

EXPERIMENTOS

COM A INICIAÇÃO CIENTÍFICA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Haroldo de Vasconcelos Bentes (org.)



EXPERIMENTOS COM A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E DIVERSIDADES – IFPA *CAMPUS* BELÉM

BELÉM/PA 2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA

Reitoria | Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN | Elinilze Guedes Teodoro

Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX | Fabrício de Medeiros Alho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PROPPG | Ana Paula Palheta Santana

Direção Geral do Campus Belém | Manoel Antonio Quaresma Rodrigues

Diretoria de Ensino - DEN | Laura Helena Barros da Silva

Diretoria de Extensão - DEX | Hélio Antônio Lameira de Almeida

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Diversidades – NEAB – IFPA

Helena do Socorro Campos da Rocha

Coordenação do Núcleo de Difusão de Tecnologias, Inovação e Extensão - NDTIE

Ivo José Paes e Silva

Equipe de elaboração

Organizador | Haroldo de Vasconcelos Bentes

Autores | Adélia de Moraes Pinto | Ana Cristina Brito Lima | Ellen Cristina do Monte Silva

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra | Gisela Fernanda Monteiro Danin | Haroldo de

Vasconcelos Bentes | Iêda Ribeiro Rodrigues | Jéssica Manuela Matos Batalha | Natalina

Ferreira Nunes | Ricardo Afonso Ferreira Vasconcelos | Vera Lúcia Bueno Fartes

Capa | Marcelo Vaz Lopes | Designer

Projeto miolo | Diagramação | Maria Cristina Pacheco dos Santos Lima | Designer

Impressão: Cromos Gráfica e Editora

Dados para catalogação na fonte

Setor de Processamento Técnico

Biblioteca IFPA Campus Belém

E96 Experimentos com a iniciação científica na educação profissional /
Organizador Haroldo de Vasconcelos Bentes. – Belém : IFPA, 2018.
201 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-62855-72-6

1. Educação profissional. 2. Iniciação científica. 3. Professores -
formação. 4. Prática profissional. I. Bentes, Haroldo de
Vasconcelos. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará. III. Título.

CDD: 370.113098115

SOBRE A ARTE DA CAPA

Marcelo Vaz
Designer

A arte proposta para a capa do livro “**Experimentos com a Iniciação Científica na Educação Profissional**” surgiu a partir da análise da Iniciação Científica, como práticas de investigação acadêmica, enquanto experiência de pesquisa, o que me induziu primeiramente a um fator técnico e racional, no entanto, levando em consideração os estímulos e valores culturais que impulsionam cada linha de pesquisa, tenho assim por conseguinte uma carga de atribuições afetivas e emocionais que regem a atividade em questão.

Esta representatividade unida ao conceito e plástica que desenvolvo nas Telas Tramas, trabalho onde enlaces lineares e curvilíneos caracterizam uma estética uniforme e agregada em formação foi determinante para se chegar à arte final.

Desta maneira originou uma figura interpretativa, a partir de feixes luminosos, multi direcionais em expansão. São formas orgânicas, naturais e que podem ser análogas, tanto ao processo de desenvolvimento de uma árvore quanto numa atividade neural, nas sinapses. As cores frias, e quentes em união se multiplicam e propagam o novo, sendo projetadas ao infinito.

Conhecimento é luz, e sua busca uma saga em meio a diversidades, onde o saber é uma troca entre todos os envolvidos, onde emoção e razão em labor e afinidade tecem a formação do ser humano.

SUMÁRIO

7	Introdução
12	Os Fundamentos do Currículo Integrado: desafios e possibilidades na aprendizagem do PROEJA
26	O Diálogo entre Teoria e Prática no PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
43	Reflexões acerca da Aprendizagem do PROEJA-IFPA: os Desafios das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Perspectiva da Integração Curricular
60	Tecnologias Digitais e a Prática Pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) <i>campus</i> Belém
72	EJA (PROEJA): Perspectivas de Aprendizagens entre Sonhos e Lutas
101	Formação do Professor: Cursos e Disciplinas do Ensino Superior Público Belenense que Discutem as Questões Étnico-Raciais
114	Filosofia e Trabalho: Uma Reflexão no Limiar da Sobrevivência e da Liberdade no Contexto da Iniciação Científica
124	A Autonomia dos Sujeitos do Campo: Métodos e Identidades
137	Educação do Campo Adaptando Métodos Pedagógicos: Proposta para EJA sem Evasão nas Comunidades Quilombolas
155	Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares: Construção Integral Interdisciplinar de Saberes no Ensino Médio Integrado
172	Experimentos Curriculares na Intersecção da Educação Básica e Formação de Professores
185	Formação Integral na Extensão dos Termos Politécnica e Tecnologia: Metodologia de Estudos Acesso ao PROFEPT
196	Apêndice
199	Os Autores

PREFÁCIO

Maria Natalia de Carvalho Alves¹

A obra *Experimentos com a Iniciação Científica na Educação Profissional*, organizada por Haroldo de Vasconcelos Bentes e publicada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará apresenta-se como um muito importante contributo para todos e todas que atuam na formação inicial de professores.

A obra integra um vasto relato de experiências onde a pesquisa no processo de formação assume um lugar de relevo, dando visibilidade a uma concepção de professor que não se esgota no domínio tecnicista das didáticas. A defesa de uma concepção de professor que é simultaneamente um pesquisador e um profissional reflexivo na senda do defendido por Schone que perpassa todos os capítulos estabelece uma ruptura profunda na forma, cada vez mais hegemônica, de conceber a profissão docente como uma profissão de execução e, portanto predominantemente instrumental e ideologicamente neutra. Esta postura crítica que recusa encarar epistemologicamente a “prática” como “aplicação” da teoria, conduz a reequacionar a relação entre formação inicial e prática docente, como os vários capítulos tão bem ilustram. A superação da concepção redutora do professor como executante está patente no lugar de destaque que a pesquisa assume na formação inicial dos professores do IFPA, *Campus* de Belém transformando, como o organizador refere, ‘os saberes científicos em saberes de ensino’ e na valorização das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional.

Procura-se, assim, que os futuros docentes aprendam e interiorizem atitudes de pesquisa, aprendam a analisar o seu trabalho profissional, a melhorar as suas estratégias e práticas de ensino e a assumir a responsabilidade de produzirem novos conhecimentos sobre a educação e formação de jovens e adultos.

A profissão de professor ao não se definir pela simples capacidade de executar incorpora, necessariamente, como defendem Rayou e Van Zanten(2004, p. 264) “uma capacidade crítica e uma responsabilidade moral”. Tratando-se de uma profissão de relação, a profissão de professor é, por definição, uma profissão ética, o que supõe um compromisso com as realizações coletivas da cultura humana, numa perspectiva de democracia, justiça social e igualdade. É precisamente a defesa do engajamento dos futuros professores com a cultura, a ética e a política que se constitui num outro elemento distintivo da formação inicial de professores desenvolvida no IFPA, *Campus* de Belém e que contribui para que o exercício da profissão docente seja encarado como uma prática social orientada para a emancipação de professores e alunos.

¹ Professora associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-Ulisboa). Doutora em Psicologia. E-mail: nalves@ie.ulisboa.pt

Num tempo em que as perspectivas tecnicista e gestionárias da educação imperam e contaminam a própria formação inicial de professores, esta obra revela-nos que é possível ensinar e aprender de forma diferente, superar as dicotomias positivistas entre teoria e prática, entre professor e aluno e reposicionar a política e a ética no cerne dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

RAYOU, P. e VAN ZANTEN, A. **Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?** Paris: Bayard, 2004.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Lisboa, dezembro, 2018.

Natália Alves

INTRODUÇÃO

O que mais nos ensina são as dúvidas e não as certezas, o cerne é a escuta. (BENTES, 2018).

Este livro tem como objetivo apresentar iniciativas com a iniciação científica de formação de jovens e adultos na Educação Profissional, denominadas de experimentos, considerando o termo no sentido de pôr à prova, ensaiar, tentar, exercitar no fazer pedagógico com método sistemático e movimento interdisciplinar no horizonte de uma política pública educacional que integre saberes, domínios e conhecimentos entre teoria e prática como experiência de “abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘prédizer’” (BONDIA, 2002, p. 28)².

Nessa perspectiva, pertinente esclarecer que os fundamentos epistemológicos coadunam com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2006)³, que prima pelo processo de emancipação do sujeito, no limiar da integração do ser humano, movimento de criticidade e de novas descobertas por meio de práticas investigativas de novos métodos de estudos e pesquisas, que valorizem a curiosidade dos educandos e educadores.

Assim, educandos e educadores são sujeitos que aprendem e ensinam guiados por método organizado sistematicamente, homens históricos, transformadores e éticos. A ética como fundamento da prática pedagógica e educativa. Nestes termos, então, a prática pedagógica defende que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (p. 24), e alerta à necessidade da formação ética dos educadores, como antecedente de formação dos educandos. O autor destaca (2006, p. 23) “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Dessa forma, o professor protagoniza papel estratégico no processo socioeducativo, consubstanciando a consciência crítica no processo formativo. O professor-pesquisador incorpora a ética crítica e método influenciador no processo formativo ao estimular aprendizagens significativas que valorizam as emoções dos educandos, e os estimulam a novas descobertas em termos de conhecimentos, atitudes e comportamentos autônomos, positivos, na convivência político-cultural. Manfred Spitzer (2007, p. 352)⁴ ratifica esta didática professoral: “uma pessoa faz uma coisa bem quando essa coisa lhe dá alegria, quando há uma motivação específica para as coisas e quando ela está à vontade nas e com as coisas”.

Ainda na esteira dos fundamentos teóricos, convergências com os pensadores da formação integral do sujeito (GRAMSCI, 1989; SAVIANI, 2007), e outros, que

2 BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** nº19, 2002.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

4 SPITZER, M. **Aprendizagem**. Neurociências e a escola da vida. Lisboa: Climepsi. 2007.

discutem o *constructo* trabalho-educação como princípio educativo na constituição do homem político, ao integrar conteúdos de ensino, conceitos e relações entre conhecimentos, áreas, saberes e práticas culturais, nas práticas professorais interdisciplinares, via método de investigação ou iniciação científica sistemática.

Enquanto estratégia metodológica a proposta do livro é de fazer um percurso entre estudos, pesquisas e publicações sob a ótica de trabalho de investigação em equipe, utilizando-se de três critérios didáticos, com o objetivo de facilitar à compreensão do leitor. Assim, o livro alinha todo o material didático numa sequência hipotética, a partir de três critérios: cronológico, lógico e integrador em termos de imbricações entre as partes (artigos) e a totalidade (livro inteiro).

A intenção é de afastar o leitor da linearidade em si mesma, e, inversamente, convidá-lo e estimulá-lo a imaginar relações, interrelações entre os estudos, as pesquisas e as publicações, ainda que no conjunto o material didático tenha sido produzido em tempos cronológicos distintos, com discussões lógicas diferenciadas, conteúdos e enfoques diversos, mas que, ainda assim, (sub) existia lógico e metodologicamente, um agulhão integrador de intencionalidade planejada, ou seja, um fio condutor latente e propulsor, que alinhavava contextual e interdisciplinarmente, um potencial processo de formação do sujeito político, de natureza integral no horizonte de uma política pública de formação de trabalhadores-cidadãos brasileiros. Movimento de envergadura processual, catalisador de interfaces entre a Educação Básica, Superior e na Pós-Graduação.

Essa formação processual aposta na importância estratégica da Escola Pública que deve favorecer à transição positiva entre os níveis/modalidades de ensino, Escola-Universidade, invariavelmente, segundo Bentes (2009, p. 46), à autonomia da "existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite estas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo".

E, de forma interdisciplinar com os saberes, domínios e conhecimentos científico-culturais, segundo Santomé (1998), maturando ações com graus de desenvolvimentos diversos entre as disciplinas, e estas, por sua vez, afetadas positivamente pelos seus contatos, na altura do Conhecimento Humano, com destaque de Morin, (2005, p. 279):

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual.

E o mesmo autor (2001) valoriza a prática do professor-pesquisador-reflexivo aquele que toma por base o processo de conhecer nos múltiplos contextos existentes, sejam culturais e sociais, sejam geopolíticos e geoeconômicos, via processo de investigação sistematizado.

Veja-se, a seguir, a estruturação textual deste livro, com 12 produções, sob o título: experimentos com a iniciação científica na Educação Profissional, tema ambientado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (Lei 11.892/2008), com a função pública e social de: atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania... por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos, a partir de uma prática interativa com a realidade (Nos meandros do Art. 6º . Das Finalidades e Características dos Institutos Federais).

OS FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO INTEGRADO: desafios e possibilidades na aprendizagem do PROEJA (2010). O artigo discute algumas matrizes conceituais do currículo integrado à luz da teoria crítica tentando responder algumas questões: como as políticas públicas educacionais chegam ao cotidiano dos professores, seus principais articuladores no processo ensino-aprendizagem? A concepção de formação integral é viável nas condições concretas atuais?

O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PROEJA, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (2010). A pesquisa teve como objeto de estudo a relação teoria e prática na aprendizagem no âmbito do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E como objetivo tentar responder a seguinte questão: quais os princípios, comportamentos, habilidades e competências sócio-laborais que permeiam a prática pedagógica no PROEJA?

REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DO PROEJA-IFPA: OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR (2010). A pesquisa suscita questões e demandas vinculadas a aprendizagem do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA implantado no IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará). A discussão contextualiza as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que redefiniram os paradigmas da educação voltada à (re)qualificação de jovens e adultos em nosso país, e em especial, o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), inseridas no processo da integração curricular na dinâmica EJA-PROEJA.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROEJA, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA), CAMPUS BELÉM (2014). O trabalho relata o movimento de pesquisa, no âmbito da tese de doutoramento em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará (UFC), que investigou as contribuições das tecnologias digitais como recursos didáticos na prática pedagógica do PROEJA.

EJA (PROEJA): PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGENS ENTRE SONHOS E LUTAS (2016). O artigo aborda elementos que permitem construir reflexões acerca da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), centrado na concepção do Programa de Integração Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nas perspectivas de aprendizagens que são múltiplas, considerando os sujeitos e suas especificidades. Neste sentido, procurou-se entender a dinâmica dos cursos e dos sujeitos como fatores catalisadores à formação Educação Profissional integrada com a Educação de Jovens e Adultos.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CURSOS E DISCIPLINAS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BELENENSE QUE DISCUTEM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (2017). O trabalho é parte da Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-raciais ao Núcleo de Estudos Afro Brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA – *Campus* Belém, como requisito para obtenção de título de especialista. E nesse contexto investigou nos currículos dos cursos de licenciaturas a presença ou ausência de questões étnico-raciais.

FILOSOFIA E TRABALHO: UMA REFLEXÃO NO LIMIAR DA SOBREVIVÊNCIA E DA LIBERDADE NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA(2016). A produção discute os dilemas humanos decorrentes do mundo do trabalho, nas perspectivas da sobrevivência material, e também como condição de liberdade, no horizonte da Iniciação Científica dos alunos do Ensino Médio Integrado, na disciplina Filosofia.

A AUTONOMIA DOS SUJEITOS DO CAMPO: métodos e identidades (2016). O artigo discute a autonomia dos sujeitos do campo, sob a égide da Educação do Campo, no que tange a seus protagonismos e identidades seja na Escola ou fora dela. O objetivo é sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial desses homens e mulheres e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO ADAPTANDO MÉTODOS PEDAGÓGICOS: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas (2018). O artigo propõe a inclusão de procedimentos pedagógicos que valorizem a cultura local nas turmas da EJA de duas escolas de comunidades quilombolas. E a partir deste método, a participação regular do aluno na escola, propondo assim a redução no índice de evasão escolar através da modificação do ensino em sala de aula. Sugere dinâmicas diferenciadas exemplificadas na disciplina de Filosofia de Educação com uma das turmas de Educação do Campo (UFPA).

PRÁTICAS CIDADÃS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: CONSTRUÇÃO INTEGRAL INTERDISCIPLINAR DE SABERES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (2018). O artigo apresenta as contribuições do Projeto Práticas cidadãs nos Espaços Escolares, versão 2017, que se impôs o desafio de aproximar Educação Básica e Superior, de forma interdisciplinar, na perspectiva do paradigma da integração curricular, sob a ótica do ensino-pesquisa-extensão, enquanto práticas inseparáveis. O processo de fez por meio das disciplinas Geografia e Filosofia, nos cursos de Design de interiores, Agrimensura e Química, aliando parcerias internas e externas, com outros sujeitos que trouxeram seus conhecimentos, seus domínios, ampliando a visão de mundo dos alunos e outros envolvidos.

EXPERIMENTOS CURRICULARES NA INTERSECÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2018). A produção advém de experimentos curriculares na intersecção da educação básica e superior a partir de dois projetos escolares, versão 2017, com objetivo de agregar processual e interdisciplinar à formação profissional técnica de nível médio e à formação inicial de professores, através da iniciação científica.

FORMAÇÃO INTEGRAL NA EXTENSÃO DOS TERMOS POLITECNIA E TECNOLOGIA: METODOLOGIA DE ESTUDOS ACESSO AO PROFEPT (2017). O artigo emergiu de um processo de estudos para um edital de acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), nível mestrado, com o propósito de discutir de que forma a formação integral, na extensão dos termos politécnica e tecnológico, substancia a relação fundante trabalho-educação como princípio educativo.

O livro é dedicado a todos os colaboradores de percursos, aos alunos, servidores, professores, e pesquisadores dos saberes e conhecimentos da vida. Agradecimento especial a cada colega de publicação, pelo seu contributo ao trabalho conjunto. Formalmente, registrar o apoio institucional do IFPA para esta publicação, e o esforço da equipe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) na pessoa da coordenadora professora Helena do Socorro Campos da Rocha.

Para finalizar, quero afirmar aos leitores deste material didático a razão e os motivos geradores desta publicação: compartilhar experiências do trabalho pedagógico, e os motivos, colocar no papel as ideias, organizar sistematicamente os pensamentos, registrar dúvidas com a certeza de que todos aprendem com todos, alunos e professores.

OS FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM DO PROEJA⁵

Vera Fartes⁶ (UFBA)

Haroldo de Vasconcelos Bentes⁷ (IFPA)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute algumas matrizes conceituais do currículo integrado à luz da teoria crítica tentando responder algumas questões: como as políticas públicas educacionais chegam ao cotidiano dos professores, seus principais articuladores no processo ensino-aprendizagem? A concepção de formação integral é viável nas condições concretas atuais? Como esta concepção e as políticas públicas se expressam/constituem na proposta do currículo integrado e na práxis dos professores?

O marco curricular 'integração' nas suas múltiplas dimensões didático-metodológicas será o fio condutor nesta discussão na altura dos processos de trabalho e a evolução das forças materiais de produção, a partir da análise do real, que é histórico e dialético.

Nessa direção, os fundamentos do currículo integrado no universo do PROEJA serão problematizados no horizonte de uma formação que visa contemplar o sujeito

5 I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA - jul./2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/2044>. Acesso em: 25 jul., 2018.

6 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFBA. Pesquisadora do CNPq.

7 Mestre em Educação. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

nas suas características constitutivas, enquanto membro da comunidade humana, e, de maneira contínua, fomentar o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades específicas, no âmbito da formação profissional. Como diz Apple (2006, p. 259) ao se referir à formação integral, “[...] que combine coração, cabeça e mãos”. Portanto, uma educação lastreada na lógica multidimensional que persiga uma formação mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica, nos contornos da ação técnica, política e cultural do sujeito (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2005).

Quanto à metodologia mediada pela pedagogia da interdisciplinaridade, “[...] compreendida como um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo”, Santomé (1998, p. 44). Sob esta ótica, o que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada, por meio de uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas.

Nas considerações finais apresentadas algumas recomendações no âmbito do currículo integrado do PROEJA, a partir de uma perspectiva mais alargada de política pública que favoreça a ampliação dos níveis perceptivos do professor sobre os fundamentos desse instrumento pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, por uma intervenção emancipatória para além da formação disciplinar fragmentada e alienante, pautada na lógica reprodutivista dos que podem pensar e dos que devem executar.

1.1 As matrizes conceituais do currículo integrado

Problematizar sobre algumas matrizes conceituais no contexto do currículo integrado na perspectiva do PROEJA exige focalização sócio-histórica, e disposição dialética para dialogar com atores heterogêneos, entre textos e contextos dinâmicos, sempre com o propósito de desvelar nas situações, as contradições que nem sempre são aparentes. Mas, que estão presentes e/ou ocultas no currículo, e precisam ser debatidas e contextualizadas.

Por esse ângulo, ratificamos o entendimento de Machado (2006, p. 42) sobre o currículo no âmbito da formação integral, como “[...] hipóteses de trabalho e propostas de ação didática que são definidas para serem desenvolvidas na prática educativa [...]”. Neste limiar, o princípio que governa e perpassa a construção do currículo integrado deve ser o trabalho como princípio educativo,

[...] mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado [...] (GRAMSCI, 1991b, *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 119).

Dessa forma, na concepção do currículo integrado, o trabalho como princípio ontológico qualifica a ação humana sobre a natureza, e ao mesmo tempo, determina a sua essência, em decorrência da ação transformadora, Saviani (s/d). Nesta

perspectiva, o currículo se configura como “[...] campo de atividades para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso” Sacristán (2000, p. 101).

Posto dessa forma, a teoria curricular de cunho integral, será constituída pela formação geral, técnica e política, de caráter metodológico interdisciplinar, lastreada no processo histórico, que inter-relaciona as particularidades/especificidades dos saberes, em termos escolares e culturais, e nos pressupostos epistemológicos. A partir desta compreensão elegemos algumas matrizes conceituais para subsidiar a construção efetiva dos conteúdos de ensino, sob a égide da integração. A escolha destas sugestões pautou-se meramente por critério didático.

- **1ª matriz conceitual** – problematizar fenômenos; fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar; como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc., Ramos (2005, p. 122). Desta forma, o método investigativo deve ser capaz de desvelar nos fenômenos e fatos, as contradições que, nem sempre são aparentes, mas, que estão presentes nas relações quando devidamente “recontextualizadas”, Bernstein (1996, p. 258), no sentido de uma passagem de um contexto a outro, aonde novos sentidos e significados são produzidos, novas finalidades são estabelecidas nos contextos e discursos.
- **2ª matriz conceitual** - explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade), Ramos (2005, p.122/123). Nesta diretriz a interdisciplinaridade assume caráter mediador, como prática metodológica na articulação dos conhecimentos gerais e específicos, nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Santos (2006, p. 144), destaca a importância desse trabalho, seja via disciplinas ou inter-áreas, como um “[...] regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, que se faz por meio de trocas e visando ao enriquecimento mútuo”.
- **3ª matriz conceitual** – situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural, Ramos (2005, p. 123). Aqui a orientação é de caráter didático, pois trabalha com os conhecimentos acumulados pela espécie humana, na sua trajetória evolutiva (base conceitual de cultura). Por outro lado, esses conhecimentos são apreendidos como modelos mentais, e pela ação criativa do homem são transformados em artefatos.

Esse processo que denominamos de científico, tem como base inventiva, a capacidade criadora do homem ao superar as condições determinantes da natureza criada. Em contrapartida, a base científica está nos elementos naturais que substancializam a natureza criada. Assim, podemos dizer que os instrumentos tecnológicos (tecnologia), a sociabilidade entre grupos diversos (social), e a convivência nas diferenças espaço-temporal (cultural), só são possíveis a partir da relação Homem x Natureza, de forma e conteúdo inexorável.

Como efetivar essa matriz, via integração, na sala de aula do PROEJA? Contextualizando, situando, de forma histórica e dialética, os conhecimentos culturais, os fenômenos da natureza, os fatos e atos, as situações, as relações sociais, os mecanismos institucionais e empresariais.

- **4ª matriz conceitual** - a partir da focalização dos conceitos e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações, Ramos (2005, p. 123). Após a definição dos conceitos fundamentais, gerais e específicos de cada área de conhecimento, os procedimentos didáticos, técnicos e metodológicos, devem priorizar uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida os processos de trabalho no contexto da evolução das forças materiais de produção, contextualizada na práxis escolar, sem afastar-se das realidades dos educandos e suas especificidades espaço-temporais.

Sob essa ótica, o que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma integrada por uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais.

1.2 A teoria crítica do currículo: uma concepção de formação integral

O desafio de se construir uma proposta de formação integral no âmbito do PROEJA, que seja congruente entre a prática pedagógica e a formação sociopolítica e ética do sujeito, requer que este sujeito seja concebido como um ser histórico-social concreto (CIAVATTA, 2005), capaz de conhecer e reconhecer a realidade que o cerca, e ao mesmo tempo, transformá-la de acordo com as suas necessidades.

Nessa direção, o conhecimento da realidade está relacionado intrinsecamente com o princípio filosófico de “totalidade concreta” como explicita Kosik (1976, p. 44), totalidade significa: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode, vir a ser racionalmente compreendido”. Quanto à concretude dos fatos conhecidos, o autor explicita:

[...] concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções temáticas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social (Idem, p. 44-45).

Partindo, portanto, do fundamento filosófico de sujeito histórico-social, torna-se fundamental ainda, compreendermos o sentido da ação humana, a partir da praxis. Nesse sentido, Kosik (ibidem, p. 221-222) esclarece o conceito:

No conceito da práxis a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano [...]. A práxis na sua essência é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A partir desses pressupostos da concepção de formação integral, ancorada no sujeito humano histórico-social, é possível construir um currículo como “[...] objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” Sacristán (2000, p. 101).

O currículo nessa perspectiva, segundo a teoria crítica aponta para uma prática educadora que extrapola a ação pedagógica, pois acima de tudo, educar é desnudar as relações de poder e dominação que fragmentam a sociedade de classes, mas, mais precisamente, a classe trabalhadora, que tem suas condições de vida e trabalho precarizadas. Por esse prisma, “[...] a teoria crítica opõe-se, fortemente, às interpretações neoconservador-normativas, tecnocráticas e neo-irracionais das crises sociais”, Markert (2004, p. 14).

Posto isso, então, o currículo prescrito e/ou oculto (APPLE, 2006) deve contemplar, seja nas linhas e/ou nas entrelinhas (no discurso político do professor), todas as esferas da sociabilidade humana. Assim, deve representar as expectativas e aspirações das demandas sociais. Consequentemente, o currículo tende a ser o produto das interações sociais e materiais conflitantes, Apple (Idem. p. 139), forjadas nos embates políticos, econômicos e científicos, fundamentadas na convivência ética e no respeito às tradições culturais.

Por esse prisma, os fundamentos epistemológicos à formação integral devem ser problematizados a partir da pedagogia da interdisciplinaridade, e não mais pela prática disciplinar fragmentada.

1.3 Diretrizes pedagógico-políticas à formação de caráter integral

Eleger o trabalho com um dos eixos norteadores da proposta de formação integral significa substancializá-lo também, como princípio epistemológico, ou seja, condutor no processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa concepção, a formação do sujeito que aprende é ampliada para além das habilidades mecânicas, alienantes, visto que a ação interventiva e/ou interativa, na natureza e nas relações sociais, torna-se educativa, pedagógica, portanto, não separa a capacidade cognitiva da ação motora. Em outras palavras, a formação do sujeito qualifica uma ação educativa sobre a natureza criada, pela adaptação (condições naturais x necessidades humanas) e, ao mesmo tempo, determina a essência/existência criadora, mediada pelo trabalho como dinâmica transformadora, (s/d, p. 152 – grifo nosso). Como ressalta Marx (1985, p. 149), na perspectiva do materialismo histórico e dialético;

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

Nesse sentido, a atividade trabalho, assume a posição de fator determinante no contexto das relações sociais de produção e, com isso, acentua-se um acirramento nas relações sociais, que passam a ter “status” marcadamente diferenciados. A partir dessa estratificação social, é possível discutir a combinação da educação escolar com o trabalho assalariado, questão essa que foi objeto de inúmeros debates realizados por Marx, no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, 1865-1876, conforme destacamos:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia (MARX, 1974, p. 98-99).

Assim, contextualizado o processo educativo no cenário capitalista, onde predomina o confronto sócio-econômico e ideológico entre classes divergentes, que visam projetos societários diferentes; questionamos. Qual o sentido da educação básica e, mais precisamente, da educação média de caráter integral?

O sentido fundamental é de forjar na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no âmbito do PROEJA, o princípio de existência relacional, ou seja, as relações interpessoais constituem a base da sociedade humana. Assim, nos tornamos sujeitos políticos, que por meio da formação integral configuram a convivência cidadã, de forma imbricada com a preparação à vida produtiva. Essa é a finalidade da educação básica, no nível médio, enquanto processo onde as pessoas têm acesso aos conhecimentos gerais da sociedade em que vivem e, por outro lado, acesso aos conhecimentos específicos, no campo da ciência e dos avanços tecnológicos, que habitualmente tipificamos como “educação ou formação profissional”, Ramos (2005, p. 108). Por este prisma, então, a formação integral pode ser conduzida/construída a partir de algumas diretrizes pedagógico-políticas, Ciavatta (2005):

1.3.1 Existência de um projeto de sociedade – segundo Frigotto (2005) a educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma função estratégica central na concepção de um projeto de sociedade, em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, à construção de um Estado soberano.

Nessa perspectiva, a educação média pública de qualidade, de caráter integral, deve garantir a inserção social como direito subjetivo de todos, no sentido de criar condições igualitárias de acesso aos saberes construídos pela humanidade. Nóvoa (1999), destaca a importância da função democrática da escola, no sentido de oportunizar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos e saberes conhecidos e reconhecidos pela sociedade contemporânea, por meio de uma ação pedagógica que mobilize as capacidades cognitivas e tecnológicas dos sujeitos que aprendem, possibilitando-lhes a autonomia crítica e a independência ontocriativa, diante dos desafios naturais e sociais, para que possam produzir a existência, através do trabalho digno e agregador, respectivamente.

A capacidade gregária da existência humana, via atividade produtiva, requer o exercício efetivo do princípio democrático nas relações estabelecidas no mundo do trabalho. Como enfatiza a autora: “As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (Idem, p. 2).

1.3.2 Manter, na lei, a articulação entre ensino médio de formação e a educação profissional – o fato de se ter assegurado constitucionalmente o ensino fundamental como direito social público e gratuito, o que se deve perseguir é a garantia para que a educação básica seja universalizada, além de gratuita e de qualidade reconhecida como política pública. Arroyo (1987, p. 77) faz um contraponto, pelo viés democrático no contexto desta discussão;

Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe. Se integrarmos a democratização da instrução ao direito básico à educação terá maior sentido político à luta por mais escolas, melhores escolas, material didático bom e farto, profissionais com melhores condições para exercer um trabalho competente.

Essa condição educacional básica significa atender ao parâmetro norteador da justiça social, que o Estado brasileiro tem de garantir aos seus cidadãos, proporcionando-lhes condições igualitárias de formação humana e de competir no mundo do trabalho.

Outro fator determinante que está na raiz da articulação entre ensino médio de formação e a Educação Profissional é que a formação média esteja vinculada/imbricada ao desenvolvimento econômico local, enquanto necessidade específica/regional/local geo-desenvolvimentista. Entretanto, as matrizes curriculares nos planos de cursos de caráter integral, suas estratégias de formação (alunos, professores, gestores) e inserção profissional, não podem afastar-se da visão global de desenvolvimento sustentável⁸, na perspectiva de uma sociedade soberana social e tecnologicamente.

Posto dessa forma, o Estado brasileiro na sua legalidade institucional, deve legislar de forma positiva (exemplo; extinção do Decreto 2.208/97, publicação Decreto 5.154/2004) pela superação da dualidade entre o ensino médio e a Educação Profissional, buscando eliminar os resquícios jurídicos que fragmentam a formação do cidadão a partir dos interesses de uma classe só. Por outro lado, as organizações da sociedade civil devem exercer seu papel democrático, no sentido de fomentar nas camadas sociais e, principalmente naquelas ligadas ao espaço escolar, a capacidade de intervir no processo político de construção das políticas educacionais, seja em âmbito local ou nacional.

No que diz respeito à participação de alunos, professores, gestores e outros profissionais ligados de forma direta ao processo ensino-aprendizagem, há necessidade de se discutir a qualidade contextualizada do ensino; a dinamicidade espaço-temporal do currículo a partir dos parâmetros local/global de formação profissional; a disseminação dos avanços tecnológicos no processo de ensinar e aprender; o novo perfil de aluno/aprendiz/profissional na era das tecnologias mercadológicas; a questão da formação e atualização dos professores face às tecnologias de consumo; o papel e a ação dos gestores educacionais diante dos desafios em gestar processos, pessoas e conflitos/interesses políticos.

1.3.3 Adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica – o currículo é o elemento básico e integrador no processo de articulação entre formação geral e formação específica. Portanto, deve funcionar como núcleo conversor e irradiador de estratégias acadêmico-científicas; elemento propositivo nas decisões pedagógicas, cenário dos embates políticos e ideológicos entre os atores sociais.

Assim, o desafio de se construir uma proposta de formação integral que seja congruente entre a prática pedagógica escolar e a formação sócio-política; à manutenção da existência pela via produtiva (dimensão ontológica) - só pode ser construída no horizonte de um currículo de bases ético-políticas, que discuta os pressupostos gerais e específicos de cada formação profissional, sem,

⁸ Segundo Constanza Robert, (*apud* SACHS, 1993, p. 24) "pressupõe uma relação equilibrada entre os aspectos econômico, social e ambiental, prevendo a continuidade e a prosperidade da vida humana [...]".

contudo, esquecer das conexões históricas, socioeconômicas, políticas, culturais e éticas. Afinal, o sujeito que aprende, antes de tudo, será/ou não um cidadão, e, concomitantemente, poderá ser um excelente ou péssimo profissional. As dimensões humanas (indivíduo, pessoal, cidadão) não são separáveis, muito pelo contrário, somos seres inteiros.

1.3.4 Articulação da instituição com os alunos/familiares e comunidade

- integração/interação com o público interno (alunos/alunas), com os sujeitos externos (comunidade escolar e política - regional e global) – sem esquecer que, por natureza, somos sujeitos políticos, “homo politicus”, Aristóteles (1973). Portanto, temos que intervir na realidade que nos cerca, buscando ultrapassar o jogo das aparências, o jogo do “faz de conta”. Em outras palavras, é preciso ter um posicionamento atitudinal no palco das relações, numa sociedade de classes (cada dia mais segmentada) como a nossa.

Aqui cabe um parêntese sobre a necessidade de um posicionamento político no contexto da educação básica: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ressalta, no Art. 32, o objetivo do Ensino Fundamental como “a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Portanto, não podemos dar continuidade, no Ensino Médio, à deficiência histórica na alfabetização de milhares de brasileiros. O Estado e a sociedade brasileira têm que encontrar outras soluções, mas o nível médio não pode perpetuar a lógica do “vamos aprovar sem saber escrever, ler/interpretar, calcular”.

A escola não pode entrar nesse círculo vicioso de paternalismo, de assumir a culpa por todos os problemas sociais. O analfabetismo é um problema do Brasil histórico e, por isso, deve ser articulado pelo Estado por meio de políticas públicas eficazes, que perpassem pelo viés político, pela gestão democrática séria, por um programa continuado de formação e valorização do profissional da educação. Como disse Arendt (2001), fazer política é tratar os diferentes como iguais. Na perspectiva de uma educação média, de caráter integral, o princípio ético não pode ser diferente.

1.3.5 O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa

– a atitude comprometida e participativa, na perspectiva de um projeto de formação integral que vislumbra transformar-se numa política pública estratégica de desenvolvimento de Nação, requer o envolvimento de todos os atores no processo sócio-político, educacional, profissional e Institucional. Dowbor (1999, p. 436), ratifica de forma ampliada este projeto para uma nova sociedade:

Batalhar as regras da transparência em cada instituição [escolar], reforçar e democratizar o poder da comunicação [interno e externo e na hierarquia], e gerar instrumentos institucionais de participação de atores sociais diversificados [alunos, professores, gestores, comunicação, etc.] nas diversas instâncias de decisão torna-se assim hoje um eixo fundamental de transformação da sociedade.

Nessa direção, todos os atores devem estar engajados, de forma interdependente, perante os desafios cotidianos da escola. No que se refere às condições sociopolíticas, os princípios elementares da democracia participativa (liberdade de expressão, respeito aos direitos individuais, etc.) devem nortear as práticas entre os grupos nas suas especificidades e aspirações. Quanto ao aspecto formativo-profissional, as questões relacionadas ao currículo não podem ficar circunscritas apenas ao viés da integração entre conhecimentos gerais e específicos de determinada formação escolar; muito pelo contrário, o processo de criação, que é político no sentido aristotélico também, deve potencializar o lúdico através da representação artística, aguçar a capacidade de abstrair para além das aparências – característica do saber filosófico, que estimula o pensamento crítico, que supera a dicotomia entre sentimentos e o pragmatismo metodológico da ciência.

Portanto, a finalidade última da formação integral é de lançar as bases ético-políticas, para um projeto societário que possibilite a preparação dos jovens das classes trabalhadoras nos percursos rumo à autonomia de uma vida produtiva digna, através do crescimento pessoal e profissional, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida. Além de permite-lhes a continuidade dos estudos em outros níveis educacionais.

1.3.6 Resgate da escola como um lugar de memória – no emaranhado dos conflitos em torno da escola, a instituição teve sua função social fragilizada e empobrecida pelo discurso do mercado. Discurso ideológico que se impõe pelo imediatismo dos resultados, apenas pelos critérios do pragmatismo das “competências” do saber fazer. Todavia, é preciso resgatar a memória e a função elementar da escola, através de um novo projeto societário que integre no espaço escolar, práticas:

- Culturais étnico-raciais, em espaços pedagógicos diferenciados, a partir de situações desafiadoras;
- Laborais (saber fazer), que aperfeiçoem a administração do tempo, organizadas/sistematizadas a objetivos reais em termos de significados pessoal/profissional/social, desde que planejados/monitorados/avaliados pelo crivo da razão (saber pensar, contextualizar, encontrar sentidos);
- Científicas que incorpore os recursos da tecnologia no processo educativo, como métodos inovadores requeridos e necessários na perspectiva de uma sociedade tecnológica de caráter globalizante, como assevera a professora Lília Maria Souza dos Santos (FACED.UFBA, 1999)⁹;

[...] é preciso, porém, que a escola exerça o papel de modificadora dos mitos e mentalidades e que trabalhe na formação dos professores, para que essa incorporação não se dê como instrumentalidade, como uma pura e simples introdução de novos elementos e sim como integradora efetiva entre a educação e esses meios, tornando-se presente e participante da construção dessa nova sociedade, não como resistente aos velhos valores em declínio ou como mera espectadora acrítica dos novos valores em ascensão e sim

9 Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em 15 maio 2010.

como enriquecedora do ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa.

- Humanísticas que promovem a partir da cultura escolar, a integração fluida (de caráter) entre as dimensões do Ser Humano, respectivamente: individual, pessoal e cidadã, através de projetos autônomos que contemplem especificidades, sem perder de vista as abrangências, contingências e possibilidades. Nesta perspectiva as ciências humanas podem contribuir de forma significativa à memória viva, criativa e atual da escola, problematizando as questões contemporâneas, pelo viés da “mudança” como característica orgânica do ser que aprende e, por isso, precisa e deve ser desafiado a evoluir.

1.3.7 Garantia de investimentos na educação – implementar efetivamente uma política de formação integrada pressupõe, invariavelmente, a conjugação de três condições básicas: fundamento legal, garantias adequadas de aplicabilidade e a possibilidade de continuidade do processo. No que se refere ao fundamento legal, o Decreto 5.154/2004 formaliza as condições normativas em termos institucionais. Entretanto, não legisla sobre as garantias necessárias à implementação adequada da modalidade nos estabelecimentos de ensino, no que tange a uma política de formação de professores centrada na perspectiva da integração, além de não materializar condições objetivas de financiamento para que a modalidade possa ser planejada a longo prazo, na direção de uma política de Estado.

Quanto às garantias de aplicabilidade, ou seja, as condições relacionadas aos procedimentos pedagógicos, as instituições deparam-se com inúmeros desafios de ordem didático-metodológicos, de organização curricular, problemas gerenciais de adequações de processos e gestão de relacionamentos, entre outros.

Por outro lado, não menos importante, apresenta-se a questão da continuidade processual da política de integração, e a sua pretendida transformação em política educacional estratégica para o desenvolvimento do Estado brasileiro. Nesse sentido, parece-nos de suma importância colocar a questão da continuidade da modalidade no/como centro dispersor de uma mudança paradigmática. O que significa isso? Em termos de estrutura social, no limiar do sistema produtivo (capitalista), significa superar o paradigma social atual, de caráter econômico-ideológico, e substituí-lo por outro modelo de organização social, que permita através do trabalho como princípio educativo, a formação política (sujeito de cultura), e a formação profissional/tecnológica (sujeito socialmente produtivo) do cidadão. Vista por este prisma, a educação integral assume um papel estratégico, como afirma Frigotto (2005, p. 102) “[...] relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade do país”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios e possibilidades divergentes e convergentes no contexto do tema discutido, apresentamos algumas sugestões, no sentido de contribuir com os estudos futuros sobre o currículo integrado no PROEJA, numa perspectiva mais alargada de política pública, a partir da qual o professor possa intervir para além da formação disciplinar fragmentada, de interface alienante subsumida na lógica reprodutivista dos que podem pensar e dos que devem executar.

Porém, essa lógica pode e deve ser superada a partir de um currículo integrado entre saberes gerais e específicos, que fomente o desenvolvimento crítico, ético-político e cultural dos alunos e alunas do PROEJA, a partir do desenvolvimento de novos comportamentos, habilidades e competências pessoais e interpessoais.

Nesse sentido, subsidiado pelos aportes teóricos aqui discutidos, entende-se que o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos precisa criar uma estratégia de formação que conjugue três aspectos básicos:

a) Formação política, no sentido aristotélico (1973), e na concepção de Arendt (1972), como fundamentos para repensar o papel da escola, de forma imbricada, com a formação profissional a partir da relação Trabalho-Educação, e seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais atuais, hoje assentados num sistema de produção excludente, que tem como principais características; as contradições entre as classes e o caráter volátil do capital, agora sem endereço “identificado”.

b) Apropriação dos saberes instituídos, e socialmente reconhecidos. O professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da sua área de formação, mas, além disso, tem que saber situar a escola no seu tempo, procurando refletir sobre o papel da instituição diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000, KUENZER, 2001). Nesse sentido Freire (*apud* SAUL, 1996), sugere que o professor responda para si próprio as seguintes perguntas: Quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?

c) Construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos. Tendo a Ética como [...] voltar-se sobre a moral e os valores de um determinado contexto sócio-histórico [...] como construção humana, portanto, passível de modificação pela ação humana (MONTEIRO, 2000, p. 95).

Se a escola é um ambiente democrático de aprendizado civilizado, então os sujeitos que constroem a escola devem estar atentos para mediar relações sociais, que de uma forma ou de outra, estão imbuídas de “poder” e “liberdade” de ação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1972
- _____. **A condição humana**. Relógio D'água Editores. Lisboa, 2001
- ARISTÓTELES. **A política**. Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1973.
- ARROYO, Miguel. **TRABALHO E CONHECIMENTO: Dilemas na Educação do Trabalhador**. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1987.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: Classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- _____. **Decreto 2.208/97**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05, jun. 2018
- _____. **Decreto 5.154/04** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.
- CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise (orgs.). In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Nova Fronteira, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. **ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: as políticas do Estado neoliberal**. – 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).
- MACHADO, Lucília. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência**: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (coleção educação contemporânea)

MARX, K. **O Capital**: crítica de economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. Salário, preço e lucro. In: CIVITA, V. (Ed.) **Os pensadores**: Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.63-105.

NÓVOA, A. Jornal do Brasil, Caderno “**Empregos e Educação para o Trabalho**”, 13/6/1999, p. 2.

MONTEIRO, Maria Neusa. **Filosofia da educação no ensino médio em Belém**. Belém: E.F.S., 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (tradução Daniel Aarão Reis Filho) **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Ed. Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Helena E. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SAUL, Ana M. **A formação do Educador e os saberes que determinam**. PUC/SP, 1996. (Mimeo.).

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Este texto foi elaborado como uma síntese pessoal, a partir de um conjunto amplo de estudos. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 junho 2010.

Consulta Internet – site

Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em 15 maio 2010.

Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 junho 2010.

O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PROEJA, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ¹⁰

Ana Cristina Brito Lima¹¹ (IFPA)

Haroldo de Vasconcelos Bentes¹² (IFPA)

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objeto de estudo a relação teoria e prática na aprendizagem no âmbito do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E como objetivo tentar responder a seguinte questão: quais os princípios, comportamentos, habilidades e competências sócio-laborais que permeiam a prática pedagógica no PROEJA?

A discussão teórica versará sobre os aportes jurídico-normativos e os fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos, dialogando com a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, pressuposto epistemológico deste estudo. Quanto aos fundamentos metodológicos da investigação de campo serão problematizados a partir do diálogo entre teoria e prática, seus desafios, contradições e possibilidades de 'aprendizagens' significativas no universo dos sujeitos do PROEJA, em 'espaços' e 'tempos' diferenciados.

10 | Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA - jul./2010. Disponível em: <http://forumaja.org.br/book/export/html/2044>. Acesso em: 25 jul., 2018.

11 | Bacharelada em Turismo (UFPA), Graduada em Pedagogia licenciatura, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

12 | Doutor em Educação brasileira. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

No contexto da Educação brasileira, o Decreto 5840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, é um marco no diálogo sociopolítico do Estado com a sociedade brasileira, aonde aquele se propõe a dar respostas às demandas excluídas historicamente da escola formal.

Por meio dessa medida de caráter normativo são propostos desafios pedagógicos, políticos e culturais de um programa de inclusão social. Assim, pelo aporte jurídico o programa pretende alcançar grande parcela da população excluída das oportunidades de escolarização e profissionalização prevista no Documento Base PROEJA¹³, 2006. Este documento orientador uma das concepções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prima pela integração entre educação básica e profissional, para que a escola possa contribuir à inclusão sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que se constitua, efetivamente, como direito de todos.

