja, vivenciarmos momentos de leitura com capacidade de ação de forma produtiva e significativa para o público da EJA.

É fundamental que o ensino de LE bem como o material didático seja contextualizado e relevante para a faixa etária do aluno, contribuindo para sua formação crítica, pois um ensino de qualidade deve “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p.15). Tal função pode estar relacionada com o desenvolvimento de atividades críticas de linguagem que levem em conta as experiências dos alunos, suas práticas de leitura e escrita e atividades interdisciplinares relacionadas aos temas transversais propostos pelos PCN.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou uma ação docente na EJA, centrada no ensino da leitura e escrita, comungando com uma abordagem de ensino de Língua Inglesa que foge aos moldes tradicionais de ensinar a língua estrangeira, que prioriza o ensino das regras gramaticais em detrimento das práticas e atividades relativas ao ler e ao escrever. Essa experiência oportunizou aos alunos o acesso à cultura letrada, a partir dos gêneros discursivos, tomados como instrumentos para a ação social.

Defendemos aqui um ensino de LE que dê conta do trabalho com os gêneros discursivos, fazendo uso adequadamente dos elementos linguísticos e extralinguísticos, sem que uns se sobre-

ponham aos outros. Nessa experiência, constatamos que os alunos podem demonstrar um maior interesse pela leitura e escrita, tornando-se proficientes leitores e produtores de texto, quando inseridos em contextos reais de usos da linguagem.

Concluimos que é preciso mudar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de LI, para além das propostas dos livros didáticos, recontextualizando as atividades de linguagem desenvolvidas com os alunos e as metodologias de ensino. Vislumbramos, assim, que a escola possa contribuir efetivamente para a inserção dos alunos da EJA no universo das práticas letradas, de modo a contribuir com o empoderamento e a emancipação desses sujeitos.

Compreendemos que o ensino de Língua Inglesa precisa ser (re)pensado a partir de uma concepção de linguagem pautada no diálogo, no âmbito da qual leitura e escrita assumem o caráter de práticas sociais, mediadas pelos gêneros discursivos. Uma melhor aprendizagem dos alunos depende, dentre outros fatores, da melhoria na formação dos professores, de mudanças no currículo e do investimento nos aspectos estruturais da escola, tanto em termos de recursos pedagógicos quanto em equipamentos que possam instrumentalizar professores e alunos em termos tecnologias educacionais.

Faz-se necessária ainda uma maior reflexão acerca das organizações didáticas com as quais o professor trabalha. Julgamos importante escolher, adequadamente, as metodologias, os objetos de ensino e os recursos didáticos. Dessa forma, acreditamos que pode fazer uma grande diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que uma revisão nos fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a prática pedagógica na EJA pode oportunizar ao aluno uma melhor formação leitora e escritora em Língua Inglesa, à medida que lhe seja oportunizado um ensino mais produtivo em nossas escolas. Esperamos, enfim, que aos

professores sejam oportunizadas também experiências de formação mais eficazes para que se repercutam em meios de potencializar ações docentes no contexto da EJA.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questão de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEC, 1998.
- CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMICH, L. M. B. **Aspectos da Linguística aplicada: estudos em homenagem ao prof. Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.).

- Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2003.
- FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. (org) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas e representações. Natal: EDUFRN, 2008.
- PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.
- RIBEIRO, V. M. M. **Analfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. Campinas – SP: Papyrus; São Paulo:Ação Educativa, 1999.

SANTOS, I. B. A. A resignificação do ensino de língua materna na escola: os projetos de letramento. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.) **Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 119-140.

_____. **Gêneros discursivos e letramento cívico: empoderamento e emancipação na educação de jovens e adultos**. Trabalho apresentado no VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Natal, 2011.

SANTOS, I. B. A.; OLIVEIRA, M. S. **Projetos de letramento: leitura e escrita para agir no mundo social**. Publicado em CD-Rom do XV SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA. Universidade e os Desafios da Formação na Sociedade do Conhecimento. Natal, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1985.