Nesse cenário desafiador, o PROEJA reclama pelo reconhecimento de milhões de brasileiros, marginalizados historicamente pelas condições do saber institucionalizado (escola), e das contradições de um sistema de produção excludente, que apenas pelos critérios do mercado de trabalho, seleciona e pune milhões de cidadãos brasileiros, negando-lhes as condições dignas de vida, trabalho e cidadania. Diferente disso tudo, o programa almeja cristalizar o princípio constitucional da equidade descrito na Constituição Federal 1988 (Art. 5º), bem como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96, em seu Título II, Art. 1 e 2, ao propalar a equidade em relação à escola e no direito de nela permanecerem crianças, jovens e adultos.

Nessa direção, se por um lado, as normas jurídicas fundamentam os princípios legais dos espaços de interação social, contraditoriamente no cenário efetivo das relações sócio-educacionais, quase sempre, isso não acontece, pois as consideradas “minorias” – são na verdade, grandes contingentes populacionais; como meninos e meninas de rua, favelados, homossexuais, prostitutas, imigrantes e migrantes, donas-de-casa, índios, negros, além das populações rurais e muitos outros, que se constituem numa legião de excluídos, não assistidos pelas políticas públicas de educação, saúde, habitação, trabalho e geração de renda entre outras.

Diante dessa contradição, é preciso construir o enfrentamento sóciopolítico, ou seja, problematizar o processo de exclusão de forma concreta, a partir da noção de “espaço de referência” que provoca a “rejeição” do outro, pelo viés da ideologia dominante, diferenciando, estereotipando, rotulando, inferiorizando. Freire (1992, p. 5) reforça a necessidade do enfrentamento, quando plasma no exercício da esperança a dimensão ética do desafio: “[...] a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

¹³ Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Por outro lado, é fundamental contextualizar os “espaços e tempos” aonde o fenômeno da exclusão se dá e, principalmente nos “espaços” escolares (SAWAIA, 2007). A partir disso, é possível inferir que o processo de discriminação no Brasil é econômico, cultural e político, além de étnico, segundo Aldaíza Sposati (1996).

Dessas dimensões, no que tange aos sujeitos do PROEJA no IFPA, frente às nuances do processo de exclusão social e escolar, estes sofrem a ação dos mecanismos seletivos escolares como a relação professor-aluno, os instrumentos de avaliação e a própria avaliação em si, e em sentido abrangente, pelo desempenho escolar, via conteúdos ministrados, além dos planejamentos que buscam nos currículos oficiais sua fonte de inspiração, sem levar em conta o currículo real da sala de aula, que muitas vezes fica diluído nas práticas do currículo oculto (APPLE, 2006), entre outros.

Considerando então, a proposta central de investigação deste artigo, o diálogo entre teoria e prática no PROEJA no IFPA, está formulado e delimitado o problema de pesquisa: Quais os princípios, comportamentos, habilidades e competências sócio-laborais que permeiam a prática pedagógica no PROEJA?

A pesquisa pretende responder a essa indagação no Instituto Federal de Educação do Pará, no período de maio/junho 2010, a partir das respostas oferecidas por alguns alunos e professores que atuam nos cursos do PROEJA noturno, quando entrevistados com as seguintes questões nominais:- Qual a idéia central da formação para a Educação de Jovens e Adultos? - Qual a identidade/sentido dessa formação para você e para a escola? - Quais os maiores desafios dessa modalidade de educação, para você e para a escola? - Por que você está na Educação de Jovens e Adultos?

As entrevistas foram realizadas com 35 alunos e 08 professores, pelos alunos do curso de Pedagogia licenciatura no IFPA, 3º semestre, como atividade de campo da disciplina¹⁴ seminário temático: gestão da educação e políticas educacionais, com o seguinte objetivo: oportunizar ao (a) aluno (a) conhecer o “estado da arte” da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito macro e local, buscando compreender a estrutura e funcionamento do sistema educacional, no setor público e privado.

Por último, serão apresentados os achados da pesquisa de campo, e as aproximações possíveis para uma educação libertadora, por exemplo; aonde o professor faça a mediação de atividades e saberes, e os alunos e alunas criem os ‘processos’ com autonomia à apropriação ou não de novos saberes e domínios científico-tecnológicos (conhecimentos).

14 Carga horária semestral 100h; uma incursão teórico-prática realizada por alunos e professor problematizando os fundamentos teóricos da gestão e políticas educacionais, além da investigação orientada realizada nas unidades de educação básica e ensino superior, com apresentação de relatórios por níveis e modalidades, seguidos de discussão coletiva em sala de aula.

2 OS APORTES JURÍDICO-NORMATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com o objetivo de superar a fragmentação entre formação geral e específica na educação dos trabalhadores, ou seja, superar o tratamento dicotômico entre conhecimentos de formação geral (cidadã) e formação profissional (tecnocientífica), as ações normativas do Estado estão presentes na vida social, no universo da escola e da formação, a partir de vários instrumentos jurídicos.

Nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 nos Art. 35, inciso IV – preceitua “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”, e assim ratifica o pressuposto legal à EJA, conforme está previsto na citada legislação no Art. 37, § 3o “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”.

Ainda no campo dos fundamentos legais, porém com ênfase no desenho curricular, visando a formação dos sujeitos da EJA e suas especificidades identitárias, valorativas e de percurso formativo (histórias de vidas e procedências histórico-sociais) a Resolução¹⁵ CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, no inciso II, destaca:

Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Dessa forma, ressalta a importância estratégica das mediações de forças e tensões na construção do currículo no âmbito dessa modalidade de educação. Neste sentido, o compromisso não pode estar vinculado apenas às dimensões pedagógicas, mas, estas devem estar interligadas com as questões macro-políticas, forjadas na estrutura estatal, nas trincheiras polarizantes dos segmentos sociais em geral, no espectro da sociedade civil, e na participação ético-comunitária dos sujeitos sociais.

No núcleo duro dessas tensões o Decreto 5.154/2004¹⁶ é emblemático, ao sinalizar com possibilidades de avanços e alternativas de superação do paradigma da fragmentação entre conhecimentos gerais e específicos (profissionalizantes).

No caso específico do PROEJA, o Decreto¹⁷ 5840/2006 e o Documento Base 18 2006, seus principais instrumentos orientadores sobre questões político-pedagógicas, destacam respectivamente:

¹⁵ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁶ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

¹⁷ 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.

¹⁸ Orientações político-pedagógicas ao programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Art. 1º, § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (DECRETO 5840/2006).

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (DOCUMENTO BASE, 2006, p. 38).

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de/para uma escola de jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA [...], a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental (IDEM, p. 39).

3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA APRENDIZAGEM DO PROEJA

Na confluência das transformações no processo produtivo e suas variáveis dependentes (neoliberalismo e globalização), Frigotto (2005) contrapõe a necessidade premente de fomentar oportunidades geradoras de escolaridade e trabalho aos jovens e adultos, valorizando a educação média como direito social e subjetivo que deve oportunizar formação cidadã, técnica e tecnológica.

No que se refere à complementação escolar, Kenski (2008, p. 41) destaca que cabe à escola “abrir-se para novas educações (PRETTO; e PINTO, 2006) [*aprendizagens*], às novas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica” também, visando interromper o processo de exclusão vivenciado pelos sujeitos do PROEJA na escola e fora dela.

A dimensão do trabalho está relacionada com as questões emergentes como; emprego, desemprego, emprego precário e informal, que gera a instabilidade sociofamiliar e sociocomunitária. Esses dois enfrentamentos estão intrincados nas nuances da política, com questões do tipo: condições indignas de sobrevivência, ausência e/ou dificuldades de acesso a direitos básicos, e a incapacidade de agir e se fazer representar na esfera pública (cidadania coletiva). Nestas condições, escolarização e formação profissional estão revestidas por processos de exclusão social, que segundo Lesbaupin, (2000, p. 36): “[...] estão sendo produzidos pela conjunção das transformações no processo produtivo, com as políticas neoliberais e com a globalização”.

Nesse intrincado jogo de tensões entre questões sociais e interesses econômico-políticos; nas instituições de ensino, muitas vezes disfarçados nos interesses de pequenos grupos e/ou ‘posturas personalísticas’ enviesados em discursos falaciosos impregnados de excessivo pragmatismo, que na prática, em termos de planejamento e execução no campo da gestão e das práticas pedagógicas, são comparáveis a uma caixa de presente belamente embrulhada, porém sem o conteúdo substancial – o presente.

A metáfora utilizada acima, pode ser concreta e socialmente melhor compreendida, a partir da seguinte tese: Existe uma grande e equivocada contradição na justificativa de que alguns são melhores, e por isso podem mais. Eis aí a contradição, porque na verdade o que acontece é a exclusão dialética (SAWAIA, 2007) premeditada para que muitos possam pouco, e assim, possam ser rotulados de “inferiores” e “ignorantes”, por saberem pouco. Porém, esse pressuposto ideológico de conteúdo lógico apenas formal, esvai-se na própria contradição estrutural de seu funcionamento material, quando não oportuniza condições iguais a todos. Logo, a falácia “saber pouco” se alimenta, quase sempre, pela falta de oportunidades de acesso.

Frente a isso tudo, à educação está posto o grande desafio de quebrar o paradigma da tentativa de dominação via pensamento único, se conseguir instituir na *práxis* (FREIRE, 1987) educadora formal dos sujeitos da EJA, um processo de conscientização libertadora, que não separe teoria e prática enquanto dimensões distintas na construção dos saberes. Como disse Paulo Freire (1992, p. 125) sobre a teoria da dialogicidade:

[...] uma pedagogia crítica e libertadora, nos levando a entender melhor ainda o seu pensamento pedagógico pela seriedade crítica, pela objetividade humanística e pela subjetividade engajada, sempre aliadas, em todas as suas obras, à inovação criativa. Freire nos lega, assim, não só a Pedagogia da esperança, mas uma pedagogia da esperança porque “molhada” na dialogicidade, na utopia e na libertação dos homens e das mulheres.

Nesse sentido, emancipar através da educação política significa munir aqueles sujeitos de domínios cognitivos e de práticas sociopolíticas conscientes sobre as contradições materiais de ‘espaço’ e ‘tempo’, tão recorrentes nos dias atuais. O trabalho a ser feito deve ter conteúdo programático pautado na realidade do aprendiz, que valorize [...] “o pensar dos homens referido à realidade, seu atuar, sua *práxis*” (FREIRE, 1987, p. 44), enfatizando-se o trabalho coletivo, de viés interdisciplinar¹⁹.

O mote da ação interdisciplinar pode buscar a mediação pedagógica por meio da ‘categorização’²⁰ dos conteúdos comuns e/ou afins entre as temáticas abordadas nas disciplinas do currículo, na perspectiva da integração de conteúdos gerais e específicos, a partir do planejamento docente coletivo, com técnica de grupos por disciplinas afins de conteúdos, num primeiro momento, e depois, numa produção coletiva entre todos os grupos, mediados pela proposta de cada curso, de cada perfil cidadão-profissional, tecendo um percurso formativo que esteja aberto às mudanças, aos processos dinâmicos da vida social e da própria existência.

Por essa linha de trabalho, todos produzem individualmente de acordo com os seus domínios de conhecimentos e habilidades, defendendo suas ‘categorias’ fundantes por disciplina. Dessa forma, constroem um currículo e uma prática pedagógica

19 Pedagogia da interdisciplinaridade, “[...] compreendida como um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo”, Santomé (1998, p. 44).

20 Procedimento metodológico que utiliza a técnica da discussão entre dissenso e consenso, visando à agregação de conteúdos de ensino na perspectiva de uma aprendizagem interdisciplinar, de caráter integral (BENTES, 2010).

baseados na lógica multidimensional que fomenta uma formação mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica, nos contornos da ação técnica, política e cultural do sujeito (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2005).

Por esse prisma, nós professores precisamos estar abertos a novos aprendizados, que potencializem novas práticas docentes e outras visões de mundo e realidade, além de concretizar o princípio do respeito, fundamento ético do processo educativo tão imprescindível na Educação de Jovens e Adultos, no terreno das especificidades provenientes de origens e percursos sócio-históricos diversos. Tudo isto pode ser favorecido pelo trabalho em equipe de caráter interdisciplinar, a partir de uma educação baseada no diálogo, que tanto Paulo Freire (1987, p. 45/46) destaca nas suas reflexões:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (p. 45).

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade (p. 46).

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

No prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 7), o Professor Ernani Maria Fiori ratifica a necessidade premente de o sujeito da Educação de Jovens e Adultos ‘aprender a dizer a sua palavra’:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existir criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.

Essas condições básicas da teoria da dialogicidade de Paulo Freire são imprescindíveis no redimensionamento da relação teoria e prática nas intervenções educativas no PROEJA no IFPA, a partir do redirecionamento engajado entre gestores, professores e alunos, visando ao enfrentamento sociopolítico pela conquista de igualdade de direitos e deveres no processo institucionalizado do PROEJA; como destaca o educador: “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 1987, p. 46), portanto, não podem conviver democraticamente, porque ainda não estão preparados.

No cerne dessa discussão, consideramos pertinente a seguinte reflexão: diluídos no universo dos ‘muitos’ estão os sujeitos do PROEJA. O enfrentamento deve começar a partir dos fatores motivacionais e emancipatórios, prioritariamente interdependentes, que em linhas gerais são: primeiro; interrupção do processo de exclusão social enviesado numa concepção de divisão social diametralmente excludente.

Em oposição a isso, é preciso fomentar outras formas de convivências humanas a partir de matrizes sociais ancoradas numa outra concepção de projeto societário, que seja mais justo e solidário. Segundo; é primordial intervir na cultura educacional da Instituição, enquanto instituição pública, no sentido que esta facilite (a partir de critérios justos e públicos) o acesso e gere oportunidades de escolarização de qualidade, e inserção no mundo do trabalho em condições competitivas, a partir de uma gestão participativa e democrática; planejamento integrado inter-áreas; coordenação pedagógica convergente baseada no diálogo construído por dissensos e consensos; avaliação sistemática dos processos de ‘aprendizagens’

(de todos os agentes), através de instrumentos em perspectivas diversificadas, e outros providências, lastreados em princípios éticos, balizados no pressuposto do direito público, ou seja, a instituição como patrimônio de todos.

A finalidade é construir conjuntamente uma instituição que se efetive no seu tempo (físico e/ou virtual), procurando fazer o enfrentamento das questões atuais, por exemplo, no contexto do PROEJA no IFPA – procurando atender às necessidades humanas, pedagógicas, políticas e culturais desses sujeitos, sem desvinculá-los do processo formativo-tecnológico das condições materiais e valorativas, exemplo; da autoestima, do sentido de produção social coletiva, e outros. Nesta perspectiva, Freire (1995, p. 5), orienta: “só pode ser ‘bom professor’ o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira”.

No bojo dessa outra proposta societária, a razão suficiente deve buscar respostas ‘situadas’ à inserção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da convicção que eles podem e a escola tem o dever público de trazê-los para o universo dos conhecimentos científicos e tecnológicos do ‘nosso tempo’ [que é dos alunos e alunas do PROEJA também]; de que forma? Auxiliando-os pedagogicamente, a partir dos seus saberes, das suas experiências de vida, das suas habilidades técnicas, a utilizarem as tecnologias como recursos didáticos nas atividades desafiadoras no dia a dia, seja no ambiente escolar (autoestima, motivação), nas relações interpessoais (produção coletiva), no âmbito da família, da comunidade e nas práticas profissionais.

Dessa maneira, o esforço pedagógico- político da escola trará significados à vida e à formação cidadã e profissional desses alunos e alunas, desde que os conteúdos programáticos não fiquem restritos aos conhecimentos técnico-científicos, engessados na visão linear e pragmática excessiva. Diferente desta visão de mundo que é restritiva, a escola formadora atualizada tecnologicamente precisa integrar as bases gerais e profissionais às necessidades concretas dos sujeitos reais, sem perder de vista seus valores morais e éticos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa situa-se numa abordagem qualitativa, por entendermos que a mesma tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, além do que, no estudo das questões relacionadas ao ambiente educacional da EJA a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, (LUDKE e ANDRÉ, 1996).

A pesquisa foi desenvolvida nas dimensões exploratória e explicativa, com tratamento qualitativo dos dados analisados, sem descartar, no entanto, a conjugação dos aspectos quantitativos. Nesse sentido, aquelas dimensões foram encadeadas numa espécie de fio condutor à análise da categoria principal – O diálogo entre teoria e prática no PROEJA no IFPA. Quanto aos participantes (35

alunos e 08 professores) da pesquisa, optamos por um recorte no universo de alunos e professores do PROEJA noturno, porém, com interação nas 4 turmas em funcionamento (eletrotécnica, edificações, informática e mecânica).

Algumas providências foram formalizadas antes da aplicação das entrevistas: a) pedido de autorização por escrito, encaminhado pela coordenação dos cursos superiores à coordenação pedagógica do PROEJA, informando o caráter pedagógico da pesquisa. Dessa forma, os próprios alunos matriculados no curso de Pedagogia licenciatura, 3º semestre, disciplina seminário temático: gestão e políticas educacionais levaram em mãos o encaminhamento e realizaram a coleta de dados, através de entrevista com perguntas abertas, como atividade programática, ministrada pelo professor Dr. Haroldo Bentes.

A entrevista foi construída a partir de 04 (quatro) questões nominais:

- 1 - Qual a ideia central da formação para a Educação de Jovens e Adultos?
- 2 - Qual a identidade/sentido dessa formação para você e para a escola?
- 3 - Quais os maiores desafios dessa modalidade de educação, para você e para a escola?
- 4 - Por que você está na Educação de Jovens e Adultos?

Quanto à análise dos dados da pesquisa, objetivou-se, elucidar as percepções dos alunos e professores que atuam no PROEJA no IFPA, no que se refere à relação teoria e prática, seus desafios, contradições e possibilidades de 'aprendizagens' significativas no universo dos sujeitos do PROEJA, em 'espaços' e 'tempos' diferenciados.

Nessa direção, o foco central da análise dos dados foi qualitativo, contando, no entanto, com a contribuição dos aspectos quantitativos, buscando os significados explícitos ou latentes das mensagens, cujo "ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual. Silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" (FRANCO, 2003, p. 13).

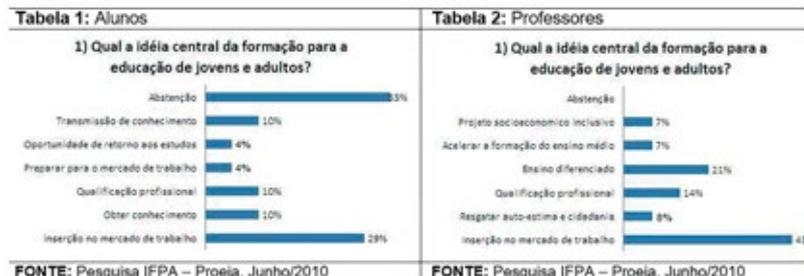
5 O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: ACHADOS DA PESQUISA

Apresentamos os achados da pesquisa de campo, por categoria de análise, procurando dialogar, sempre que possível, e de forma dialética, com a fundamentação teórica desenvolvida neste estudo, que por hora assume a condição de provisório, no sentido da eterna dinamicidade da construção do conhecimento humano.

Quanto à categorização, fez-se uma opção metodológica pelos indicadores de maior convergência de respostas e porcentual, que ora apresentamos sistematicamente configurados como sujeitos da pesquisa: **alunos e professores**. Ressaltamos que as análises foram produzidas a partir de 18 relatórios sistematizados pelos alunos do curso de pedagogia, que entrevistaram 35 alunos e 08 professores.

5.1 A ideia sobre a formação do PROEJA no IFPA

Se alunos (29%) e professores (43%) concordam (72%) com a ideia de que a inserção no mercado de trabalho deve nortear a formação no PROEJA, é pertinente ressaltar que a visão de formar apenas com o foco para o mercado de trabalho, encurta a dimensão cidadã da escolarização, como pressuposto da cidadania coletiva, e ao mesmo tempo restringe a ideia de formação profissional, porque subtrai dela os pressupostos da formação cultural e humanística do trabalhador.



Diferente dessa visão de mundo que é restritiva, desenvolver os potenciais humanos (sociais, culturais, éticos) defendidos pela concepção de formação integral, apresenta-se como parâmetro agregador, além de potencializar resultados materiais e crítico-criativos, quanti-qualitativamente mais significativos, se construídos nas bases científico-tecnológicas dos conteúdos, através da integração entre conhecimentos gerais e profissionais. Nesta perspectiva, Freire destaca a importância do papel do professor que faz leitura de mundo “só pode ser ‘bom professor’ o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira” (FREIRE, 1995, p. 5).

Da parte dos alunos, o indicador ‘abstenção’ (33%) apresenta-se como sinal de alerta e motivo para investigação futura mais detalhada. O que nos remete, a priori, a refletir, por exemplo: Será se os alunos conhecem a concepção de formação que norteia o PROEJA? O questionamento é procedente, levando-se em consideração os aportes jurídico-legais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, o Decreto 5154/2004, além do próprio Documento Base (2006) do PROEJA, que traz orientações explícitas sobre a concepção do programa, e sobre as diretrizes de planejamento da integração entre conhecimentos gerais e profissionais.

5.2 Identidade/sentido com a formação para você e para a escola

Os percentuais de alunos (43%) e professores (57%) que convergem de forma considerável, no que se refere ao indicador “abstenção” apontam para duas direções. Primeiro, na direção da hipótese levantada anteriormente, de que é preciso aprofundar estudos sobre os fundamentos dos princípios pedagógicos e políticos do programa. Segundo, que existem problemas de comunicação no desenvolvimento da modalidade na Instituição (IFPA), e que esses “filtros”, “ruidos” e “bloqueios” podem, inclusive, ter ocorrido durante as entrevistas, alterando os processos de ‘codificação’ e ‘decodificação’ (FREIRE, 1987) durante a comunicação entre entrevistadores e entrevistados.



Merecem destaques (medianos) relevantes, os percentuais de alunos (25%) e professores (21%), quando perguntados sobre a categoria ‘identidade/sentido’. Alunos relacionaram à questão, aspectos relativos a domínios de conhecimentos, e os professores, relacionaram a questão com a formação diferenciada do respeito pedagógico a ‘tempos’ e ‘espaços’ singulares dos alunos, no universo heterogêneo de suas especificidades.

A aproximação de “olhares” ratifica a fundamentação teórica defendida por teóricos como Sawaia (2007), no sentido de que é fundamental contextualizar os ‘espaços’ e ‘tempos’ aonde o fenômeno da exclusão se dá e, principalmente nos ‘espaços’ escolares. Outra reflexão pertinente neste sentido é feita por Kenski (2008, p. 41) “[...] cabe à escola abrir-se para novas educações, [...] visando interromper o processo de exclusão vivenciado pelos sujeitos da EJA na escola e fora dela”. Além de Paulo Freire (1987, p. 46), ao fazer a uma defesa contundente da importância do diálogo no processo da aprendizagem: “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade”.

5.3 Desafios do PROEJA para você e para a escola

Tabela 5: Alunos	Tabela 6: Professores																																																												
<p>3) Quais os maiores desafios dessa modalidade de educação, para você e para escola?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Desafio</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Abstenção</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Processo de seleção</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Falta de apoio da família</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Tratamento pedagógico inadequado</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Inserção na sociedade</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Disciplinas ministradas insuficiente</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Falta de afinidade</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Falta de planejamento pedagógico</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Falta de compreensão do currículo</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Falta de colaboração docente</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Falta de infra-estrutura</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Despreparo docente</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Carência de docentes</td><td>20%</td></tr> <tr><td>Falta de planejamento docente</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Preconceito</td><td>20%</td></tr> <tr><td>Ausência dos professores</td><td>3%</td></tr> </tbody> </table>	Desafio	Porcentagem	Abstenção	8%	Processo de seleção	3%	Falta de apoio da família	3%	Tratamento pedagógico inadequado	3%	Inserção na sociedade	3%	Disciplinas ministradas insuficiente	3%	Falta de afinidade	3%	Falta de planejamento pedagógico	3%	Falta de compreensão do currículo	8%	Falta de colaboração docente	2%	Falta de infra-estrutura	11%	Despreparo docente	11%	Carência de docentes	20%	Falta de planejamento docente	3%	Preconceito	20%	Ausência dos professores	3%	<p>3) Quais os maiores desafios dessa modalidade de educação, para você e para escola?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Desafio</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Abstenção</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Diversidade dos educandos</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Falta de investimento</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Comprometimento dos profissionais da instituição</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Falta de planejamento pedagógico</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Falta de compreensão do currículo</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Resultados positivos no rendimento escolar</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Falta de infra-estrutura</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Despreparo docente</td><td>24%</td></tr> <tr><td>Carência de docentes</td><td>24%</td></tr> <tr><td>Preconceito</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ausência dos professores</td><td>4%</td></tr> </tbody> </table>	Desafio	Porcentagem	Abstenção	4%	Diversidade dos educandos	4%	Falta de investimento	8%	Comprometimento dos profissionais da instituição	8%	Falta de planejamento pedagógico	4%	Falta de compreensão do currículo	4%	Resultados positivos no rendimento escolar	4%	Falta de infra-estrutura	8%	Despreparo docente	24%	Carência de docentes	24%	Preconceito	4%	Ausência dos professores	4%
Desafio	Porcentagem																																																												
Abstenção	8%																																																												
Processo de seleção	3%																																																												
Falta de apoio da família	3%																																																												
Tratamento pedagógico inadequado	3%																																																												
Inserção na sociedade	3%																																																												
Disciplinas ministradas insuficiente	3%																																																												
Falta de afinidade	3%																																																												
Falta de planejamento pedagógico	3%																																																												
Falta de compreensão do currículo	8%																																																												
Falta de colaboração docente	2%																																																												
Falta de infra-estrutura	11%																																																												
Despreparo docente	11%																																																												
Carência de docentes	20%																																																												
Falta de planejamento docente	3%																																																												
Preconceito	20%																																																												
Ausência dos professores	3%																																																												
Desafio	Porcentagem																																																												
Abstenção	4%																																																												
Diversidade dos educandos	4%																																																												
Falta de investimento	8%																																																												
Comprometimento dos profissionais da instituição	8%																																																												
Falta de planejamento pedagógico	4%																																																												
Falta de compreensão do currículo	4%																																																												
Resultados positivos no rendimento escolar	4%																																																												
Falta de infra-estrutura	8%																																																												
Despreparo docente	24%																																																												
Carência de docentes	24%																																																												
Preconceito	4%																																																												
Ausência dos professores	4%																																																												
FONTE: Pesquisa IFPA – Proeja, Junho/2010	FONTE: Pesquisa IFPA – Proeja, Junho/2010																																																												

Os maiores desafios enfrentados por alunos e professores no âmbito do PROEJA no IFPA, foram arremessados com bastante vigor e convergência perceptiva, a quatro indicadores em geral: Alunos, respectivamente; carência de docentes (20%), preconceito (20%), falta de infra-estrutura (11%) e despreparo docente (11%). Os professores destacaram; carência de docentes (24%) e despreparo docente (24%), ausência de infra-estrutura (8%) e comprometimento dos profissionais da instituição (8%).

Os dados, em linhas gerais, apontam para duas questões elementares dentro de uma estrutura escolar: a) a construção do currículo, quem faz o currículo? Pra quem é feito o currículo? Quais os pressupostos desse currículo? A que fins o currículo se propõe? Que expectativas o currículo atende, ou almeja atender? A outra questão está diretamente relacionada com a anterior; b) as práticas pedagógicas: Como se constituem no universo da instituição? Quais os canais de comunicação entre os formadores de informações e conhecimentos (gestores, burocratas, professores, alunos, comunidade e outros)? Quem é, e como são feitas essas interlocuções? Quais as interfaces da Instituição com seus agentes e a comunidade em geral, inclusive com a comunidade científica?

No núcleo duro dessas questões [destacando que são consequentes e interdependentes, perpassa discussões como; é preciso (re) pensar os currículos por afinidades institucionais, e mesmo os oficiais, que não levam em conta o currículo real da sala de aula dos alunos e alunas do PROEJA, que muitas vezes ficam diluídos nas práticas do currículo oculto (APPLE, 2006), entre outros.

Ainda no contexto do currículo é necessário e urgente “quebrar” a percepção equivocada e “justificada” de que alguns são melhores, e por isso podem mais.

Eis aí a contradição, porque na verdade o que acontece é a exclusão dialética (SAWAIA, 2007) premeditada para que muitos possam pouco, e assim, possam ser rotulados de “inferiores” e “ignorantes”, por saberem pouco.

No que tange às práticas docentes, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a auto-estima e motivação dos alunos e alunas do PROEJA, estimulando suas habilidades humanas, pedagógicas, políticas e culturais, sem desvinculá-las do processo formativo-tecnológico, e das condições materiais e valorativas. Neste sentido, investir na invenção de metodologias, técnicas e recursos didáticos diversos, procurando dar respostas ‘situadas’ (APPLE, 2006) à inserção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da convicção que eles podem e a escola tem o dever público de trazê-los para o universo dos conhecimentos científicos e tecnológicos do ‘nosso tempo’ [que é dos alunos e alunas do PROEJA também].

Ainda no universo das práticas docentes, procurar sistematizar atividades de ensino e pesquisa ancorados no trabalho interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2005), a partir de planejamento pedagógico por meio da ‘categorização’ dos conteúdos comuns e/ou afins entre as temáticas abordadas nas disciplinas do currículo, na perspectiva da integração de conteúdos gerais e específicos, a partir do planejamento docente coletivo, com técnica de grupos por disciplinas afins de conteúdos, num primeiro momento, e depois, numa produção coletiva entre todos os grupos, mediados pela proposta de cada curso, de cada perfil cidadão-profissional, tecendo um percurso formativo que esteja aberto às mudanças, aos processos dinâmicos da vida social e da própria existência dos alunos e alunas do PROEJA no IFPA.

A partir dessas intervenções será possível auxiliá-los pedagogicamente, valorizando seus saberes, suas experiências de vida, suas habilidades técnicas, despertando-os assim, para que (re) façam seus novos caminhos a partir dos “pedaços de sua vida”.

5.4 Expectativas com relação ao PROEJA



Os indicadores apresentam nuances decifráveis. Por um lado os alunos; inserção no mercado de trabalho (24%) e melhoria na qualidade de vida (20%). Professores; aparente “descompasso”, contribuir para a formação dos alunos (21%) e numa seqüência de outros indicadores, inclusive inserção no mercado de trabalho, com (7%).

Nesse contexto de leitura paradoxal; numa passada de vista desatenta, porém, cheia de sutilezas, de ares de difíceis inferências conclusivas. Entretanto, a multiplicidade de indicadores entre alunos e professores, de porcentuais considerados baixos (entre 4% e 8%), aliados numa relação, com os altos índices de ‘abstenção’ também entre alunos (16%) e professores (43%), sugerem uma apreciação mais detida nos detalhes que “parecem secundários”, por exemplo; o porcentual do indicador ‘confiança na política governamental’, mas, que na verdade nos dão muitas pistas.

Vamos segui-las, utilizando-nos dos aportes normativos; da reflexão teórica de autores reconhecidos; e da análise “in loco” dos autores deste pequeno estudo, de “espíritos atrevidos” pelo conhecimento de “verdades”, em aspás, porque todas elas (as verdades) são transitórias e ‘situadas’ nos seus respectivos ‘espaços’ e ‘tempos’. No Documento Base (2006); “Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida” (p. 38). Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Na mesma direção, o aporte de Arroyo (2004, p. 39): “O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos [...] para a EJA. Em função das especificidades”. Frigotto (2005) aprofunda a necessidade premente de fomentar oportunidades geradoras de escolaridade e trabalho aos jovens e adultos, valorizando a educação média como direito social e subjetivo que deve oportunizar formação cidadã, técnica e tecnológica.

E, nas falas dos autores deste; é primordial intervir na cultura educacional da Instituição, enquanto instituição pública, no sentido que esta facilite o acesso e gere oportunidades de escolaridade de qualidade, e inserção no mundo do trabalho em condições competitivas, a partir de uma gestão participativa e democrática; planejamento integrado interáreas; coordenação pedagógica convergente baseada no diálogo construído nos dissensos e consensos; avaliação sistemática dos processos de ‘aprendizagens’ (de todos os agentes), através de instrumentos em perspectivas diversificadas, e outros providências, lastreados em princípios éticos, balizados no pressuposto do direito público, ou seja, a instituição como patrimônio de todos (p. 09).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 2004.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2006.

BENTES, H.V. **Proposta de Mediação Pedagógica Matriz Curricular Étnicorracial** – 2010. Curso de Especialização em Educação para Relações Étnicorraciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

_____. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

_____. **Decreto 5154/04** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto 5840/2006** – 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.

_____. **Documento Base, 2006** - Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

FRANCO, K. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Ponto, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Crítico Radical e Otimista**. Presença Pedagógica, Ed. Dimensão, Ano I, n. 01, jan./ fev. de 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, M. V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3 ed. Campinas – SP: Papirus, 2008.

LESBAUPIN, Ivo. **Poder Local x Exclusão Social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PRETTO, N. L. ; PINTO, Claudio da Costa . **Tecnologias e Novas Educações. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SPOSATI, Aldaíza (coord.) (1996). **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, São Paulo: EDUC**.

Consulta Internet – sites

Disponível em: <<http://www2.scielo.org/php>>. Acesso 28 maio 2010.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 04 junho 2010.

Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 junho 2010.



REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DO PROEJA-IFPA: OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR²¹

Ricardo Afonso Ferreira Vasconcelos (IFPA)²²

Haroldo de Vasconcelos Bentes(IFPA)²³

21 | Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA - jul./2010. Disponível em: <http://forumaja.org.br/book/export/html/2044>. Acesso em: 25 jul., 2018.

22 | Doutor em Tecnologia e Sociedade (UTFPR-PPGTE). Professor do PROEJA e Ensino Médio Integrado do IFPA.

23 | Doutor em Educação brasileira. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *Campus* Belém.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo suscita questões e demandas vinculadas à aprendizagem do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA implantado no IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará).

A discussão contextualiza as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que redefiniram os paradigmas da educação voltada à (re)qualificação de jovens e adultos em nosso país, e, em especial, o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) inseridas no processo da integração curricular na dinâmica EJA-PROEJA.

Sobre os procedimentos metodológicos foram utilizados alguns resultados de pesquisa anteriormente realizada junto aos alunos do PROEJA do IFPA por meio de um questionário direcionado a esses discentes com questões semi-estruturadas e que abordou aspectos envolvendo a relação desses alunos com o acesso as tecnologias oportunizadas na vivência do PROEJA.

A referida discussão suscitada por este artigo está inserida no contexto mais amplo da História da Educação Profissional no Brasil que indica uma trajetória de avanços e retrocessos, permeada por contradições nas práticas formativas e nas concepções educativas na estrutura do Estado. Neste cenário recorrente, o PROEJA traz consigo a expectativa de avanço e/ou retomada do processo de formação educacional e profissional de um significativo contingente de brasileiros, marginalizados pelas condições do saber institucionalizado – personificado na escola - e pelas contradições de um sistema de produção baseado em critérios do mercado de trabalho, que exclui parcela significativa desses cidadãos, negando-lhes condições dignas de vida, trabalho e efetivo exercício da cidadania.

Assim, visando interromper esse processo vivenciado na escola e fora dela, considera-se relevante discutir as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) inseridas no processo da integração curricular presentes na dinâmica de funcionamento do EJA-PROEJA. Neste sentido, está formulada a problemática deste artigo, a saber: quais os desafios potenciais das NTICs no processo ensino-aprendizagem do PROEJA e suas implicações na proposta de integração curricular?

Tendo como referência inicial o Documento Base PROEJA, 2006 observa-se que o mesmo contempla princípios pedagógicos que podem interromper o processo de exclusão social a que estão submetidas imensas parcelas populacionais da EJA. E neste horizonte as novas tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas como instrumentos didáticos à formação cidadã e profissional. Primo (2003) discute a interatividade no processo da aprendizagem da EJA, mediada pelos computadores. Destaca que os alunos devem ser vistos como sujeitos, e não apenas como usuários das ferramentas. No mesmo sentido, Kenski (2003, p. 31), ressalta que: a tecnologia como auxiliar ao pensamento, possibilita ao homem

a exposição de suas idéias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade.

Este desafio deve estar atrelado a práxis docente e, de forma ampla, à função social da escola. Todavia, torna-se necessária constante receptividade ao aprendizado no contexto de uma sociedade que se atualiza de forma veloz por meio de canais da virtualidade, sem os limites dos espaços e tempos determinados (físicos).

2 AS MUDANÇAS NO MUNDO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS NTICS

Quando se discute a função da educação no contexto da sociedade contemporânea, o estudo de Saviani (2006) destaca que os modelos educacionais de orientação capitalista-burguesa que se estruturaram especialmente a partir do século XIX promoveram a universalização do ensino primário, necessário para dotar o trabalhador de uma qualificação geral, porém, criando uma distinção no âmbito do ensino pós-elementar entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais). Tal sistema dual de ensino estrutura-se na perspectiva de uma dualidade onde os homens encontram-se divididos em dois campos, a saber:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2006, p. 12).

Ao longo do século XX o sistema produtivo capitalista incorporou os preceitos da Administração Científica do Trabalho. Tais preceitos personificados nas ideias do Taylorismo e do Fordismo permitiram a construção de uma hegemonia em âmbito econômico reforçada pelas ideias do Keynesianismo. A aliança entre Fordismo/Taylorismo e Keynesianismo possibilitou o advento do Estado do Bem-Estar Social do período do pós-guerra, garantindo um período de estabilidade e crescimento às nações capitalistas centrais. Porém, tal ciclo de desenvolvimento econômico esgotou-se a partir dos anos de 1970, ensejando assim, o surgimento da reestruturação produtiva e que pode ser entendida como:

[...] um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como, redefinição de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras (MIRANDA, 1993) visando atender às necessidades de garantia de lucratividade. Nesse processo, a introdução de novas tecnologias informatizadas tem desempenhado papel fundamental (CATTANI, 1997, p. 202).

Historicamente, o amplo processo de reestruturação produtiva, desencadeado primeiramente nos países centrais do capitalismo, está vinculado à crise do “[...] sistema taylorista/fordista de organização”, ou seja, se instalou no “sistema de produção em larga escala de produtos estandarizados fordista, articulou-se aos Estados de bem-estar social e à constituição dos grandes sindicatos de trabalhadores” (PINTO, 2010, p. 43). Também, se vincula à grande crise econômica da década de 1970, que, por sua vez, estava diretamente associada à crise fiscal dos governos que adotaram o modelo de Estado do Bem-estar Social:

[...] no plano macroeconômico as contas externas da maioria dos países foram altamente desequilibradas em meio aos choques ocasionados pelo súbito aumento geral dos preços do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), em 1973 e em 1979, bem como devido às sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, praticamente impostas pelos EUA a partir de então, como em 1978 e em 1985 (PINTO, 2010, p. 44).

Dessa maneira, tal quadro de crise econômica e fiscal, estimulou as indústrias no sentido de redirecionarem “[...] suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personificação de seus produtos” (PINTO, 2010, p. 44), tornando-se necessário para a consecução desses objetivos os seguintes requisitos: “[...] Alta flexibilidade da produção [...] Altos índices de qualidade nos produtos [...] Baixos preços finais; Entrega rápida e precisa [...]” (PINTO, 2010, p. 45).

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que se coloca em questão a eficiência do sistema produtivo taylorista/fordista diante da crise sistêmica do capitalismo nos anos de 1970, a reestruturação produtiva surgiu como uma nova estratégia de “[...] organização do trabalho e da produção industrial” (PINTO, 2010, p. 47) objetivando superar a crise e oportunizando um novo ciclo de expansão e acumulação de capital. Nesse sentido, quanto à dimensão da reestruturação produtiva e do modelo de acumulação flexível que dela se originou, afirma-se que:

A partir desse conjunto de transformações macro e microeconômicas, entrou em vigor um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, ‘a acumulação flexível’, denominação de Harvey (1992) que traz à tona o principal objetivo dessa nova ordem: a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado [...] (PINTO, 2010, p. 47).

O conjunto de mudanças ocorridas no sistema produtivo capitalista aliado ao advento do neoliberalismo impulsionou mudanças nos paradigmas que norteiam os sistemas educacionais e de formação profissional. Desse modo, na perspectiva do paradigma de produção Taylorista – Fordista o perfil de mão-de-obra exigido por este sistema produtivo diz respeito a um trabalhador especializado, geralmente semiquilificado e voltado para a execução de tarefas simples, parceladas e repetitivas. Por conseguinte - nesta perspectiva – os cursos de treinamento tinham como função especializar o trabalhador numa determinada etapa da produção

específica de um determinado ramo industrial. No entanto, a partir do surgimento e desenvolvimento do sistema de acumulação flexível ocorreram mudanças na estrutura produtiva.

Tendo como referência principal o Toyotismo desenvolveu-se, pois, um novo modelo ou perfil de trabalhador: polivalente, mais participativo e mais envolvido no processo de controle de qualidade e produtividade em seu ambiente de trabalho. Além disso, a constituição de Círculos de Controle de Qualidade induz o trabalho em equipe, com maior espaço para discussão, crítica e autocrítica (*feedback*), uma estrutura mais horizontalizada e, por conseguinte, menos departamentalizada/verticalizada. Também, exige-se do trabalhador conhecimentos mais abrangentes e diversificados, uma postura mais coletiva e dinâmica.

O período compreendido entre o final do século XX e o início do século XXI foi marcado pelo amplo processo de precarização do trabalho e crescimento do desemprego estrutural. No que tange a situação dos trabalhadores, a estruturação do modelo de produção flexível implicou diretamente na expansão do desemprego estrutural e na precarização do trabalho. Seja nos países centrais do capitalismo ou nos países periféricos constata-se desde os anos de 1980 a progressiva expansão do desemprego, em especial, aquele ligado a mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas. Exemplos significativos desta situação são enumerados por Antunes (1997, p. 41-47) no que se refere à retração dos contingentes de “trabalhadores da indústria manufatureira”. Tal cenário trouxe também como novo elemento, a questão da “desproletarização do trabalho fabril”, ou seja, o movimento de redução do operário industrial. Países como Estados Unidos, Itália, Canadá têm enfrentado tal fenômeno econômico-produtivo. O referido autor também indica que ocorreu uma drástica redução de “emprego por tempo completo” e o aumento dos empregos “em tempo parcial”. Outro aspecto de mudança ocorrida no universo do trabalho diz respeito ao aumento da presença feminina no mercado de trabalho.

As mudanças ocorridas no âmbito do trabalho também colocam em evidência a questão da qualificação do trabalhador. Isto ocorre por causa das mutações no universo da classe trabalhadora que varia de ramo para ramo, de setor para setor. Desqualificou-se o trabalho em vários ramos ou atividades. Paralelamente a esta tendência se acrescenta outra, dada pela “desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levam de um lado, a desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo”. (ANTUNES, 1997, p. 52).

Também diretamente vinculado ao processo de aviltamento e precarização do trabalho/emprego, verifica-se o aumento da flexibilização e do mal-estar no ambiente de trabalho. Nesse sentido, Vasapollo (2005, p. 27) argumenta que:

A nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar do trabalho, o medo de perder seu próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de

viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que precariza a totalidade do ser social.

Por conseguinte, considerando que o processo de construção de políticas públicas educacionais dialoga com o conjunto de mudanças ocorridas no mundo do trabalho, deve-se levar em conta o recorrente processo de exclusão includente e inclusão excludente presente na lógica do capitalismo globalizado e neoliberal no que diz respeito a formação profissional da força de trabalho.

A relação entre exclusão includente e inclusão excludente vincula-se ao estudo de Kuenzer (2002; 2007). A referida autora considera que, com o advento do sistema produtivo de acumulação flexível surgiu uma nova necessidade de disciplinar a força de trabalho, remodelando o perfil de habilidades para o trabalho por meio do modelo de competências. Tal modelo, tem por finalidade dar resposta às novas condições de desempenho do trabalho que passam a exigir atributos por parte dos trabalhadores:

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. (KUENZER, 2007, p. 11).

A formação flexível para os trabalhadores pressupõe a formatação de cursos com base na formação geral e mais abrangente. Logo, compreende-se que o processo educacional a ser estruturado sob a hegemonia do sistema produtivo flexível pressupõe uma diferenciação entre o ensino destinado a um grupo de trabalhadores do denominado "núcleo duro" que são os trabalhadores estáveis que gozam de privilégios e melhores condições de trabalho, e em torno desse núcleo, giram os "trabalhadores periféricos", que são os trabalhadores em funções precarizadas e submetidos à condição de alta rotatividade e baixa qualificação.

Se, no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas

diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação (KUENZER, 2007, p. 11).

A oferta de educação na perspectiva do modelo produtivo de acumulação flexível reforça a lógica da dualidade de percursos formativos já que visa uma formação e uma educação específica “[...] de natureza científico-tecnológica e sócio histórica para os que vão exercer o trabalho intelectual” (KUENZER, 2007, p.11). Já para a maioria dos trabalhadores em funções precarizadas, exige-se o perfil de ser multitarefa, que significa, por conseguinte, atender a lógica dessa etapa do capitalismo que exige uma educação básica e geral para os trabalhadores.

Por isso, o processo de formação para o trabalho, sob o regime flexível, assumiu uma conotação de reforço ao processo de inclusão que exclui, à medida em que nega a possibilidade dos trabalhadores periféricos de terem acesso a condições mais justas de trabalho, bem como a direitos que antes eram assegurados por força de legislações sociais presentes no interior do Estado do Bem-Estar Social que se desenvolveu tanto nos Estados Unidos como nos países da Europa Ocidental e Japão – considerados como países capitalistas centrais - e que foram colocados em xeque pelas políticas neoliberais que impuseram o regime de desregulamentação. Na concepção de Kuenzer (2007) este modelo de marginalização tem o significado de:

[...] de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica. (KUENZER, 2007, p. 11).

Na perspectiva teórica de Kuenzer (2002), a dinâmica de mudanças e flutuações do mercado de trabalho capitalista na sua fase de acumulação flexível desencadeia o processo que se denomina como “Exclusão Includente”:

[...] Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2002, p.14).

O estudo de Kuenzer (2002) também considera que o referido processo de exclusão incluyente do mercado relaciona-se diretamente a outro processo que se dá no âmbito da formação educacional para este mesmo mercado, o qual a autora denomina de “inclusão excludente”:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão incluyente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 14).

No caso específico dos sujeitos do PROEJA, perfis e trajetórias escolares descontínuas em geral, o desafio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio é ainda maior. Assim, o trabalho curricular integrado pode se servir das NTICs como ferramentas ‘meios’, de forma estratégica, na direção de oportunidades inclusivas no mundo do trabalho, desde que em condições dignas em termos de conhecimentos adquiridos e convivência respeitosa.

3 UMA PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO²⁴ CURRICULAR EM DIÁLOGO COM AS NTICs NO ÂMBITO DA EJA

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes [...] (PROEJA-DOCUMENTO BASE, 2006, p. 39).

O pressuposto filosófico-político da integração curricular está subsumido na concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005). Isto posto, no centro está o trabalho como atividade onto-criativa e, conseqüentemente a educação enquanto produção social, principalmente no contexto de uma sociedade de contornos globalizantes, também entendida por alguns teóricos como uma ‘sociedade da informação e do conhecimento’. Então, por que não inserir as NTICs, como recursos didáticos no processo formativo dos alunos e professores que atuam na EJA-PROEJA?

Por conseguinte, o uso das tecnologias pode contribuir à superação da fragmentação e desarticulação dos conteúdos ministrados que, por meio daquelas podem incorporar novas discussões, novos saberes sociais, novas fontes de pesquisas, novos olhares sobre o mundo, favorecendo assim um processo de abstração, que

²⁴ O termo ‘Integração’ terá sempre a conotação de qualificar o ensino que não dicotomize a formação geral e a profissional (RAMOS, 2005).

além de preliminar, é fundante à concretização de novas apreensões da realidade e dos fenômenos educativos extra-escolares, desde que utilize como parâmetros os saberes, conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos, a partir de meios informais, que estão bricolados²⁵ aos seus cotidianos.

Kenski (2003, p. 31-32) destaca a importância das ferramentas, como recursos didáticos úteis e socialmente inclusivos:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares... e com o encaminhamento contínuo e seqüencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. [...] na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.

Afinal, os sujeitos da EJA são desafiados diariamente, a criar uma visão mais aberta sobre as novas linguagens da informação. Desta forma, é preciso romper com algumas estruturas ultrapassadas do currículo prescrito, inserindo novas diretrizes didático-metodológicas que ressignifiquem o saber cotidiano do educando da EJA e, ao mesmo tempo, discutir no âmbito da docência, outros procedimentos e estratégias pedagógicas, que contemplem a realidade daqueles sujeitos, e suas expectativas sócio-políticas, visando uma vida cidadã, com oportunidades de inserção no mundo do trabalho, hoje, tão seletivo pelo viés da competição.

Nesse cenário, Espadana (2005) discute as implicações dos paradigmas emergentes desta sociedade 'pós-industrial' que afetam a escola. O autor considera que as pedagogias não existem sem comunicação. Logo, é necessário planejar uma proposta formal, que coadune com os saberes, conhecimentos, habilidades e competências vislumbrados pelos educandos, frente às suas opções formativo-profissionais. Por esta linha interpretativa, as tecnologias podem ser utilizadas como recursos de equalização social, na inclusão dos sujeitos da EJA-PROEJA, pelo viés da escola, e da cultura²⁶. No cerne desta questão, Torres (2006) formula um contraponto sobre as tecnologias da informação e comunicação que tendem a se centralizar no computador e na *internet*, e questiona pelas tecnologias a serviço de que projeto educativo cultural? Esclarece, entretanto, que a mentalidade escolar contribui para restringir a visão e o campo do educativo do Sujeito da EJA-PROEJA.

Os desafios estão postos ao uso de tecnologias no âmbito educacional - especificamente na perspectiva de recursos didáticos - sabendo-se *a priori*, que estas fazem parte da realidade vigente, ou seja, de uma realidade tecnológica sem precedentes. Dessa certeza emerge uma questão central: como gerar novos conhecimentos no contexto do PROEJA, frente às mudanças tecnológicas?

25 Bricolage é um termo complexo aplicado nas mais variadas áreas, da Sociologia da religião ao estudo da evolução, passando pelo processo de criação artística. Claude Levi Strauss e Jacques Derrida o definem como um trabalho ou objeto desenvolvido sem planejamento pré-concebido, se afastando conseqüentemente dos processos e normas comuns às técnicas tradicionais. Disponível em: <http://www.demac.ufu.br/Textos/Giordano_Godoy_Pagotti>. Acesso em: 10 junho 2010.

26 Cultura como resultado de um processo de negociação entre o novo e o velho, e o resultado desse processo é uma colagem/síntese, com características inovadoras convivendo com antigos preceitos (HOGGART, 1970), tido como um dos referenciais teóricos do CCCS - Centre for Contemporary Cultural Studies). Disponível em: <<http://www.infoamerica.org>>. Acesso 10 junho 2010.

De antemão, se aposta nas NTICs como potenciais positivos, se utilizados com metodologias corretas e de forma contextualizada, mesmo diante de um quadro crescente de exclusão social, capitaneado pela globalização. Processo este, de envergadura econômica que também abarca o Brasil, pois aqui o processo de exclusão fragiliza ainda mais as classes menos favorecidas, em especial as que possuem um histórico de segregação da vivência educacional. Nesta conjuntura, de relações voláteis pautadas na virtualidade, educação e escola encontram-se desafiadas a dar respostas, enquanto dimensões públicas e de promoção sócio-educativas:

3.1 Aprender a aprender para o futuro, hoje

No caso específico do PROEJA, a escola tem pela frente, por um lado, um público heterogêneo com expectativas diferenciadas. E por outro lado, um processo de globalização agressivo, que pela lógica seletiva do mercado de trabalho, inclui e exclui dialeticamente (SAWAIA, 2007), como forma de fortalecer a reprodução do capital. De acordo Pretto e Pinto (2006), o desafio de gerar novos conhecimentos frente às mudanças tecnológicas significa que a escola precisa se posicionar de forma proativa pedagogicamente, diante das seguintes mudanças:

3.1.1 A obsolescência das competências pessoais e profissionais repetindo-se mais de uma vez ao longo da vida de uma pessoa (LÉVY, 1999). O avanço tecnológico representado pelas novas mídias e seus desdobramentos nas relações pessoais e profissionais impõe mudanças nas formas de aprender, ambientadas nos espaços escolares e, conseqüentemente altera a relação primária entre aluno e professor. Neste sentido, o currículo precisa assumir uma perspectiva mais dinâmica, visando uma plataforma de formação profissional, que seja coerente com o potencial criativo de cada educando, mas, que seja pertinente ao mesmo tempo, no que se refere às demandas sociais, representadas pelas oportunidades de trabalho e desenvolvimento de um projeto de nação.

3.1.2 As novas formas de organização do trabalho e da produção baseadas em equipes e na geração de conhecimento (DRUCKER, 1999). A partir da década de 1980, com a organização do trabalho em equipes na concepção do Toyotismo, a função social da escola de articuladora de formação profissional, no espectro da vida produtiva, depara-se com o dilema de formar para a vida e/ou para o mercado de trabalho. Diante desta ambivalência recorrente - principalmente no âmbito da educação pública - considera-se de extrema relevância na formação média que a escola tenha de forma clara no Projeto Político Pedagógico, e nas relações primárias de ensino-aprendizagem, que a formação do cidadão/trabalhador deve estar pautada numa concepção de formação integral. Tal formação deve estar embasada na trilogia: a) Formação profissional fundada numa epistemologia e tecnologia dos conteúdos ministrados; b) Formação política com ênfase na cidadania coletiva e na ética humanizada; c) da convicção crítica de que as relações sociais são resultantes das interfaces de poder, constituídas numa estrutura de classes, de projetos societários divergentes, vivenciados em situações hegemônicas, de nuances ideologizantes.

3.1.3 O avanço na automação da produção. O processo de automação da produção gerou excedentes de força de trabalho, o que acarreta a extração de mais-valia (ANTUNES, 2007). Desta forma, grandes contingentes de trabalhadores perdem seus postos de trabalho a cada dia, em decorrência da redução do número de vagas de empregos, e por outro, por não dominarem as novas técnicas de produção, estabelecidas formalmente num sistema informatizado, que exige dos empregados, conhecimentos e habilidades apreendidas e aprendidas nos princípios da ciência e nas relações sociais hierarquizantes pelos domínios das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Neste cenário, torna-se necessário que a escola se aproprie das tecnologias colocando-as a serviço de uma aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos o contato com as ferramentas informatizadas e, mais do que isto, utilizando-as como meios de pesquisa e de novas descobertas. Nessa direção, a escola tem como obrigação social e o professor obrigação profissional de inquirir, de estimular o aluno sobre o que ele quer e que pode por intermédio das tecnologias. Aplicar questões metodológicas como: O Quê, para que, por que, para quem as tecnologias são úteis?

3.1.4 As novas relações sociais com o saber, desenvolvidas no ciberespaço (LÉVY, 1999). A utilização de novas tecnologias aliadas à necessidade de se aprender rapidamente vem tornando o ensino uma ferramenta útil nos dias atuais.

A procura por mecanismos computacionais que permitam evolução destas tecnologias não pára de crescer. E entre estas tecnologias destacam-se os “Objetos de Aprendizado” que são “entidades digitais” que procuram promover a perfeita divulgação e organização da informação na Internet. A qualidade no uso do computador na educação depende, em sua maior parte, dos professores, quando capazes de “ressignificar” a educação, e entendê-la no contexto de uma sociedade de base tecnológica.

Assim, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a realidade não pode ser entendida e problematizada de forma diferente, no que tange ao sentido de finalidade. Por conseguinte, afastar os alunos da EJA-PROEJA dos enfrentamentos com o tempo presente, é retê-los nas mesmas condições de uma educação pontual do passado, que os submeteu a assimilar de forma alienada, as tarefas do trabalho proletário, que agora apresenta-se com o status de “precarizado”, sem endereço e direitos estáveis, portanto, volátil na sua natureza. Dito isso, “se a escola desconhece a realidade que a cerca, ela não faz nenhum sentido para os alunos” (CHARLOT, 2005, p.7), logo, não cumprirá o seu papel de mediadora social.

3.1.5 As novas tecnologias da inteligência e a inteligência coletiva (LÉVY, 1999). As redes de comunicação, denominadas de movimentos no ciberespaço, que têm trazido novas reflexões sobre o individualismo imperante nos meios de comunicação, trazem à reflexão de que é preciso abrir novas possibilidades de utilização das redes, de forma mais colaborativa na internet, através dos softwares não-proprietários. Estas redes possibilitam a socialização das capacidades intelectivas e criativas, potencializando a criação de uma inteligência coletiva. As tecnologias, na relação homem-máquina impregnadas pelas dimensões políticas

e sociais colocam em discussão o elemento característico mais importante do momento contemporâneo - a não completude. Ser incompleto é, pois, uma das características peculiares do momento contemporâneo. Da mesma forma, a instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural (PRETTO E PINTO, 2006). Por conseguinte, nesse contexto, as diferenças de etnia, de gênero, de condição social, de defasagem de aprendizagem no âmbito da EJA-PROEJA, podem ser trabalhadas pedagogicamente, através de metodologias de projetos, de intervenções didáticas interdisciplinares, de planejamentos inter-áreas, de iniciativas assistidas pelos professores e gestores sociais envolvidos na EJA-PROEJA, utilizando as tecnologias para fomentar as produções escolares, a sociabilidade interpessoal, a convivência político-democrática e, principalmente, a inclusão computacional e tecnológica.

Tais procedimentos metodológicos, além de atenderem ao pressuposto de uma integração curricular, têm como objetivo a inclusão social desses alunos, que em muitas circunstâncias, no dia-a-dia da sala de aula, são tratados, reagem e comportam-se como indivíduos alienados e deslocados dos atuais movimentos de uma sociedade baseada na fragmentação, no individualismo, no conhecimento e na informação. Quanto ao papel dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, Sacristán (2006, p. 66), é enfático ao afirmar:

Os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas podem ficar ultrapassados e deslegitimados no novo panorama. [...] os professores precisam informar-se mais e melhor, porque precisam se converter em mediadores que orientam, estabelecem critérios, sugerem, saibam integrar a informação dispersa, para os outros.

3.1.6 As competências estratégicas da era da informação (CASTELLS, 1999). No que diz respeito à função pública e de promoção social da escola, que enfrenta nos dias atuais os desafios do avanço tecnológico, considera-se pertinentes algumas providências, no contexto da formação-profissionalização de jovens e adultos:

- a) A escola como promotora e articuladora de uma educação que coloca o estudante no centro do processo da aprendizagem, como sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços e recursos de conhecimento nos quais deverá interagir (DOWBOR, 1998).
- b) A luta pelo acesso aos espaços de conhecimento deve vincular-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho (Idem, p. 263).
- c) A escola que trabalha com EJA-PROEJA não pode ignorar as transformações tecnológicas que batem à porta, e nem atuar de forma defensiva frente às mudanças. Contrariamente, a escola precisa penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser

invertidos, levando a um processo reequilibrador no cenário social, por meio do acesso e de domínios mais integrados, independentes das condições sócio-econômicas (Ibidem, com alterações).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA-IFPA ENVOLVENDO A QUESTÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

No início do segundo semestre de 2009 foi realizada uma breve pesquisa sobre as demandas relacionadas à implantação e efetividade do PROEJA no IFPA e o processo de (re)inclusão dos discentes na escola e no mundo do trabalho. E alguns resultados da referida pesquisa serviram de interface para a abordagem do uso de novas tecnologias para o cotidiano do trabalho em Educação de Jovens e Adultos em nossa IFE. Tais dados e opiniões foram emitidas pelos alunos por meio de questionários. Este instrumento de pesquisa objetivou sondar dados sócio-econômicos e escolares e também opiniões dos discentes sobre o mundo do trabalho e a relação deste com PROEJA, sendo que, participaram dessa sondagem 29 alunos dos cursos de Informática e Edificações.

De forma resumida as opiniões e informações coletadas nos permitiram a formulação do seguinte perfil:

- A maioria dos alunos foi motivada a ingressar no PROEJA para concluir o ensino médio (14%) e por causa da qualificação profissional (10%).
- A maior parte desses alunos encontra-se na situação profissional de atividade por conta própria (24%) e empregado permanente (17,5%).
- A maioria dos alunos pesquisados considera que o PROEJA mudou sua vida nos aspectos das relações pessoais e familiares (59%), obtenção de emprego (10%) e melhor compreensão das notícias (10%).
- Também a maioria desses alunos consideraram que o PROEJA contribuiu para acesso à novas tecnologias (86,3%) e permitiu-lhes mudança na sua visão sobre o trabalho e as relações de emprego (76%).
- Parcela majoritária dos alunos pesquisados afirma que os conhecimentos adquiridos no PROEJA estão sendo úteis para sua vida (76%), especialmente no que se refere às relações pessoais e familiares (35%), bem como, obtenção e melhoria no emprego (17% cada).

Tendo como referência o perfil acima descrito torna-se possível inferir que:

1. A qualificação profissional no âmbito dos cursos do PROEJA-IFPA pode ensejar uma perspectiva de inserção ou reinserção no mercado de trabalho para estes alunos. Da mesma forma, a conclusão do ensino médio combinada com a profissionalização existente na estrutura do percurso formativo do

PROEJA pode propiciar a continuidade nos estudos, bem como, possibilitar a interrupção ou atenuação do processo de exclusão social relacionado à baixa escolaridade.

2. A participação no PROEJA pode contribuir como alavanca para estimular a reflexão sobre a realidade social desses alunos e mudanças de atitude no que se refere as suas relações familiares, sociais e comunitárias, além de estimular o exercício de cidadania e uma relação menos alienada com o mundo do trabalho.
3. A participação no PROEJA pode contribuir para potencialização do acesso à tecnologia estabelecendo interfaces e diálogos com a realidade cotidiana desses alunos.

Isto posto, consideramos relevante à necessidade de construção de um percurso pedagógico dentro da PROEJA-IFPA que não somente a garanta acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, mas também que tais recursos sejam utilizados como meios de promoção de inclusão social, contrapondo-se a recorrente dinâmica de "exclusão incluyente" que está diretamente relacionada ao amplo processo em curso de precarização do mundo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios impostos pelos avanços tecnológicos nos dias atuais constituem uma realidade inadiável. Qual seja: o processo educacional não pode se ausentar da discussão e nem dos efeitos trazidos pela tecnologia, cabendo, portanto, à escola assumir uma posição de protagonista no núcleo duro das mudanças.

Isto posto, considera-se que uma postura pública e pedagogicamente coerente da escola seria aderir às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, enquanto recursos didáticos, buscando internalizá-los no processo ensino-aprendizagem da EJA-PROEJA e, a partir daí, desenvolver o potencial gerador e sistematizador de informações das redes e ferramentas informatizadas. Assim, a escola utilizando-se das tecnologias agregaria no sentido de superar a dualidade história entre pensar e fazer, tão recorrente na formação profissional no nível médio, situação que inviabiliza o processo de abstração crítica do aluno, na apreensão da realidade efetiva.

Portanto, torna-se necessário o rompimento em relação a algumas estruturas ultrapassadas do currículo prescrito, inserindo novas diretrizes didático-metodológicas que ressignifiquem o saber cotidiano do educando da EJA e, ao mesmo tempo, se discuta no âmbito da docência, outros procedimentos e estratégias pedagógicas, que contemplem a realidade daqueles sujeitos e suas expectativas sócio-políticas, visualizando uma vida cidadã, com oportunidades de inserção no mundo do trabalho, que hoje, apresenta-se tão seletivo pelo viés da competição.

Nesse contexto, as tecnologias podem ser utilizadas como recursos de equalização social à serviço do processo de (re)inclusão dos sujeitos da EJA-PROEJA. Mas, para tanto a escola precisa expandir sua mentalidade de instituição pública e de promoção social, (re) construindo o currículo numa perspectiva de formação integral, buscando uma plataforma de formação profissional, que seja coerente com o potencial criativo de cada educando e também no atendimento das demandas sociais, por trabalho digno e, por um projeto de sociedade mais justa do ponto de vista sócio-econômico e ética no que se refere a promoção dos valores humanos.

Essa perspectiva integradora cria uma identidade social inerente à escola, como promotora e articuladora de uma educação que coloque o estudante no centro do processo da aprendizagem, como sujeito de autonomia frente ao conhecimento, com flexibilidade e mobilidade nos espaços tecnológicos (virtuais ou não). Tal proposta pode partir de alguns pressupostos formativo-profissionais, tais como: (i) formação fundada numa epistemologia e tecnologia dos conteúdos ministrados; (ii) formação política com ênfase na cidadania e na ética; (iii) convicção de que as relações de poder têm interfaces com a estrutura de classes.

Dessa forma, a escola poderá se apropriar das tecnologias e colocá-las a serviço de uma aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos o contato com as ferramentas informatizadas e, mais do que isto, utilizá-las como meios de pesquisa e de novas descobertas, como senhas ao desvelamento do “particular”, do “novo”, do “inacessível”, que requer domínio, sistematicidade de procedimentos e sentido de finalidade, principalmente, de finalidade de (re) criação de novas formas de Ter, Ser e Conviver socialmente emancipadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho** – 12. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BRASIL/MEC. **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: Documento base**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DRUCKER, Peter. Os novos paradigmas da administração. **Exame**, ano 32, n. 4, p. 34-53, fev. 1999.

ESPADANA, C.A. Maranhão. **A Escola e a Sociedade da Informação**, (2005). Texto analisado no curso de mestrado, UnB, 2007/1, na disciplina Informática e comunicação pedagógica, ministrada pelo professor doutor Gilberto Lacerda.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. –São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOGGART, Richard. **La culture du pauvre**. Paris: Les Éditions de minuit, 1970. *Apud*. DALMONTE, Edson. A Cultura Popular a partir dos Estudos Culturais Britânicos – Fonte: Disponível em: <<http://www.infoamerica.org>>. Acesso 10 junho 2010.

KENSKI, M. V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3 ed. Campinas – SP: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e Trabalho**. Capitalismo, trabalho e educação, 2002-ufpr.cleveron.com.br.<http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_incluyente.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc. vol.28, no.100, Campinas, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018

PRIMO, A. Quão Interativo é o Hipertexto: da interface potencial à escrita coletiva – Fronteiras **Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v.5, n.2, p125-142, 2003. <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina; MOREIRA, Antonio (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, , 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd** no dia 17 de outubro de 2006, Caxambu (Minas Gerais). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 23. jun. 2018.

TORRES, Rosa-Maria. **Educação na Sociedade da Informação**. In Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação [Em linha], C&F Éditions, 2006. Disponível em: <<http://vecam.org/article644.html>>. Acesso em: 25. ago.2018.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. (Tradução de Maria de Jesus Brito Leite). - 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Internet - sites

Disponível em: <[http://www.demac.ufu.br/Texto: Giordano Godoy Pagotti](http://www.demac.ufu.br/Texto:GiordanoGodoyPagotti)>. Acesso em: 10 junho 2010.

Disponível em: <<http://www.infoamerica.org>>. Acesso 10 junho 2010.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROEJA, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA), *CAMPUS* BELÉM²⁷

Haroldo de Vasconcelos Bentes²⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é de relatar o movimento de pesquisa, no âmbito da tese de doutoramento em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará

²⁷ II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Águas de Lindoia – SP, 2014. Disponível em: <http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31>. Acesso em: 04 ago., 2018. Parte da Tese de Doutoramento – Universidade Federal do Ceará (UFC, 2013).

BENTES, H. V. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Belém**. Editora Novas Edições Acadêmicas, 2015 ISBN10 6130157878 - ISBN13 9786130157876. Tese de Doutoramento – Universidade Federal do Ceará (UFC, 2013). Publicação completa. 272 páginas. Disponível em: <https://www.amazon.co.uk/Tecnologias-digitais-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica-PROEJA/dp/6130157878>. Acesso em: 04 ago., 2018.

²⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Belém. Eixo 08: Educação a distância na formação de professores

(BENTES, 2013), que investigou as contribuições das tecnologias digitais como recursos didáticos na prática pedagógica no PROEJA.

Na tessitura metodológica da referida tese foram inseridos os aportes da Sequência FEDATHI (BORGES, 1998), tratada como sequência de ensino, e os fundamentos didáticos dos círculos de cultura (FREIRE, 1983), como estratégia de ensino. Os fundamentos epistemológicos foram afinados com o materialismo histórico-dialético (KARL MARX, 1818-1883; FRIEDRICH ENGELS, 1820-1895), sob o qual se encontra a concepção materialista da realidade – “A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo” (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 50). E com os pressupostos teórico-metodológico-epistemológicos de Paulo Freire (1921-1997), no limiar dos princípios da Educação Popular. Neste contexto, “A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política”. (FREIRE, 1997, p. 124).

Como arrimo nesses pressupostos investigou-se situações relacionadas ao objeto de estudo e suas inter-relações na disciplina Desenho Mecânico, no curso de Mecânica no IFPA *Campus* Belém, a partir de um marco lógico que procurou desarticular os discursos instituídos (COIMBRA, 1995). Nesta perspectiva, o contraditório precisava ser desvelado, evitando uma “[...] acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento [...]” (PISTRAK, 1981, 29).

Sob os fundamentos dos métodos, dialético e de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscaram-se os elementos contraditórios, as relações de tensões nas falas dos sujeitos pesquisados, por ocasião das análises dos dados coletados. Neste sentido, respondeu-se à tese e ao problema de pesquisa, respectivamente.

Os sujeitos pesquisados foram: o professor (31S) e os alunos (14S a 29S) da disciplina Desenho Mecânico, e o coordenador (1S) do PROEJA. Os instrumentos de pesquisa: diário de campo, técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas e estruturadas no IFPA *Campus* Belém - unidade de pesquisa.

Quanto aos achados da pesquisa, os resultados apontaram: na Educação de Jovens e Adultos, em geral, os níveis de curiosidade dos alunos são moderados; com relação ao uso das tecnologias, no processo de ensinar e aprender, foi possível comprovar a importância, as dificuldades e as limitações das ferramentas tecnológicas quando utilizadas como recursos didáticos; acerca das contribuições pedagógico-metodológicas, no contexto do uso das tecnologias, fatores de aprendizagem reforçaram que as ferramentas assumiram nova linguagem educativa nas práticas docente, instrucional e pedagógica na disciplina pesquisada.

1 Tecnologias digitais como recursos didáticos

Engendrar uma discussão no universo das tecnologias digitais como recursos didáticos no espectro do PROEJA, exige, *a priori*, que se faça um percurso conceitual

do termo. Com base nisso, é pertinente situar as tecnologias como produto de cultura, já que resultam de processos históricos, situados em condições específicas no desenvolvimento humano ante as necessidades particulares e objetivas.

No percurso histórico, o termo tecnologia, segundo Kenski (2008), remete ao período da guerra fria, conflito iniciado após a Segunda Guerra Mundial, que dividiu o mundo em dois blocos de poder bélico. Assim, as tecnologias se ligam ao “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. (IDEM, p. 24).

Na discussão empreendida por Pierre Lévy (1999, p. 127), as tecnologias estão relacionadas ao “[...] conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Mais recentemente, é válido assinalar que as tecnologias estão, cada vez mais, direcionadas às questões do trabalho, da produção das necessidades de sobrevivência e de adaptação às condições da cultura e das relações sociais em que se vive, seja na dimensão intrainterpessoal e/ou ambiental.

Nessa conjuntura, segundo Don Tapscott (2010, p. 156 – tradução de Marcello Lino), as tecnologias digitais estão ligadas “A capacidade de aprender novas coisas é mais importante do que nunca, em um mundo no qual você precisa processar novas informações em grande velocidade”. Portanto, pode-se fazer uma relação direta dessa realidade com a condição sociotemporal dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na expectativa das tecnologias digitais inseridas no processo formativo, e então, destacar:

Os estudantes precisam ser capazes de pensar de forma criativa, crítica e colaborativa para dominar os aspectos básicos e se destacar em leitura, matemática e ciências, para ter competência de leitura e para reagir às oportunidades e desafios com rapidez, agilidade e inovação (IDEM).

Com suporte nisso, fez-se o seguinte questionamento à luz do binômio EJA e sociedade global: como incluir social e materialmente estes sujeitos, numa sociedade de acentuadas práticas tecnológicas? O autor referido (IBIDEM, p. 156) dá pistas quando ressalta que “os estudantes precisam expandir sua base de conhecimento para além das portas de sua comunidade se quiserem se tornar cidadãos globais responsáveis e cooperativos em uma economia mundial cada vez mais complexa”.

Que os estudantes precisam expandir seus conhecimentos é consenso, mas, como fazer isso no âmbito da escola, principalmente, da escola pública? As orientações legais já o prescrevem, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, no art. 35 e inciso IV; e na Resolução²⁹ CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, no inciso II. Contudo, no chão da escola que trabalha com a EJA, entretanto, inclusive na escola pública, as tensões entre forças

29 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

são tendenciosas, e pendem aos interesses dos representantes do mercado de trabalho, e seus proventos econômicos restritivos, quando a questão está atrelada às esferas das oportunidades de acesso aos que não detêm os conhecimentos científico-tecnológicos.

Dessa maneira, quase sempre, os alunos da EJA ficam na contramão das oportunidades, porque a escola não dá conta de oferecer escolarização e formação profissional dignas, àquelas ressaltadas, por Don Tapscott (2010, p. 156): “[...] cidadãos globais responsáveis e cooperativos em uma economia mundial [...]”. É evidente a contradição entre o **que** se quer e **como** se chega.

1.1 Interação virtual e presencial no ensino-aprendizagem do PROEJA

O uso das tecnologias digitais na atual sociedade do conhecimento é uma realidade incontestável. E por que não utilizá-las como recursos de equalização social, na inclusão dos sujeitos do PROEJA, pelo viés da escola e da cultura³⁰?

Nesse contexto, no dia 01/12/2011, foi criada a disciplina virtual na plataforma *Moodle*³¹ – ambiente aprender³² (www.aprender.ifpa.edu.br), depois de uma etapa de capacitação do professor a respeito dos fundamentos da Educação Popular, e sobre os passos metodológicos da Sequência FEDATHI, está última, utilizada como estratégia de ensino.

Com relação ao ambiente virtual, em geral, os alunos conseguiram realizar os procedimentos iniciais no ambiente virtual, além de realizarem, em parte e em tempos diferenciados, os exercícios propostos pelo professor, utilizando de forma integrada - estratégia de ensino - o ambiente virtual e o programa computacional de desenho *AutoCAD*.

Na aula do dia 13/12/2011, o professor ministrou o conteúdo ‘coordenada absoluta’, ele percorreu a sala fazendo atendimento individualizado aos alunos, sempre que algum lhe solicitou, e no final da aula os alunos estavam com pelo menos um dos dois exercícios concluídos. Na ocasião, foi possível perceber que o aluno 18S, de 63 anos, tinha sérios problemas de visão. Apesar disto, ficou até o último minuto da aula desenvolvendo a atividade no *AutoCAD* e no ambiente aprender. Ele postou a atividade às 23h; com muita dificuldade, porém, com a mesma dose de perseverança – um exemplo de persistência, confirmado pelas palavras dele: “postei meu primeiro exercício, com a sensação de objetivo cumprido”. (Instrumento diário de campo/2011-2012).

30 Cultura como resultado de um processo de negociação entre o novo e o velho, e o resultado desse processo é uma colagem/síntese [...] (HOGGART, 1970, tido como um dos referenciais teórico do **Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)**).

31 Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês: Learning Management Systems – LMS). Voltados para a seleção e configuração das ferramentas utilizadas (HAGUENAUER et al, 2009).

32 Tratado como AVA, sala de aula virtual na plataforma Moodle, durante o experimento com a turma dependência Desenho Mecânico.

Na aula do dia 20/12/2011, o sujeito 31S não esteve presente, por motivo de viagem à cidade de Parauapebas-PA. A mediação ficou com o pesquisador da tese, especificamente no tocante ao ambiente virtual aprender. Com relação ao programa *AutoCAD*, eles tiveram dificuldades com o assunto coordenadas absolutas durante a confecção dos desenhos, por insegurança e dúvidas sobre alguns fundamentos das operações matemáticas - raciocínio lógico, quatro operações. Então, o pesquisador-mediador adotou a seguinte estratégia didático-metodológica com os alunos: auxiliou-os no acesso ao ambiente virtual, explicando as interfaces com outras áreas do conhecimento.

A estratégia foi exitosa, inclusive, com os alunos ausentes na aula anterior, que estavam atrasados com as atividades passadas. Os alunos atrasados conseguiram realizar e postar as atividades da aula anterior, e continuaram motivados para a realização dos exercícios previstos para aquele dia.

No encerramento da aula, o pesquisador-mediador pediu aos alunos que respondessem no ambiente virtual, à pergunta: como foi realizar suas atividades utilizando o ambiente aprender? E a resposta veio na mensagem virtual do aluno 17S; "Bom Dia Professor, (...) é de grande importância para nós o ambiente virtual aprender apesar das dificuldades estamos nos esforçando para nos adaptarmos o mais rápido possível com essa ferramenta, de grande utilidade". (21/12/2011, 2h58min). O retorno imediato do aluno, em plena madrugada, aponta em parte, na direção de dois questionamentos feitos anteriormente: os alunos da EJA são ou não capazes de manusear as tecnologias virtuais? São capazes, sim! O que os alunos pensam sobre a experiência no ambiente virtual aprender, como recurso didático? Em geral, responderam que a ferramenta é de grande utilidade para eles.

1.2 As oficinas de *AutoCAD*: culminância de domínios técnico-tecnológicos pelos alunos

O objetivo das cinco oficinas de *AutoCAD*, em geral, foi de refazer e avançar nos procedimentos básicos do programa *AutoCAD*, buscando consolidar domínios técnico-formativos dos alunos.

As atividades foram planejadas, inclusive, com a criação de recursos didáticos: as tarjetas com os nomes dos alunos, e o sistema de bilhetinhos, que, juntos, agregaram como diferenciais pedagógicos nas intervenções dos dois instrutores contratados A e B. Por exemplo, na relação entre instrutores-alunos, o instrutor "B", afirmou "[...] as placas de identificação com os nomes dos alunos foi um dos pontos muitos interessantes em meu olhar, pois me ajudou a interagir com eles [...]".

O sistema de bilhetinhos foi uma ferramenta tecnológica que assumiu interface com a prática instrucional. Por exemplo: acerca dos termos em inglês do *AutoCAD*, o instrutor "A" foi avisado na 2ª oficina para traduzir imediatamente os termos. Ante tais intervenções, apresentou-se uma questão real e atual: como mediar uma aprendizagem significativa aos alunos do PROEJA, numa disciplina de formação técnica?

Diante disso, refletiu-se sobre a prática docente nas experiências dos círculos de cultura³³, perspectiva antropológica de Paulo Freire (1983). Mas, como fazer o enfrentamento?

1ª Oficina de AutoCAD

No dia 06/02/2012, aconteceu a 1ª oficina de *AutoCAD*, observou-se, em geral, que os alunos gostam mais de ficar ouvindo os comandos e orientações, sem executar de imediato os procedimentos. Esta maneira peculiar de querer ouvir requer maior reflexão sobre os níveis de curiosidades dos discentes da EJA. Por que aparentam níveis moderados de curiosidades? Talvez por medo, insegurança, por falta de motivação interna e/ou externa; falta de estímulos pedagógico-metodológicos, que deveriam ser desencadeados no limiar de uma prática docente de concepção andragógica³⁴.

Nas esferas dos fazeres da escola mediadora que trabalha com EJA, a relação professor-aluno precisa ser amparada, planejada, trabalhada sob a lógica andragógica, isto é, a relação professor-aluno deve ser conduzida na direção da centralidade e autogestão da aprendizagem, portanto, gente que tem pela frente desafios e necessidades sociais e de trabalho, como fontes de manutenção da existência humana.

2ª Oficina de AutoCAD

No dia 07/02/2012, aconteceu a 2ª oficina de *AutoCAD*. A metodologia da aula foi a seguinte: o instrutor colocou as orientações do exercício no telão do *data-show* e fez a interação com os alunos, alternando atendimento individualizado e orientações gerais para o grupo todo.

Sobre as oficinas de *AutoCAD* 1 e 2, o instrutor “A” comentou que os alunos apresentaram condições mínimas de inclusão digital, e alguma habilidade com o uso da internet, no âmbito dos ambientes/ferramentas de aprendizagens; aprender e *sites* de pesquisa.

No dia 28/02/2012 a aula presencial foi mediada pelo pesquisador a pedido do sujeito 31S que precisou se ausentar. Vale ressaltar que o encontro seguiu as orientações postadas pelo professor no ambiente virtual aprender. Atividade de pesquisa: Exercitando a Escrita; caso seja possível no dia 28/02/2012 tentarei estar presente virtualmente pelo aprender, mas caso não consiga, o pesquisador estará presente.

O pesquisador-mediador iniciou a aula inteirando-se sobre as últimas atividades realizadas pelos alunos, sob a orientação do sujeito 31S nos dias 16 e 17/02/2012, aulas extras. Em seguida o pesquisador explicou a atividade do dia, uma redação

33 Encontros em que os analfabetos adultos aprendiam e ensinavam a interpretar o mundo, consumidos pelo diálogo [...]. **Fontes:** Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da Liberdade; Paulo Freire.

34 Aprendizagem continuada ao longo da vida, com foco em adultos.

"A importância dos programas em CAD e do *AutoCAD* para quem é da área de Mecânica". O objetivo da atividade foi de aprimorar a habilidade da escrita e ampliar os conhecimentos do programa de desenho, no contexto da disciplina.

O pesquisador procurou auxiliar durante os procedimentos para a confecção da redação, além de demonstrar a importância da interação de alunos, e alunos e professor, no ambiente virtual aprender. Por fim, o pesquisador pediu aos alunos para postarem comentários sobre a atividade realizada, e a aula foi finalizada.

3ª Oficina de *AutoCAD*

Objetivo das três últimas oficinas: avançar nos procedimentos do programa *AutoCAD*, buscando consolidar domínios técnico-formativos.

No dia 06/03/2012, foi realizada a 3ª oficina de *AutoCAD* com o instrutor "B". Compareceram nove alunos. O instrutor "B" trouxe uma programação que incluía a apresentação de vídeos curtos. O instrutor se comunicava normalmente com os alunos, e foi possível perceber o caráter intuitivo de suas orientações e atitudes, pois, além de muito jovem, não tinha formação didático-metodológica específica. Ele se deslocava à parte da frente da 1ª bancada com os computadores, para ficar de frente com os alunos, mas, no momento seguinte, voltava para onde estava instalado o seu notebook e o data show, no meio da 3ª bancada com os computadores.

Dessa maneira, tinha o controle total das atividades, da performance e do desenvolvimento de cada aluno. Além desta estratégia de manter a atenção dos alunos e de demonstrar interesse e segurança nos domínios do *AutoCAD*, o instrutor "B" auxiliava individualmente os alunos, por solicitação. Ele foi ao encontro dos alunos 21S, 16S, 14S, 18S, 22S, 23S, 17S e de outros: e continuava a tratá-los pelo nome. A certa altura, o aluno 21S disse que não sabia nada. E a declaração sugeriu uma inferência pertinente de pedido de auxílio. Por sinal, este tipo de discurso, em geral, é muito recorrente entre os alunos da EJA. Por que será? Por insegurança, medo? Ainda sobre o aluno 21S no contexto da sua declaração, é bom lembrar que ele faltava com muita frequência às aulas, além de sair antes do horário final.

Durante a 3ª oficina observou-se que os alunos conseguiram manter sintonia no passo a passo das orientações do instrutor "B". Isto qualifica avanços de domínios no *AutoCAD* e a regularidade no aprendizado. Num determinado momento da oficina, o instrutor desafiou os alunos, dizendo: "quem desenha um retângulo melhor do que o meu?". Viu-se que o instrutor estava tentando trabalhar de forma propositiva e desta maneira, a prática dele remeteu a pensar sobre a Sequência FEDATHI na perspectiva de uma sequência didática, com base em desafios à resolução de problemas.

Nessa direção, num momento de *insight* no entorno da questão, abstraiu-se o fato de que ensinar adultos é diferente de ensinar crianças. Por quê? Porque crianças em geral aceitam o desafio com criatividade e abertura, mesmo não conhecendo o

novo. Adultos, em geral, diferentemente, rejeitam os desafios instintivamente, pelo menos no primeiro impacto, e, por isto, tornam tensas as relações entre os sujeitos do conhecimento. No contexto dos desafios, todavia, é que se potencializam os novos aprendizados, o crescimento pessoal e profissional e o amadurecimento para a vida.

Assim sendo, quem media processos de aprendizagem na EJA deve deixar o adulto fazer o que pensa ser o correto, de preferência, acompanhado metodologicamente de longe, para certificar-se de que precisa mudar de atitude, ou seja, precisa autorizar-se à abertura no contexto do novo desconhecido³⁵, porque vivenciou o erro.

Na prática o instrutor demonstrou bom domínio de sala, pois desenvolveu várias técnicas de abordagem com os alunos, com destaque pra a alternância entre atendimento em grupo e individual, o que fez com bastante naturalidade. Ele soube motivar, estimular os alunos – “ai 21S, ta certo!”. Neste sentido, uma boa estratégia de ensino com os alunos da EJA pode ser de utilizar recurso didático como um caderno para anotações dos conteúdos, das dicas dos comandos que o instrutor e/ou professor articula, desde que de forma sistematizada, de maneira cronológica e sequencial.

4ª Oficina de *AutoCAD*

No dia 13/03/2012 foi realizada a 4ª oficina de *AutoCAD*, o instrutor “B” chamou a atenção dos alunos 16S e 14S, por meio de uma dica, alertando para eles começarem os desenhos no *AutoCAD*. O aluno ouvinte 29S pediu orientação sobre alguns comandos do programa *AutoCAD* para o instrutor. A aluna 14S demonstrou estar bem à vontade com a presença do instrutor da oficina, tanto que o tratava pelo nome, e não mais pelo status de professor.

O instrutor começou a auxiliar os alunos 16S e 14S nos comandos do programa de desenho. Vale ressaltar que os procedimentos em questão já tinham sido tratados na oficina anterior, no dia 06/03/2012. Assim, ele seguiu sua prática instrucional à base da intuição e do bom senso, dando dicas pouco a pouco, e no contexto da atividade, estabeleceu um tempo determinado de 15 minutos para sua realização. Por se tratar, porém, de um desenho com grau de complexidade moderada, alguns alunos - 14S, 21S, 22S, e 18S - tiveram dificuldades em executar o desenho. Em razão das dificuldades, o instrutor mudou a estratégia didática intuitivamente, e passou a atendê-los individualmente.

Alguns alunos, como 17S e 26S, não tiveram dificuldades e seguiram adiantados nos desenhos. O aluno 21S estava com o programa de desenho aberto, mas não conseguia iniciar o desenho, pois não sabia os comandos para a confecção da sua base.

³⁵ Entende-se o novo desconhecido sob dois ângulos no terreno das possibilidades: o conhecimento totalmente fora das imagens mentais do sujeito, o novo desconhecido; e o conhecimento potencial no formato de ideias em conjecturas na mente do sujeito como algo que já foi apreendido em algum momento, o novo reconhecível.

O pesquisador utilizou o recurso didático “bilhetinhos”, agora também com os alunos, para alertá-los sobre algum detalhe durante a oficina, de maneira a não expor nenhum aluno à turma. Esta foi uma das precauções do pesquisador, ao utilizar o recurso didático. Por exemplo: “21S, você está se atrasando, peça ajuda ao instrutor e vá para o comando seguinte”. Outro exemplo: “14S, deixe a conversa com o 16S pra depois, atente para as instruções”. Após receber o “bilhetinho”, o aluno 21S passou a solicitar mais o auxílio do instrutor.

No centro dessa questão pode estar à contribuição mais significativa do estudo investigativo e, portanto, a sutil abertura na perspectiva de novos estudos e pesquisas no terreno das teorias relacionadas com a EJA. Com efeito, a interação dos alunos, ao utilizarem as tecnologias nos processos da aprendizagem presencial ou virtual, parece ter se constituído muito menos pelos aportes das ferramentas tecnológicas como fim ou meio, porém, mais e essencialmente, pela natureza e prerrogativas do planejamento das ações didático-metodológicas e pedagógicas adotadas.

5ª Oficina de *AutoCAD*

No dia 15/03/2012, aconteceu a 5ª oficina de *AutoCAD*, e o programa de desenho *AutoCAD* não inicializou em nenhum dos computadores na sala-laboratório.

Em decorrência disso, os alunos 18S e 16S começaram a reclamar, dizendo que a falta de gestão não ajudava na logística da instituição. Diante da situação, o instrutor “B” colocou intuitivamente uma estratégia didática em ação para explicar os tópicos restantes da oficina anterior: pediu aos alunos que fizessem anotações sobre as ferramentas utilizadas nos comandos na aula passada, exercitando, desta maneira, a apreensão dos conteúdos trabalhados. A atitude do instrutor sem o *AutoCAD* ativo e sem acesso à internet demonstrou atitude proativa, pois ele se antecipou aos problemas ao exibir soluções práticas e, neste particular, deu uma conotação inovadora à sua prática instrucional.

No contexto da aula no quadro branco, o recurso didático se tornou o principal instrumento naquela circunstância e, ainda que, considerado um recursos didático ultrapassado, ligado à educação “tradicional”, o objeto agregou de forma positiva, determinado pela opção didático-metodológica eficaz adotada pelo instrutor. Após explicar outra ferramenta, o instrutor chamou o aluno 21S à frente para fazer uma atividade, pois percebeu que ele não estava concentrado na aula. O aluno 21S, prontamente, se levantou e foi à frente tentar fazer a atividade; acertou fazê-la. Em seguida, o instrutor chamou o aluno 16S para um novo desafio. O aluno não acertou, pois não conseguiu visualizar a questão no quadro, por problema de visão.

Com essa estratégia, utilizando a técnica de perguntas e desafios, o instrutor interagiu com os alunos, perguntando sobre os nomes das ferramentas e sua utilização. Assim, ele conseguiu finalizar o conteúdo planejado, e, então, pediu aos alunos que tirassem suas dúvidas quanto ao uso das ferramentas, ou sobre

os desenhos e as dificuldades de executar desenhos no *AutoCAD*. Iniciou uma espécie de revisão sobre os assuntos estudados.

No quesito improviso, o instrutor “B” mostrou que sabia, pelo menos intuitivamente, reorientar suas ações didático-metodológicas, quando começou a criar atividades de desenho utilizando as ferramentas pensadas pelos alunos. Ele se deixava guiar pelas expectativas dos alunos, inclusive, explorando, por exemplo, o que eles escreviam no quadro branco. Então, por sugestões dos alunos, o instrutor criava os desenhos, explicava e mostrava a utilização das ferramentas e suas funções.

Nos momentos finais da última oficina, a graduanda de Pedagogia agradeceu à turma de Desenho Mecânico-PROEJA, por ter aceitado o convite às oficinas, bem como pela participação e empenho. Ela enfatizou a importância de avaliar os processos de aprendizagem e a apropriação de novos domínios técnico-tecnológicos. Neste sentido, aplicou instrumento questionário no contexto das três últimas oficinas, que tiveram por objetivo avançar nos procedimentos do programa *AutoCAD*, buscando consolidar domínios técnico-formativos.

Na pergunta “- você percebe que está avançando/progredindo nos procedimentos do *AutoCAD*?” - com opções de respostas, com dificuldades e sem dificuldades, os percentuais de 50% para cada resposta se repetiram no mesmo patamar da oficina anterior. Isto sinaliza e soa como alerta na direção de que é preciso planejar e desenvolver novas ações no contexto do *AutoCAD* na disciplina Desenho Mecânico e no curso em geral.

No questionamento sobre o método de ensino do instrutor “- a maneira de ensinar do instrutor ajudou você a realizar as atividades no *AutoCAD*?”- com opções de respostas sim ou não, buscou-se confirmar a tendência crescente na performance do instrutor “B” nas 3ª e 4ª oficinas.

Acerca das relações interpessoais durante as atividades nas oficinas de *AutoCAD*, principalmente sob o prisma da relação instrutor “B” e alunos foi excelente, conforme o percentual de 100% (bom) indicado no item cordialidade materializa a evidência. No que concerne aos relacionamentos, foi perguntado ao instrutor “B” se favoreceram as atividades nas oficinas. E o instrutor “B” fez um diagnóstico:

[...] as dificuldades de interagir brotam durante as aulas por medo de repreensão, por algum erro cometido ao tentar responder alguma pergunta, ou, perguntar algo que é óbvio, isso leva a maioria dos alunos preferirem ficar em omissão, levando suas dúvidas para o seu meio profissional. (AVALIAÇÃO das oficinas, mar/2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do objetivo geral de investigar as contribuições das ferramentas no PROEJA, emergiu a convicção de que os alunos podem e que a escola tem o dever público de trazê-los para o universo do desenvolvimento tecnológico.

No que tange ao problema de pesquisa, evidenciou-se que os fundamentos pedagógicos e suas variáveis foram fatores determinantes no processo da aprendizagem, mesmo numa disciplina técnica eminentemente de natureza procedimental. Assim, os novos domínios técnico-tecnológicos e as melhorias nas performances dos alunos se constituíram, sobremaneira, pelas escolhas pedagógicas, didático-metodológicas que os instrutores adotaram no decorrer dos trabalhos.

Nessa direção, por exemplo: a interação dos alunos ao utilizarem as tecnologias nos processos da aprendizagem presencial ou virtual, que se constituiu muito menos pelos aportes das ferramentas tecnológicas como fim ou meio, e mais, pela natureza e prerrogativas do planejamento das ações didático-metodológicas e pedagógicas adotadas; o aumento significativo da carga horária da disciplina de 48h para 80h executadas entre atividades presenciais e virtuais; e a aprovação da maioria dos alunos, na disciplina Desenho Mecânico, depois de duas tentativas sem sucesso com o *AutoCAD*.

No âmbito das oficinas de *AutoCAD*, os instrutores “A” e “B” colocaram em prática estratégias didáticas significativas, contextualizando os procedimentos do *AutoCAD* na superação das dificuldades dos alunos. Desta maneira, os recursos didático-tecnológicos utilizados pelos instrutores assumiram valores agregados nos processos de aprendizagem, na constituição de novos domínios técnico-tecnológicos dos alunos.

Com relação ao trabalho do professor da disciplina, merece destaque a sua decisão de mudança de atitude, ao reconhecer e iniciar uma nova trajetória de ensino e estudos com seus alunos. Nas etapas instrucionais, o instrutor “B” demonstrou maturidade pedagógica, ao entender as dificuldades dos alunos, de forma proativa e dialogada, ainda que sem formação pedagógica formal.

Nas interfaces da inovação, o instrutor se movimentou com desenvoltura e humildade entre o velho e o novo aprendizado dos alunos. E fez isto combinando dois fatores fundantes, na concepção de Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire (1987), ao estabelecer um bom canal de comunicação com os alunos nas oficinas; e ao ser proativo nas situações inesperadas, (re) organizar e (re) orientar as atividades e os alunos, por meio de ações didático-metodológicas diferenciadas.

Isso aconteceu, por exemplo, durante a 5ª oficina, no dia 15/03/2012, quando no início do encontro os equipamentos tecnológicos não funcionaram e a oficina foi processada basicamente do quadro branco à luz de estratégias de ensino consideradas tradicionais, mas que atenderam efetivamente ao aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BENTES, V.H. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Tese de doutoramento, UFC, 2013, 266 f. : il. color., enc. ; 31 cm. <http://www.teses.ufc.br> - acesso 16/09/2013, 18h

BORGES Neto, H. et al. O Ensino de matemática assistido por computador nos cursos de Pedagogia. In. **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**, 13, 1998, Natal, RN. Anais. Natal, RN: Editora UFRN, 1998. p. 147-158

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**

COIMBRA, C.M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, vol 7, nº 1, 1995, pp. 52-80. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br> – acesso 13/09/2013, 14h

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 13ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ.: Paz e Terra, 1997.

HAGUENAUER, Cristina Jasbinscheck. MUSSI, Marcus Vinícius F., MARTINS, F. N.; CORDEIRO FILHO, F. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: definições e singularidades. **Revista Educaonline**, v 3, nº 2. maio/agosto 2009.

HOGGART, Richard. La culture du pauvre. Paris: Les Éditions de minuit, 1970. *Apud*. DALMONTE, Edson. **A cultura popular a partir dos estudos culturais britânicos** – Disponível em: <http://www.infoamerica.org> – acesso 09/10/2011, 23h

KENSKI, M. V. **Educação e tecnologias, o novo ritmo da informação**. Papyrus, 2007, 4 ed., Campinas, SP. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (tradução Daniel Aarão Reis Filho) **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1981.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EJA (PROEJA): PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGENS ENTRE SONHOS E LUTAS³⁶

Natalina Ferreira Nunes
Haroldo de Vasconcelos Bentes

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho é perceber o acesso do público de Educação de Jovens e Adultos – EJA/PROEJA ao ensino médio integrado na educação profissional técnica de nível médio. O artigo aborda elementos que permitem construir reflexões acerca da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), centrado na concepção do Programa de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nas perspectivas de aprendizagens que são múltiplas, considerando os sujeitos e suas especificidades.

Nesse sentido, procurou-se entender a dinâmica dos cursos e dos sujeitos como fatores catalisadores à formação profissional integrada com a Educação de Jovens e Adultos no horizonte de uma política pública inclusiva.

Os procedimentos metodológicos ancorados em pesquisa documental nos marcos legais do Programa – PROEJA, em pesquisas realizadas na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e na literatura sobre política pública com pesquisas nos cursos de Licenciaturas ofertados pelo Instituto Federal de Educação do Pará (IF) *Campus* Belém, nas ações formativas nas escolas públicas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

36 Este artigo foi apresentado no XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE-out./2018), na Universidade de Coimbra – Portugal, com ampliações e aprofundamentos. V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - V SENEPT 2017, dias 08, 09 e 10 de maio de 2017, nos Campi I e II do CEFET-MG em Belo Horizonte. Tema "Perspectivas para a Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica no cenário brasileiro atual". Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2018/05/Anais-V-Senept.2017-2.pdf>>. Acesso em: 02 ago., 2018.

No processo analítico adotou-se o método dialético como guia de investigação na mediação crítico-reflexiva das contradições e conflitos nas situações daEJA/ PROEJA e no processo de formação inicial de professores, visando desvelar o real das salas de aulas entre os alunos e professores.

A abordagem no processo de investigação priorizou a pesquisa-ação, com uso de técnica de observação participante que “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, (...) o observador enquanto parte do contexto de observação (...) pode modificar e ser modificado.” (MINAYO, 2001, p. 59)”, no trabalho dos licenciados de Letras e Matemática do IFPA *Campus* Belém, de que forma in loco nas escolas estaduais públicas, e responderam instrumento de pesquisa questionário na disciplina pedagógica em formação, com perguntas do tipo abertas.

Na problematização fez-se um levantamento analítico na pesquisa realizada pelos alunos do PIBID, nos cursos de Letras e Matemática, seus percursos acadêmicos como futuros docentes e um diálogo com tese de doutoramento sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica do PROEJA (2013). A investigação se deu em fases: a primeira sobre a participação dos licenciados no PIBID do IFPA *Campus* Belém por meio de um levantamento na literatura referente à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na segunda o intercâmbio acadêmico com os sujeitos da EJA/PROEJA, interação que gerou muitas interrogações, inquietações na fase de campo e as aulas no IFPA, e na terceira problematizações com resultados de pesquisas relacionadas. Quanto ao problema anunciado: reflexões sobre a oferta do PROEJA no cenário das instituições de ensino profissionalizantes, principalmente no IFPA *Campus* Belém, nos processos de implantação e condução do Programa de inclusão social?

Nos fundamentos teóricos estudos no Documento Base, 2006 do PROEJA e diálogo com autores que discutem o PROEJA, a concepção e a construção curricular, nos seus elementos constitutivos como: o planejamento, a organicidade, as dinâmicas de espaços e tempos das aprendizagens. Neste sentido, a modalidade na perspectiva de política pública, Freire (1996), Frigotto, Ciavatta & Ramos (2006) e Flores (2006), Bentes (2013, 2016, 2017), Souza (2006), e outras fontes selecionadas.

A justificativa deste artigo tem extensão e implicações com o processo de implantação do PROEJA nas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país, e as implicações com as ações pedagógico-metodológicas no ensino e pesquisas nos cursos de Licenciaturas em Letras e Matemática/ IFPA *Campus* Belém 2015-2 dentro do PIBID percursos acadêmicos dos futuros professores nas etapas formativas, e PROEJA profissional médio integrado.

Nos resultados, ressalta-se à necessidade de reflexão na perspectiva da integração curricular como estratégia pedagógico-metodológica intrínseca no processo de formação-profissionalização dos alunos na educação básica, prioritariamente, no sistema de ensino público. E a necessidade de tratamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de política pública na base da formação humanístico-

científica, que aprofunde a concepção de currículo integrado através de trabalho integrado entre professores da área técnica e da cultural geral.

Nessa perspectiva o currículo voltado à prática inclusiva, referenciada na educação de todos os jovens e adultos, seja qual for sua condição social, política, econômica e cultural. A escola na sua função social de “se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, pois é ambiente pedagógico por natural social, consequentemente a problemática da diversidade cultural, étnica, estética não pode ser tratada como secundária” (BENTES, 2017, p. 2).

1 O PROEJA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Programa de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem como público destinatário os jovens e adultos que já concluíram o ensino fundamental, mas que ainda não concluíram o ensino médio, e nem possuem uma profissão técnica de nível médio. Sendo assim, o programa assume uma concepção de formação integrada do cidadão, que combine na sua prática os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes (BRASIL, 2006a), portanto, uma política pública comprometida com esse público-alvo, questões relacionadas que vão desde o acesso até o desafio conceptual de integrar na prática formativa os sujeitos, suas demandas e especificidades em termos de saberes, domínios e conhecimentos no contexto da Educação Profissional.

Vários pesquisadores desenvolveram trabalhos integrando EJA e Educação Profissional, Freire (1992), (MACHADO; MOURA; PAIVA; SANTOS, 2006), (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), (MANFREDI; ARAÚJO, 2002), Bentes (2013) no limiar de políticas públicas educacionais e dos sonhos dos alunos de retornarem ao sistema educacional no Brasil.

Bentes (2013), em tese de doutoramento, traz algumas contribuições com o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica do PROEJA no IFPA *Campus* Belém, de que os alunos podem e a escola tem o dever público de trazê-los para o universo do desenvolvimento tecnológico, no que diz respeito ao acesso às tecnologias, assim, a inclusão tecnológica se apresenta implicada na falta de acesso dos alunos às ferramentas tecnológicas. A situação exige planejamento sistemático e contínuo em termos de fundamentos pedagógico-metodológicos na perspectiva de uma proposta de ensino, com a utilização das tecnologias como recursos meios.

De que forma? Auxiliando-os pedagogicamente a utilizarem as tecnologias com recursos didáticos nas atividades desafiadoras nos fazeres escolares, nas práticas profissionais e nos movimentos com a autoestima, motivação, apropriação de novos conhecimentos, nas relações interpessoais, na produção coletiva, na vivência ética, no âmbito da família e convivência comunitária (p. 227).

Sobre as contribuições das tecnologias o estudo evidenciou que os fundamentos pedagógicos e suas variáveis são fatores determinantes no processo da aprendizagem, mesmo quando testados numa disciplina técnica eminentemente de natureza procedimental, isto é, manuseio do AutoCAD. No experimento as tecnologias assumiram o status de ferramentas-meios nas etapas do ensinar e aprender e, principalmente com a utilização do AutoCAD, objeto de ensino da disciplina em questão.

No experimento com os alunos do PROEJA no curso de mecânica integrado, novos domínios técnico-tecnológicos e melhorias na performance se constituíram, sobremaneira, pelas escolhas pedagógicas, didático-metodológicas que os mediadores adotaram no decorrer dos trabalhos. As escolhas pedagógicas se sustentam na Teoria das Experiências de Aprendizagens Mediadas (EAM) defendida por Reuven Feuerstein (1997, p. 15, *Apud*. GOMES, 2002, 78),

a qualidade de interação entre o organismo e o meio – produz-se pela interposição de um ser humano iniciado e intencionado, que medeia o mundo e o organismo, criando no indivíduo a propensão ou tendência mudança pela interação direta com os estímulos. A EAM é a única que produz a flexibilidade, a autoplaticidade na existência humana e, em última instância, oferece-lhe a opção de modificabilidade, tal como temos descrito.

Do quadro de resultados da tese, é possível afirmar que as escolhas pedagógicas impulsionaram os resultados alcançados. Com efeito, na interação com os alunos na utilização das tecnologias nos processos da aprendizagem presencial e virtual, estas se constituíram em aportes 'meios' eficazes, em decorrentes da natureza e prerrogativas do planejamento estratégico e as ações adotadas.

Nas questões relacionadas ao acesso e conceptual na EJA/PROEJA dos alunos nas práticas formativas na Educação Profissional deve-se considerar as demandas e especificidades daqueles em termos de saberes, domínios e conhecimentos. Neste sentido, deve-se criar estratégias de gestão e retenção dos alunos na Escola desde a fase de acesso e, de forma processual, por meio da integração dos conteúdos formativos, sempre na perspectiva de uma política pública de inclusão. Pois, é preciso incluir os sujeitos da EJA como protagonistas nos processos humanos de trabalhos, e muni-los dos domínios técnico-tecnológicos contemporâneos.

Se no Brasil a política pública educacional se desenha como de natureza inclusiva, então, além das questões de acesso e condução dos processos pedagógico-formativos, deve-se tratar de forma estratégica e responsável nas decisões do Estado e nos segmentos sociais, em termos geracionais, "as fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, não podem deixar de ser ambíguas e atravessadas e, definitivamente não podem ser ignoradas" (BAUMAN, 2007, p. 373, *Apud* FEIXA; LECCARDI, 2010, INTRODUÇÃO, p. 185) dos fatores estruturantes enquanto política pública de inclusão e considerá-los sistematicamente, sob a ótica da emancipação de direitos que, outrora foram negligenciados sistematicamente, logo, o atraso tem preço e peso social.

Portanto, é preciso realinhar o planejamento, realizar correções nas diretrizes de execução e fazer ajustes, visando maneiras no campo dos enfrentamentos na confluência do sistema econômico-socio-político hegemônico capitalista, este centrado no mercado seletivo, na hierarquização entre classes sociais de filtro economicista, e gerenciado por políticas de imposições neoliberais.

Diferente dessa lógica, o que se quer é uma política de inclusão no Brasil que seja estratégica e responsável, que integre princípios estruturantes entre concepções, acesso e retenção dos alunos, ou seja, não abandonem a escola, e que aglutine ações concomitantes e contínuas de inserção dos alunos no mundo do trabalho (via estágios e oportunidades de trabalho regular e legalizado como egressos da Escola).

Que no caso específico do PROEJA, se proceda a revisão do planejado, nas fases de implantação, implementação, processos de monitoramento, com as devidas adaptações e ajustes, (re) avaliando as etapas/estágios de execução das ações, não de forma estanque como na atual conjuntura política que passa o país (desde 2016), mas a partir de critérios processuais e contínuos na altura da retroalimentação histórico-interseccional (APRILE & BARONE, 2009) contextualizando as histórias e trajetórias dos sujeitos envolvidos, no fluxo de seus saberes.

A retroalimentação na perspectiva interseccional³⁷ de construção de autonomias desses sujeitos, na direção de uma visão de mundo sem fronteira entre as áreas, que eles possam aprender transversalmente com dialogicidade entre saberes de forma integradora. Exemplo: um texto bem escrito na disciplina Física pode delinear à compreensão objetiva do aluno na resolução do problema proposto e, conseqüentemente o desvelamento da realidade a partir do nível do senso comum, e por aí fora.

Então, a partir da descoberta de novos fundamentos (científicos, filosóficos, culturais etc.) subjacentes ao saber no nível do senso comum, (re) descobrem e se convencem por evidências, e sob a égide de visão integrada ampliam, fundamentam, aprofundam saberes, transcendem pontos de vista, sistema de crenças, concepções lineares, posturas cristalizadas.

O aprendizado emerge da dialética do reconhecimento do próprio erro, com consciência de causa, quando assistido por mediador com humildade metodológica, aportes didáticos que auxiliam o aprendiz adulto a decidir e optar por escolhas no processo das aprendizagens, e desta forma, a avançar nas zonas interseccionais dos saberes, experiências, domínios e conhecimentos de forma factual e justificada, ou seja, com métodos e objetivos conscientes.

Se assim, as posturas científicas entre áreas “isoladas” se diluem, rompem, e abrem-se oportunidades a todos os sujeitos aprendentes que podem materializar

³⁷ A perspectiva interseccional permite ampliar e tornar mais complexo o olhar sobre a produção de desigualdades em contextos específicos e fazer uma análise mais condizente com a realidade, por exemplo, permite captar as relações de poder na vida social e seus impactos nas experiências cotidianas dos sujeitos. Marcos teóricos: Leslie McCall, Avtar Brah e Ann Phoenix. Disponível em: <<https://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/pt-br/interseccionalidade>>. Acesso em: 04 ago., 2018.

aprendizagens significativas, sem as “classificações” [de quem é capaz ou não de aprender], ou os estigmas sociais [se desta ou daquela classe ou área] como critérios de acesso.

Nas políticas educacionais de formação e profissionalização, as etapas de planejamento, implantação e implementação devem conjugar princípios e diretrizes práticas integradas, a partir da formação humanístico-científica, o trabalho como promotor de vida digna e meio à manutenção de boas oportunidades, relações de trabalho e geração de renda. No horizonte destas convicções, no descrito,

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 sociedade 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 (DOCUMENTO BASE, 2007 – APRESENTAÇÃO, p. 8).

Nos documentos oficiais do Programa, os objetivos ainda que bem intencionados aos fins almejados em termos de demandas e especificidades dos sujeitos envolvidos, precisam executar os fundamentos estruturantes de uma política pública inclusiva. Portanto, fazer o enfrentamento ao “modelo” de *input-output*³⁸ (GUILHOTO, 2004) do mercado capitalista, no sentido de promover postos de trabalho aos sujeitos da EJA, a partir de habilidades técnico-tecnológicas e interpersonais construídas no lastro das políticas educacionais formais, visando os sujeitos egressos das ações inclusivas do Estado brasileiro para segmentos sociais historicamente marginalizados.

Nessa sociedade, o homem deve ser concebido como um ser integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade” (CEFET-RN, 1999, p. 47). Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (IDEM, p. 24).

O sujeito político capaz de atuar sobre a realidade precisa estar no foco das políticas públicas, enquanto portador de especificidades e, portanto, demandante de oportunidades com critérios de atendimento pelo poder público. Neste contexto o conceito de política pública de Secchi (2010, p. 4)³⁹ “a essência conceitual das políticas públicas é o problema público”... logo, o que “define se uma política é,

38 A Wassily Leontief (1906-1999) é creditada o desenvolvimento da análise econômica *input-output* (insumo-produto) que foca-se num conjunto de matrizes econômicas de trocas intersectoriais. Fonte: disponível em: <<http://www.erudito.fea.usp.br/PortalFEA/Repositorio/835/Documentos/Guilhoto%20Insumo%20Produto.pdf>>. Acesso em: 04 ago., 2018.

39 http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_01.pdf

ou não, pública é a sua intenção de responder a um problema público e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal”. Assim, as políticas públicas devem fomentar as condições estruturais internas e externas à adequação/superação do problema público. O Documento Base do PROEJA focaliza um problema público na política pública educacional no Brasil, no seio da Educação de Jovens e Adulto,

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita (IBIDEM, p. 18).

Vê-se aí o efeito cascata dos processos de planejamento, condução e adequação na política pública educacional brasileira, no que tange ao público da EJA. Mas, há outras questões relacionadas a métodos de ensino e pesquisas enviesados na estrutura e organização curricular. Por exemplo: recorrência de ensinar adultos como criança, e Bentes (2012, p. 233) contrapõe diante desta prática, alertando que adultos têm

[...] uma relação diferenciada de ensinar, porque adultos aprendem desde os seus estádios existenciais, isto é, pessoas adultas possuem acúmulos, experiências, saberes, valores, juízos constituídos, independentemente se sob a lógica do senso comum ou por inferências. O factual é que adultos têm um conjunto de valores conhecidos e valorizados por eles mesmos, têm um sistema operativo próprio com dimensões cognitivas e emocionais.

No terreno dos métodos a novos conhecimentos e técnicas, o autor (p. 234) destaca que na educação de adultos deve-se aprofundar os pressupostos humanístico-científicos e tecnológico-culturais por meio dos conteúdos de ensino, porque a inclusão sociolaboral pelo conhecimento formal, na Escola e fora dela, é objeto real de acesso e manutenção no mundo do trabalho. Portanto, ter autonomia com os saberes e tecnologias valorizadas na atualidade abrem frentes de oportunidades de trabalho, conquista de espaços políticos e de reconhecimentos pessoal, profissional, cultural, ético político no lastro da cidadania ativa.

Nesse sentido, defende-se a ideia de que na EJA seja pertinente e significativo desencadear processos de apreensão de novos conhecimentos que respeitem e valorizem os saberes acumulados, experiências de vida dos sujeitos, ...adultos têm projetos de vida em andamento, possuem expectativas e necessidades concretas no que tange às oportunidades de trabalho e renda e, nestas dimensões, enfrentam situações reais no universo das relações, da cidadania de direitos, e no mercado de trabalho, situações que lhes exigem respostas contextualizadas, por vezes específicas, em termos de acesso e garantias, habilidades, domínios e competências.

Em tese, no Documento Base, 2006 do PROEJA; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996; e na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 considerada cidadã, os instrumentos jurídicos elegeram a formação cidadã e profissional integrada ao mundo do trabalho, da ciência e da cultura, e registram o respeito aos saberes dos alunos-trabalhadores e suas experiências cotidianas. E nas políticas públicas nota-se tendências no sentido de equacionar o problema do acesso à escolarização básica na direção da qualidade da educação. Tal diretriz articula-se com os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, em 1990, na qual o Brasil foi um dos signatários.

Na mesma linha, a democratização do ensino está nas agendas governamentais e nos discursos de amplos setores sociais, como propósito de reformas educativas que apontam para ajustes no ensino face às demandas do mercado de trabalho; reorganização do sistema de ensino; reformulação da gestão escolar; redução dos índices de evasão e repetência; investimentos em programas de formação de professores, democratização do acesso à educação básica, dentre outros (PNE, lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação).

Na Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, encontra-se o reconhecimento do direito à educação para todos, porém isso não é a realidade que se efetiva no país, o índice de analfabetismo ainda é muito grande o que contradiz a materialidade a Constituição, considerada cidadã.

O mesmo se verifica na LDB em 9.394/ 1996. Onde a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no texto da Lei, em seu artigo 37 §1º fala que devem ser “(...) consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, e é reconhecida como dever do Estado”.

Enquanto orientações legais os instrumentos apontam as diretrizes com clareza, mas, no âmbito de uma política pública educacional de Estado, a política precisa alcançar o alunado da EJA como sujeitos demandantes na importância de suas especificidades, e nesta linha de ação serve-se dos estudos de Souza (2006, p. 40), sobre os elementos fundamentais de uma política pública na base do planejamento, implementação e adequações das ações com o público da EJA: 1- “A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende e o que ele faz; 2- Envolve vários atores – formais e informais; 3- Não se limita as regras; 4- É uma ação intencional; 5- É uma ação de longo prazo”.

A partir desses elementos estruturantes, então, como ação intencional espera-se da parte dos gestores envolvidos formal e informalmente, visão processual continuada e crescente nas fases diagnóstica preventiva e especulativa, que não fique estancada nas ações compensatórias apenas, disfarçadas nos interesses político-partidários, ou de interesses particularistas.

Que nas fases interventivas propositivas os gestores político-institucionais não se fechem intransponíveis nas ações planejadas verticalmente, desconsiderando os demandantes e os processos formativos das bases.

Que na fase de monitoramento e avaliação das etapas percorridas, o governo assuma as responsabilidades entre o que pretendia e o que realizou concretamente, ou seja, tenha postura pública diante das lacunas deixadas à sociedade em geral, curvando-se às correções e à prestação de contas. Quanto à sociedade em geral, no sistema democrático, a obrigação de realizar o controle social das ações do Estado.

Quanto aos resultados esperados pelos demandantes das políticas de inclusão, no âmbito da formação escolar, que se garanta uma formação de qualidade humanístico-científica e tecnológico-cultural com fluxos contínuos de saberes, conhecimentos e domínios nos espaços educativos da Escola, por meio de matriz curricular com metodologias, estratégias e ações integradas para cidadãos e trabalhadores que precisam de trabalho digno e vivência reconhecidos socialmente.

Esses processos constitutivos de uma política pública inclusiva exigem na base do planejamento inicial da política, uma outra paralela de egressos, no sentido de estabelecer um canal de comunicação de fluxo contínuo e sob a lógica de retroalimentação entre o corpo escolar, o sistema produtivo formalizado, e as instâncias públicas de poder formalmente instituídas.

No caso do corpo escolar formativo, da Gestão Escolar espera-se minimamente um planejamento institucional constituído formalmente, com delegações de status profissionais (funções orgânicas, interlocuções, recursos financeiros, logísticos), obrigações operativas prospectivas (quem faz o quê, vai onde, negocia) e níveis de responsabilização no limiar dos resultados estabelecidos (quem e porquê assume o compromisso/feitos/efeitos). Dos envolvidos espera-se minimamente formação acadêmica para transitar nas ações, experiência para aprender e ensinar pessoas, e ética profissional para conviver com os objetivos das pessoas, otimizando (fazer mais com menos) os recursos públicos aos fins propostos.

Além dessas duas dimensões, utilizar-se dos domínios técnicos e métodos de trabalhos adequados, agregando ao máximo as ferramentas tecnológicas, e cuidados estratégias com a administração do tempo cronológico e lógico nos serviços prestados à sociedade.

Uma política de egressos deve tomar por base um canal de comunicação de fluxo contínuo e sob a lógica de retroalimentação. Esta regra é fundamental, pois alimenta o processo de interesses diversos entre os envolvidos, interesses diversos, mas que estão focados em objetivo comum: a pessoa-profissional que melhor articule formação humanístico-científica e tecnológico-cultural. Neste horizonte atuam a escola, os atores no mundo do trabalho e os segmentos de classes (sociedade).

Esse canal de comunicação de fluxo contínuo se alimenta de informações atualizadas da Escola e do sistema produtivo em geral (postos de trabalho), estratégias (políticas de mercado, protagonismo público local, regional e global), e todas essas fontes devem estar integradas sistemicamente, pelas pessoas envolvidas (valores e compromissos), nos sistemas informatizados (cursos, empresas, perfis, etapas formativas, critérios éticos na base da formação específica, vagas de trabalho,

instrumentos de seleção alunos, empresas, etc). Nesta dimensão comunicativa, Bentes (2016, p. 12)⁴⁰ sugere a criação de “sistemática operacional de fidelização de alunos e empresas, na mediação operativa de postos de trabalhos” como estratégia de atender aos interesses da relação Escola-Empresa na política de estágios e egressos.

No relatório de viagem de intercâmbio referido, sobre política de estágios e egressos a “criação de um código de ética, para nortear e regular os serviços oferecidos nas três frentes de interesses: alunos, empresas e agentes empreendedores” e ainda, instituir e qualificar pessoal na Escola para prestar “assessoria a vagas de trabalho entre alunos e empresas, potencializando uma espécie de taxa de captação, ou seja, uma contribuição feita pelas empresas para um fundo financeiro” (p. 13), para cobrir despesas com seguro de viagem dos alunos em visita técnica, manutenção/atualização de sistema operacional, auxílio transporte para estagiários e alunos egressos.

Uma política de egressos numa Instituição Pública, de natureza formativa e educativa, nortea-se pelo princípio do interesse público. Os recursos são públicos e o interesse é da sociedade em geral. Assim, as decisões e os feitos/efeitos afetam diretamente a vida das pessoas, dos alunos em formação e expectativas de trabalho e vida dignos - o tão discutido princípio educativo Educação-Trabalho.

Sendo assim, as políticas de egressos devem estar atentas aos movimentos das esferas públicas de poder na base do Estado, e ter escape de interlocução com as instâncias de poder público local, regional e global, no sentido das diretrizes macropolíticas, procurando ampliar as redes de interações com o mundo e o mercado de trabalho, mapeando, sistematizando, gerenciando os fluxos da macroeconomia, as interrelações com as esferas públicas e as demandas sociais.

Uma política de oportunidades de trabalho e vida digna a egressos não se faz nos gabinetes, nas coordenações de cursos, e nem numa escola isolada. Uma política de egressos se fortalece no rigor das informações dos alunos, com produção científica escolar e acadêmica arrojada (com bolsas produtividade e controle/reconhecimento de resultados), propositiva e resolutiva, com o desenvolvimento de tecnológicas educacionais inovadoras e competitivas estimuladas entre alunos, professores e pesquisadores (com recursos financeiros e logística), no agulhão de atender as demandas sociais.

Nessa conjuntura é preciso uma melhor compreensão acerca dos impactos do PROEJA na Rede Federal brasileira e na EJA em geral como subsistemas da Política Pública Educacional. Nesta fronteira é preciso, além de realizar mais pesquisas, sobre o PROEJA e a EJA, institucionalizar sistemática de fomento financeiro, controle, monitoramento, avaliação e reconhecimento dos resultados.

Por exemplo, uma frente de ação concreta no âmbito do PROEJA/EJA na Rede Federal, como objeto de pesquisa e objetivo: verificar nos registros escolares dos

40 Relatório de viagem de intercâmbio IFPA – Instituto Politécnico de Bragança/Portugal, Bentes, 2016 (Convênio IFPA/IPB – 2013/2016)

Institutos Federais (IFES), qual a contribuição da Rede Federal à Educação de Jovens e Adultos(EJA), sob a ótica dos recursos públicos recebidos e os alunos concluintes, inconclusos, evadidos. Seria um estudo com implicantes na política de egressos ou na sua ausência.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NO CONTEXTO DA EJA/PROEJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PIBID está institucionalizado no IFPA *Campus* Belém e tem como objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES), na Educação Básica nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, e como esse programa está atuando dentro e fora do IFPA, onde os projetos e subprojetos estão inseridos a partir dos cursos de Licenciatura de Biologia, Matemática, Letras, Pedagogia, Geografia, Física e Química são levados às escolas públicas através de parcerias, nos bairros próximos ao IFPA, uma vez que há carências de professores para atuarem nas disciplinas na Educação Básica.

Dentro desse contexto os coordenadores e licenciandos se reúnem semanalmente planejando atividades pedagógicas. Os licenciandos são selecionados no 3º semestre por seus futuros professores/orientadores para atuarem junto às escolas públicas, tais como: Visconde de Souza Franco, Orlando Bitar, Temístocles Araújo e Nagibe Coelho e Coronel Sarmento e etc..

Na metodologia de trabalho os licenciandos são orientados a preparar seus planejamentos, incluindo palestras e minicursos com temas afins de cada disciplina, com atividades do tipo: gincana, aprimoramento de leitura, temas sobre o meio ambiente, amostras de vídeos. No caso desta pesquisa, as atividades foram realizadas no período de março/2015 a fev/2016. Os sujeitos envolvidos foram 30 acadêmicos dos cursos referidos (Relatório da Coordenação Geral do PIBID/2013-2015).

Os acadêmicos dos cursos de Matemática e Física realizaram uma atividade com os alunos do Ensino Médio 3º ano na Escola Acy de Jesus Neves Barros Pereira, sobre o consumo de energia elétrica, o professor trabalhou com os fundamentos das duas ciências utilizando uma tabela com o consumo dos últimos três meses.

O exercício na modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente. Entretanto, a Educação brasileira passa por um processo de transformação inclusiva, com mudanças na concepção de educação profissional e tecnológica, exigências do processo de globalização, que incorpora novas tecnologias e, consequentemente o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os sujeitos da EJA/PROEJA potencializam providências no âmbito da evolução tecnológica cada dia mais volátil. Rede de Escolas e Institutos Federais de Educação Tecnológica são espaços que podem contribuir de forma

significativa em decorrência da natureza institucional, educação tecnológica, além de longa experiência na formação profissional média e técnica.

O PROEJA no atual IFPA *Campus* Belém foi instituído a partir de 2007 (ainda CEFET-PA) com o pressuposto da verticalização do ensino, ou seja, a oferta em uma mesma instituição de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, com estreita integração e articulação com o sistema produtivo (MANFREDI, 2002).

E no contexto da integração, Rodrigues (2009, p. 82) clarifica esta concepção por ocasião da implantação do Programa, “não se estabeleceu no CEFET-PA a partir do PROEJA. A herança da dualidade, tanto no modelo anterior como no adotado no PROEJA, dificulta a compreensão dessa integração que ainda desvincula os conhecimentos”.

A pesquisa de mestrado do referido autor já alertava para os desdobramentos lacunares do Programa, nos anos a implantação, efeitos que impactaram enormemente no trabalho pedagógico na Instituição, principalmente no processo de profissionalização dos alunos no que tange à interpretação e implementação da concepção de integração no contexto das especificidades dos sujeitos e suas trajetórias socioculturais. O que na prática contradisse o conceito de competência por área, tratado no âmbito da Educação Profissional de Nível Técnico, quando situa as alterações profundas no perfil do trabalhador frente aos desafios a postos de trabalho, o que acabou por esvaziar as exigências à formação profissional (BRASIL. Parecer 16/99).

O Governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004) deixa explícito no PROEJA suas intenções com relação às políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos, as quais apontam para as necessidades de articular a educação básica com o mundo de trabalho e interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito à educação (BRASIL, 1998), do acesso à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, retoma a concepção e integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EPT voltada para a formação integral dos cidadãos.

O Programa de integração de educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

Com a política de igualdade implantada no Governo Federal, o Ministério da Educação, atenta a prática para que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atue como referência na oferta da educação profissional integrado ao ensino médio na modalidade EJA/PROEJA. Sendo assim, a concepção do PROEJA, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para a evolução dos indivíduos, que certamente estão fora da escola, desenvolvendo suas habilidades e competências na área cultural, científica, política e profissionalizando a população, com possibilidade de agregar no currículo profissionalizante voltado para o mundo real a cultura geral, como também contribuir para a formação plena do educando.

Para Paulo Freire (1995) a Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo resgatar, por meio do diálogo uma educação básica igualitária, sem distinção de idade, raça ou cor. O estudioso defendia que a educação não é um processo isolado das demais esferas da sociedade, mas um ato político, capaz de liberar o homem da sua condição de oprimido e desta forma mudar a sociedade.

A educação visa à libertação, a transformação radical da realidade para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os “homens e mulheres, sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objeto” (p. 85). No livro sobre a Pedagogia da Esperança temos o autor destaca: “o porquê de se trabalhar uma educação voltada aos oprimidos, pois para ele a educação deve preparar os educandos para a vida, numa proposta de transformação da realidade de opressão que vive-se na sociedade atual” (1992, 25).

Observe-se a fala de um pai que precisa dar conta da criação dos seus filhos e que precisa se alfabetizar, que traz a seguinte citação:

Agora, veja doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. (...) e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã (p. 27).

Dentro dessa realidade (alunos trabalhadores) o PROEJA foi implantado em 2007 no IFPA no *Campus* Belém no formato de cursos técnicos integrados, e os alunos tiveram o ingresso por meio de sorteio, por conta da demanda alta e as vagas limitadas nos cursos. E conforme análise de Bentes (2013), tem-se o seguinte quadro: a gestão do PROEJA, em linhas gerais, teve dificuldades de planejar, comunicar e integrar ações interdependentes e coordenadas na extensão do currículo e da sala de aula, e vice-versa, com relação a outros segmentos na hierarquia da instituição como um todo.

Daí as ações relacionadas ao PROEJA terem assumido trilhas fragmentadas, de pouca convergência no que tange aos objetivos do programa nos níveis das responsabilidades e compromissos dos agentes envolvidos. Quanto aos processos de comunicação e planejamento institucional, nas questões relacionadas ao

PROEJA no *Campus Belém*, o trânsito da burocracia, em geral, foi inadequado e insuficiente nos trâmites sistematizados das informações, se considerados os prismas de uma institucionalidade instituinte sob a lógica do planejamento estratégico, na perspectiva de uma política de registros e normatizações.

No que se refere aos registros escolares dos alunos do PROEJA no *Campus Belém*, as evidências apontam que o *Campus* não possui uma política de comunicação interna eficaz e, além disto, os fins educacionais do PROEJA foram sobrepostos por interesses de outras ordens – de grupos hegemônicos na estrutura interna - áreas, coordenações. Sobre as condições físico-pedagógicas da sala-laboratório, onde os alunos cursavam as disciplinas carecia de maior organização dos espaços pedagógico-formativos, no limiar dos interesses de aprendizagem deles, considerando principalmente a função social da escola, de incluir e emancipar cidadãos pelos canais da educação.

O PROEJA no IFPA *Campus Belém* implantado em 2007, e até hoje com alunos que não finalizaram seus cursos, precisa ser revitalizado, desde a concepção integrada, e também por dentro das orientações legais e pedagógicas, pois os indicadores de monitoramento e avaliação no *Campus* se mostram em descompasso em relação às diretrizes previstas nos documentos oficiais, isso em decorrência de ações intermitentes e pontuais.

Especificamente na execução do currículo integrado e na montagem do quadro de professores, os efeitos colaterais constatados são: o declínio e o esfacelamento dos fatores de aprendizagem, como a baixa frequência e/ou a intermitência muito esparsa dos alunos às aulas; crescimento dos índices de evasão no patamar maior que 70%; processo administrativo desestruturado, sem a continuidade das ações; planejamento pedagógico inconsistente; e gestão assistemática em praticamente todas as instâncias decisórias.

Com essas constatações no âmbito do PROEJA na escola. Espera-se de gestores, professores, servidores e parceiros com proposições que se efetivem (re) configurando um novo projeto institucional, em que se planeje e demarque, estrategicamente, os espaços sociopolíticos dos sujeitos envolvidos e suas respectivas atribuições, na perspectiva de uma educação pública de qualidade, razão de ser da escola pública.

Que os alunos do PROEJA voltem à escola, cientes sobre de suas obrigações e de seus direitos no processo formativo-profissional, mas, que a Escola cumpra com a sua função formadora inclusiva. É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. (FREIRE, 1992, p. 59)

A educação inclusiva do Programa sugere integrar processos teóricos e práticas profissionais, culturais, políticas, sociais e ambientais, as quais definem os valores

que são considerados por uma sociedade, visando a concretização dos ideais de sociedade, tornando a vida digna e sustentável. A constituição de 1988 prescreve que a educação é para todos, logo, transformar a atual realidade brasileira em uma sociedade mais justa e politicamente correta, é dever do Estado. As perspectivas de mudança estão adotadas nas atuais políticas educacionais do Governo Federal visando à construção e o exercício da cidadania, como disse Hugo Assmann:

Cidadania não pode significar mera atribuição abstrata, ou apenas formalmente jurídica, de um conjunto de direitos e deveres básicos, comuns a todos os integrantes de uma nação, mas deve significar o acesso real, e juridicamente exigível, ao exercício efetivo desses direitos e aos cumprimentos desses deveres (1995, p. 212).

A concepção do EJA/PROEJA visa à formação integral do sujeito (indivíduo) através de uma política de integração, este homem deve ser concebido como um ser pleno, com identidade social, política e cultural, que se conheça na sociedade e reconheça a identidade de outros indivíduos presentes nela, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da educação.

Nesse contexto do EJA/PROEJA, que se persiga a formação legal e a real dos alunos, onde a legal dos documentos oficiais respaldem e garantam o processo formativo-profissional, e a formação real chegue nas salas de aulas numa relação direta com os educandos e educadores, sem invisibilizar suas histórias, trajetórias, experiências, dificuldades de aprendizagens. Que se canal de suas vivências e saberes o metabolismo provocativo de querer descobrir e aprender sobre teorias, temas, domínios, fórmulas, regras, comportamentos.

2.1 O PIBID e as ações nas licenciaturas – formação inicial de professores

Nas ações de pesquisa em formação os acadêmicos das licenciaturas foram a campo para fundamentar a relação teoria e prática nas escolas estaduais. Neste sentido, faz-se um recorte a partir das licenciaturas em Letras e Matemática, sobre a formação inicial deles em termos de **compreensão** dos **conteúdos** de ensino e da apropriação dos **domínios pedagógicos**.

Tabela 1 – Listagem das Respostas, disciplina pedagógica: **conteúdos e domínios**

Respostas: acadêmicos de Letras e Matemática - 2015

Sim, a forma (*estratégia de ensino*) como a aula era dirigida facilitava o conhecimento

Sim, os processos (*aportes metodológicos*) de ensino atenderam as necessidades da turma

Sim, favoreceram muito, compreensão foi muito boa (*abertura à comunicabilidade*)

Didática impecável (*experimentar formas de ensinar*)

Amplamente o modo que o mesmo fazia constantemente uma relação entre a teoria e a prática facilitava muito o entendimento (*lógica dedutiva-indutiva e vice-versa, e a relação teoria-prática*)

Sim, durante o período ministrado, absorvi muito conhecimento (*opções de aprendizagens*)

Sim, porque foi possível a interação entre as partes, evitando qualquer equívoco na apreensão dos assuntos (*perspectiva integrada, contextos, interdisciplinaridade*)

A metodologia do professor foi à principal questão para a compreensão dos assuntos abordados na disciplina (*métodos de ensino adequados*)

O ensino foi coerente com os materiais (*planejamento pedagógico*)

Sim, as atividades discutidas em sala favoreceram novas posturas (*autonomia, criticidade, profissionalização*)

Sim, isso foi muito bem ajustado à turma

O professor procurou seguir os indicativos dos alunos (*dialocidade, aprendizagem significativa, ética profissional*).

Fonte: IFPA Campus Belém, disciplina pedagógica, IFPA Campus Belém, 2015

O trabalho de investigação dos licenciandos em formação inicial traz contribuições importantes ao exercício profissional do professor. As notas (em itálico e negrito, grifo nosso) acima, apontam algumas providências estratégicas em termos pedagógicos, metodológicos, didáticos e relacional nas dimensões do planejamento e atuação competente e ética na profissão.

A partir de uma lógica dedutiva no âmbito da formação inicial de professores tem-se de forma didática e técnica o *planejamento pedagógico*, que segundo o professor Celso Vasconcellos (2006, p. 11) “é uma organização de intencionalidades”, que envolve os elementos básicos de finalidade, realidade e o plano de ação no processo de aprender.

O professor Danilo Gandin (1996, p. 17), estudioso do assunto, relaciona o tema ao ato de planejar na *Sala de Aula*. Conceitua a etapa de “para quê” do plano do docente. “Os professores devem sair do nível do ? Como e com o que fazer?, que é a preocupação específica com o conteúdo, e incluir ?o que fazer e para quê?”.

Para Paulo Freire (2011) o planejamento pedagógico é sinônimo de ‘ensinar bem e saber planejar’. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). E o renomado educador aprofunda a dialética do processo “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

Assim sendo, na formação inicial de professores a temática integra um conjunto de saberes científicos e pedagógicos estruturados de forma processual que potencializam fazeres, habilidades e competências profissionais necessárias à docência. No corpo estruturado do planejamento, os aportes da didática enquanto

campo do conhecimento na perspectiva de totalidade, agrega as dimensões histórica, antropológica, ideológica e epistemológica da aprendizagem (FREITAS, 1995).

O professor Libâneo (2013, p. 52) detalha o processo didático,

[...] o processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores codeterminantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. Para isso recorre às contribuições das ciências auxiliares da Educação e das próprias metodologias específicas. É, pois, uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo.

Assim, em toda ação sistematizada de ensinar-aprender, os *aportes metodológicos* se constituem em requisitos básicos no trabalho do professor-pesquisador, e segundo Viegas Abreu (2004) a ideia norteadora da dinâmica da escola do século XXI, é que, além de ministrar aulas e mediar conteúdos de ensino, o profissional da educação deve-se cuidar dos processos de investigação da própria prática professoral, das etapas envolvidas no exercício formativo-educativo e dos resultados implicados. A educação assume a condição de saber científico, como destaca Pereira (2011, p. 9),

torna-se necessário conceber os processos formativos dos profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da ação educativa, permitindo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica.

Nesse sentido, as **estratégias de ensino** são domínios profissionais do professor com os conteúdos de ensino e uma forma específica de interagir no processo da aprendizagem, abordando e explorando os tópicos programáticos com os quais os alunos criam relações de significados, e assim concretizam suas descobertas, novos aprendizados. Para Roldão (2009, p. 30) a estratégia de ensino é uma “concepção finalizada e organizada da acção de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades”.

Esse conjunto operacionalizado requer **abertura à comunicabilidade pedagógica** com flexibilidade no manuseio dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente mais facilidade para o professor potencializar aprendizagens significativas no âmbito das diferenças entre os alunos, em termos de percursos cognitivos e étnico-culturais. Neste contexto Manjón, Gil e Garrido (1997, p. 55) alertam,

O mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau de especificidade diferente nas suas necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos divergentes do normal.

Por isso, é preciso **experimentar formas de ensinar** diversificadas, com métodos e enfoques desafiadores para si e para os seus alunos, com critérios processuais. Este movimento faz parte do *status* de Ser Professor, no fazer profissional de ensinar, conforme definem Leitão & Alarcão (2006, p. 67),

(...) o profissional de ensino como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria acção. Trata-se de uma competência que em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.

Portanto, de proporcionar aos alunos **opções de aprendizagens** estimulando-os ao exercício lógico da abstração indutivo-dedutiva e vice-versa sobre a realidade, de formularem juízos críticos sobre ela. Neste desafio, precisa incorporar além dos “fundamentos do método científico (Ciência), da reflexão crítica (Filosofia), os fundamentos da ética professoral (Ética) e elementos da didática interdisciplinar, no sentido de que a prática pedagógica se alargue e se aprofunde como prática educativa” (BENTES, 2018, p. 10).

Dessa forma, cria-se a **perspectiva integrada** de **contextos** sob a ótica da **interdisciplinaridade**, visando à “reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada”, ao contrário, de forma interdependente “por uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais” (BENTES, 2010, p. 4).

Por meio de **métodos de ensino** adequados forja-se a formação profissional do professor, e neste sentido Segundo Day (2001, p. 18):

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Constrói-se assim, a **autonomia** profissional como “a capacidade de independência do sujeito para tomar decisões e realizar as escolhas que permeiam suas ações” (LITTLEWOOD, 1996, *Apud* LUPEPSO & SAHEB, 2017, p. 2). O processo está “vinculado à capacidade de realizar escolhas independentes, porém pode sofrer alternâncias, elucida que um estudante pode apresentar um alto grau de autonomia

em uma determinada área do conhecimento, mas não ser autônomo em outra área” Little (1991, *apud* LUPEPSO & SAHEB, 2017, p. 2).

Diante de situações dessa natureza, o professor precisa cultivar bons níveis de *críticidade*, de forma a aprimorar constantemente,

A capacidade de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica. Para isso, é necessário instaurar lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto. Não se trata de fornecer instruções técnicas, normativas, burocráticas, que complicam ainda mais o cotidiano dos professores, mas de consolidar uma cultura acadêmica que valorize, também, as dimensões da docência e da pedagogia (AMANTE & NÓVOA, 2015, p. 8).

A **profissionalização** do professor, nessa perspectiva, é tarefa que urge nestes tempos de proliferação das redes virtuais de informações, e fluxo ininterrupto de dados sem tempo hábil (suficiente) de serem processados, sistematizados. Neste cenário paradigmático,

Os docentes universitários precisam de sair da sua “solidão pedagógica” (SOARES, 2009) e encontrar interlocutores que lhes permitam discutir aspectos cruciais da docência. A questão da profissionalidade docente coloca-se também no nível universitário e, tal como temos defendido para outros níveis de ensino, importa reforçar na Universidade o trabalho em equipa e o exercício colegial da profissão (NÓVOA, 2009). É importante construir espaços de reflexão que aprofundem e desenvolvam um debate em quatro dimensões principais: as concepções e as culturas dos universitários em relação ao ensino e à pedagogia, às dinâmicas de aprendizagem e de avaliação dos alunos; os processos pedagógicos e os métodos de ensino dominantes desde o século XIX e as experiências que têm procurado abrir novos caminhos; os espaços e os ambientes universitários, a forma como estão organizados e as inevitáveis transformações que terão lugar nas próximas décadas; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância que o trabalho pedagógico não pode deixar de ter neste processo (p. 8).

Os desafios do professor estão na ordem do dia, seja nos espaços escolares de formação, nas dificuldades com as ferramentas tecnológicas, no universo relacional, mas, sobretudo, dificuldades de lidar com o ‘medo do novo’, de aprender o novo que se apresenta diariamente. Neste contexto, os autores citados sugerem a pré-disposição ao novos saberes e métodos no “espaço pedagógico, abrindo para lógicas”, ***lógica dedutiva-indutiva*** e ***vice-versa***, e a (re) pensar a ***relação teoria-prática***, de forma inseparável por meio,

de estudo autônomo, de individualização do ensino, de diferenciação pedagógica, de valorização dos percursos pessoais, sempre num quadro de colaboração e de partilha, de co construção das aprendizagens. Certamente que o trabalho do professor é ainda mais importante do que no passado – na criação dos espaços de aprendizagem, na sistematização do conhecimento, no acompanhamento dos alunos... – mas adquire novas configurações. A universidade será, cada vez menos, um lugar onde se vai ouvir o professor

a ler as suas aulas, para se transformar num grande espaço de estudo, de reflexão e de trabalho conjunto entre alunos e entre alunos e professores. Os estudantes vão poder desenvolver os seus estudos de forma muito mais autónoma, ainda que em contextos de aprendizagem partilhados, dentro e fora das universidades (p. 9).

Nessa conjuntura diferente a **dialocidade** e as formas de **aprendizagem significativas** se retroalimentarão do diálogo na sala de aula e fora dela (presencial e virtual), pois são questões que estão aí e que precisam ser encaradas no processo da aprendizagem. A linguagem horizontalizada entre sujeitos aprendentes que Freire (2007, p. 115) destaca “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”. No processo da aprendizagem formal Splitter & Sharp (2001, p. 62/63) advertem aos professores para,

[...] reconhecer a importância do diálogo ou em encontrar espaço para ele dentro de um sistema de ensino que continua a valorizar o aprendido mais que o pensamento. No entanto, insistimos em que aqueles que têm o objetivo de ensinar crianças a pensar por si mesmas devem considerar a conexão entre o diálogo e o pensamento e o modelo pedagógico fornecido pela comunidade de investigação da sala de aula.

A dialogicidade na comunidade escolar de hoje a serviço de aprendizagens significativas. As contribuições de Niza (2012, p. 42),

A escola que apelidaram «para a vida e pela vida» é, agora, a vida de professores e alunos, com a sua realidade própria de um grupo social, sem artifício, ou sem situações artificialmente criadas para o ensino. A cooperação em todos os quadros da nova comunidade escolar, incluindo o escalão administrativo, é o apelo da realidade de hoje; no aspeto prático, a cooperativa, por exemplo, deixa de servir a Escola, para ser a Escola organizada cooperativamente.

A **ética profissional** do professor subsumida no trabalho cooperativo de formar e educar ao mesmo tempo. Segundo o citado autor, estimular, mediar “um novo comportamento, uma nova atitude, um novo ambiente implica uma nova sensibilização aos fenômenos humanos de relação”. E o autor (p. 56) ancora o trabalho cooperativo pedagógico no princípio ético de mesma natureza:

A vida cooperativa, a que nos obrigamos nas nossas escolas, não pode ser iludida com desculpas ingênuas que adiam o esforço do arraque, a aventura dos novos tempos, a vontade decidida de construir novas formas de convívio humano, desde já, e nas escolas eu temos.

A ética como fio condutor nas ações formativas se sustenta enquanto reflexão filosófica, em síntese, mediada pela questão existencial: “o que é viver bem para um ser humano?” numa comunidade escolar de pessoas que ensinam e aprendem cooperativamente? Martha Nussbaum (1990, p. 173, *apud* SPLITTER & SHARP, 2001, p. 225), “numa prática de fazer bons julgamentos e decisões promovendo esclarecimento individual e auto-entendimento, e modelo indivíduos na direção da harmonia comunitária”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No corpo deste trabalho estão as ideias matriciais de uma tese que se vem investigando - uma Política Pública Educacional integrada, de natureza processual entre a Educação Básica e a Superior, ancorada na concepção de formação inteira que não separe os níveis e modalidades nos processos de aprendizagens escolar-acadêmicos dos sujeitos, intencionalidade que minimiza as lacunas recorrentes nos percursos formativos.

Nessa perspectiva, as duas frentes de discussões, EJA/PROEJA e Formação de Professores, empreendidas separadamente por questões didáticas, no sentido de favorecer a compreensão do leitor, se retroalimentam sob a lógica de que as partes compõem a totalidade, entre os elementos da EJA, do PROEJA, da Formação Inicial de Professores como constitutivos da tese já referida.

Assim, sobre o acesso dos alunos na EJA/PROEJA ainda se mantém o desafio conceptual de como integrar na prática, as demandas profissionais e suas especificidades em termos de saberes, domínios, habilidades e conhecimentos no contexto da Educação Profissional.

Se, de um lado, o desafio é latente nas salas de aulas e nos laboratórios no terreno das mediações dos professores, de outro, as pesquisas realizadas com o uso das tecnologias digitais como recursos meios apontam melhorias na formação dos alunos. Na intersecção, a falta de acesso às ferramentas tecnológicas cria implicações em forma de efeitos negativas nos processos formativos deles. O impasse exige planejamento sistemático e contínuo em termos de fundamentos pedagógico-metodológicos na perspectiva de uma proposta de ensino, com a utilização das tecnologias como recursos meios.

Essa estratégia deve ser delineada pedagogicamente, e não pode ser esvaziada com procedimentos didático-metodológicos superficiais, desprovidos de bases formativas ancoradas nos fundamentos científicos, técnicos e humanísticos que a sociedade acumulou ao longo dos tempos, e que se constituem num sistema de valores reconhecidos.

A dinâmica deve ambientar-se na concepção libertadora de educação como mola mestra no planejamento pedagógico, com ações estratégicas de interfaces com as especificidades dos alunos e professores da EJA e a participação da comunidade, guiados por processos decisórios democráticos. Nesta conjuntura de gestão, a abertura ontocriativa de professores, gestores e técnicos envolvidos na dinâmica do currículo e na formação profissional são basilares, acolhendo as demandas e exigências dos sujeitos da EJA, e por outras, mapeando e enfrentando com resolutivas as dificuldades e deficiências deles nos processos pedagógicos de sala de aula, nos conteúdos de ensino e nos domínios técnico-tecnológicos.

Assim, constroem-se enfrentamentos de ordem prática entre professores, gestores de ensino e de pesquisas que precisam empreender novas metodologias e didáticas

de trabalhos, novas ferramentas estimuladoras, motivadoras, desafiando a si e aos alunos da modalidade, mas, sem esquecer que adultos aprendem diferente de crianças, já possuem um sistema cognitivo formatado, e um conjunto de valores consolidados, além de saberes constituídos.

Sobre a atitude ética, ensinar adultos é uma prática ética de compartilhamento de aprendizagens mútuas. Neste sentido, as dimensões da ética emergem como elementos de convergência no processo, e assim, o respeito entre adultos sobressai. É importante materializar o currículo integrado através da consistência associativa entre professores da área técnica e da cultural geral.

Se no Brasil a política pública educacional se desenha como de natureza inclusiva, então, deveria tratar das questões geracionais de acesso e condução dos processos pedagógico-formativo, de forma estratégica e responsável, nas decisões do Estado e nos segmentos sociais. Entretanto, nem sempre as ações se efetivam desta maneira, resultando em práticas educativas hierarquizadas, por critérios excludentes socioeconômicos, étnico-culturais, exatamente pela falta de alcance das políticas públicas, enviesadas nos interesses de alguns.

Diferente dessa lógica perversa, que exclui precarizando o direito à Educação, o que se quer é uma política de inclusão no Brasil que seja estratégica e responsável, que integre princípios estruturantes entre concepções, acesso e retenção dos alunos. Retenção monitorada para que os alunos não abandonem a escola. E que a política defendida aglutine estrutura macro, ações concretas, concomitantes e contínuas de inserção dos alunos no mundo do trabalho (via estágios e oportunidades de trabalho regular e legalizado como egressos da Escola).

Aqui, um parêntese para levantar uma questão estratégica no âmbito da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, que deveria chamar para si um diferencial de atuação na fronteira de uma política de formação integrada na perspectiva já anunciada, imbricando Educação Básica no nível médio e a Formação de Professores, criando assim, uma frente singular e inovadora de atuação, ao agregar de forma substanciada a veia integrada e processual no sentido de retroalimentação entre os níveis e modalidades.

Essa estratégia que seria singular, e que não foge à natureza institucional da Rede Profissional, considerando o que diz a Lei Federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Elementos reais existem, a Rede Profissional possui tradição e resultados históricos de boa atuação no nível médio. No âmbito das licenciaturas estão instituídas, ainda que necessitem alavancar práticas mais sistematizadas no ensino e na investigação científica, especialmente. Em geral, nas licenciaturas não há ações costuradas

no planejamento institucional, nos projetos políticos dos cursos, de forma prática e estratégica focalizando resultados, entre o nível médio e o superior. As ações de gestão e pedagógicas correm separadamente nos espaços formativos, sem evidências de nexos, com acanhadas interações processuais finalísticas.

Diante disso, o desafio está posto e requer ousadia e determinação dos gestores da Rede, via planejamento estratégico e missão visionária no sentido de criar esse diferencial institucional (Lei 11.892/2008, Art. 2º) na oferta “de educação superior, básica e profissional ...”, discorda-se do termo ‘conjugação’, e opta-se por INTEGRANDO de forma processual numa política única.

Essa empreitada exige atitude frontal e poder de negociação nas esferas dos poderes constituídos, desafios aos gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) de gerar mobilização nos setores diretamente envolvidos na base de construção dessa perspectiva de política pública, nos segmentos de: professores, alunos-acadêmicos, servidores, familiares dos alunos-acadêmicos, instituições afins e a sociedade em geral, demandante final dos efeitos de uma boa política pública de Estado.

Retomando... com os sujeitos demandantes da EJA/PROEJA no limiar da política integrada e processual, a que se planejar e concretizar ações inclusivas no âmbito da formação escolar, que se garanta uma formação de qualidade humanístico-científica e tecnológico-cultural com fluxos contínuos de saberes, conhecimentos e domínios nos espaços educativos da Escola, por meio de matriz curricular com metodologias, estratégias e ações integradas para cidadãos e trabalhadores que precisam de trabalho digno e vivência reconhecidos socialmente.

Essa política pública inclusiva exige na base do planejamento uma outra paralela de egressos, no sentido de estabelecer um canal de comunicação de fluxo contínuo e sob a lógica de retroalimentação entre o corpo escolar, o sistema produtivo formalizado, e as instâncias públicas de poder formalmente instituídas.

Uma política de egressos numa Instituição Pública, de natureza formativa e educativa, norteia-se pelo princípio do interesse público. Uma política de oportunidades de trabalho e vida digna a egressos não se faz nos gabinetes, nas coordenações de cursos, e nem numa escola isolada. Uma política de egressos se fortalece no rigor das informações dos alunos, com produção científica escolar e acadêmica arrojada (com bolsas produtividade e controle/reconhecimento de resultados), propositiva e resolutiva, com o desenvolvimento de tecnológicas educacionais inovadoras e competitivas estimuladas entre alunos, professores e pesquisadores (com recursos financeiros e logística), no aguilhão de atender as demandas sociais.

Nessa conjuntura é preciso uma melhor compreensão acerca dos impactos do PROEJA na Rede. Além de realizar mais pesquisas, sobre o PROEJA e a EJA, institucionalizar sistemática de fomento financeiro, controle, monitoramento, avaliação e reconhecimento dos resultados.

Por exemplo, uma frente de ação concreta no âmbito do PROEJA/EJA na Rede Federal, como objeto de pesquisa e objetivo: verificar nos registros escolares dos Institutos Federais (IFES), qual a contribuição da Rede Federal à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a ótica dos recursos públicos recebidos e os alunos concluintes, inconclusos, evadidos. Seria um estudo com desdobramentos na política de egressos ou na sua ausência.

Essa questão tem implicações na tese da integração processual entre EJA/PROEJA E a Formação de Professores no contexto do IFPA, considerando que o PROEJA foi implantado em 2007, e até hoje com alunos que ainda não finalizaram suas matrizes curriculares de formação.

O Programa precisa ser revitalizado, desde a concepção integrada, e também por dentro das orientações legais e pedagógicas, pois os indicadores de monitoramento e avaliação no *Campus* Belém se mostram em descompasso em relação às diretrizes previstas nos documentos oficiais, isso em decorrência de ações intermitentes e pontuais.

Nas trilhas na execução do currículo integrado e na montagem do quadro de professores, os efeitos colaterais constatados são: o declínio e o esfacelamento dos fatores de aprendizagem, como a baixa frequência e/ou a intermitência muito esparsa dos alunos às aulas; crescimento dos índices de evasão no patamar maior que 70%; processo administrativo desestruturado, sem a continuidade das ações; planejamento pedagógico inconsistente; e gestão assistemática em praticamente todas as instâncias decisórias.

No que tange ao PIBID no IFPA *Campus* Belém, as ações nas licenciaturas – formação inicial de professores, o trabalho de investigação junto aos licenciandos em formação inicial numa disciplina pedagógica trouxe contribuições importantes ao exercício profissional do professor.

O processo de profissionalização do professor é tarefa que urge em 'tempos de proliferação das redes virtuais de informações' com fluxos ininterruptos de dados sem tempo hábil (suficiente) para serem sistematizados. Neste contexto, vê-se a necessidade de aprimorar os níveis de comunicabilidade pedagógica no manuseio dos conteúdos curriculares e de melhorar as relações interpessoais entre alunos e professores, visando aprendizagens significativas. Melhorar o diálogo na sala de aula e fora dela (presencial e virtual) são providências que facilitam a decodificação horizontalizada entre sujeitos aprendentes – professores e alunos.

Questão de extrema relevância nos estágios de formação inicial de professores os procedimentos metodológicos na base dos processos de ensinar-aprender. Que se constituam em diretrizes formativas no trabalho do professor-pesquisador, pois além de ministrar aulas e mediar conteúdos de ensino, o profissional da educação deve-se cuidar dos processos de investigação da própria prática professoral, das etapas envolvidas no exercício formativo-educativo e dos resultados implicados.

O processo de constituição da autonomia profissional do professor, é condição *sine qua non* na tomada de decisões no universo das escolhas de ações, na atualidade paradigmática aonde a lógica é a mudança constante. Portanto, o profissional professor precisa cultivar bons níveis de criticidade sobre a sua própria prática pedagógica e suas implicações nos processos formativo-professorais..

A ética profissional do professor deve estar ancorada no trabalho cooperativo de formar e educar ao mesmo tempo. O professor é um espelho na sala de aula, potencializa imagens refletidas, comportamentos, atitudes que impactam na vida, na família e na sociedade.

Por fim, como política pública (inclusiva), acredita-se que o PROEJA possa ser uma educação integral e continuada, envolvendo o aprender ao saber fazer ao longo da vida. Defende-se que os cursos do PIBID ora oferecido pelo IFPA *Campus* Belém possam alinhar no que já se tem de concreto na Instituição, convergências possíveis com a tese aqui levantada, no limiar de uma Política Pública Educacional integrada, de natureza processual entre a Educação Básica e a Superior, ancorada na concepção de formação inteira que não separe os níveis e modalidades nos processos de aprendizagens escolar-acadêmicos dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia; NÓVOA, António. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de docência Universitária (REDU)**. Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 21-34 ISSN: 1887-4592, 2015, p. 8.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Eliza Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Rev. Ambiente Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2009, pp. 39-55.

ARAÚJO, L.R. F & SANTO, R. V. do E. (orgs.). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Relatório da Coordenação Geral do PIBID/IFPA. Belém-PA.** 2013/2015.

ASSMANN, Hugo. **Metáfora Novas para Reencantar à Educação**. 2a ed. Piracicaba: UNICAMP, 1995.

BAUMAN, Z. (2007). "Between us, the generations", in J. Larrosa (ed), *On generations. On coexistence between generations*, Barcelona: Fundació Viure i Conviure, pp. 365-376. *Apud*. FEIXA, Carles; LECCARRDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revistasol@unb.br*. vol.25 no.2 Brasília May/Aug. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 out., 2018

BENTES, H.V., PINTO, A. M. **EXPERIMENTOS CURRICULARES NA INTERSECÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado/2018. Disponível em: <<http://conectaif.ifb.edu.br/attachments/article/576/Resultado%20trabalhos%20aprovados%2031-07.pdf>>. Acesso em: 04 ago., 2018.

BENTES, H.V., FARTES, V. OS FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO INTEGRADO: desafios e possibilidades na aprendizagem do PROEJA. **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA** - jul./2010. Disponível em: <<http://forum.eja.org.br/book/export/html/2044>>. Acesso em: 05 ago., 2018.

BENTES, V.H. Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Belém. Tese de doutoramento, UFC, 2013, 266 f. : il. color., enc. ; 31 cm. <http://www.teses.ufc.br> - acesso 04/08/2018, 18h

_____. **INTERCÂMBIO BRASIL-PORTUGAL: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: PERSPECTIVAS BRASILEIRAS.** In: IV Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais, 2017, Belém do Pará. IV Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais. Belém: IFPA, 2017. v. 1. p. 30-36.

_____. **Relatório de viagem de intercâmbio IFPA – Instituto Politécnico de Bragança/Portugal** - Convênio IFPA/IPB – 2013/2016.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto 5840 de 2006**, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

_____. **Documento Base, 2006.** 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).

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.741.** Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. 16 de julho 2008.

_____. **Lei Federal 11.892** de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Ministério da Educação.** Portal na Internet do Ministério da Educação. Página educação básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acessado em: 23 jan. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a EJA, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: 05 de outubro de 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394/96. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº. 5.154/2004**, 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º arte os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Governo Lula.

_____. **Decreto nº. 2.208/1997**, revogado pelo Decreto 5.154, de 2004.

_____. **Decreto nº. 5.478/2005**, revogado no Governo Lula.

_____. Ministério da Educação. **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, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento-base**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepções e Diretrizes**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: documento base**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEBn 16/99.....Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, de 05 de dezembro 1999.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ. **Relatório de Gestão do CEFET/PA**. Belém: CEFET/PA, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial de Jomtien/Tailândia, 1990, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990.

FLORES, Urânia. **Inovações Tecnológicas e educação do Trabalhador em Construção: Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Educarte, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006

FEUERSTEIN, Reuven (1997, p. 15, *Apud.* GOMES, 2002, 78). *Apud.* GOMES, C.M.A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.35- 107, 298

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 5 ed., Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1996.

GUILHOTO, J. J. M. **Análise de insumo-produto: Teoria e fundamentos.** Apostila FEA/USP. São Paulo, 2004.

LEITAO, Álvaro; ALARÇÃO, Isabel. **Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB.** Rev. Port. de Educação v.19 n.2 Braga 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt>. Acesso em: 05 out., 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 28. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUPEPSO, Marina; SAHEB, Daniele. **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E AUTONOMIA DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.** EDUCERE, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25506_12380.pdf>. Acesso em: 04 ago., 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANJÓN, D. G., GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. **Adaptações curriculares**. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro, 1993.

MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIZA, S. (2012). “**O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico**”, in Sérgio Niza - Escritos sobre educação (A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó, orgs.). Lisboa: Tinta-da-China, 2012, p. 32.

_____. “**A participação cooperada na escola e na sociedade**”, in Sérgio Niza - Escritos sobre educação (A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó, orgs.). Lisboa: Tinta-da-China, 2012, . 56.

PEREIRA, C.M.G. **O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES – UM ESTUDO DE CASO**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 80-98, set./dez. 2011. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/1098/1103>. Acesso em: 05 ago., 2018.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O PROEJA no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROLDÃO, M.C. **Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor**. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage learning, 2010. Disponível em: http://igep.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_01.pdf. Acesso em: 04 ago., 2018.

SOARES, S. R. (2009). “**Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**”, in Educação e Contemporaneidade (A. D. Nascimento & T.M. Hetkowsky, orgs.). Salvador: EDUFBA, pp. 91-108). Disponível em: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>. Aesso em: 05 out., 2018

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em; 05 ago., 2018.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. Tradução de Laura Pinto Rebessi. _ São Paulo: Nova Alexandria, 2001. ISBN 85-86075-46-9

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIEGAS, Abreu, M. **Sete teses breves para uma nova visão da missão da escola e da formação de professores**. Rua Larga – Revista da Universidade de Coimbra, nº 5, 2004.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CURSOS E DISCIPLINAS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BELENENSE QUE DISCUTEM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jéssica Manuela Matos Batalha⁴¹

Haroldo de Vasconcelos Bentes⁴²

INTRODUÇÃO

Desde o século XX, os movimentos sociais negros, junto com pesquisadores e intelectuais da área educacional, vêm levantando debates sobre a importância de um currículo escolar que reconheça e valorize as diversidades étnico-raciais de que é composto o Brasil. Propostas de Políticas públicas, assim como políticas educacionais foram sugeridas ao Governo. Assim, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana se deu no ano de 2003, com a assinatura

⁴¹ Pedagoga, Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais. Email: manu_batalha@hotmail.com

⁴² Doutor em Educação brasileira, Professor do IFPA. Email: haroldobentes@bol.com.br

da Lei 10.639 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esta Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

A partir de então, as práticas pedagógicas escolares deveriam reconhecer e valorizar a contribuição africana e afrodescendente para a formação da sociedade brasileira. Para tanto, foi instituído, em 2004, para nortear o trabalho das instituições educacionais e também toda a sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações para ações educativas que resgatem e valorizem o negro na construção da sociedade brasileira. Trata-se de uma política curricular que visa, por meio de políticas de ações afirmativas, combater o racismo e as discriminações sociais em especial com a população negra.

Mesmo com a vigência dos documentos legais, muito ainda se tem a avançar para que a Lei 10.639 seja plenamente efetivada. Por exemplo, os livros didáticos necessitam abordar a cultura e a história afro-brasileira de forma a exaltá-las; os currículos escolares precisam adequar-se ao tema, fazendo referências à contribuição africana para o Brasil, assim como para qualquer assunto abordado e principalmente os currículos das instituições de educação superior também necessitam de adequação, em especial aqueles de formação de professor que em sua maioria ainda não abordam o tema em questão.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem como objetivos específicos:

a) Incorporar os conteúdos... Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino; b) Criar Programas de Formação Continuada... Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características: [...] III - Os cursos de formação de professores (as) devem ter... Incorporação da temática nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais... (MEC. 2013, p.19).

Apesar de os objetivos do Plano, serem claros quanto aos cursos de formação de professores, ainda há instituições que ainda não adequaram os seus currículos, para que sejam incluídas disciplinas que abordem as questões étnico-raciais.

Nesse sentido chega-se ao seguinte problema: Que subsídios formativos, são proporcionados nos cursos de licenciatura no município de Belém, sobre questões étnico-raciais?

Logo, este trabalho tem como objetivo: investigar no currículo da licenciatura a presença ou ausência de questões étnico-raciais. Ressalta-se que este trabalho é parte da Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-raciais do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA – *Campus* Belém. Como requisito para obtenção de título de especialista. A mesma foi apresentada e aprovada em março de 2017.

Para este estudo, utilizou-se o método epistemológico dialético, segundo Severino (2007, p.116) “o paradigma dialético é uma epistemologia que se baseia em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas do homem”.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, visto que para Severino (2007, p. 118):

[...] quando o homem era considerado como objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental matemático era ineficaz.

Para Minayo (2001, p. 21 - 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Fez-se também Estudo de caso, pois Severino (2007, p. 121) afirma que: “Concentra no estudo de caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

A pesquisa também foi bibliográfica e documental, para Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”, ou seja, utiliza-se de trabalhos realizados por outros pesquisadores.

E a pesquisa documental “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (p. 122 - 123). E segundo Marconi e Lakatos (2002) referem-se a documentos, entendidos como registros, escritos ou não, constituindo o que tais autoras denominam de fonte de coleta primária. Ou seja, é aquela que os documentos ainda não tiveram tratamento, que o pesquisador terá que analisar inicialmente.

Analisa-se, sobretudo, os currículos de alguns cursos de licenciatura, oferecidos por instituições de ensino superior, públicas de Belém – Pará. Os critérios utilizados para a escolha dos currículos analisados foram, a disponibilidade nos sites das

instituições e que em seu título constasse a palavra licenciatura. Será que estas instituições estão se preocupando com a formação do professor para desenvolver um bom trabalho sobre as questões étnico-raciais? Veremos no desenvolvimento deste trabalho.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório, visto que o pouco tempo impossibilita de outro tipo de abordagem. No entanto, já estamos nos preparando para no futuro, desenvolvermos uma pesquisa explicativa num programa de mestrado.

A pesquisa exploratória segundo Severino (2007, p. 123) “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

As técnicas utilizadas foram: observação, que para Severino (2007, p. 125 e 124) “é etapa imprescindível em qualquer tipo de modalidade de pesquisa” e a documentação que “é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. A observação foi realizada nas instituições de ensino superior público da cidade de Belém - Pa.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa que possa contribuir para a melhor compreensão de questões sobre a diversidade étnico-racial, assim melhorando também a formação inicial e continuada de docentes, principalmente, no que se refere a assuntos ligados a história e cultura afro-brasileira.

1 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS EM BELÉM

A desigualdade étnico-racial em nosso país ainda é muito presente, tendo em vista a histórica desigualdade que coloca a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais, com reflexos nos mais diversos indicadores sociais, destacando o mercado de trabalho e o campo educacional. Pode-se analisar que na história da educação brasileira, a população negra era desfavorecida, devido ao caráter dominante da burguesia, a qual dirigia a educação no país.

Desta forma a “igualdade de todos perante a lei” citada no Artigo 5º da Constituição Federal – CF de 1988, não mais existe, as legislações educacionais que vigoraram no Brasil: LDB N°4.024/61; 5.540/68; 5.692/71; 7.044/82, não enfatizam ou são omissas enquanto orientação, tratamento e ensino para as eliminações das desigualdades étnico-raciais. Entende-se, portanto, que são precárias as políticas endereçadas ao combate do preconceito racial.

Já com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), seguida de correções para alteração do texto, de acordo com a Lei Federal n° 10.639/2003, a qual incluiu com obrigatoriedade no currículo das escolas, o ensino da “História e Cultura afro-brasileira e africana”, se inicia um progresso, ainda tímido, sobre a inclusão das discussões acerca das relações étnico-racial nas escolas.

A Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, por sua vez, confere ênfase à educação indígena, assegurando que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em contrapartida, vê-se nas escolas a precária formação dos professores para o desenvolvimento de assuntos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, merecendo apoio institucional e pedagógico, formação para o conhecimento e aprofundamento do tema, principalmente a atualização do livro didático que é auxílio pedagógico do professor.

No atual contexto político e educacional brasileiro ocorreram mudanças, como a aprovação da Lei nº 13.415/17 que retira do currículo da última etapa da educação básica, disciplinas obrigatórias, como Sociologia e Filosofia, que são disciplinas que fomentam a criticidade do aluno.

Esse movimento permite inferir que restrições dessa natureza no ensino médio, limitando os conteúdos de formação geral do aluno e, portanto o encurtamento da sua visão de mundo, pode gerar reflexos na matriz curricular do ensino superior, e por que não sinalizar como um alerta preventivo no âmbito dos cursos de formação de professores. Nos cursos de licenciatura, que no caso das questões étnico-raciais, o movimento de investigação de campo constatou que nas asas da legislação 10.639/03, estes fundamentos considerados obrigatórios não fazem parte objetivamente, descritivamente das matrizes curriculares de vários cursos de licenciatura nesta pesquisa.

Neste contexto de ausências, é pertinente questionar a evidente separação entre a última etapa da educação básica e o ensino superior, quando se tem como estratégia enquanto uma política pública de educação que estas duas etapas de formação, necessitam de maiores aproximações no limiar de projetos, práticas pedagógicas, itinerários formativos que se completem e se integrem como processo de conhecimentos e de formação científica, tecnológica e de formação profissional.

Como fazer a afirmação sobre a falta de formação dos professores para o desenvolvimento acerca das questões étnico-raciais? Nesta pesquisa analisou-se os currículos de sete cursos de quatro instituições públicas do município de

Belém, buscando a presença ou ausência de disciplinas que sejam direcionadas às questões étnico-raciais. Vejamos os achados:

A Universidade do Estado do Pará – UEPa, foi um dos campos de pesquisa, a UEPa possui 22 anos de história, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Saúde, da Educação e da Tecnologia.

No Site da Instituição consta a sua missão: “Em um estado onde a diversidade é a grande marca a UEPa tem a missão de produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos e com responsabilidade social. [...] por meio de um diálogo permanente com a sociedade”.

Em pesquisa nos currículos das licenciaturas oferecidas pela UEPa, elegemos dois, o de Ciências da religião e o de Geografia, procurou-se a existência ou ausência de disciplinas que abordem as relações étnico-raciais.

1.1 Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da Universidade Estadual do Pará – UEPa

A disciplina de ensino religioso na educação básica é de extrema importância para a contribuição na efetivação da Lei 10.639/03, pois as religiões Africanas e Afrodescendentes podem e devem ser apresentadas de maneira a exalta-las, possibilitando ao aluno conhecê-la e respeitá-la.

Ressalta-se sobre o ensino religioso na escola que segundo Junqueira (1995, p.14) não é “função do Ensino Religioso escolar, promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa”. São oportunidades que a escola deve proporcionar ao aluno, visto que nem todos têm a oportunidade para tal conhecimento e experiência. O art. 33 da LDB estabelece que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da UEPa objetiva formar profissionais para exercerem a docência e a pesquisa, face à realidade do fenômeno religioso e suas múltiplas relações. Em seu currículo foi encontrada a disciplina intitulada: “Historia das Crenças Religiosas Antigas: África, Europa E América”. Esta disciplina é a única que leva o nome “África”, porém não quer dizer que as religiões e a cultura africana não possa ser discutida em outras como, por exemplo, na disciplina “Tópicos de Religiosidade Brasileira e da Cultura Amazônica.

Logo, destaca-se que a referida instituição, em seu curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, dá subsídios para que o professor trabalhe as questões étnico-raciais, mesmo que apenas quanto a religiosidade. Assim contribuindo para a concretização da Lei sobre a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

1.2 Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Pará-Uepa

No objetivo específico do referido curso consta que os licenciados devem ser detentores de habilidades e competências para atuarem com o ensino de tal ciência. Será que a habilidade para trabalhar os assuntos étnico-raciais foi esquecida? Ou será que não é necessário possuir habilidade para trabalhar o tema e efetivar o que pede a Lei 10.639/03? Pois, objetivamente, nenhuma disciplina com abordagem sobre as questões étnico-raciais foi encontrada no currículo do curso.

Ressalta-se a variedade de possibilidades de tratar das questões em foco, na disciplina Geografia, visto que assuntos africanos são obrigatórios, o que requer preparo e domínios do professor para tratar do tema de maneira pertinente, considerando a emergência do debate pela sua relevância multidimensional.

Pode-se perceber que apesar de a instituição UEPa, ressaltar que a diversidade no Estado do Pará é grande, ou seja, a diversidade étnico-racial está incluída, parece não haver clareza sobre a importância de que temas étnico-raciais sejam trabalhados nas licenciaturas.

1.3 Currículos dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

Já no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA que foi oficialmente criado pela Lei Federal que regulamenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, existe um Grupo de Trabalho (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB) que objetivou produzir um documento base que orientasse a implementação da Lei Nº 10.639/03, nos currículos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Foi então que a criação do NEAB na estrutura organizacional da instituição, possibilitou o início de ações no sentido de implementar a Lei nº 10.639/2003 no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Vejamos os achados nos currículos dos cursos de licenciatura, oferecidos pela instituição, elegemos os currículos dos cursos de Licenciatura em biologia e o de matemática (Ver anexo 3 e 4 respectivamente).

Nos dois cursos pesquisados no IFPA, foi encontrada uma disciplina específica e obrigatória, chamada Educação para as Relações Étnico-raciais

Nos Cursos de Formação de Professores foi implantada desde 2007 a disciplina Educação para Relações Etnorraciais, com carga horária de 40h, obrigatória para as Licenciaturas presenciais, na modalidade a distancia, PARFOR e em regime de alternância ofertadas pelo IFPA.

A Disciplina Educação para Relações Etnorraciais tem como elemento desencadeador o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 através da Lei nº 10.639/2003, bem como da Resolução nº 01/2004 e do Parecer nº 03/2004. Trata da dualidade Inclusão/Exclusão no aspecto psicossocial, de conceitos básicos para o entendimento da questão etnorracial como

identidade; racismo; etnocentrismo; raça; etnia, etc.; do resgate dos valores afro descendentes na História do Brasil contemporâneo; da África e sua importância na evolução do Homem; da Legislação Educacional – Lei 10.639/2003, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana/2009; Parecer nº 003/2004 CNE/CP; Resolução CNE/CP nº 1/2004; Lei nº 12.228/2010 – Estatuto da Igualdade Racial; da Interdição do Negro nos bancos Escolares no Brasil Império e suas consequências no século XXI; do NEAB como instrumento de implementação da Lei 10.639/2003 e sua importância nas Instituições de Ensino Superior e da Formação Inicial e continuada de professores para ERER. (MEC, 2015).

Pode-se entender que o IFPa arregimenta esforços estruturantes para efetivar o que pede a lei 10.639/03, quando diz que as discussões étnico-raciais devem está presentes nos cursos de ensino superior, especificamente os de licenciatura. É importante ressaltar que a instituição oferece subsídios para que o futuro professor, formado pelo IFPa, possa discutir dentro e fora da escola as questões étnico-raciais.

1.4 Currículo do Curso de Licenciatura em Computação da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA

O curso de licenciatura em computação foi a única licenciatura encontrada na UFRA, *campus* Belém (ver quadro abaixo), apesar de a instituição oferecer também o curso de Letras-libras, o mesmo não está denominado como uma licenciatura e é um curso “novo”, pois foi oferecido pela primeira vez no ano de 2016.

FIGURA 1 - Cursos oferecidos pela UFRA – *Campus* Belém

PRÉ PRÓ-REITORIA DE ENSINO		
AGRONOMIA	BELÉM	PRESENCIAL
COMPUTAÇÃO (LICENCIATURA)	BELÉM	PRESENCIAL
ENGENHARIA AMBIENTAL E ENERGIAS RENOVÁVEIS	BELÉM	PRESENCIAL
ENGENHARIA CARTOGRÁFICA E DE AGRIMENSURA	BELÉM	PRESENCIAL
ENGENHARIA DE PESCA	BELÉM	PRESENCIAL
ENGENHARIA FLORESTAL	BELÉM	PRESENCIAL
LETRAS - LIBRAS	BELÉM	PRESENCIAL
MEDICINA VETERINÁRIA	BELÉM	PRESENCIAL
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	BELÉM	PRESENCIAL
ZOOTECNIA	BELÉM	PRESENCIAL

Fonte: SIGAA-UFRA

O currículo analisado foi o de licenciatura em computação, não foram encontradas disciplinas que abordem as relações étnico-raciais. Embora o objetivo do curso seja:

Propiciar uma formação interdisciplinar sólida e abrangente de profissionais, com base nas áreas de computação e educação, para atuarem no ensino básico e superior, enfatizando aspectos científicos, técnicos, pedagógicos, humanísticos e sociais, permitindo-os prover o conhecimento científico e tecnológico da computação aplicado ao ensino e aprendizado.

Há disciplinas sobre informática agrária que era um curso de bacharelado com objetivo de desenvolver software e projetos na área agrária. Há também disciplinas comuns as licenciaturas, como psicologia da aprendizagem e didática. Porém, sobre questões étnico-raciais, nada foi encontrado, o que leva a pensar que a instituição não se preocupa com o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

1.5 Currículo do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará - UFPa

O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFPa é um dos cursos que compõe a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM que tem como propósito formar profissionais que tenham visão crítico-reflexiva e respeito pelos princípios éticos e morais da coletividade.

No contexto mais amplo das práticas sociais, o PP-FALEM defende o ensino público gratuito e de qualidade, assim como as políticas inclusivas. Além de considerar, no conjunto de suas ações, as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho, o PP-FALEM fundamenta sua política educacional em princípios político-filosóficos coerentes com a missão da Universidade Federal do Pará (UFPa) de promover desenvolvimento e progresso no âmbito social, cultural e científico. (PP – FALEM, 2010, p. 03).

Embora a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas tenha como propósito, a formação de profissionais críticos-reflexivos, o currículo do curso de espanhol da UFPa, no que tange as questões étnico-raciais, não apresenta disciplinas que dê subsídios para que o professor efetive a lei 10.639/03. Vale ressaltar que nenhuma disciplina que caminhe em direção a crítica e a reflexão de questões sociais por exemplo, foi encontrada na análise do currículo do curso.

Será que todos já conhecem a legislação que rege a educação para as relações étnico-raciais? Pois ainda que a faculdade defenda as políticas inclusivas, “parece” não ser necessário o estudo de questões étnico-raciais. Visto que a faculdade ainda não melhorou os seus currículos para a efetivação da Lei no ensino superior.

Ressalta-se também que com a aprovação do “novo ensino médio”, por meio da Lei nº 13.415/2017, o ensino da língua espanhola⁴³, ou seja, a disciplina de espanhol

43 § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

será retirada do currículo desta etapa da educação básica, a referida língua estrangeira será ofertada apenas em caráter optativo.

1.6 Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPa

Analisando os currículos do curso de Pedagogia da UFPa, foi possível perceber a falta de disciplina que discutam o tema relações étnico-raciais. Apesar de duas mudanças nos currículos, nos três currículos analisados, não foram encontradas disciplinas que possam dar subsídios para que o professor discuta o tema na escola e fora dela.

A disciplina “Teoria do Currículo” que poderia abordar o tema, no geral discute apenas questões referentes ao gênero. E mesmo com as mudanças no currículo ocorridas duas vezes, nenhuma disciplina para a abordagem do tema foi acrescentada e nem a discussão na disciplina “Teoria do Currículo” foi ampliada. Então o professor estará capacitado, por exemplo, a perceber e combater as ideologias racistas e os estereótipos veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição?

Outro importante fator é que em um curso que forma professores, técnicos e coordenadores pedagógicos para atuarem diretamente na educação básica, os subsídios para o trabalho sobre relações étnico-raciais são de fundamental importância, visto que os técnicos e coordenadores pedagógicos é quem podem ajudar e contribuir no desenvolvimento do trabalho do professor dentro do ambiente escolar.

Quando o professor não possui a adequada formação para trabalhar determinados temas, na maioria das vezes ele recorre e pede auxílio a coordenação escolar. Mas se a coordenação escolar também não possui tal formação, como ajudar o professor?

Ressalta-se também que os sites das faculdades da UFPa estão desatualizados, os currículos que constam neles não são os vigentes, os currículos encontrados nos sites então defasados. No site da faculdade de educação, por exemplo, o currículo que consta é o do ano de 1999. O que demonstra a falta de preocupação com a atualização do curso como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é preciso primeiro melhorar a formação dos docentes, visto que o desenvolvimento dos professores implica no desenvolvimento dos alunos e da escola. A dinâmica social exige dos professores novas habilidades e competências que, muitas vezes, não foram construídas na formação inicial.

Sabe-se que a educação é um dos mais importantes instrumentos de transformação social, agregando valores, conhecimentos e informações que permitem em grande

medida a emancipação. E, mais do que instrumento potencial de transformação, a educação é um direito. Ressalta-se que com a recente aprovação do “novo ensino médio” que deverá entrar em vigor no ano de 2018, disciplinas como artes, Sociologia e Filosofia, ficam de fora do currículo, ou seja, não serão mais obrigatórias, e as disciplinas, língua portuguesa e matemática serão mais evidenciadas, visto que continuarão obrigatórias nos três anos do ensino médio, outro fator importante é o aumento da carga horária, com o “novo ensino médio” pretende-se que esta etapa da educação básica passe a ser em tempo integral. Ressalta-se que a “retirada” de disciplinas que fomentam a criticidade do aluno pode restringir a capacidade de visão de mundo.

Com uma formação de qualidade o professor poderá desmistificar os valores particulares que os currículos escolares tentam tornar gerais ou hegemônicos, poderá combater a forma estereotipada e preconceituosa que a história dos afro-brasileiros é apresentada nos livros didáticos nos quais, quase sempre aparecem enquanto escravizados. Os afro-brasileiros são ignorados, permanecendo invisíveis nesses livros.

Porém, a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores, privilegia as diversidades de classes e de gênero, e silencia a respeito da história da África e das diversidades étnico-racial e cultural brasileiras, como podemos observar principalmente na análise do currículo do curso de Pedagogia da UFPa, que em momento algum evidencia tal questão.

Os resultados desta pesquisa apontam na direção da existência de uma verdadeira separação entre a educação, as relações étnico-raciais e a formação de professores, quando entre elas deveriam existir interseções significativas visto que, as instituições de ensino superior públicas do município de Belém em sua maioria não estão se preocupando com o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Para tanto, evidencia-se a necessidade de adequação nos currículos dos cursos de licenciatura na maioria das instituições públicas do município de Belém, pois mesmo com alterações recentes, parecem ter esquecido a existência da legislação que faz referência à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm acesso: 20/10/2016

BRASIL, **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no

fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> acesso: 20/10/2016

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 13 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, Diário Oficial da União, Brasília, 22 set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Revista Urutúgua, nº 07. Universidade do Estado de Maringá, Paraná, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **Curso de especialização em educação para relações étnico-raciais - história e cultura afrobrasileira e africana : políticas públicas em educação para as relações etnicorraciais**. Coordenação: Helena do S. C. da Rocha. — Belém : IFPA, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC, SECADI, Brasília, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém**. Revista Thema. Volume 8, Número Especial. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12. N. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP: Cortez, 2007, 23ª ed.

UFPA, **Projeto Pedagógico da FALEM**. 2010. Disponível em: <http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010_falem.pdf>. Acesso: 03/03/2017.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. **Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: Marcas de uma Trajetória**. ANPEd. 2007 Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt21-_ahyas_-_int_.pdf>. Acesso: 27/02/2017

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



FILOSOFIA E TRABALHO: UMA REFLEXÃO NO LIMIAR DA SOBREVIVÊNCIA E DA LIBERDADE NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA⁴⁴

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Haroldo de Vasconcelos Bentes

INTRODUÇÃO

O trabalho é a atividade pela qual a natureza é transformada mediante o esforço coletivo para arar a terra, colher seus frutos, domesticar animais, modificar paisagens e construir cidades. Do trabalho surgem instituições como a família, o Estado, a escola; obras de pensamento como o mito, a ciência, a arte, a filosofia (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 54).

O objetivo deste artigo é de discutir os dilemas humanos decorrentes do mundo do trabalho, nas perspectivas da sobrevivência material, e também como condição de liberdade, no horizonte da Iniciação Científica dos alunos do Ensino Médio Integrado, disciplina Filosofia, no contexto do currículo integrado na Educação Profissional no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), *Campus* Belém.

⁴⁴ Trabalho publicado na REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA-RBEPT, N.10,Vol.1, pp. 55-63. ISSN1983-0408. Artigo submetido em outubro/2015e aceito em dezembro/2015. DOI:10.15628/rbept.2016.3555

No que se refere à política educacional, como uma das políticas públicas do Estado brasileiro, as ações precisam atender as necessidades educacionais, de forma contextualizada, com as outras esferas de participação dos sujeitos que aprendem, objetivando a participação na vida pública (societal) e privada (ética), como estratégias políticas pela/para construção da cidadania coletiva e a efetivação de um projeto de desenvolvimento de nação (BENTES, 2009).

Nesse sentido, muitas estratégias educacionais devem ser (re) construídas, principalmente, pelos canais da democracia, buscando ampliar “[...] a participação dos envolvidos nas esferas das decisões, do planejamento e da execução de políticas educacionais [...]” (HÖFLING, 2001, p. 39).

Como enfatiza Ricardo (2005, p. 9-10) “Há necessidade de repensar as estruturas escolares para atender aos anseios de quem nelas buscam a preparação para as incertezas e ansiedades que o panorama contemporâneo aponta”. E neste sentido a iniciação científica no Ensino Médio Integrado pode contribuir para desenvolver nos sujeitos cognoscentes, o espírito e a atitudes de cidadãos autônomos e conscientes das realidades brasileira e global, via escolarização, elevando os níveis de informação e conhecimentos disponíveis sobre ciências, tecnologias e outras dimensões dos saberes da vida prática.

Para isso, é preciso integrar Escola Básica e Universidade públicas à vida dos aprendizes, no que tange a cultura científica, isto é, à maneira científica de produzir conhecimentos e autonomia de decisões, no cotidiano da vida produtiva e no terreno das relações de cidadania.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Se a educação básica é o processo pelo qual às pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por outro lado, a formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional”, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção, Ramos (2005, p. 108). Nesta conjuntura – o que é o trabalho como meio de sobrevivência e, como condição de liberdade?

Ante essa questão, Karl Marx⁴⁵ (*apud* ARANHA; MARTINS, 2013, p. 382) reforça que o trabalho como condição de liberdade tem nas forças da Natureza e do Homem, um processo de transformação, aonde o homem modifica a natureza para atender às suas necessidades, mas, ao mesmo tempo, a natureza modificada, humaniza o homem ao transformá-lo, em sujeito de criação (trabalho), na condição de sujeito de cultura (recriação).

⁴⁵ Marxismo, doutrina econômica e filosófica iniciada por Karl Marx e Friedrich Engels, que tem como fundamento o materialismo histórico e dialético (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 382)

Na fronteira dessa questão; a formação integral na perspectiva de potencializar a formação cidadã, de forma imbricada com a preparação à vida socialmente produtiva; e concomitante, a metodologia de iniciação científica podem contribuir enormemente, se utilizadas como mediadoras entre os fatos, fenômenos e objetos no mundo; e o sujeito cognoscente, numa relação de enfrentamento, compreensão e superação de desafios nas esferas dos significados (LUCKESI; PASSOS, 2002).

3 O TRABALHO COMO CONDIÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA E DE LIBERDADE HUMANA NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O conceito de trabalho como uma atividade que altera o estado material das coisas existentes e, que pela ação humana se transforma em objetos úteis, que passam a ter utilidade, pode ser considerado como resultante da intervenção do homem na natureza. Esse processo é concebido como resultado da idealização da mente *homo sapiens*, que podemos denominar de trabalhador (BRAVERMAN, 1987).

Além desse conceito genérico, o trabalho pode ainda, ser analisado enquanto uma categoria ontológica, e assim encarado como produção cultural, ou seja, como resultado das representações humanas, mediada pela linguagem, subjetividade e pela capacidade raciocinada de criar e recriar a sua própria realidade, a partir da acumulação do progresso da cultural material (BRAVERMAN, 1987; SAVIANI, 1989).

Ainda podemos refletir sobre a concepção de trabalho, como “força de trabalho”, e, por esse viés, caracteriza-se como o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza.

Nesse contexto, é importante diferenciar duas categorias sociais de análise que são fundamentais à compreensão da realidade subjacente ao mundo do trabalho na perspectiva do modelo de produção capitalista vigente.

O conceito de divisão social do trabalho como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho; e o outro conceito é o de divisão de trabalho entre trabalhadores, que se dá num ambiente parcial de produção, cujo resultado é uma produção coletiva, realizada por trabalhadores atuando de forma individualizada, à qual podemos denominar de mercadorias.

A partir dessas premissas, apresenta-se a divisão social e técnica do trabalho como consequência de um modelo de produção (capitalista), no qual prevalece uma estratificação determinada por interesses definidos e contratados sob a relação de assalariamento.

Assim, uma classe é detentora do capital e dos meios de produção, e a outra é possuidora apenas da força de trabalho, que se torna a fonte geradora de mercadorias e da riqueza.

Essa relação contratual selada pela compra da força de trabalho cria no sistema de produção capitalista a superação da identidade do trabalhador, enquanto proprietário da sua própria produção, ou seja, o resultado da sua ação não contempla o seu esforço físico e criativo, ele não é mais dono de si mesmo, na estrutura produtiva, agora parcelizada.

Dessa forma, as transformações no mundo do trabalho desencadeiam dilemas humanos no âmbito da sobrevivência e das condições de liberdade, novas formas de sociabilidade, de intervenções educativas, no sentido mais amplo possível (função da ideologia, alienação, desigualdades de toda ordem), e nas práticas comportamentais.

A atividade trabalho é desvinculada da identidade do trabalhador. Essa fragmentação do “ser” trabalhador, pelo viés da atividade produtiva, aliena o sujeito produtivo da obra produzida, pois a obra produzida tem um preço que não equivale às condições de produção, o trabalhador não detém o processo ‘inteiro’ de produção, e a obra não lhe pertence materialmente, e nem como vontade de liberdade (opção de comprá-la, de fazer o que quiser – alienação). A teoria do valor⁴⁶ não condiz com a sua condição potencial de sujeito autônomo.

Além disso, a produção caminha ao processo de automação da produção, o que configura um processo crescente de independência do capital, que agora não é mais situado, é volátil. O trabalhador perde cada vez mais espaço no mercado de trabalho, e em decorrência dessa situação é lançado à condição de desempregado (BENTES, 2009 e 2013).

O emprego no cenário automatizado impõe como exigência um perfil novo de trabalhador, que pela lógica do capital em estágio de reprodução, mediado pelo discurso ideológico, por sinal muito eficiente, embute na divisão social do trabalho a ideia de que para estar incluído no mundo do trabalho, e não no mercado de trabalho, o sujeito tem que dominar novos conhecimentos e enquadrar-se num perfil polivalente e, portanto, flexível às necessidades da produção em larga escala, em tempos de globalização.

Dessa forma, a divisão do trabalho, amplia a sua esfera pela internacionalização do trabalho. As “competências” exigidas do trabalhador são as condições atuais para estar no mercado de trabalho, e a taxonomia também muda, agora não é mais emprego, é empregabilidade (OLIVEIRA, 2003) a condição para sobreviver com “dignidade”. A ideologia política chamada neoliberalismo, faz muito bem essa articulação para o capital em expansão.

A produção burguesa não tem vistas à coletividade trabalhadora, agora, a tecnologia é o instrumento de medida da produção. Portanto, a riqueza é o resultado do processo tecnológico, a força do trabalhador é vista como valor agregado, o

⁴⁶ Segundo essa teoria, o valor econômico de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho que, em média, é necessário para a produzir, incluindo aí todo o trabalho anterior (para produzir suas as matérias primas, máquinas, etc.). Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/>>. Acesso em 26 maio, 2015.

trabalhador deixa de ser o ator principal, e passa a fazer papel de coadjuvante, isso na perspectiva, dos defensores do fim da centralidade do trabalho, como Adam Schaff e André Gorz (*apud*. ANTUNES, 2001 e PRIEB, 2000).

Como consequência dessa nova forma de produção, os níveis de desemprego aumentam, assim como aumenta a riqueza nas mãos de poucos (desigualdades extremas, alta concentração de rendas e capitais nas mãos de poucos), nas asas das competências (OLIVEIRA, 2006) polivalentes conduzidas por uma estrutura produtiva autônoma (leis do mercado) mediada por trabalhadores “competentes”, guiados pelas sutilezas do neoliberalismo (ANDERSON, 1996) pautado na concorrência “salutar”, sem a intervenção do aparelho estatal; que deve ater-se apenas, à regulação das relações jurídicas, ou seja, advogar à legalidade do desenvolvimento do capital globalizante. Desta maneira, o Estado se fragiliza na sua função premente de gerador, equalizador do Bem Comum, da Justiça Social.

Nesse contexto de precariedade, o trabalho perde a sua condição ontológica de ‘capacidade de sobrevivência da espécie’ e assume o papel de regulador das oportunidades de mercado. A empregabilidade é a nova metodologia de acesso e de “sucesso” na vida. O trabalho visto a partir deste ângulo perde a sua centralidade, enquanto forma humana produtiva e pré-requisito à cidadania coletiva, de sobrevivência digna, e de pressuposto da liberdade de ser livre para fazer escolhas.

A partir dessa análise unilateral e caótica da categoria trabalho, a expectativa de sobrevivência seria humanamente impossível, e a liberdade uma utopia.

Diante dessa realidade, tornam-se imprescindível, a priori, algumas reflexões no contexto da Filosofia na Educação Básica e Profissional, modalidade integrada, que contemple à existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural. De maneira que, não limite essas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

- Qual é o papel da escola nesse cenário atual?
- Qual a concepção de homem e de trabalho devem nortear a ação educadora?
- Que sujeito ela deve formar?
- Qual é o princípio que deve guiar as intervenções educativas de professores e alunos, enquanto problematizadores da vida prática?

Na fronteira desses questionamentos foi aplicado um questionário aos alunos das quatro turmas de Filosofia, última etapa do Ensino Médio Integrado no IFPA *Campus* Belém, em 2015/1, perguntando: como a metodologia de iniciação científica poderia ajudá-los a compreender melhor a realidade prática, com os estudos das temáticas da Filosofia e do trabalho?

E as respostas preliminares dos alunos apontaram que 69% deles compreendem que as atividades escolares de pesquisa em grupo facilitam a troca de ideias, de pontos de vista, e que apuram a reflexão sobre o cotidiano.

Também foi perguntado aos alunos como eles se sentiram – ANTES, DURANTE e DEPOIS, das atividades em público, resultantes da aplicação da metodologia de iniciação científica?

E nesse cenário emergiram depoimentos significativos no que tange ao trabalho individual e em grupo, no âmbito da autonomia: 53% dos alunos envolvidos nas atividades afirmaram que se sentiram desafiados ANTES das atividades em público; 53% se sentiram seguros DURANTE as apresentações em público (na sala de aula); e 67% deles declararam que se sentiram realizados DEPOIS da apresentação pública aos colegas da sala.

Os resultados preliminares sugerem que a iniciação científica foi/pode ser uma metodologia do dia a dia nas salas de aula, nas disciplinas da matriz curricular de todos os cursos no Ensino Médio Integrado, independente de área de conhecimento. E mais, que a iniciação científica pode aproximar a Educação Básica da Universidade. Afinal, a formação dos cidadãos brasileiros não deve trilhar percursos separados em termos de conhecimentos, habilidades e vida prática, no âmbito das políticas públicas.

Esse desafio de integrar Escola Básica e Universidade encontra-se ainda enviesado nas perguntas: qual é o papel da escola nesse cenário? Que concepções de homem e trabalho devem nortear a ação educadora? Que sujeito formar? Qual é o princípio que deve guiar as intervenções educativas de professores e alunos, enquanto problematizadores da vida prática?

As Políticas Públicas do Estado brasileiro, sobretudo, precisam alicerçar a construção e implementação contínua da Formação Pública de Qualidade, nas dimensões pedagógicas, políticas, éticas e culturais, de forma imbricada, com as questões macro-políticas, forjadas na estrutura estatal, nas trincheiras polarizantes das classes sociais, no espectro da sociedade civil, e na participação ético-comunitária dos sujeitos sociais, na mais ampla acepção da Soberania do Estado e da Sociedade Civil.

Na confluência dessa questão, o escopo da metodologia de iniciação científica no Ensino Médio Integrado, como prática regular, pretende alcançar algumas premissas básicas necessárias à construção de um projeto pedagógico-político mais autêntico, e que materialize novas “formas de educações” (PRETTO e PINTO, 2006), à convivência e produção/criação humana, no limiar da Educação enquanto uma política pública emancipatória, que efetive “[...] qualidade política na população, ao propiciar o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político” (DEMO, 2006, p. 93).

No âmbito da Escola Pública, como parte dos agentes institucionais, a Constituição Federal, 1988, “**Art. 227**. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, [...]”, este princípio constitucional, dialoga com o pensamento de Spagnol (2013, p. 117) que apresenta uma das diretrizes centrais da Instituição escolar pública, de “educar para a cidadania, de forma permanente,

continuada e global, a partir de Valores Humanos, visando atingir mentes e os corações, através da igualdade entre educadores e educandos”.

Daí, não é possível aceitar que a escola pública seja utilizada com reprodutora do sistema de desigualdades sociopolíticas e, utilizada estrategicamente, como ambiente restritivo de formação para o mercado de trabalho, sob a lógica tirânica do acesso – os que têm acesso; têm oportunidades de trabalho e vida digna.

Sair dessa lógica deve ser um compromisso perseguido pelas famílias dos alunos, pelos servidores públicos da Educação, pela Escola Pública, pela Sociedade Civil e pelo Estado Democrático de Diretos, no limiar de uma Política Pública de Educação, à (ao):

- Construção democrática, pela/para cidadania e formação Profissional no nível médio – formação integral;
- o trabalho como princípio ontológico da constituição humana e da sociabilidade ética e solidária;
- compreensão/consustanciação das categorias Trabalho e Educação como convergentes e complementares;
- o processo educacional como critério de inclusão e cidadania coletiva;
- educação de qualidade à universalização de direitos, que não fique restrita a critério de acesso ao mercado de trabalho.

Nessa mesma direção estão as reflexões de Carvalho (2003, p. 130), sobre a possibilidade da pedagogia do trabalho ser concretizada na concepção de escola unitária. Em suas palavras:

A escola unitária é aquela que integra em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e médio, neste incluído a educação profissional e é, a única, capaz de viabilizar a formação integral e politécnica do trabalhador.

Portanto, uma escola que contemple a existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite essas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

A partir dessa premissa, o processo de Iniciação Científica dos alunos na última fase da Educação Básica – o Ensino Médio Integrado torna-se uma intervenção necessária e estratégica, na direção do desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, imaginativas daqueles, no terreno da autonomia, das relações interpessoais, e na expressão dos seus valores internos e externos, via processos de comunicabilidade, nas dimensões individuais (morais) e coletivas (éticas) da cidadania.

Às perguntas iniciais: que concepções de homem e trabalho devem nortear a ação educadora? Qual é o papel da escola nesse cenário atual? Que sujeito ela

deve formar? Qual é o princípio que deve guiar as intervenções educativas de professores e alunos, enquanto problematizadores da vida prática?

As políticas públicas devem convergir na direção de espaços emancipatórios que favorecem a convivência democrática das diferentes populações, e ao exercício da liberdade de expressão nas dimensões da crítica e da autocrítica, no sentido da (re) reconstrução política dos sujeitos que aprendem na convivência social.

No âmbito da Escola Pública, a questão do acesso e manutenção dos direitos constitucionais, e da criação de espaços pedagógicos de vivências das diferenças, de maneira democrática e ética: educação permanente, continuada e global, sem descaracterizar os traços culturais locais; e sem esvaziar o princípio da igualdade entre educadores e educandos, enquanto aprendizes contumazes.

Quanto às intervenções educativas de professores e alunos, sob a metodologia de iniciação científica regular na Escola Básica, potencializam melhorias à convivência democrática, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, para além da reprodução do sistema econômica, regido pela lógica funcional do mercado de trabalho.

A metodologia de iniciação científica permite o desenvolvimento reflexivo e crítico de aprendizes cognoscentes, isto é, sujeitos temporais que entendem o mundo e transformam suas atitudes, o próprio mundo e melhoram as relações de sobrevivência e liberdade.

Práticas educativas dessa natureza metabolizam capacidades e habilidades intelectuais, imaginativas, criativas de educadores e educandos, nas dimensões da **autonomia**, das relações **interpessoais**, e na expressão dos seus valores internos e externos, via processos de **comunicabilidade**, esferas individuais (morais) e coletivas (éticas) da cidadania.

Com relação à questão problema: o que é o trabalho como meio de sobrevivência e, como condição de liberdade? O trabalho é uma condição e produção humana, porque consciente, mas é também uma opção declaratória em termos de escolha de projeto societário. Portanto, um posicionamento político diante das mazelas de um sistema de produção capitalista, que se mostra e se metamorfoseia em ciclos de reprodução de capitais, ora locais, ora globais, e na emergência gritante de desigualdades sociais nas asas de altas concentrações de rendas, nas mãos de poucos, para os quais tudo parece ser possível e contável (monetário).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9 a 37.

ANTUNES, Ricardo (2001). **Reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In: DOURADO, Luiz & PARO, Vitor (Org). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, p. 13 a 27.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e Prática do Ensino Medio Integrado: a percepção dos professores da ETF – Palmas – Tocantins**. Mestrado – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, UnB, 2009, p. 138 f. Disponível em: <<http://www.btdt.bce.unb.br>>. Acesso 08 maio, 2015.

_____. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Doutorado – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, UFC, 2013, p. 266 f. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br>>. Acesso 08 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 de julho 2015.

_____. **DECRETO 5154/04** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos, 1987. P P. 49-60

CARVALHO, Olgamir F. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

DEMO, Pedro. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. São Paulo: Autores associados, 2006.

HÖFLING, Eloísa de Mattos (2001). **Estado e políticas (públicas) sociais**. In: Políticas públicas e educação. Cadernos CEDES. Campinas: CEDES, n. 55, p. 30 a 41.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamento, resumos, resenhas**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Normas **ABNT** em vigência Disponíveis para consulta na Biblioteca Central ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (14842). NBR 6028: informação e documentação – resumo - apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, R. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 96 p.

_____. **Empregabilidade.** In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v. , p. 141-146.

PRETTO, N. L. ; PINTO, Claudio da Costa . **Tecnologias e Novas Educações.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

PRIEB, Sérgio. **A tese do fim da centralidade do trabalho: mitos e realidades.** Artigo acadêmico. Economia e desenvolvimento, no. 12, novembro/2000.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RICARDO, Elio C. **COMPETÊNCIAS, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO: Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2005, p. 9/10.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.**

_. Sobre a Concepção de Politécnica. R. J.: Fiocruz, 1989.

SPAGNOL, Antonio Sergio. **Sociologia Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

A AUTONOMIA DOS SUJEITOS DO CAMPO: MÉTODOS E IDENTIDADES⁴⁷

Haroldo de Vasconcelos Bentes⁴⁸

INTRODUÇÃO

O artigo discute a autonomia dos sujeitos do campo, sob a égide da Educação do Campo, no que tange a seus protagonismos e identidades seja na Escola ou fora dela. O objetivo é sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial desses homens e mulheres e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa.

A emergência formal da Educação do Campo dá-se com a publicação da Resolução 1 de 3 de abril de 2002, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que corroboram os pressupostos político-jurídicos previstos na Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/1996: responsabilidade dos sistemas sob a ótica do direito; respeito às diferenças e a política de igualdade, ao proporem medidas de adequação da Escola à vida do sujeito-cidadão do campo.

Diante da legalidade formal e procedimental, pergunta-se: o que é a Educação do Campo? A interação entre o homem e o meio ambiente, e seus subsistemas, espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Portanto, fonte de ligação entre seres humanos e suas produções existências.

Historicamente, a latência do sujeito do campo por autonomia, como expressão de reconhecimento de direitos igualitários no âmbito dos seus fazeres/saberes cotidianos, está implicada nas tensões dos movimentos sociais, no Brasil, fortemente a partir dos idos anos 80, posteriormente, formalizada na Constituição de 1988, considerada símbolo maior do ideal de Estado Democrático de Direitos,

⁴⁷ Artigo publicado na Revista MARGENS - Revista Interdisciplinar. Dossiê: Olhares para o campo. Versão Digital – ISSN: 1982-5374. VOL. 10. N. 15. Dez2016. (p. 98-116)

⁴⁸ Doutorado em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília, UnB. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), *Campus Belém*.

pressuposto político-jurídico irradiador do exercício da cidadania plena e da justiça social, trabalho digno e sustentável, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Nesse contexto, a Educação do Campo suscita desafios de toda ordem, no que tange ao protagonismo do sujeito do campo e suas identidades, seja na Escola ou na Universidade. Então, sob a perspectiva sociocultural (RICHARD HOGGART & RAYMOND WILLIAMS, 1957. *apud*. COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), pergunta-se pelos pressupostos da autonomia e legitimidade do sujeito do campo, por seus vínculos socioculturais, em geral, temporalidade de saberes; memória coletiva, e suas especificidades? Qual a importância da relação global/local hodierna na existência do homem do campo, na confluência do paradigma da cientificidade (método) e suas conexões com os avanços tecnológicos?

Na fronteira dessas problemáticas, apresenta-se o objetivo deste artigo: sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial do sujeito do campo e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa, com o homem/pesquisador do campo (FREIRE, 1987/1996; HABERMAS, 2003).

O processo teórico-metodológico alinha-se aos fundamentos teóricos da argumentativa dialética e ao método⁴⁹ da cientificidade, através da metodologia⁵⁰ da Iniciação Científica⁵¹ com fio condutor de tese, na direção da legitimidade⁵² da cultura do homem do campo, como produtor/articulador de saberes locais, e ao mesmo tempo, como pesquisador de novos métodos de trabalho, conhecidos e reconhecidos pela sociedade em geral, e validados (CORBIN & STRAUSS, 2008; RUIZ, 1991).

2 A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: ENTRE O LEGAL E O ONTOLÓGICO

A valorização do sujeito do campo está legitimada por inúmeros instrumentos jurídicos.

Na linguagem política, entende-se por legalidade um atributo e um requisito do poder, daí dizer-se que um poder é legal ou age legalmente ou tem o timbre da legalidade quando é exercido no âmbito ou de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas (BOBBIO, 1995, p. 91).

49 Um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados (CORBIN; STRAUSS, 2008, p. 17).

50 Uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la (IDEM).

51 Processo de investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência (RUIZ, 1991).

52 Em lógica, é legítimo o raciocínio quando os princípios são verdadeiros e a consequência deduzida segundo as regras. Em moral, são legítimas as ações que conformam com a razão, a equidade e a justiça universal. E finalmente, em jurisprudência são legítimas todas as ações ou omissões que as leis ordenam, etc.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205 destaca a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família... com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]”.

Na direção do reconhecimento da pessoa do campo e suas práticas situadas, pelos canais da educação o Art. 206 fundamenta nos princípios norteadores do ensino que se efetive a I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e a II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

O Art. 214 estabelece diretrizes ao plano nacional de educação, evidenciando a essencialidade da IV – formação para o trabalho, como elemento articulador no desenvolvimento do ensino e suas interfaces formativas. E a V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. Que dá sustentação para se refletir no âmbito dos paradigmas atuais, respectivamente, da Ciência e da Tecnologia como vetores da vida contemporânea, sobre a valorização da pessoa do sujeito do campo, e seus fazeres temporais, inseridos na lógica científica e tecnológica de nuanças local-global, que não descaracterize os fazeres e saberes dos sujeitos do campo.

Se a Constituição Federal aporta princípios, a Lei 9394 de 20/12/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e sob o critério da hierarquia dos mandamentos legais, o Art. 28 retoma às “[...] peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” fortalecendo o processo de produção de conhecimento do sujeito do campo, I – conteúdos curriculares e metodologias (alternância, iniciação científica, grifo nosso) apropriadas..., II – organização escolar própria..., III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em meio a recortes de realidades sob o protagonismo político dos movimentos sociais, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enveredando por métodos e processos de reconhecimentos identitários dos sujeitos do campo, e de outras *parajes*.

No Art. 2º as diretrizes se constituem conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo. Desta maneira, criar a identidade da escola “[...] questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”.

O Art. 3º destaca a responsabilidade do Poder Público como articulador estratégico no âmbito das políticas públicas “[...] o exercício da cidadania plena, o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha referência na justiça social, solidariedade, diálogo, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais [...]”.

Assim, destacam-se as especificidades do homem do campo e suas formas de viver e produzir conhecimento. Certo, então, é oportuni-zá-lo o direito de ser protagonista sociopolítico e cultural, a partir de suas escolhas e modos de perceber,

problematizar a realidade, enquanto objeto de estudo, e isto não é incoerente ao método científico de pesquisar e fazer ciência.

Pois, na verdade, a relação sujeito e objeto é, *a priori*, condição determinante no processo de conhecer e dar significado à realidade, logo, fazer ciência não prescinde dos *modus operandi* do sujeito do campo, da sua dinâmica social, ainda que o parâmetro analítico esteja ancorado nos pressupostos de uma ordem global. E nesta perspectiva, o processo de ensinar, aprender e produzir saberes/conhecimentos no campo precisa assumir uma prerrogativa dialética, através da qual fazeres, saberes e práticas revestem-se de potencialidades e possibilidades de autonomia, considerando as especificidades dos envolvidos, num diálogo contínuo, com outras realidades, processos e paradigmas.

Sob essa ótica a produção e valorização do sujeito do campo, e a constituição de sua autonomia são fortalecidas pela pedagogia da alternância e pelo processo de iniciação científica como estratégias de emancipação *modi operandi*, e desta forma, desconstrói-se a TESE frágil e estéril culturalmente, baseada no senso comum de que os saberes produzidos no campo carecem de capacidade de abstração, reflexão, em termos epistemológicos.

Essa percepção além de restritiva, escamoteia o diálogo entre os fazeres/saberes do campo (locais) e os métodos das ciências (globais), pois trabalha apenas no terreno da superficialidade do senso comum, desvinculando-o totalmente, como etapa processual do *vir-a-ser* (a mudança considerada em si mesma, como processo e passagem de um estado a outro) à *episteme*.

Se superficial e estaque, eliminam-se todas as possibilidades de aprender, ensinar e fazer ciência (apreensão, entendimento, compreensão e análise), pois, desqualifica-se o movimento cognoscente sobre o real (objeto de conhecimento), e assim, quebra-se a conexão entre cultura e ciência, ao se reforçar a separação entre a cultura rural e urbana, estigmatizando aquela como diferente e incomunicável, e esta como comunicável e científica. A conquista de autonomia via saberes fica restrita a uma relação de consumo, pois é este que determina a posição social do indivíduo (HOGGART, 1957. *apud*. COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Nessa perspectiva fragmenta-se a lógica que é única - a capacidade racional de (re) fletir, problematizar a própria ação, condição *sinequa non* do sujeito aprendiz, todo humano. E, de maneira equivocada, desqualifica-se o *status quo* da Educação do campo, que é educação construída por homens e mulheres reais. “Assim, as fronteiras de pertença a uma classe estão se transformando, à medida que a maioria dos membros de uma sociedade moderna tem cada vez mais consumos culturais comuns” (HOGGART, 1970, p. 395. *apud*. DALMONTE, 999, p. 7).

Não se pode restringir o acesso ao debate de ideias diversas (pois objetos do pensar), em espaços diferentes (geográfico-culturalmente), subestimando a ideia e o espaço do outro, considerando apenas os “meus” pontos de partidas e chegadas (as teorias, os métodos da academia, das minhas leituras, etc.). Porque se neutraliza a ANTÍTESE, a ideia diversa e o espaço diferente do outro, o ser

ontológico, e a potência epistemológica dele, ao desqualificar seu sistema operativo de valores, suas referências locais e, portanto, o devenir (criação e transformação), possibilidades ontocriativas de aprender, ensinar e fazer ciência.

O sujeito do campo precisa ser tratado como agente político no processo de apreensão, entendimento, compreensão e análise da realidade, da cultura a qual está vinculado. Nos estudos culturais britânicos Raymond Williams (1957) busca nas conceituações de cultura uma forma de compreender as articulações entre tentativas de dominação e resistência a partir do campo cultural. Obviamente que, do ponto de partida (e chegada) do sujeito vinculante, de seu sistema coordenativo local, sendo necessário, portanto, a devida contextualização da problemática local-global, visando suscitá-lo ao movimento pedagógico-metodológico de apreensão e análise em outras perspectivas cognoscentes.

Afinal, a natureza gnoseológica do humano não focaliza apenas realidades específicas, ao contrário, dialetiza-se nos revezes da SÍNTESE, metabolizando argumentativas criadoras, engendrando ATITUDES empáticas de respeito e solidariedade entre aprendizes contumazes, entre homens e mulheres da cidade e do campo, da tribo, do gueto, da comunidade, etc..

O conhecimento nessa perspectiva plural, entre o local-global e vice-versa, enriquece, cria postura de civilidade, respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

Atitudes nas dimensões da alteridade, no que tange à preservação da espécie humana, da racionalidade que nos distingue, fundada na ética do respeito à diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores, e a aceitação da diferença no outro (UNESCO, 2009).

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: GLOBALIZAÇÃO, CIENTIFICIDADE E TECNOLOGIAS

Os desafios dos sujeitos da Educação do Campo, homens e mulheres pesquisadores, não estão desvinculados do fenômeno da globalização. A cientificidade e seus domínios tecnológicos fazem parte da vida cotidiana de todos os atores sociais, ainda que por vezes, política, econômica e ideologicamente, essas interfaces sejam (des) configuradas, diluídas por discursos excludentes e/ou “modeladas” no abstrato ou inominável, visando esvaziar o poder de participação e decisão que todos têm como direitos subjetivos na sociedade democrática.

O fenômeno da globalização reconfigura duas bases consolidadas da criatividade humana, a cientificidade e tecnologia, porém, não elimina as possibilidades de aprender, ensinar e fazer ciência (apreensão, entendimento, compreensão e análise). Assim, poder e gestão, participação e decisão são linguagens compatíveis entre o rural e o urbano, o campo e a cidade. Desta forma, alimenta-se o diálogo entre a iniciação científica e suas tecnologias, como prerrogativas identitárias

implicadas nos fazeres/saberes dos sujeitos do campo no atual paradigma científico-tecnológico.

3.1 A globalização e os reflexos na Educação do Campo

O processo de globalização é um fenômeno do modelo capitalista que padroniza espaços, relações econômica, política, social e cultural em âmbito planetário (IANNI, 2003). Neste contexto, em geral, “a sociedade assimila um padrão de aceitação global, no qual o desenvolvimento tecnológico reconfigura o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos” (KOHN e MORAES, 2007, p. 2).

Essa reconfiguração acirra ainda mais o diálogo entre o local e o global, em termos de conhecimentos reconhecidos e validados, pois, em tese, as especificidades de fazeres/saberes de determinados segmentos sociais são apartadas do padrão global e, com muita ênfase, descaracterizadas pelos padrões cientificistas e/ou tecnológicos.

Diante disso, entende-se que a metodologia de iniciação científica nas práticas pedagógicas, em sala, e nos espaços de alternâncias, na Educação do Campo, pode funcionar muito bem como estratégia pertinente de empoderamento⁵³ dos sujeitos envolvidos na modalidade.

De que forma? Se o trabalho com o método científico, entre professores e alunos, preponderantemente, nos momentos de alternâncias, favorecer a ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, novos *modi operandi*, por meio da apropriação de novas bases tecnológicas, novos processos de produção, materializados e qualificados pela integração (RAMOS, 2005) entre os fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas.

E quais as etapas envolvidas nesse trabalho de integração? Os pressupostos envolvidos nos processos de integrar saberes, em geral, e seus respectivos fundamentos epistemológicos, têm como terreno fértil o aprender, ensinar e fazer ciência, constituídos pela apreensão, entendimento, compreensão e análise, sob a relação do conhecimento, sujeito e objeto.

Nessa direção, a concepção de formação integrada que subjaz ao trabalho do professor, requer deste,

[...] amarrações didático-metodológicas, ou seja, ele necessita saber integrar saberes, experiências de vida, valorizar a autoestima dos alunos, motivá-los às ações de pesquisas, procurando aproximações entre tudo isto, bem como os fundamentos dos conhecimentos considerados científicos (BENTES, 2013, P. 96).

⁵³ **Empoderamento ou empowerment**, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais (Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empoderamento/>>. Acesso em: 22 abril 2016).

Em termos de aproximações, a mediação do professor, sob a lógica da pedagogia da alternância, com foco na iniciação científica dos alunos e alunas, apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo, entretanto, o momento de reconhecimento do objeto não pode se desvincular das condições espaço e tempo que estão situados, e nem das implicações do objeto estudo com a realidade experiencial dos envolvidos.

Sabe-se que, em geral, na etapa de apreensão de novos conteúdos de ensino, o adulto tende a retrair-se diante de novos processos cognitivos. O baixo ou alto nível de autonomia vincula-se ao mesmo nível de curiosidade. E essa relação de proporcionalidade está diretamente ligada à habilidade do professor de articular imbricações entre os novos conteúdos/teorias e as práticas vinculantes dos sujeitos do campo (BENTES, 2013).

Dessa intrincada relação, pode-se (re) pensar a questão da autonomia daqueles nos processos de escolarização e formação profissional, e (re) planejar aulas, definir espaços pedagógicos, metodologias, etc., sabendo-se, *a priori*, que o adulto aprende o novo desconhecido (fazer ciência), mas também desvela outras interfaces do reconhecido (potencializa o *devir*, cria, recria, transforma, se transforma).

Na etapa de entendimento na fronteira do método científico, a logicidade da razão é única, a racionalidade é característica da espécie, portanto, desenvolver a capacidade reflexiva, problematizadora a partir das condições nucleares de existir como sujeitos do campo, suas especificidades produtivas e culturais, o que desperta neles a sensação de pertencimento, de poder falar de um lugar seguro e, desta maneira, criam-se antecedentes ao diálogo ético, motivacional, que fortalece as dimensões da autoestima.

No âmbito da iniciação científica (método), as intervenções professorais, revestidas por área epistêmica, alargam e aprofundam os aportes teórico-práticos, e pedagógicos dos sujeitos envolvidos. O professor como intelectual orgânico “[...] em um novo contexto de relações entre vida e cultura [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Na etapa de compreensão, via processo de iniciação..., as características do método científico (objetividade, factualidade, rigor assertivo, etc.) devem emergir no debate de ideias e teorias sob a ótica da dialeticidade. Os procedimentos dialógicos devem ser alicerçados por métodos precisos, metodologias rigorosas nas descritivas processuais do movimento de investigação, de forma coordenada, entre tema, objeto de estudo, problema, objetivos, sem perder a focalização nos resultados almejados (hipotéticos ou aplicáveis).

Nesse *devenir* didático-metodológico os envolvidos (professor e alunos) são aprendizes na diversidade (procedência) e nas diferenças (valores). Assim, “[...] a diferença começa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos” (BURBULES, 2006, p. 160).

A partir desse constructo o trabalho é sistemático, e de convergência metodológica entre os pressupostos ontológicos e os epistemológicos. Constrói-se coletivamente um caminho (método) de conhecimentos integrados, mapas sobre realizadas que dialogam, a partir de problemáticas locais e globais, dialeticamente,

[...] basilares a atitude metodológica de humildade, no sentido de saber escutar sem fazer o enfrentamento de ideias e saberes, pelo menos na fase inicial do contato; e segundo, as atitudes do mediador precisam corroborar maturidade pedagógica, buscando compreender o processo de apropriação de novos saberes do adulto, com origem na iniciativa do próprio adulto. Nas etapas descritas, movimento didático, o mediador deve estimular metodologicamente o adulto a buscar o novo aprendizado, como resultante dos próprios erros, ou seja, deixar que o adulto experimente por si o enfrentamento entre o velho e o novo, o que envolve, em geral, dimensões da autoestima e automotivação.

O Art. 13 da Resolução 1 de 3 de abril de 2002, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo corrobora essa linha de raciocínio, quando se refere ao “[...] o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes”:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A etapa analítica sob a égide da iniciação científica valoriza os saberes de todos os sujeitos envolvidos na Educação do Campo, os sujeitos de todas as *parajes*. Pois, a natureza do processo é gnoseológica, então, respeita as procedências das informações, das experiências, das histórias de vidas. E, por outro lado, enquanto um método de rigor, se propõe a validar certezas paradigmáticas; a Educação do Campo também se alinha às epistemologias.

E por que assim? Porque a capacidade de metabolizar sínteses é característica essencial do sujeito que aprende. E desta certeza indubitável, socrática “só sei que nada sei” (PLATÃO, 2010, p. 19), ou cartesiana “penso, logo existo” (DESCARTES, 1999, p.67) emerge dialeticamente a convicção axiológica que homens e mulheres envolvidos na Educação do Campo podem engendrar conhecimentos na intersecção do senso comum e da ciência (FREIRE, 1996). Conhecimento possível entre linguagens, práticas e paradigmas locais e globais, e vice-versa, através de estudos, pesquisas, projetos, com respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

Na posse de um projeto assim, o adulto se vincularia a um programa de conhecimento, porque haveria uma orientação metodológica, objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, resultados almejados etc.. Ele se sentiria incluído, motivado, comprometido com uma proposta real de pertença, algo que lhe diz respeito nos trâmites, nas conexões, nas relações, na montagem de cenários, na direção de resultados almejados – o que, para que, por que, **para quem**.

Haveria, assim, no âmago do aprendiz, uma vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como um elemento parte do processo. Este adulto aprendiz entenderia a utilidade, não pragmática, da aprendizagem, mas, a utilidade como possibilidade de resolução de suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional, ou de outro jaez (conjunto de traços ou características). O aprendiz adulto identificaria, nos conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes os esforços dos atores políticos da Educação do Campo na direção da valorização existencial e sociocultural dos sujeitos do campo. Historicamente e legalmente os avanços estão configurados nas políticas públicas, e nos mandamentos jurídicos.

O diálogo é interposto, de tempos em tempos, pelas tensões econômicas e políticas nas asas de um sistema de produção, que quer padronizar o consumo, e desta maneira, se serve de um viés globalizante, que evapora as especificidades de grandes segmentos sociais, sempre que estes não aglutinam ao consumo, ou destoam dos padrões ideológicos de reprodução do capital. E afirma-se, com as devidas contextualizações, utilizam-se dos avanços científicos e de ferramentas tecnológicas para materializar interesses hegemônicos (GRAMSCI, 1991).

Regra geral, o discurso globalizante fragiliza a autonomia, e a constituição de legitimidades de frações sociais, exemplo, os sujeitos do campo, quando em nome de padrões cientificistas, tecnológicos, teoréticos em demasia, legalistas normativistas, por estas vias, esvazia-se o acesso, e despersonaliza-se o debate sobre as especificidades e *modi operandi* dos sujeitos do campo, e desta maneira, subtrai-se o espaço do outro, considerando apenas os “meus” pontos de partidas e chegadas (as teorias, os métodos da academia, das minhas leituras, etc.).

Diferente disso, o sujeito do campo precisa ser tratado como agente político no processo de apreensão, entendimento, compreensão e análise da realidade. Obviamente que, o seu ponto de partida (e chegada) está vinculante, em geral, ao seu sistema coordenativo local, sendo necessário, portanto, a devida contextualização da problemática local-global, visando suscitá-lo ao movimento pedagógico-metodológico de apreensão e análise em outras perspectivas.

O discurso globalizante precisa ser dialetizado, antiteticamente, a partir da relevância específica, entre o diverso e o diferente, e submetido aos revezes da SÍNTESE, entre homens de todas as *parajes*: da cidade e do campo, da tribo, do gueto, da comunidade, etc.. Pois, todos são protagonistas de conhecimento na perspectiva plural, entre o local-global e vice-versa, método que enriquece a civilidade, aprofunda o respeito mútuo no campo das ideias, ainda que ideias e práticas de homens e mulheres diferentes, geográfico-cultural.

Sob essa lógica, o diálogo entre o local e o global; cientificidade e tecnologias em termos de conhecimentos reconhecidos e validados no campo e na cidade podem fazer conexões. E, então, nas interlocuções da Escola, da Universidade com a Educação do Campo, via iniciação científica e pedagogia da alternância, o método científico e suas ferramentas tecnológicas servem como estratégias de empoderamento, entre os envolvidos: fazeres/saberes, métodos e ciências.

Nesse processo ontocriativo e humanizador de ampliação do conhecimento em geral, cultural, axiológico, gnoseológico, epistemológico o trabalho político, pedagógico e científico do professor é fundante na iniciação científica, preponderantemente, nos momentos de alternâncias, favorecendo a ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, novos *modi operandi*, por meio da apropriação de novas bases tecnológicas, novos processos de produção, materializados e qualificados pela integração entre os fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas.

A metodologia científica em suas etapas de apreensão, entendimento, compreensão e análise, sob a relação do conhecimento, sujeito e objeto, integram saberes, em geral, e seus respectivos fundamentos epistemológicos, numa perspectiva fértil entre aprendizes, homens e mulheres de todos os lugares, da Escola, da Universidade, do campo e de outras procedências.

Em termos de aproximações, a mediação do professor sob a lógica da pedagogia da alternância apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo. E faz o reconhecimento do objeto sem desvinculá-lo das condições espaço-tempo que está situado, e nem das implicações do objeto com a realidade dos envolvidos.

Assim, o fazer metodológico, político e epistêmico do professor promovendo novas possibilidades no entorno da aprendizagem do adulto, este que pode aprender o novo desconhecido (fazer ciência), e mais, desvelar outras interfaces do reconhecido, isto é, o devir criativo que emerge da própria realidade justificada.

O professor, didático e pesquisador, cria dessa forma, situações reflexivas, a partir das condições nucleares do existir dos sujeitos do campo, despertando nestes a segurança de poder falar de um lugar comum; estratégia didática de imbricações entre o senso comum e outras formas de pensar o real, como objeto de aprender e ensinar. A iniciação científica emerge como método que alarga e aprofunda a visão de realidade (FREIRE, 1987).

As intersecções entre senso comum e ciência, com método, podem validar novos paradigmas entre sujeitos que trabalham na Educação do Campo. Esta outra postura de aprendizes pode engendrar dialeticamente novas linguagens comunicativas (HABERMAS, 2003), no diálogo como fundamento de uma nova ética de validade e aceitação entre os envolvidos. Portanto, práticas e paradigmas locais e globais, e vice-versa, através de estudos, pesquisas, projetos, com respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

A autonomia dos sujeitos do campo emerge assim, do âmago do aprendiz, da vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como elemento parte do processo.

Esse adulto compreenderia o saber formal e científico como etapas metodologias integradas, entre a sua realidade do campo e as linguagens globalizantes, sem perder de vista, as suas especificidades, como elementos que metabolizam a realidade dele, suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional, ou de outro jaez. O aprendiz adulto identificaria, nos conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário Jurídico Brasileiro**. 9ª edição, Editora Jurídica Brasileira, 2014, p. 768.

BENTES, H.V. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Doutorado – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, UFC, 2013, p. 266 f. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039?mode=full>>. Acesso em: 20 abril 2016.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. V.2, Editora UNB, 1995, p. 91.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 abril 2016.

_____. Lei Nº 9394/1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abril 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abril 2016.

BURBULES, C. Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.**. Cortez, São Paulo, 2006, p. 159/188.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 17.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 abril de 2016.

DESCARTES, R. Discurso do método. In. DESCARTES, **Os Pensadores** - Descartes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/textos-1/.../intelectuais-e-a...cultura-gramsci>. Acesso em: 23 abril 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo** . Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: 2ªed. Tempo Brasileiro, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_uso_da_linguagem_na_busca_compreensiva_da_razao_na_etica_do_discurso_de_habermas.pdf>. Acesso em: 23 abril de 2016.

HOGGART, Richard. La culture du pauvre. Paris: Les Éditions de minuit, 1970. *apud*. DALMONTE, 1999. **A Cultura Popular a partir dos Estudos Culturais Britânicos** – Disponível em: <http://www.academia.edu/8494468/A_CULTURA_POPULAR_A_PARTIR_DOS_ESTUDOS_CULTURAIS_BRIT%C3%82NICOS>. Acesso em: 22 abril de 2016.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KOHN, K; MORAES, C. H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital.** Trabalho apresentado no III Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2016.

PLATÃO: “**Apologia de Sócrates, o Banquete e Fedro**”. 1º ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010 coleção livros que mudaram o mundo. Vol 05.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. - São Paulo: Cortez, 2005.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos.3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

UNESCO (2009) **Relatório Mundial da UNESCO**. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>>. Acesso em: 22 abril de 2016.

Pesquisa na internet:

Blog **significados**. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empoderamento/>>. Acesso em: 22 abril 2016.

EDUCAÇÃO DO CAMPO ADAPTANDO MÉTODOS PEDAGÓGICOS: PROPOSTA PARA EJA SEM EVASÃO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS⁵⁴

Iêda Ribeiro Rodrigues⁵⁵
Haroldo de Vasconcelos Bentes⁵⁶

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe a inclusão de procedimentos pedagógicos que valorizem a cultura local nas turmas da EJA de duas escolas de comunidades quilombolas. Objetiva-se a partir deste método, a participação regular do aluno na escola, propondo assim a redução no índice de evasão escolar através da modificação do ensino em sala de aula. Apresenta-se relatos de alunos e professores onde justifica-se o problema da evasão. Sugere-se dinâmicas diferenciadas exemplificadas na disciplina de Filosofia de Educação com uma das turmas de Educação do Campo (UFPA).

54 Revista Brasileira de Educação do Campo. The Brazilian Scientific Journal of Rural Education. ARTIGO/ARTICLE/ARTICULO. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufp.2525-4863.2018v3n2p451>. Disponível em: <<https://sistemas.ufp.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3284/13212>>. Acesso em: 04 ago., 2018.

55 Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo - FADECAM. Campus Abaetetuba. Rua Manoel de Abreu, s/n°, Mutirão. Abaetetuba - PA. Brasil. iedaribeirorodrigues@gmail.com.

56 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. haroldobentes@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é resultado de um histórico marcado pelas lutas dos movimentos sociais. De acordo com Maria Nalva de Araújo (2012), foi a partir da Constituição de 1934 que emergiu a preocupação com o ensino de adultos, dando continuidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos se deu somente em 1947, pela iniciativa do Ministério de Educação e Saúde. Foi marcada por um regime autoritário que impedia princípios de conscientização, participação e transformação social na Educação de Adultos. Além disso, foi pela iniciativa de movimentos sociais em busca da alfabetização para trabalhadores do campo, que surge a EJA, assim “pode-se perceber que a EJA no meio rural começa quando as pessoas se conscientizam da necessidade de educação” (ARAÚJO, 2012, p. 256).

A relevância dessa temática associa-se à importância de introduzir métodos pedagógicos adaptados à cultura local, objetivando um ensino motivador aos alunos do campo. Para chegar aos resultados correspondentes, realizou-se três pesquisas com a turma de educação do campo/ 2015. Nas comunidades de Murutinga (tempo comunidade I), Ramal de Piratuba (atividade de pesquisa) e Rio Baixo Itacuruçá (tempo comunidade II), pertencentes ao município de Abaetetuba/ PA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental afirmam que “as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária” (BRASIL, 2002, p.1) estabelecendo assim uma relação ensino e vida cidadã. Além do que diz no Art. 28 da LDB (9.394/96), que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

No âmbito dessas diretrizes e com vistas ao problema de evasão nas escolas de comunidades quilombolas e do campo, propõe-se a inclusão de procedimentos pedagógicos adaptados às culturas locais nas turmas da EJA. Estabelecendo uma relação escola- origem- cultura. Objetiva-se, contudo, que as especificidades desses sujeitos se adentrem no ambiente escolar para que seja resgatado o interesse da escola pelos conhecimentos locais, ao incentivar o aluno a participar das atividades interdisciplinares com mais liberdade de expressão.

Diante dessa relação escola- origem- cultura, busca-se a compreensão voltada a espaços e tempos específicos do aluno, de maneira que essa instituição apresente uma construção de saberes com a comunidade e seus alunos, e assim “atender às necessidades humanas, pedagógicas, políticas e culturais desses sujeitos” (BENTES & LIMA, 2010, p.7).

Na disciplina de Filosofia da Educação, ministrada pelo professor Dr. Haroldo Bentes, *Campus* da UFPA de Abaetetuba na turma de Educação do Campo/ 2015, observou-se que o método utilizado nas aulas trouxe clareza no entendimento da disciplina. Além disso, a troca de saberes professor- aluno contribuiu para novas ideias relacionadas aos temas abordados na disciplina. Tomou-se como exemplo as

metodologias utilizadas pelo professor, como proposta para um ensino inovador aos alunos do campo. Com base nos dados sistematizados sobre conceitos e avaliação da disciplina, nos *Campus* de Acará e Abaetetuba pôde-se observar que os alunos do campo conseguiram participar e evoluir a partir de um conjunto de saberes.

A comunicação e troca de saberes entre professor e aluno são cruciais para o crescimento do ensino- aprendizagem. Apesquisa apresenta os seguintes objetivos com a adaptação de métodos pedagógicos nas turmas da EJA: resgatar os saberes que originaram a cultura de um povo; orientar a importância da preservação dos recursos naturais; excluir paradigmas e falácias sobre os alunos da EJA; dar liberdade de expressão ao aluno dialogando com seus saberes; motivar a participação frequente do aluno na escola; e incentivar o papel de liderança e valorização do aluno na comunidade.

1 MÉTODOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS AUXILIANDO O ENSINO DA EJA CONTRA A EVASÃO ESCOLAR

Foram realizadas pesquisas de campo (UFPA, 2016), nas comunidades de Ramal de Murutinga (PA 151), Ramal de Piratuba (PA 252) e Rio Baixo Itacuruçá. Na pesquisa realizada com crianças e adultos do Ramal de Murutinga, na escola Benedita Lima de Araújo o que chamou atenção durante as atividades efetuadas, foi a maneira em que os adultos se comportavam quando participavam das atividades, ao tratar de seus saberes e culturas. O objetivo da pesquisa era descrever sobre o léxico e através de desenhos representar sua história, origem e realidade. Na parte da manhã foram feitas atividades com as crianças e a tarde com crianças e adultos da comunidade. No primeiro momento os adultos demonstraram estranhamento, mas com muita dinâmica e diálogo eles passaram a transmitir seu talento nos desenhos. Ao contar suas histórias conseguiram construir o mapa da comunidade desde o seu início. Destacou-se, portanto, o entusiasmo e dedicação no que faziam.

A segunda pesquisa foi realizada através de uma atividade de campo para a construção de um pré- projeto. A docente solicitou que os alunos fossem a campo em busca de um problema em sua comunidade. Pela experiência de vida na comunidade de Piratuba e na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, realizou-se a pesquisa com base no número reduzido de alunos da EJA na escola.

No intuito de contribuir com essas afirmações destaca-se a terceira pesquisa do tempo comunidade, realizada na comunidade quilombola do Rio Baixo Itacuruçá. Apresentou-se de acordo com o relatório final, um grande número de jovens e adultos que não frequentam escola e não concluíram o ensino fundamental.

Enfoca-se, portanto, que as duas comunidades Ramal de Piratuba e Rio Baixo Itacuruçá, são comunidades remanescentes de quilombos, e que ambas

apresentaram um problema em comum: a evasão de alunos na EJA. Ao considerar tais semelhanças associa-se com as observações feitas na primeira pesquisa (Ramal de Murutinga) sobre a entrega dos adultos nas atividades enquanto relatavam sua história de vida em seus próprios desenhos. Nas entrevistas realizadas com ex-alunos da EJA na comunidade de Piratuba, relata-se que o método tradicional tornou-se cansativo e desmotivador, pois devido ao cansaço do trabalho agrícola não conseguiam se concentrar nas aulas, tendo dificuldades em compreender os assuntos, o que causou desinteresse para frequentar as aulas.

Contribui-se com os relatos da professora M. G.- docente em turmas da EJA de primeira e segunda etapa do ensino fundamental:

Trabalho com EJA em escolas da comunidade rural há mais de dez anos e vejo que se o professor não adaptar a forma de ensino, os alunos abandonam a turma. Pois é muito complicada a situação deles, trabalham muito. Por isso gosto de incluir a cultura deles nas aulas e eles gostam muito.

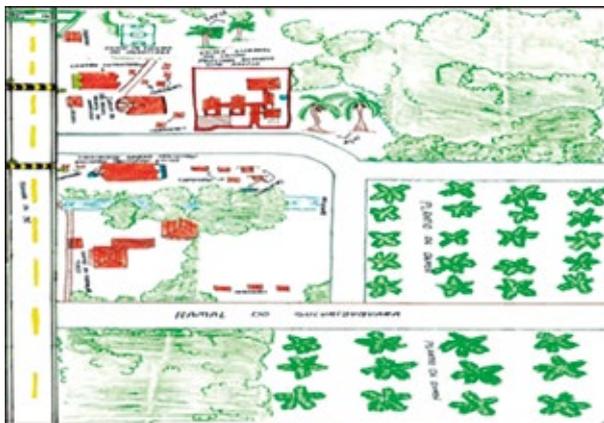
Com base no que foi identificado na pesquisa da comunidade de Murutinga (figuras 1 e 2) confeccionou-se jogos com fotografias de frutas da localidade, artesanato feito pelas alunas e mapas com fotografias da própria localidade. A atividade foi realizada em sala de aula, observou-se que o comportamento desses alunos no momento das atividades foi parecido com o dos adultos da comunidade de Murutinga, pois transmitiram todo seu talento e criatividade de maneira prazerosa mas sem cansaço, sem reclamar, o que contribuiu com o objetivo do professor em sala de aula.

Figura 1: Tempo comunidade no Ramal de Murutinga



Fonte: Relatório Prática Pedagógica I. UFPA/ 2016a

Figura 2: Desenho do Mapa da comunidade de Murutinga feito por um adulto participante



Fonte: Relatório Prática Pedagógica I. UFPA/ 2016.

Todo o material utilizado nas dinâmicas foi confeccionado com base nos assuntos atribuídos à aula do dia. Os resultados foram gratificantes, os alunos perderam a vergonha de expressar-se, indicaram-se para contribuir com materiais para a próxima aula, além de assumirem um compromisso em participarem das aulas. Percebeu-se que estavam felizes com o papel importante que lhes foi atribuído na turma, pois o próximo plano de aula dependia da sua participação para ser elaborado.

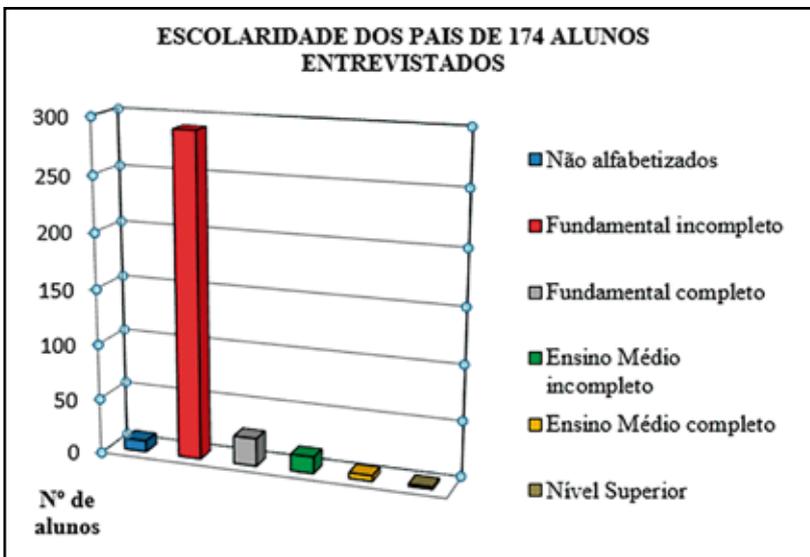
Observou-se ainda que, embora seja uma comunidade quilombola, não foram identificadas características culturais presentes na escola e nem são comemoradas datas referentes à cultura quilombola. Contudo, despertar o interesse dos alunos, principalmente os adultos nesse contexto cultural é uma forma de resgatar suas culturas, trazendo suas origens para dentro da escola como arte.

Na pesquisa realizada na comunidade quilombola Rio Baixo Itacuruçá, foram entrevistados 174 alunos de ensino fundamental da Escola Santo André. Destaca-se que um dos maiores problemas na comunidade foi a crescente quantidade de jovens e adultos que estão fora da escola e que não concluíram o ensino fundamental pelo grande motivo da evasão escolar. A escola não dispõe do funcionamento da EJA e não contribui com métodos de ensino diversificados com base nas especificidades de cultura quilombola, mas está incluída em cadastro quilombola pelo ministério da educação.

Os alunos citaram a escolaridade de seus pais, e identificou-se, a partir de suas respostas, que a grande dificuldade para o prosseguimento dos estudos é o trabalho, relacionado à olaria, pesca e manejo de açaí, o que tirou desses cidadãos a disponibilidade de frequentar a escola. O resultado referente a escolaridade de

seus pais (figura 3) é agravante com relação a população, sendo que se trata de uma comunidade pequena. A proposta de adaptação de métodos pedagógicos surge com o intuito de trazer para a sala de aula os alunos e seus saberes, pois diante a essas pesquisas observou-se que esses sujeitos dispõem de uma cultura rica em arte, mas que ainda é desconhecida por eles, pois diante de muito trabalho, existem talentos que dependem de criatividade, esforço físico, sabedoria, resistência, paciência, estratégia, eficácia e dedicação. Nesse contexto propõe-se juntar os saberes professor- aluno e tornar um ambiente escolar agradável que favoreça a aprendizagem desses alunos. Na figura abaixo está representada a escolaridade dos pais de 174 alunos da comunidade Rio Baixo Itacuruçá. Dados preocupantes para uma comunidade com pequena população.

Figura 3: Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados do Rio Baixo Itacuruçá



Fonte: Relatório Tempo Comunidade da disciplina Prática Pedagógica II-UFGA/2016b

Segundo a entrevista do professor Neidson Rodrigues (1998, p.49) “geralmente os educadores, os filósofos da educação quando entram para o campo da educação eles tem uma tendência a desviarem a sua reflexão ou pro campo da ética, ou pro campo da religião” trazendo um ensino que dificulta o entendimento do aluno, o que o desmotiva e o torna insatisfeito por não conseguir compreender os objetivos da disciplina e sua importância no percurso acadêmico.

No contexto de adaptação de métodos pedagógicos, apresentam-se os dados sistematizados referentes a conceitos e avaliação da disciplina de Filosofia da

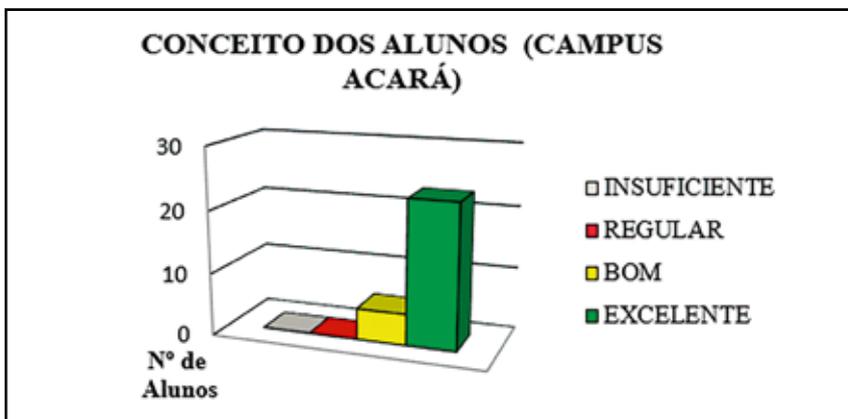
Educação ministrada pelo professor Haroldo Bentes (2016a), nos *Campus* da UFPA de Abaetetuba e Acará nas turmas de Educação do Campo, o qual o ensino se voltou às especificidades dos alunos ao dialogar o local-global, destacando o sujeito do campo como pesquisador e articulador de saberes que compõem uma sociedade em geral. O docente conseguiu através de seus métodos, transformar uma disciplina atribuída “polêmica” e “difícil”, pela linguagem diferenciada da linguagem do campo, ao contextualizar saberes filosóficos com saberes locais. Além disso foi atribuído ao homem do campo o papel de mediador de saberes.

Como exemplo a essas afirmações, cita-se uma dinâmica sobre as correntes filosóficas, a qual apresentou o conceito e entendimento de racionalismo, por meio de uma canção do “sertanejo de raiz”, de Almir Sater: “Tocando em Frente”. No verso da segunda estrofe a qual diz:

“Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs”, explicou-se que a razão faz surgir mais de um elemento. Nas palavras “manhas” e “manhãs”, a única razão para identificar dois elementos diferenciados é a acentuação: o til. Nota-se que um simples acento deu resultados a dois objetos de investigação. A liberdade de expressão, para o aluno do campo é uma espécie de “bicho papão”, o medo o faz duvidar de sua capacidade.

Destaca-se ainda os conceitos atribuídos aos alunos do *Campus* de Acará (figura 4), na disciplina Filosofia da Educação, corroborando que os alunos apresentaram nível satisfatório e participativo pelo método desenvolvido na disciplina, a qual possibilitou uma troca de saberes professor-aluno.

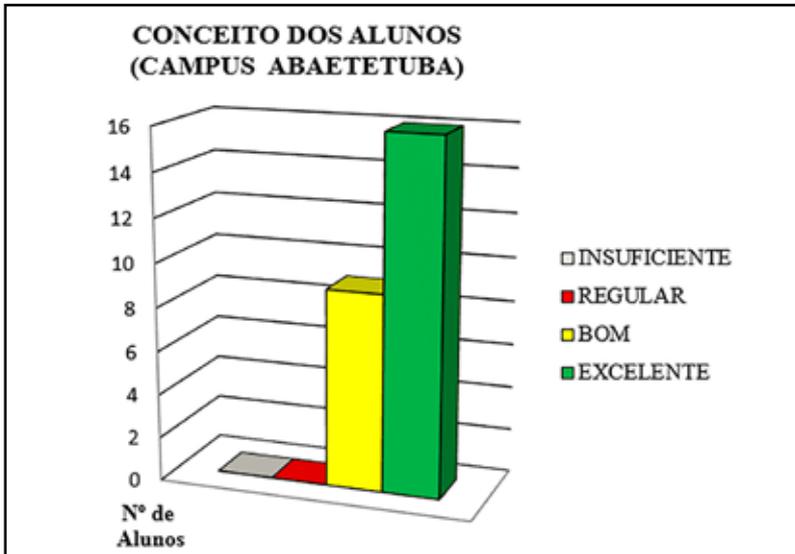
Figura 4: Conceito dos alunos (Acará)



Fonte: Conceito da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA/ *Campus* Acará. Bentes, 2016a.

Analisa-se os conceitos dos alunos da turma de Educação do Campo/2015 da UFPA *Campus* Abaetetuba (figura 5), na Disciplina de Filosofia da Educação, como resultados de compreensão da disciplina e da percepção sobre o local- global. Isso fez com que os objetivos da disciplina fossem atendidos e reconhecidos o papel do homem do campo como filósofo da Educação.

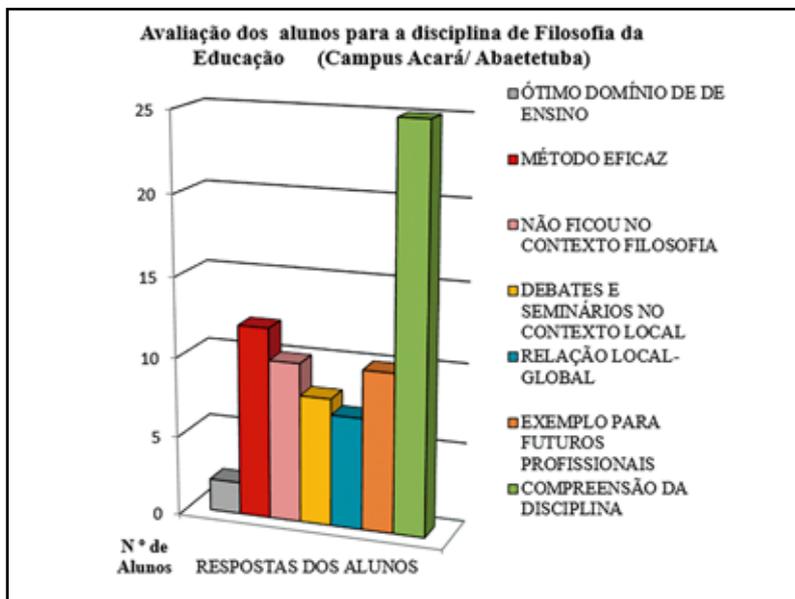
Figura 5: Conceito dos alunos (Abaetetuba)



Fonte: Conceito da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA/ *Campus* Abaetetuba. Bentes, 2016a.

Na avaliação dos alunos sobre a disciplina de Filosofia da Educação das turmas Acará e Abaetetuba (figura 6), relata-se as afirmações dos alunos sobre o método utilizado na disciplina. Conclui-se que o ensino pode ser de qualidade nas turmas de Educação do Campo, a partir do método adaptado aos educandos dentro de seus conhecimentos. Acredita-se que quando há integração dos conhecimentos do aluno ao conteúdo do professor, o ensino se torna mais dinâmico e interessante pela troca de saberes. Com base nessas dinâmicas de ensino e nas pesquisas do tempo Comunidade, pode-se constatar que o ensino para alunos do campo (quilombolas, indígenas, ribeirinhos e demais), deve ser repensado e adaptado de acordo com seus saberes, o que contribui com a participação desses alunos, seu entrosamento e interesse em sala de aula.

Figura 6: Avaliação da Disciplina de Filosofia da Educação



Fonte: Avaliação da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA. Bentes, 2016a.

Diante desses resultados prossegue-se com o que diz no Art. 28 da lei 9.394, quando se fala em “adaptar conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (LDB,1996), pois os jovens e adultos possuem suas riquezas, através de saberes que podem ser dialogados, no contexto do ensino-aprendizagem⁵⁷.

Assim como as turmas de Educação do Campo de Abaetetuba e Acará que se destacaram na disciplina de Filosofia da Educação pelo método de ensino aplicado, de certa forma os alunos da EJA também estarão fazendo uma participação ativa e influente durante seu momento em sala de aula se o método de ensino for favorável. Quando Caldart (2002) destaca sobre uma educação ‘No’ e ‘Do’ campo, refere-se à uma educação que deve acontecer em seu lugar de origem, “No” seu espaço, e “Do” seu modo de viver adequada à sua participação, “vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18)

À medida que se reformulam os conteúdos de ensino, “direcionando o foco no sujeito aprendiz, e sob a ótica que todos aprendem e ensinam na relação professor-aluno” (BENTES, 2013, p. 188), valoriza-se a história, a origem, o trabalho, as ferramentas

⁵⁷ promove o diálogo entre o conteúdo curricular (formal) e os conteúdos únicos (vivências, história, individualidade) tanto do professor quanto do estudante.

dos sujeitos envolvidos no processo dialético, sabendo-se que “a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com ‘tesouros’ do passado”(CALDART, 2000, p. 41). Sob esta diretriz os sujeitos adultos passarão a ser protagonistas do que está sendo ensinado ao sentirem-se abertos para dialogar sem medo de cometer erros, dando ênfase à memorização das atividades de ensino. Dialoga-se, entretanto, que “o interesse é o principal pilar da memória, nós memorizamos com bastante facilidade tudo aquilo que nos interessa” (DELL’ISOLA, 2009, p.28).

Redescobrir-se a partir de um olhar interno é o caminho à manutenção identitária. A EJA no ensino fundamental, dentro dessas modificações no método de ensino, favorece a alfabetização cientificamente, quando os conhecimentos são descobertos e integrados interdisciplinarmente, pois “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p.5).

2 A EJA COMO PROCESSO IDENTITÁRIO DE VALORIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA CULTURA QUILOMBOLA

A Educação de Jovens e Adultos surgiu a partir das lutas de movimentos sociais do campo com “uma perspectiva que vai além da escolarização”(ARAÚJO, 2012, p. 252). Nesse processo foram considerados também os aprendizados desses sujeitos, suas experiências de lutas e trabalho, origens e culturas, sem negar a importância fundamental da educação escolar como fortalecimento do conhecimento social que é compartilhado pela humanidade.

São diversos os fatores que negaram a esses jovens sujeitos do campo e da cidade, o direito ao acesso e permanência na educação escolar. Como a falta de vagas, por exemplo, suas condições sócioeconômicas, um sistema de ensino inadequado, falta de transporte escolar, até mesmo nunca ter frequentado uma escola. A EJA constitui um direito assegurado pela Constituição em seu artigo 208, quando afirma que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a educação básica obrigatória e gratuita” (CONSTITUIÇÃO,1988), e que será “assegurada a educação, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO,1988).

Nas comunidades quilombolas e do campo, a EJA tem sido afetada e mal identificada, pela maneira de estabelecer seu ensino. Com base no que afirma o Ministério da Educação:

a normatização legal vigente opera muitas vezes como um instrumento burocrático formal cuja inflexibilidade dificulta a expansão das iniciativas comunitárias e do setor público, bem como a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Assim, faz-se necessário admitir que parte dos programas de EJA sejam eles promovidos por organismos governamentais ou não governamentais apresenta pouca consistência teórico-metodológica. (BRASIL, 2004, p.21).

Nas experiências e pesquisas realizadas em comunidades quilombolas e do campo (UFPA, 2016b), identificou-se a riqueza de culturas e saberes que não são dialogadas em sala de aula, e por enfrentar dificuldades no prosseguimento dos estudos, esses senhores e senhoras atribuem que o método de ensino ofertado pela instituição, tem-se tornado cansativo e desmotivador, o que ocasiona o sério problema de evasão escolar. De acordo com o Art. 2º das diretrizes para a educação quilombola, cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino:

garantir apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas e a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BRASIL, 2012, p.3).

Justifica-se nessas considerações que o ensino da EJA nas escolas quilombolas e do campo pode ser adaptado, e que está sob as leis à atuação com o apoio técnico-pedagógico por parte dos estados e municípios. Cabendo às escolas tomar iniciativas diante dessas necessidades, uma vez que os alunos da EJA são sujeitos capazes de adquirir conhecimentos e evoluir em etapas, desde que seu ensino tenha uma maneira prazerosa e específica a ser transmitido.

Os atributos paradigmáticos referidos a esses sujeitos com intuito de inferiorizá-los impossibilitando-os de sua evolução escolar, põem-se à prova quando se trata de saberes e conhecimentos de identidade. Dessa forma surge a ideia de adaptação de materiais e recursos pedagógicos, estruturados e exemplificados dentro da cultura quilombola. Ou seja, os sujeitos quilombolas da EJA passam a ser articuladores/integradores de conhecimento e não somente alunos repetidores de conteúdos, sem problematizá-los, sem reflexão. Ao participarem dentro do que conhecem sentem-se motivados a dar seus exemplos e a compreenderem o que ainda tem dificuldade, ou seja, assumem a condição de partícipes, protagonistas no universo das escolhas:

Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra” (BENTES, 2016b, p.4, Síntese Pedagogia do Oprimido, *apud* Freire, 1983).

Os quilombolas são considerados hoje homens de direitos, que protagonizaram muitas lutas, e reescreveram suas histórias, que transformaram conquistas e situações reais de inclusões sociais. Essas afirmações passam a ser modelo de material didático interdisciplinar a serem dialogadas dentro de um método pedagógico adaptado aos alunos da EJA, além de incluir as diretrizes educacionais aos quilombolas e da educação do campo no percurso escolar, com o objetivo de orientá-los dentro de seus direitos a lutar por melhores condições de ensino e vida. Enfoca-se, portanto, que “dentro os problemas enfrentados pela EJA destaca-se

a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino”(BRASIL, 2007, p.20).

E como instrumentos pedagógicos nas dinâmicas⁵⁸ com a EJA pode-se citar o resgate de culturas locais, pois de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica:

organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da territorialidade”(BRASIL, 2012, p.3).

Nesse sentido, é importante uniras inúmeras ferramentas de ensino existentes no campo e comunidades quilombolas ao crescente número de jovens e adultos que não dispõem da oportunidade de ingressar no ensino escolar na idade certa, tornando-os protagonistas e no diálogo com a formação dos docentes. AEJA nas escolas do campo pode evoluir e proporcionar a redução no índice de evasão escolar, “porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho”(BENJAMIN & CALDART, 2000, p.45).

Dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura (2012) apresentam 3.754 comunidades remanescentes de quilombos presentes com maior concentração nos estados Pará, Maranhão e Minas Gerais. E 2.235 estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes de quilombos com base no Censo Escolar de 2013 (IPEA, 2015), destacando que na região nordeste predominam 63,7% de estabelecimentos nessas localidades. O município de Abaetetuba, segundo a página de Educação Quilombola diversidade cultural (2014) possui dezesseis escolas em comunidades quilombolas até o ano de 2010, informações fornecidas pela secretaria de Educação do Município.

As escolas quilombolas e escolas do campo ao adotarem métodos com base em propostas pedagógicas que valorizem suas diversidades⁵⁹ passam a serem escolas-exemplo, dominadoras de currículos e processos de transformação do campo, ao incentivar seus descendentes a não envergonharem-se de suas origens e levá-los a encontrar a autonomia de estabelecer relações entre escolas, comunidades e movimentos sociais. Pois somente aprende a lutar por seus direitos, quem tem conhecimento sobre eles e “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (BENJAMIN & CALDART, 2000, p.35).

58 Exercícios usados para melhorar o entrosamento dos diversos elementos do mesmo grupo; mudança ou atividade

59 Do ponto de vista biológico, a diversidade faz parte do fazer humano, pois não existe nenhum ser humano biologicamente igual ao outro, “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2007)

A EJA passa, nas escolas quilombolas e escolas do campo, a ser exemplo de consciência social, a partir do momento em que ocupa um papel de divulgadores. “Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva. Ao mesmo tempo que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade” (BENJAMIN & CALDART, 2000, p.41) será tarefa da EJA. São sujeitos detentores de conhecimentos verdadeiros que podem ser divulgados àqueles que ainda desconhecem tais saberes, e que desconhecem a EJA no convívio escolar.

Nesse contexto os alunos da EJA têm pensamentos amadurecidos, e tomarão consciência de que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos” (BENJAMIN & CALDART, 2000, p.35), a partir da troca de saberes que os motivará a dar continuidade e permanecer na escola, sentindo-se responsáveis à retornar para cumprir com seus direitos, o que pode despertar “a sensação de pertencimento, de poder falar de um lugar seguro e, desta maneira, criam-se antecedentes ao diálogo ético, motivacional, que fortalece as dimensões da autoestima” (BENTES, 2016d, p.106).

3 VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXEMPLOS DE MATERIAIS DIDÁTICOS

O ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira⁶⁰ é obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Lei nº 10.639/2003, art.26-A), com o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil. Devem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar. (Lei nº 10.639/2003, art.26-A, §2º).

A história afro-brasileira constitui um passado de humilhações e sofrimento. Além disso, já apresentou estereótipos que foram construídos em torno da raça negra, como de pobreza e criminalidade. Aborda-se com isso, a importância da valorização da história afro-brasileira no currículo escolar, através de uma dinâmica de saberes que contribuirão para dar proximidade à história local.

As culturas afro-brasileiras estão presentes em cada região do Brasil, que foram trazidas pelos africanos e fizeram seus descendentes. Destacam-se religiões, culinárias e ritmos criados nas senzalas. Podem ser integrados como material didático nas turmas da EJA, em contexto com as culturas locais, transformando em arte, literatura e direitos. Além da inclusão das leis e diretrizes dos quilombolas e da educação do campo no currículo escolar da EJA. Pois os adultos “tem a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo” (BENTES, 2016b, p.4).

60 1- Que é relativo à África e ao Brasil. 2 - Brasileiro de ascendência africana. (Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/afro-brasileiro>>. Acesso em: 21 Apr. 2017

Propõe-se a adaptação⁶¹ no currículo da EJA nas escolas quilombolas e do campo, acompanhada de uma formação para os educadores que irão ministrar essas aulas. Diante disso, o papel do educador é de extrema influência ao conduzir o método adequado às especificidades de cada sujeito, “assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana” (BENJAMIN & CALDART, 2000, p. 45). Pois o objetivo não é cansá-los, nem obrigá-los a aprender, e sim estimulá-los de uma forma prazerosa e gratificante no processo de ensino- aprendizagem.

Em prosseguimento às justificativas sobre os avanços através do método de ensino discutido, toma-se como exemplo a pesquisa realizada na escola de Ramal do Piratuba, comunidade remanescente de quilombo, onde foi realizada a pesquisa para a disciplina de Prática Pedagógica I. Aborda-se a falta de conhecimento das leis e diretrizes quilombolas no que os torna submissos à péssimas condições de funcionamento, alimentação, transporte, falta de professores e falta de formação diferenciada. E sem um método de ensino que faça uma associação dos saberes professor-aluno, o desinteresse acaba por progredir causando assim o aumento do índice de evasão e a distorção de idade- série que explica o grande número de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental nessa comunidade.

Junto a esses dados, justificativas da entrevista de alguns professores desta mesma escola são apresentadas, ao afirmam utilizar esses métodos de adaptação com as culturas e de professores da escola Santo André (Rio Baixo Itacuruçá), que julgam não serem inovadores, e que a maioria dos alunos não apresenta disposição em aprender sua disciplina, pois afirmam que o assunto não os interessa, principalmente quando diz respeito à utilização de livros didáticos. Além disso, destacam suas disciplinas com maior índice de reprovação e desinteresse.

Nas entrevistas com professores que já incluem culturas locais como exemplificação em suas aulas, e se consideram inovadores destaca-se grande interesse dos alunos em sua disciplina e um bom índice de aprovação e participação. Fato esse que foi destacado também na disciplina de Filosofia da Educação ministrada pelo Professor Haroldo Bentes nas turmas de Abaetetuba e Acará.

Destaca-se como crucial que os métodos pedagógicos adaptados às suas especificidades transmitem segurança e confiança aos alunos, motivando-os a não desistir. Em vista disso, o entrosamento do professor com a turma, no contexto troca de saberes fortalece a capacidade de expressão e de autonomia dos alunos com a disciplina. Nesse sentido, o diálogo professor-aluno colaborou com avanços no ensino-aprendizagem.

⁶¹ desenvolver uma certa harmonia com o ambiente; integração de uma pessoa ao ambiente onde se encontra

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi realizado um estudo a partir de dados estatísticos, experiências de cultura local, histórias e direitos do povo quilombola e do campo. A partir dos resultados deste estudo toma-se como objetivo : a redução no índice de evasão dos alunos da EJA nas comunidades do campo e remanescentes de quilombos ao integrar métodos adaptados à cultura e história local no âmbito do ensino-aprendizagem. Dessa maneira é possível estabelecer uma relação de saberes professor-aluno, visando um ensino motivador e dinâmico. Como justificativas aos resultados para a inclusão de métodos pedagógicos adaptados apresenta-se exemplos de dinâmicas em sala de aula e dados sistematizados dos conceitos e avaliação dos alunos da disciplina de Filosofia da Educação nas turmas de Educação do Campo. Em entrevistas com professores e alunos da escola quilombola Santo André- Rio Baixo Itacuruçá e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro- Ramal de Piratuba foi possível observar que a evasão dos alunos tem aumentado pelo desinteresse nas aulas e indisposição pelo cansaço do trabalho que requer muito esforço físico (agricultura, pesca, olaria e apanhação de açaí). Além disso, na pesquisa realizada na comunidade de Murutinga, verificou-se que o interesse dos adultos é satisfatório quando são incluídos seus saberes e sua cultura.

Como contribuição aos resultados sobre o desinteresse nas aulas, afirma-se que os alunos da EJA necessitam de dinâmicas diferenciadas que agradem e motive- os a participar ativamente. Diante disso, sugere-se métodos que incluam as práticas, saberes, origens, culturas desses sujeitos que possam contribuir com sua liberdade de expressão em sala de aula e com sua auto- valorização o que pode transformar o pensar desses sujeitos, emergindo a ideia de que o seu esforço e cansaço geram arte e riquezas.

Destacou-se o surgimento da EJA como resultados das lutas de movimentos sociais do campo e os direitos assegurados a esses cidadãos. Enfoca-se, portanto, que os métodos utilizados na EJA têm contribuído com o cansaço e desmotivação desses alunos, por não conseguir acompanhar o processo de ensino e apresentar pouca participação dos mesmos. Portanto como resultados das pesquisas realizadas propõe-se métodos pedagógicos adaptados, que tragam a sala de aula os saberes, fazeres, histórias e origens da comunidade, por meio do protagonismo dos próprios alunos ao incluírem dinâmicas sobre sua identidade e culturas, além de transformar o conteúdo utilizado para um novo ensino. É importante também respeitar as especificidades dos alunos, sujeitos do campo e da EJA, ao considerar que a troca de saberes e a inclusão dos conhecimentos locais são fortes elementos para uma participação ativa dos alunos da EJA na escola.

Abordou-se também nesta pesquisa a inclusão da história Afro-brasileira como exemplo de material didático e a inclusão de leis e diretrizes dos quilombolas e da educação do campo, o que permitiu compreender que os sujeitos da EJA, podem contribuir com o trabalho de liderança social dentro da comunidade.

Além disso, dados do tempo comunidade na escola quilombola do Rio Baixo Itacuruçá, pesquisas realizadas na comunidade de Piratuba, dinâmicas na disciplina de Filosofia da Educação nos Campus Acará/ Abaetetuba e na comunidade de Murutinga, norteiam que o método pedagógico apresentado transmite segurança e confiança aos alunos, motivando-os a não desistirem. No entanto, é importante papel nesse processo a troca de saberes professor-aluno, para o fortalecimento do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. B. (1998).Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade. **Perspectiva**. 16(29), 45–61. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufsc.br/..10111DOI:https://doi.org/10.5007/%25x>

ARAÚJO, M. N. R. de. (2012). “Educação de Jovens e Adultos”.In: Caldart, R. S., Pereira I. B., Alentejano P.; Frigotto, G. **Dicionário da Educação do Campo**. X. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

BENJAMIN,C.& CALDART, R. S.(2000). **Projeto Popular e Escolas do Campo / Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília. DF.

BENTES, H. V. (2016a). **A Autonomia Dos Sujeitos Do Campo**: métodos e identidades. Revista Educação do Campo. (não publicado).

BENTES, H. V. (2016b). **Síntese Pedagogia do Op rimido** (FREIRE, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra,1983). Licenciatura em Educação do Campo. Disciplina Filosofia da Educação. Período 2.UFPA *Campus* Abaetetuba e Acará-PA.

BENTES, H. V. (2016c). **Avaliação da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA**, ministrada Prof. Dr. Haroldo Bentes. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Pedagogia, turma 2015, *Campus* Abaetetuba e polo Acará-Pa.

BENTES, H. V. (2016d). A autonomia dos sujeitos do campo: métodos e identidades. **Revista Margens Interdisciplinar**, 10 (15),98-114. Recuperado em 16 de julho de2016 de: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4514>.DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v10i15.4514>

BENTES, H. V. (2013). **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará.

BENTES, H. V.,&LIMA, A. C. B. (2010). O Diálogo Entre Teoria E Prática No PROEJA, No Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** . João Pessoa. UFC/ Repositório Institucional UFC. Recuperado em 14 de julho de 2016 de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039>

BRASIL. (2012). Parecer CNE/CEB Nº 08(2012, 20 de novembro). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.(1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica.

_____. (2007). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação: ONU para aEducação, Ciência e a Cultura.

_____. (2004). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea. Brasília, DF: Unesco.

_____. (2002). Parecer CNE/CNB Nº 01(2002, 3 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Câmara De Educação Básica.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília. Recuperado em: 21 de julho de 2016 de www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 08 (2012, 20 de novembro) Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola Na Educação Básica. Brasília,DF: Câmara de Educação Básica.

_____. Parecer CNE/CNB Nº 01 (2002, 3 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Câmara De Educação Básica.

CALDART, R. S. (2000). **Projeto Popular e Escolas do Campo**/Articulação Nacional. Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília.

CALDART, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, M. G., CALDART, R. S., & MOLINA, M. C. (Orgs). Por Uma Educação do Campo (pp. 18-25). **Identidade e Políticas Públicas**. Brasília.

DELL'ISOLA, A. (2009). **Mentes Brilhantes**. São Paulo: Universo dos Livros. 28.

FREIRE, P. (1987) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, N. L. (2007). **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. In Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 17.

IPEA. (2015). Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea.

Universidade Federal do Pará. (2016a). Relatório Tempo Comunidade. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Ciências Naturais, turma 2015, *Campus Abaetetuba-Pa*. Disciplina de Prática Pedagógica I. Profª Dra. Eliana Telles. Acadêmicas/pesquisadoras: Oliveira, Daniele., Carneiro, Elieida., Silva, Hetyane da., Rodrigues. Ieda Ribeiro., Santos. Lucinete Rodrigues Dos., Maués, Marli.

Universidade Federal do Pará. (2016b). Relatório Tempo Comunidade. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Ciências Naturais, turma 2015, *Campus Abaetetuba-Pa*. Disciplina de Prática Pedagógica II. Profº Dr. Jones da S. Gomes. Acadêmicas/pesquisadoras: Silva, Angelle Santos., Rodrigues, Ieda Ribeiro., Santos, Lucinete Rodrigues Dos., Teixeira, Marcileide Silva., Fonseca, Suzete Pereira.

Pesquisa na internet

CRISTALDO, H. (2012). Educação deve garantir a quilombolas acesso a conhecimentos tradicionais de seu povo. PortalEBC. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-02/educacaodeve-garantir-quilombolas-acesso-conhecimentos-tradicionais-de-seu-povo-diz-fundacao-palmare> Acesso em: 20 de julho de 2016.

Educação Quilombola / Diversidade Cultural (2014). Escolas Quilombolas de Abaetetuba Semec. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=684031525048268&id=68288948182913 Acesso em 20 de julho de 2016.

FILIZOLA, P. (2012). Governo Institui diretrizes curriculares para quilombolas. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18246>. Acesso em 20 de julho de 2016.

Portal Afro-Brasileiro. https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_III.php . Acesso em: 22 de julho de 2016.



PRÁTICAS CIDADÃS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: CONSTRUÇÃO INTEGRAL INTERDISCIPLINAR DE SABERES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO⁶²

Adélia de Moraes Pinto
Ellen Cristina do Monte Silva
Haroldo de Vasconcelos Bentes

INTRODUÇÃO

O processo de construção da cidadania e da formação profissional são atribuições que passam pelo papel social da Escola. Nesta perspectiva, o projeto Práticas cidadãs nos Espaços Escolares, versão 2017 se impôs o desafio de aproximar Educação Básica e Superior, de forma interdisciplinar, na perspectiva do paradigma da integração curricular, sob a ótica do ensino-pesquisa-extensão, enquanto práticas inseparáveis.

O processo de fez por meio das disciplinas Geografia e Filosofia, nos cursos de Design de interiores, Agrimensura e Química, aliando parcerias internas e externas, com outros sujeitos que trouxeram seus conhecimentos, seus domínios, ampliando

⁶² II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado/2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/lisnemi>. Acesso em agosto, 2018

a visão de mundo dos alunos e outros, e habilitando-os com novas técnicas, conceitos e processos de criação-inovação de objetos e cenários, a partir de insumos da cultura regional, preponderantemente, com o manuseio do miriti.

Assim, de forma interdisciplinar sob a ótica da integração curricular, a disciplina Geografia inseriu os saberes da cartografia e suas implicações na vida prática dos alunos, ao valorizar a compreensão espacial dos fenômenos e processos, integrando a leitura do cotidiano e os fundamentos das ciências, procurando conscientizar, problematizar, relacionar e aguçar a capacidade de abstrair dos alunos, tentando afastá-los das classificações e inferências automáticas.

A Filosofia por sua vez aliou etapas do pensar-planejar-executar ao processo da pesquisa reflexiva, na tentativa de forjar a postura do 'aluno-pesquisador', e nesta empreitada, aproximou os conteúdos de ensino da metodologia de projeto, de forma processual. A Filosofia disciplina mediando uma experiência de integração institucional e interinstitucional. Explique-se, ações no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA) *Campus* Belém com o apoio de técnicos e professores, e na Universidade Federal do Pará (UFPA) *Campus* Abaetetuba-PA., com o apoio de professores, artistas, designer e mestres de ofícios.

Com essa estratégia os procedimentos pedagógicos e metodológicos se aglutinaram compondo práticas de ensino e técnicas de domínios profissionais. Na Geografia utilizando a cartografia social como metodologia, fomentando as relações sociais dentro da escola, e aprimorando debates no contexto do mundo do trabalho com os alunos do ensino médio integrado. Na confluência da Filosofia o método reflexivo e a metodologia da iniciação científica por meio de ações em equipe e a participação de sujeitos externos com suas intervenções de aprendizagens e acúmulos de conhecimentos e técnicas.

Quanto às fundamentações teóricas, na área da Geografia, segundo Callai (2000) para ler um mapa e entendê-lo é necessário que ocorra a alfabetização cartográfica. Por este prima, como diferenciar a cartografia tradicional para a cartografia social? A primeira representa técnica e a segunda relação conflituosa. Então, a cartografia social mostra algo que não é visível, subjetividade das relações. Ao se usar a cartografia social estamos politizando e problematizando uma relação social que envolve o espaço geográfico. Na Filosofia contribuições de Chauí (2001, p.35) que vê no ambiente democrático escolar "uma instituição social [...]", portanto, que deve proporcionar formações educativa e profissional, com o fio histórico determinando socialmente. E nesta conjuntura política, deve haver a integração de processos formativos entre a Educação Básica e a Educação Superior, que conjugue ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Nas conclusões, observou-se avanços pedagógicos e metodológicos nas disciplinas envolvidas e no projeto no IFPA, aliados às parcerias internas e externas, por meio de trabalho integrado, que ampliou o olhar estético, criativo, pessoal, cultural dos alunos e envolvidos. No caso dos alunos do curso de design, eles passaram a valorizar as técnicas artesanais utilizadas nas ações do projeto.

Os temas abordados nos minicursos e nas oficinas estimularam novos processos criativos nos alunos, novas alternativas e soluções no manuseio dos trabalhos com o design de interiores. Eles afirmaram que os mediadores foram assertivos e esclarecedores sobre a importância dos materiais regionais, e também estratégicos quanto ao potencial comercial dos materiais. Eles demonstraram principalmente por ocasião das oficinas, grande interesse pelo miriti, como elemento primário no processo criativo de novos ambientes e vêem o material como insumo de práticas inovadoras.

No terreno comportamental, o projeto ensejou mudanças positivas de hábitos na direção do zelo com a coisa pública e no cultivo de relações mais saudáveis nos espaços escolares – cidadania ativa. Consideram que as atividades pedagógicas interdisciplinares na base do currículo integrado estabelecem interfaces diretas na transição à Educação Superior, de forma processual, com o perfil do aluno pesquisador, agente de transformação social.

Nas conclusões, com os saberes da Geografia, possibilidades de aplicação de outros métodos nas pegadas da aprendizagem de uma ciência que precisa dialogar com vários ramos do conhecimento, e que pode contribuir enormemente com outras frentes de descobertas, na perspectiva de novos mapas mentais, outros marcos metodológicos, novas visões de mundo. Na Filosofia, destaques de melhorias nas relações humanas dentro da Escola, maior compromisso nos níveis de participação na sala de aula com os estudos e pesquisas. No âmbito das parecerias internas e externas, no projeto, maior interação dos envolvidos, alunos, professores, técnicos, artistas. Em fim, aproximações entre Educação Básica, Profissional e Superior.

2 SABERES INTERDISCIPLINARES DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPA CAMPUS BELÉM

A disciplina Geografia através do projeto de pesquisa 'práticas cidadãs nos espaços escolares' buscou fomentar trabalho interdisciplinar visando à conscientização dos alunos frente à realidade que os cercam. O público alvo foram os alunos do Ensino Médio Integrado, cursos de Agrimensura e Química no IFPA *Campus* Belém.

Nas atividades curriculares a inserção dos saberes da cartografia e suas implicações na vida prática dos envolvidos. Como destaca Callai (2000, p. 38) "a cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno, tanto para o uso cotidiano como para o uso científico". Neste contexto, a conscientização dos alunos no sentido de problematizarem a realidade na qual estão inseridos, a partir dos conteúdos trabalhados na sala de aula, e assim, eles puderam relacionar a realidade vivida, abstraindo para além das atividades repetitivas, ou seja, questionando o sentido dos conceitos, das relações, e assim aprender para a vida.

Por meio dessa dinâmica conseguiu-se integrar os saberes da Geografia com outras áreas do conhecimento, utilizando a cartografia social como metodologia, nas

relações dentro da escola, e estimular novas reflexões relacionadas com o mundo do trabalho, uma das frente da formação na perspectiva do currículo integrado. Na confluência da cartografia social, segundo Gorayeb (2014, p. 5) o método,

[...] é um ramo da ciência cartográfica, trabalha de forma crítica e participativa, com a demarcação e a caracterização espacial de territórios em disputa, de grande interesse socioambiental, econômico e cultural com vínculos ancestrais e simbólicos.

Então, de forma crítica e participativa a disciplina buscou estratégias interdisciplinares ao relacionar os conteúdos de ensino com as situações cotidianas, considerando questões de ordem prática como procedimentos, domínios e habilidades exiãs na vida produtiva. Assim, a cartografia social emergiu como categoria espaço⁶³, que pode viabilizar as relações sociais nas quais o sujeito está inserido. De acordo com Damiani (1999, p. 50) “conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”.

Portanto, integrar lugares da escola aos saberes e práticas cidadãs, exercício que deve transcender a prática mecânica irrefletida. Esta forma educativa provoca mudanças de comportamentos, pois o demove da mera condição de espectador de conteúdos de ensino, repetidor de textos e teorias prontas, fórmulas acabadas e, por outro lado, estimula-o a quebrar paradigmas instituídos pela reflexão crítica, pela postura questionadora que inquieta e gera melhorias nas condições escolares. Como enfatiza Callai (2000, p.105) no contexto do método cartográfico social ‘para além da sala de aula, o aprendizado do lugar permite contatos ou convívios envolvendo sujeitos sociais que se encontram num espaço conhecido, ou pelo menos aproximado, e oportuniza possibilidades de intervenção no lugar”.

O lugar⁶⁴ geográfico que pode ser relacionado com outras áreas do conhecimento ao qual representa a subjetividade do sujeito a partir do seu envolvimento com o espaço vivido. Sendo assim, os lugares da escola tornam-se os lugares em que os alunos do projeto estão envolvidos, espaços onde a observação vai muito além da descrição porque os alunos passam a refletir sobre o ambiente e tudo o que os rodeiam. Segundo Callai (2000, p.107)“cada lugar vai ter marcas que lhes permitem construir a sua identidade”, então, os alunos constroem o lugar que é conhecido por eles, manifestam questionamentos para fazerem críticas, para posteriormente buscar soluções.

Desse modo, os alunos desenvolveram práticas educativas de cunho ético por meio de boas relações interpessoais, e atitudes de zelo pelos ambientes da Escola. Através do método cartográfico foi possível a construção coletiva, que efetivou mudanças de comportamentos, de práticas sociais. Este exercício emergiu da pergunta existencial: qual é o meu lugar na Escola? E as respostas metabolizaram mudanças de atitudes de como ver o mundo. Criou novas visões de mundo, processos de estranhamentos diante da realidade. Neste sentido o trabalho

63 Categoria espaço na perspectiva de Santos (2006, p. 103) “o espaço são as formas mais a vida que as anima”.

64 A categoria lugar tem como conceito o conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constituem a sua identidade. CALLAI (2000, p. 119)

interdisciplinar foi determinante ao fomentar condições de exercício da cidadania, do diálogo, elementos de participações, intervenções nos lugares da Escola.

Como reflete a autora Callai (2000, p. 116) ao utilizar como metodologia um texto extraído do livro 'Aventuras de Alice', de Lewis Carrol (1980). Na história de Alice, uma personagem que em busca do seu coelho caiu num túnel de linha reta que nunca tinha fim, e enquanto ela caía vivenciou um mundo que passou a ser criado e imaginado por ela. Reportando-se à obra citada:

Inicialmente, pensemos nas conversas de Alice enquanto caía dentro de um poço. Ela ia observando, descrevendo, comparando, estabelecendo relações, correlações, tirando conclusões, fazendo sínteses. Poderíamos estabelecer estes como parâmetros indicadores do caminho a ser seguido para dar conta de realizar a análise geográfica de determinados lugares.

O método de observar, descrever, comparar, estabelecer relações nas aulas de Geografia com a cartografia e suas imbricações interdisciplinares, no âmbito do projeto, instigou potencializou o perfil do aluno que estuda o lugar por meio dos mapas. E desta maneira o estimulou a representar, construir sua identidade. Como orienta Callai (2000, p.119) "os costumes, os valores, as tradições são elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade de um lugar". Portanto, a cartografia tradicional permite a leitura de mapas que se divide em: leitura interna que é conhecer símbolos (legenda); e também a leitura externa que é título, orientação, escala.

Atualmente utiliza-se mapa ou qualquer representação espacial que simbolize uma localização, como por exemplo, em jornais, utilizam-se mapa de temperatura; em propagandas de construtoras utiliza-se cartaz para localizar o empreendimento. Nestas práticas, percebe-se a valorização do mapa no dia a dia e na organização do espaço geográfico. Dessa forma, a formação cartográfica traz imenso contributo às práticas interdisciplinares, e presume-se que os professores de Geografia e/ou outras áreas possam ensinar as normas e técnicas da cartografia para o aprendiz compreender como se faz um mapa e como eu posso lê-lo, ou seja, como me situar, movimentar.

Segundo Callai (2000) para ler um mapa e entendê-lo é necessário que ocorra a alfabetização cartográfica. Para tanto, é preciso diferenciar a cartografia tradicional da cartografia social? A primeira representa técnica e a segunda relação conflituosa. Então, a cartografia social mostra algo que não é visível, portanto, as subjetividades das relações. Ao se usar a cartografia social estamos politizando e problematizando uma relação social que envolve o espaço geográfico, e suas implicações emprenhadas de sutilezas (des)veláveis.

No limiar do projeto o método cartográfico foi utilizado num trabalho didático alinhado ao livro: 'Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano', organizado pelo autor Castrogiovanni (2000). Na atividade 'construindo signos – formando legendas'. No livro o autor propôs um trabalho de campo próximo à escola, e no caso da disciplina/projeto, adaptou-se para trabalho de campo dentro

do IFPA *Campus* Belém. Assim, foi solicitado aos alunos, individualmente, que trouxessem como material, para a atividade uma prancheta, lápis, folha de papel e borracha. E que realizassem um trajeto na escola, e a partir desta orientação, desenhassem numa folha de papel A4 (lados direito e esquerdo) os elementos fixos que observaram nos espaços percorridos.

Realizada a atividade os alunos retornaram à sala de aula e criaram simbologia para os elementos fixos que traçaram e, em seguida, escolheram os símbolos para preencher a planta construída, com as respectivas legendas e códigos empregados. Na etapa final, adaptaram o desenho no papel A4 à metodologia da cartografia social, portanto, anotaram tudo o que perceberam durante o trajeto que percorreram na Escola. Concluída a atividade, a análise, apontou: que os alunos identificaram nos espaços escolares: problemas de infraestrutura na instituição, por exemplo, imagens da sala dos professores: computadores, mesas, cadeiras, e sob a sutileza do método, o desvelado, o invisível, o principal não existia, não estava na sala, o professor. Em síntese, o método desvelando as subjetividades, as sutilezas dos espaços, as lacunas.

Por ocasião da culminância da atividade, pediu-se aos alunos que relatassem o que havia escrito no papel. E desta orientação, abriu-se um debate sobre as suas percepções com relação ao que viram na Escola. Em determinado momento, curiosamente, perguntou-se ao aluno 'A' que tinha feito o desenho da sala dos professores "vazia de professores"? Porque o desenho estava sem ninguém? E o aluno respondeu: "a sala está vazia porque sempre que eu vou à procura do professor encontro a sala vazia, sempre que passo na frente à sala está vazia".

No debate os alunos concluíram que os 'espaços vazios' na escola demandavam providências como: melhorias na administração e manutenção dos espaços físicos, otimização dos espaços e dos serviços prestados aos públicos internos e externos, maior compromisso com a função pública nos espaços públicos da Escola Pública, melhor controle da qualidade desses espaços públicos com critérios reais de finalidade pública aos usuários em geral. Sobre à leitura espacial do aluno 'A', sua percepção e análise a respeito da sala dos professores, ratifica a máxima de que os espaços incorporam as relações interpessoais subjacentes, logo, da análise do aluno é possível dizer que os espaços da Escola expressam maior ou menor densidade nos níveis relacionais, maior ou menor profundidade ao sentido de pertencimento dos sujeitos que neles vivem, e às relações que constroem nesses espaços.

Todo esse contexto impacta no processo identitário dos sujeitos na Escola, alunos, professores, técnicos, gestores e colaboradores. Como destaca Santos (2010), os sentimentos de pertencimento e identidade nos espaços da Escola se constituem na prática educativa, no exercício do diálogo participativo entre as pessoas, nas trocas de experiências e saberes no respeito ético e cultural nos intercursos das diversidades.

Dai, inevitável questionar sobre o contexto no IFPA *Campus* Belém: qual a qualidade e consistência das relações interpessoais? Os alunos fizeram a reflexão a partir

dos mapas mentais com o método cartográfico na direção de prováveis respostas, e Nogueira (2010, p. 129) enfatiza, “os mapas mentais são representações construídas tomando por base a percepção dos lugares vividos, experienciados de uma dada realidade”. Bentes (2017) numa pesquisa com acadêmicos de licenciatura em Geografia, disciplina Moral e Ética Profissiona, também o fez na altura da relação professores-acadêmicos na Escola, veja-se algumas respostas da pesquisa: frustrações no processo de comunicação pedagógico, e necessidade de abertura do diálogo de pesquisa com os professores em outras atividades de ensino nos espaços escolares.

Diante desses desafios nos espaços escolares, o trabalho realizado com o método da cartografia social contribuiu para melhorar o entendimento das relações interpessoais, no que tange ao processo formativo e profissional de nível médio-técnico. Que os domínios espaciais agregam positivamente nas relações de trabalho, na atuação profissional nos espaços públicos e privados nas obrigações civis no âmbito da cidadania coletiva. Com relação à interdisciplinaridade, Santos (2012, p 129.) afirma que: “a geografia padece, mais do que as outras disciplinas, de uma interdisciplinaridade, de um lado à natureza diversa e múltipla dos fenômenos com que trabalha o geógrafo e, de outro lado, a própria formação universitária do geógrafo”.

O desafio continua, então, de experimentar interdisciplinarmente novas maneiras de ensinar e aprender, com novas iniciativas metodológicas, por exemplo, de projeto como este que tenta lançar luz de motivação pedagógica, aplicação de outros métodos nas pegadas da aprendizagem de uma ciência que precisa dialogar com vários ramos do conhecimento, e que pode contribuir enormemente com outras frentes de descobertas no Ensino Médio Integrado, na perspectiva de de novos mapas mentais, outros marcos metodológicos, novas visões de mundo.

3 O ENSINO DA FILOSOFIA E OS ARRANJOS INTERINSTITUCIONAIS NO LIMIAR DE PRÁTICAS INTEGRADORAS

Na disciplina Filosofia como componente curricular na matriz integradora do Ensino Médio Integrado, o objetivo geral do projeto práticas cidadãs, se alinhou aos objetivos da disciplina no curso de design de interiores, série IV, concluinte. Nesta intersecção buscou no cronograma de ações do projeto, e nas atividades de ensino e pesquisa da turma âncora, implementar métodos e metodologias na sala de aula, e fora desta atividades alternativas e/ou soluções, institucionalmente, e por vezes interinstitucionais, por meio de parcerias integradas, na direção da formação integral e profissional do alunos (as), visando à cultura do zelo, manutenção e conservação do bem público e das boas relações de convivência no espaços formativo-educativos, requisito fundante ao prosseguimento da vida acadêmica e cidadã, numa interface entre a Educação Básica e Superior.

A partir desses pressupostos, os conteúdos de ensino da Filosofia foram trabalhados sob o método da reflexão, aliando os fundamentos pedagógico-metodológicos de ensino e pesquisa, por meio das atividades escolares; sensibilização, conscientização à mudanças de comportamentos na direção do zelo com a coisa pública, que compõem os espaços escolares. Neste itinerário, o projeto por sua vez, procurou identificar os problemas emergenciais no âmbito das relações humanas nos espaços escolares.

No caso específico do curso/turma concluinte de design de interiores, buscou-se problematizar as questões encontradas nos espaços da Escola, aprofundando os níveis de conscientização e comprometimento dos envolvidos; alunos, professores e servidores em geral. E isto se deu estimulando e motivando aos alunos (as) a sugerirem alternativas e soluções, institucionalmente, e por vezes interinstitucionais, e/ou parcerias integradas formativo-educativas, no âmbito da formação profissional e acadêmica (professores), e desta última, nas suas interfaces entre a Educação Básica e Superior.

Foi nessa conjuntura metodológica que emergiram as ações da turma dentro do projeto prática cidadãs..., que pretendeu alargar, aprofundar e fomentar a criação de novas visões de mundo, de projetos profissionais ligados à área do design de interiores, no que tange a pensar, conceber novos produtos-conceituais, a partir de materiais regionais como o Miriti⁶⁵, e de novas técnicas de produção de espaços e ambientes decorativos, que reverberem a identidade amazônica, e de alguma maneira e forma, dê resposta aos sujeitos envolvidos no processo de formação e profissionalização.

Na conjuntura teórica da integração curricular, Chauí (2001, p. 35) vê a Escola como “uma instituição social [...]”, logo, a realidade formacional dos alunos não está separada da “[...] expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Assim, as modalidades educativas desenvolvidas na instituição podem verticalizar processos formativos entre a Educação Básica e a Educação Superior, por exemplo, ancorados no ensino, pesquisa, extensão e inovação, a partir de conceptual integrador, na perspectiva da interação social. E é nesta aspecto que foram planejadas e executadas as ações do projeto práticas cidadãs[...] versão 2017-1, nos espaços escolares (institucional) e nas parcerias (interinstitucionais), com outros atores sociais, no limiar da cidadania ativa, ente alunos, professores, práticas culturais regionais e teorias científicas.

A seguir, os percurso descritivo-analítico das ações e contribuições nos espaços de aprendizagens, executados pelo projeto práticas cidadãs nos espaços escolares, período de referencia - semestre 2017-1, de junho a dezembro de 2017⁶⁶, com as disciplinas Geografia e Filosofia, assistidas por equipe multidisciplinar e interinstitucional.

65 Planta amazônica, utilizada na produção de objetos artesanais na região da cidade de Abaetetuba no Pará.

66 Incompatibilidade cronológica no calendário escolar, em decorrência de greves dos professores por condições dignas de trabalho na Rede Federal Tecnológica.

No período de junho a outubro/2017, atividades de ensino na sala de aula, visando os procedimentos pedagógicos e avaliativos no curso/turma âncora, design de interiores, turma concluinte. A partir de outubro, as ações do projeto se materializam nos espaços da Escola, com mediadores internos e externos, por meio de minicursos, oficinas, etapas de pesquisas, culminância das etapas de estudos e do projeto, sistematização dos dados coletados, análise e publicações.

- Na disciplina Geografia, com o método da cartografia social atividades de ensino; levantamento dos problemas da escola; sensibilização a mudanças de comportamentos e hábitos nocivos, seminários de construções, confecção de materiais interventivos a partir da sala de aula; avaliações dos processos e publicações dos resultados alcançados, de forma integrada na culminância do Projeto, reflexão para os alunos do ensino médio integrado sobre a sua vivência no mundo do trabalho.
- Na disciplina Filosofia, a partir do tripé metodológico pensando, planejado e executando com os conteúdos de Filosofia na turma de DESIGN de interiores alinhou-se os conteúdos de ensino de Filosofia, com o cronograma de aulas e as ações do Projeto. Nesta perspectiva os processos de iniciação científica (aluno pesquisador) fundamentando o método científico, que objetivou iniciá-los na produção textual, com maior rigor sistemático, mais objetividade, com produção de textos, raciocínios, atitudes e comportamentos nos espaços da Escola, orientados pela autopercepção, reflexão, avaliação, e decisões mais objetivas, factuais, procurando se afastar um pouco da irracionalidade do senso comum com os conteúdos de ensino da Filosofia. Este movimento na direção do fortalecimento da cidadania e da profissionalização técnica de nível médio, à luz da concepção de integração curricular crítico-espaco-temporal, visando mudanças no perfil do trabalhador e do cidadão.
- No âmbito da análise sociológica, ênfase na discussão sobre os estudos da Sociologia e suas imbricações com a cultura, e desta com a arte do brinquedo de Miriti. Objetiva-se com mediadores internos e externos do IFPA e da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Abaetetuba-PA., no contexto do projeto, na turma de design de interiores, refletir sobre o caráter particular e universal da cultura, dando sequência ao conhecimento das formas culturais que se difundiram na sociedade brasileira e, em especial na Amazônia, produções culturais, a exemplo dos brinquedos de miriti, às muitas comunidades de artesãos em geral, e especialmente no município de Abaetetuba-PA, instigando os alunos sobre o processo de criação, imaginação, visando o método criativo, de pensar a estética ribeirinha em sua significação, e na atuação futura como profissionais de nível médio, designer de interiores. O minicurso na 1ª fase, na turma âncora, abordou os fundamentos da cultura e da arte do miriti e seus elementos de decoração na produção de ambientes internos de convivência. Na 2ª fase do minicurso, problematizou-se sobre a arte como forma de criação, a partir do tema, “Minha identidade amazônica é a minha arte, IFPA e o designer”, visando a valorização da cultura regional

no processo de criação de novos produtos-conceituais de miriti, na prática profissional do designer de interiores.

- Na oficina de tema, “Designer. Por que eu?” o mediador fez uma trajetória de identificação ativa na área de criação. Refletiu com os alunos (as) sobre o autoconhecimento como Designer, abordando a permanente imersão cultural do indivíduo, independente do meio, e seu processo de criação (mindset). Os alunos foram estimulados por desafios de criação de objetos e tecnologias livres a criarem peças e cenários a partir do miriti. Em seguida, apresentaram para o mediador e professores do curso de design que participaram como observadores na atividade prática.
- Na outra oficina, de tema, “como criar objetos decorativos à base do miriti”, na perspectiva de materializar uma marca conhecida e reconhecida comercialmente como procedente da Amazônia brasileira. O mediador demonstrou as formas de coletas, cortes, armazenamento e conservação do miriti; explicou procedimentos de ordem técnica com o manuseio do miriti, fatores como; leveza, flexibilidade, durabilidade e resistência; e possibilidades criacionistas a partir do vegetal, na produção de objetos decorativos como marca cultural e comercial da região, visando a atuação do profissional designer de interiores, considerando a natureza do material, a praticidade e o baixo custo na produção de cenários.

Por meio dessas etapas, e sob a ótica da integração interdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da formação do aluno no Ensino Médio Integrado; o tripé pensado, planejado e executado com os conteúdos de Filosofia na turma de DESIGN de interiores, e o cronograma de ações do projeto Práticas Cidadãs [...], referenda à discussão de Ciavatta (2005) e Kuenzer (2001, p. 32), que coadunam em termos de finalidades da modalidade integrada, enquanto um projeto de profissionalização e oportunidades de vida digna aos futuros trabalhadores da Nação brasileira, respectivamente: proporcionando aos alunos a compreensão de que seus atos implicam na construção da sociabilidade, e das forças laborais que produzem o trabalho e a educação como princípios educativos; e que “incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo [...]”.

O trabalho interdisciplinar e de natureza conceptual no lastro da integração, na turma de DESIGN de interiores, tem em Vasconcelos (1996, p. 8) justificativa que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, à sustentação a qualquer Instituição formadora que se pretenda manter como tal”. E em Chaves e Gamboa (2000, p. 164), “complementam dizendo que formar profissionais para atuar em situações complexas são desafios que devem ser encarados pelo ensino-pesquisa-extensão, como princípio pedagógico articulador”, de extrema importância e envergadura à formação cidadã e profissional de jovens e adultos.

3.1 Resultados Sistematizados: tratamento dos dados figuras de 1 a 8

Figura 1 - Objetivo do projeto Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares.



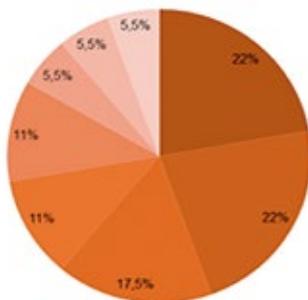
Figura 2 - Atividades pedagógicas interdisciplinares.



Figura 3 - os minicursos e oficinas.

3.2 Os temas abordados nos minicursos e nas oficinas despertaram procedimentos ou processos criativos, alternativas e soluções?

Design de Interiores - Filosofia



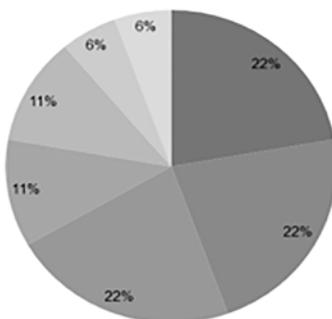
- 22% - Foram esclarecedoras e importantes.
- 22% - Foram de grande valor, ampliando o conhecimento cultural, a prática profissional e a criatividade.
- 17,5% - Despertaram o interesse pelo mirtí, a criatividade e as experiências inovadoras.
- 11% - O profissional deve aproveitar as matérias-primas da região e valorizar a cultura.
- 11% - O conhecimento sobre as características culturais e regionais permitiu maior valorização do que é nosso e aproximou-nos da nossa raiz.
- 5,5% - Temos que praticar o que aprendemos.
- 5,5% - Os profissionais auxiliaram e compartilharam seus conhecimentos.
- 5,5% - Aprendemos a trabalhar em grupo, levando em conta as especificações de cada cliente.

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Práticas Cívicas nos Espaços Escolares - versão 2017.1

Figura 4 - O processo de criação e aspectos da cultura regional.

3.3 As discussões e as atividades de laboratório do projeto fomentaram o seu interesse de criar, confeccionar, pesquisar novos produtos-conceituais, utilidades e objetos que dialoguem com a identidade amazônica na perspectiva do designer de interiores?

Design de Interiores - Filosofia



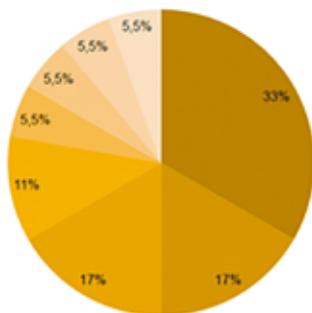
- 22% - Aprendemos a dar valor aos materiais disponíveis na nossa região.
- 22% - O reconhecimento e a valorização da cultura regional permitiram esse desejo.
- 22% - O mirtí é um material que deve ser explorado e estudado para compor ambientes
- 11% - Produzir algo sustentável e pensando no meio-ambiente.
- 11% - Foram essenciais para o conhecimento técnico e prático e o aumento da criatividade.
- 6% - Abriram os olhos para o meio e as interações sociais a sua volta.
- 6% - Aprendi sobre a importância do design cultural e do designer na sociedade.

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Práticas Cívicas nos Espaços Escolares - versão 2017.1

Figura 5 - O tripé ensino-pesquisa-extensão.

3.4. Como você avalia as iniciativas do projeto nos Espaços Escolares, considerando as interfaces com o ensino, a pesquisa e a extensão?

Design de Interiores - Filosofia



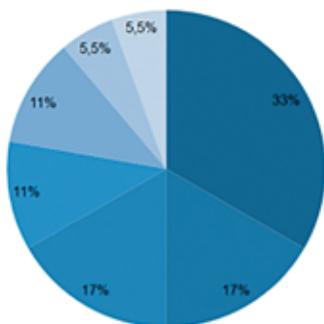
- 33% - Trouxe diversos profissionais que compartilharam conhecimentos e interagiram com alunos.
- 17% - O IFPA deveria investir para que o projeto permanecesse por mais tempo.
- 17% - O projeto veio complementar o conhecimento e tem uma finalidade inovadora.
- 11% - Excelente trabalho de pesquisa e aprofundamento da identidade cultural paraense.
- 5,5% - Incentivou o olhar crítico e criativo dos integrantes.
- 5,5% - Foi o primeiro projeto preocupado com a formação profissional.
- 5,5% - O projeto deveria ser mais divulgado para os alunos de outros cursos.
- 5,5% - Foi importante para despertar conhecimento e admiração por objetos de mídia.

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO; Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares - versão 2017-1

Figura 6 - Métodos e metodologias: pontos positivos.

3.5 Quando você avalia o projeto nos espaços escolares globalmente: planejamento, ações, pessoas e instituições envolvidas, métodos de trabalhos e os resultados alcançados. Quais seriam os elogios?

Design de Interiores - Filosofia



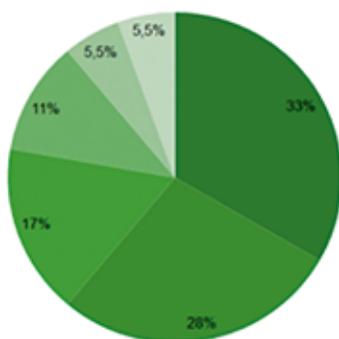
- 33% - Excelente experiência.
- 17% - Todos os especialistas foram simpáticos e disposto a repassar conhecimento.
- 17% - Gostei muito da oficina com o artesão, pois ele foi gentil, paciente e atencioso.
- 11% - Rapidez, qualidade, diversidade, dinâmico, criativo e inovador.
- 11% - Metodologia bem aplicada, abrangendo diversas áreas das ciências.
- 5,5% - Serviu de incentivo.
- 5,5% - Foi tudo muito planejado.

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO; Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares - versão 2017-1

Figura 7: métodos e metodologias: pontos negativos.

3.6 Quando você avalia o projeto nos espaços escolares globalmente: planejamento, ações, pessoas e instituições envolvidas, métodos de trabalhos e os resultados alcançados. Quais seriam as críticas?

Design de Interiores - Filosofia



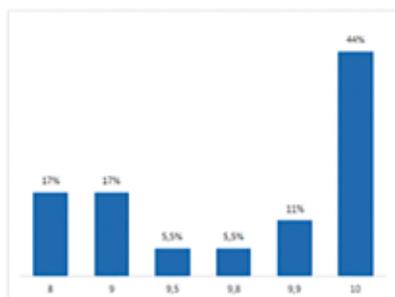
- 33% - O projeto poderia ser mais longo e aumentar a quantidade de oficinas, trazendo mais profissionais e participantes
- 28% - Não há críticas.
- 17% - O tempo foi escasso e a oficina terminou rápido.
- 11% - O projeto poderia ter sido mais divulgado.
- 5,5% - O IFPA deveria investir mais em projetos como este.
- 5,5% - Deveria ter um horário fixo e diferente do horário de aula.

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares - versão 2017-1

Figura 8: avaliação de processos inteirados.

3.7 Quando você avalia o projeto nos espaços escolares globalmente: planejamento, ações, pessoas e instituições envolvidas, métodos de trabalhos e os resultados alcançados. Qual a nota do projeto, de 0 a 10?

Design de Interiores - Filosofia



- 44% dos alunos deram nota 10,0.
- 11% dos alunos deram nota 9,9.
- 5,5% dos alunos deram nota 9,8.
- 5,5% dos alunos deram nota 9,5.
- 17% dos alunos deram nota 9,0.
- 17% - dos alunos deram nota 8,0.

TOTALIZANDO UMA MÉDIA DE:

9,45

Fonte: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Práticas Cidadãs nos Espaços Escolares - versão 2017-1

3 CONCLUSÕES

Para os (as) alunos (as) que participaram da disciplina Filosofia e do Projeto de forma integrada, a conjugação de esforços pedagógicos, metodológicos e teóricos mediados pelas duas disciplinas, Geografia e Filosofia, aliados às parcerias internas e externas, amparadas em ações multidisciplinares, ampliaram o olhar estético, criativo, pessoal, cultural e a valorização de técnicas artesanais no aprendizado do aluno do curso de designer de interiores, e forneceu instrumental prático à imediata atuação profissional, já que a turma era concluinte no curso médio-técnico.

Ressaltaram ainda que o acesso a temáticas, discussões; práticas e domínios a produtos diferenciados pelo regionalismo, abriu o universo das possibilidades de novos conhecimentos e inovação de projetos de interiores, com a criação de móveis sustentáveis, mais baratos e fáceis de manuseio, provenientes da região geográfica. Neste contexto, discussões em sala, e as atividades nas oficinas fomentaram o interesse de criar, confeccionar, pesquisar novos produtos-conceituais, utilidades e objetos que dialoguem com a identidade amazônica. Os alunos responderam de forma positiva, que aprenderam a valorizar os materiais disponíveis na região; disseram reconhecer a cultura regional como fator estético, e objeto de 'desejo' na produção e aquisição de novos produtos decorativos. Em síntese, que o miriti, por exemplo, é um material que deve ser explorado e estudado para compor ambientes.

Os temas abordados nos minicursos e nas oficinas despertaram procedimentos ou processos criativos, alternativas e soluções na visão dos alunos do curso de design de interiores. Eles afirmaram que os mediadores foram assertivos e esclarecedores sobre a importância dos materiais regionais, e estratégicos quanto ao potencial comercial dos materiais, se considerado e trabalhado o conhecimento cultural, a prática profissional e a criatividade. Os alunos demonstraram, principalmente por ocasião das oficinas, grande interesse pelo miriti, como elemento primário no processo criativo de novos ambientes, e vêem o material como insumo de práticas inovadoras.

Sobre as intersecções entre disciplinas formais e o projeto Práticas Cidadãs [...], os alunos avaliaram positivamente as interfaces entre as dimensões do ensino-pesquisa-extensão, classificando como gratificante os conhecimentos e práticas adquiridos. E disseram de forma pontual que, o IFPA deveria investir para que o projeto permanecesse por mais tempo no processo formativo-profissionalizante, pois estimula a capacidade de inovação na prática profissional.

No terreno comportamental, o projeto ensejou mudanças positivas de hábitos na direção do zelo pela coisa pública e o cultivo de relações mais saudáveis nos espaços escolares – cidadania ativa. Consideram que as atividades pedagógicas interdisciplinares na base do currículo integrado no Ensino Médio Integrado, estabelece interfaces diretas à transição à Educação Superior, de forma processual, ampliando a dimensão continuada da formação cidadã e acadêmico-profissional do sujeito, como profissional pesquisador e agente de transformação social.

Nesse sentido, com os saberes da Geografia, possibilidades de aplicação de outros métodos nas pegadas da aprendizagem de uma ciência que precisa dialogar com vários ramos do conhecimento, e que pode contribuir enormemente com outras frentes de descobertas, na perspectiva de novos mapas mentais, outros marcos metodológicos, novas visões de mundo.

Na Filosofia, melhorias nas relações humanas dentro da Escola, maior compromisso nos níveis de participação na sala de aula com os estudos e pesquisas, e fora da Escola, novas experiências com professores e artistas.

No âmbito das parecerias internas e externas, no projeto Práticas cidadãs nos Espaços Escolares versão 2017, ampliação dos saberes interdisciplinares entre os envolvidos, alunos, professores, técnicos, artistas. Em fim, movimentos de aproximações entre Educação Básica, Profissional e Superior frente ao paradigma da integração curricular, tentando minimizar lacunas, dilemas à transição processual dos alunos no Ensino Médio Integrado.

4 REFERÊNCIAS

BENTES, H. V. Ética na escola: campo minado de vaidades, tensões e discursos invisíveis. In.: semana técnico-científica, 5.; encontro científico e de desenvolvimento tecnológico, 2. E 3. Seminário interno do PIBICTI do IFPA, Belém, 2017. **Resumos**. Belém: IFPA, 2017.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, A. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação. 2000.

CASTROGIOVANNI, A. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação. 2000.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: EDVFAL, 2000.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CIAVATTA, M.A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v.3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

DAMIANI, Amélia L. **A geografia e a construção da cidadania**. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

GORAYEB, A. **Cartografia social e populações vulneráveis**. Fortaleza: Fundação Banco do Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Cartilha-Cartografia-Social.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa Mental: recurso didático Para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N.; OLIVEIRA, A. U.(Org). **Geografia em perspectiva**: ensino e Pesquisa. São Paulo: Contexto, 2010.p. 384. p. 125-131.

SANTOS, M.**A natureza do espaço**: técnica, razão e emoção. 4. ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2006. p. 103.

_____. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2012. p.125-141.

SANTOS, Sílvia Aparecida Martins dos. **Políticas públicas de formação de educadores ambientais**: análise do processo de constituição 50 do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – Cescar. São Carlos, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

EXPERIMENTOS CURRICULARES NA INTERSECÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁶⁷

Adélia de Moraes Pinto ¹

Haroldo de Vasconcelos Bentes ²

INTRODUÇÃO

Esta produção advém de experimentos curriculares na intersecção da educação básica e superior a partir de dois projetos escolares, versão 2017, com objetivo de agregar processual e interdisciplinar à formação profissional técnica de nível médio e à formação inicial de professores através da iniciação científica. Assim, a partir do problema de pesquisa: a formação inicial do professor que atua no ensino médio integrado é compatível com o perfil/percurso formativo do 'aluno pesquisador' no Ensino Médio Integrado (EMI), sob o prisma da concepção de formação integral?

Nessa fronteira, através de metodologia qualitativa, pesquisa comparada, instrumento de coleta 'memorial da disciplina Filosofia', com sistematização de dados e análise das variáveis à luz das teorias pertinentes. Neste contexto, a iniciação científica utilizada nos experimentos curriculares, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (EMI-IFPA) e na formação de professores da Universidade Federal do Pará (UFPA), integrando método sistemático (Ciência) e o exercício reflexivo (Filosofia) apostou nos perfis de aluno e acadêmico pesquisadores, ao instigá-los, estimulá-los a criarem alternativas frente aos problemas encontrados no cotidiano da Escola/Universidade.

No terreno das aproximações entre método e reflexão emergiu a hipótese de minimizar as lacunas no processo de transição da última fase da Educação Básica

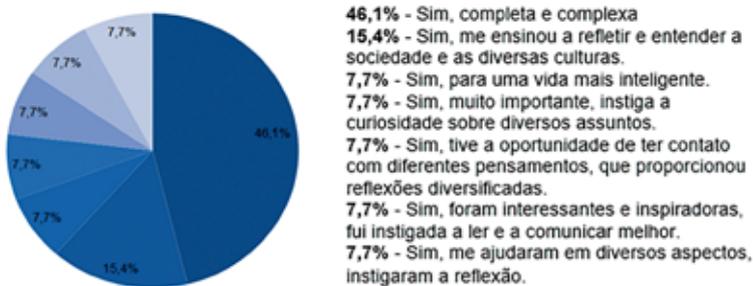
⁶⁷ II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado/2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/lisnemi>. Acesso em agosto, 2018.

à Educação Superior. Das sistematização e análise nos dois níveis de ensino envolvidos emergiram os resultados no horizonte de uma política pública integrada a trabalhadores-cidadãos brasileiros. Nas considerações finais: o empoderamento das pessoas nas aprendizagens; a capacidade de abstrair/construir novos processos de ensinar-aprender, a incorporação de técnicas, domínios e conhecimentos a partir da utilização do método científico, apreensão dos fundamentos da ética professoral, apropriação de novos elementos da didática interdisciplinar na prática pedagógica alargando e aprofundando o constructo da prática educativa.

2 AS INTERSECÇÕES NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO EMI E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A hipótese levantada, *a priori*, de minimizar as lacunas no processo de transição da última fase da Educação Básica para a Educação Superior ecoou positivamente diante da pergunta norteadora: quais as implicações entre as matrizes curriculares do EMI e as de formação inicial de professores? E neste sentido, a Filosofia como reflexão fundamentalmente antropológica imprimiu contribuições esclarecedoras, por exemplo. Quando se perguntou aos sujeitos do EMI, no contexto do paradigma aluno-pesquisador no EMI, figura 1: os conteúdos da disciplina ajudaram na direção de uma formação mais completa?

Figura 1 - Paradigma aluno-pesquisador no EMI: os conteúdos da disciplina



Fonte: Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado - versão 2017

Segundo os respondentes do EMI a iniciação científica propiciou formação mais completa em várias frentes. No projeto de iniciação científica com os licenciados da Educação do Campo os depoimentos dos licenciados expressam a compreensão entre os conteúdos de ensino e a iniciação científica enquanto método de aprender-ensinar: “todo professor deve levar seu aluno a enxergar e a conhecer algo novo, um conteúdo diferente e uma metodologia de ensino que ocorra dentro da

perspectiva do aluno". As convergências nos dois níveis são evidentes no limiar das aprendizagens processuais significativas, onde o ensinar-aprender deve considerar os saberes de ancoragens antecedentes.

De acordo com Dewey (1959), no processo de investigação o aprendiz analisa suas crenças e valores e decide sua forma crítica de problematizar o mundo. Neste contexto os experimentos trouxeram evidências em termos de aproximações entre método (Ciência) e reflexão (Filosofia), na fronteira do problema de pesquisa, de forma processual, entre Educação Básica e Superior. Desta forma, a prática de ensinar-aprender deve também incorporar os fundamentos da ética professoral, e elementos da didática interdisciplinar, no sentido de ampliar a visão de mundo dos aprendentes alunos, acadêmicos e professores. Pois assim o sendo, a prática pedagógica se alarga e aprofunda como constructo da prática educativa.

No que tange as contribuições da didática interdisciplinar nas atividades integradoras organizadas no EMI, ocorreram interfaces entre os conteúdos de ensino da disciplina Filosofia e as ações do Projeto. No Superior com os seminários temáticos as convergências positivas se alinharam com a reflexão de Santomé (1998), sobre a maturação de ações interdisciplinares como grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. Morin (2001) destaca a prática do professor-pesquisador-reflexivo aquele que toma por base o processo de conhecer nos múltiplos contextos existentes, sejam culturais e sociais, sejam geopolíticos e geoeconômicos. O autor faz referência ao processo de investigação na altura do Conhecimento humano, e destaca, (MORIN, 2005, p. 279):

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropológica, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual.

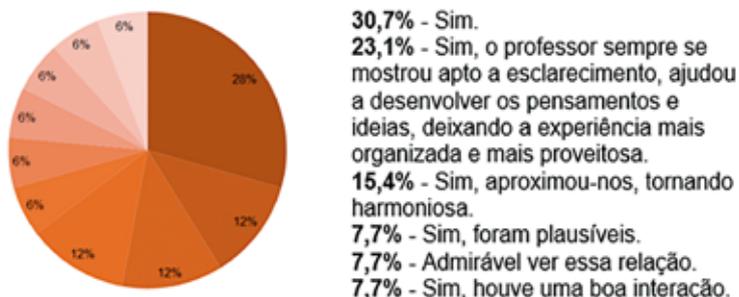
No seminário temático III: Morin (2005), os acadêmicos interagiram com a turma sobre: o conhecimento científico; epistemologia da tecnologia; a responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem; teses sobre a ciência e a ética; a antiga e a nova transdisciplinaridade para uma razão aberta; pode-se conceber uma ciência da autonomia? No terreno de melhorias à formação inicial dos professores no limiar do problema de pesquisa. E nas conclusões do seminário: eles afirmaram que é preciso trabalhar a partir de visão de mundo mais integrada, visando ampliar a capacidade de autonomia do homem, procurando ver a natureza, e o outro, o sistema, e a si próprio, estabelecendo relações de autonomia e interação com a natureza. Questionaram ainda sobre o princípio da complexidade como sistema de vida (a natureza não está desconectada da vida do homem); as formas de intervenção e o metabolismo entre a vida humana e a natureza como sistema único de ligação. E deixaram respostas inquietantes: essa ciência faz sentido enquanto conhecimento autônomo para nós? Ela amplia a nossa capacidade de decisão?

Na esteira dessas perguntas a discussão do seminário II, Fourez (1995) contribuiu com a reflexão sobre: como articular ciência e ética? E os acadêmicos levantaram a tese, *a priori*, pela natureza e concepção filosófica de Ser humano, convictos que uma ciência ética só é possível a partir de uma nova postura diante da própria ciência e dos valores da sociedade. No âmbito da atuação professoral defenderam a postura ética do profissional professor como decorrente da natureza do homem humano. Sendo assim, a ética deve ser vista como uma situação problema provocadora e estimuladora à reflexão crítica abrangente, que não separe a natureza das relações humanas e dos processos do conhecer, evocando sempre a natureza, a importância, os critérios e a finalidade do Conhecimento Científico.

Na perspectiva de uma Política Pública Educacional e suas devidas processualidades, é possível identificar aproximações novamente, entre as conclusões dos acadêmicos da Educação do Campo e as informações do gráfico 1, cima, dos alunos do EMI, sobre os conteúdos de ensino da Filosofia e as estratégias interdisciplinares com a iniciação científica: 46,1% dos alunos afirmaram que as práticas integradas entre saberes ampliam os conhecimentos e domínios por completude e complexidade; 15,4% - Sim, me ensinou a refletir e entender a sociedade e as diversas culturas; 7,7% - Sim, muito importante, instiga a curiosidade sobre diversos assuntos; 7,7% - Sim, tive a oportunidade de ter contato com diferentes pensamentos, que proporcionou reflexões diversificadas; num efeito cascata, ainda que com referências menores em percentuais, convergem positivamente entre si, de forma enfeixada, e assim, ratificam os depoimentos dos acadêmicos da Educação do Campo, no terreno da iniciação científica, como forma de diminuir as lacunas na transição da Educação Básica e Superior.

Sobre os níveis de interação entre professor-alunos e alunos-alunos, figura 2, os participantes do EMI afirmaram que o êxito nas atividades pedagógicas e nas ações do projeto tem relação direta com o trabalho integrado e organizado sistematicamente.

Figura 2 - Níveis de interação entre professor-alunos e alunos-alunos Design III



Fonte: Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado - versão 2017

A questão referida, segundo Vygotsky (1989, p. 63) a melhor aprendizagem é “aquela que ocorre na zona de desenvolvimento proximal”. Então, as boas relações interpessoais de aprendizagens têm peso determinante, considerando o cuidado com a autoestima e o respeito mútuo entre os envolvidos, elementos decisivos nos processos de apropriação e domínios de novos saberes. Nas ações engendradas observou-se o potencial de aprender atualizando-se no ato da descoberta do novo conhecimento ante ao desconhecido. Aprendizagem que emergiu do trabalho de parceria entre professor-alunos e alunos-alunos, num processo de retroalimentação, fortalecido pelas boas relações interpessoais e mútuas de aprender-ensinar. Iniciativas pertinentes aos problemas da matemática, da física, com as regras do português, na compreensão das teorias, etc., desde que facilitados sistematicamente, ao se integrar, compartilhar conteúdos, técnicas, conhecimentos e domínios.

A pedagogia de Freire (2002) aposta na interação dos sujeitos no processo de ensinar-aprender, desde que se criem possibilidades, apontem caminhos, instiguem aprendizagens significativas e meios estimuladores a olhares críticos na direção da autonomia. E nesta direção o pensamento crítico requer liberdade de criação aos aprendentes, logo, condições desafiadoras frente ao que se considera o desconhecido, que não é sinônimo de ignorância. O desconhecido é o saber em potencial. Então, os alunos devem ser motivados, estimulados, instigados às descobertas próprias. Todavia, as práticas de ensino, muito comuns, baseadas na pura repetição do que está nos livros e/ou no discurso do professor, sem a devida problematização e confrontação com a realidade (aspectos materiais e imateriais; visíveis e invisíveis), em geral, acabam desestimulando os níveis de abstração, e por conseguinte, a capacidade crítica dos aprendentes. Isto precisa mudar, porque se permanecer assim, ao invés de fomentarem quadros analíticos de empoderamento de sujeitos autônomos, reforçarão posturas dependentes, fórmulas e discursos autômatos e estéreis, que mais alienam do que libertam.

Os percentuais da pesquisa realizada com os alunos do EMI, no gráfico 2, acima, onde 30,7% afirmam que a interação entre professor-aluno e alunos-alunos foi boa; que 23,1% aprovaram as práticas didáticas e de ensino; 15,4% que o ambiente cordial melhorou os níveis de interação nos processos de ensinar-aprender. Estes índices se alinham com o pensamento de Demo (2001, p. 21), em seu artigo Professor/Conhecimento, “a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, pensam e aprendem a aprender”.

Quando se faz a devida contextualização dos 7,7% de alunos que classificaram as interações nas atividades como favoráveis, na reflexão deles sobre o julgamento do outro, as aproximações teóricas ligam-se aos ensinamentos de Charlot (2002), as dimensões éticas das aprendizagens devem estabelecer entre os envolvidos uma relação próxima com a escola. No contexto da problemática nas interações com os acadêmicos, os depoimentos destes se alinharam da seguinte forma: o professor soube estabelecer uma boa relação, explicou muito bem todos os assuntos

abordados e sempre se fez presente, prestativo e nunca se negou a tirar dúvidas dos alunos, mesmo depois das aulas. No terreno das interações eles afirmaram, o professor iniciou a disciplina com dinâmica criativa com a intenção de fazendo-nos entender a importância de saber o que de fato queremos pra nossa carreira em quanto acadêmicos.

No seminário temático IV. Ricoeur (1988), Interpretação e ideologias, o objetivo foi de trabalhar a discussão que o autor aborda na obra de mesmo nome do seminário, discutindo como as ideologias, as nossas interpretações do senso comum, das teorias, tem impacto na vida prática. E como a hermenêutica nos guia metodologicamente na leitura e interpretação de textos científicos e discursos. Os acadêmicos explanaram que a hermenêutica é a arte ou a técnica de interpretar um texto ou um discurso, afim de revelar, descobrir e esclarecer o significado aprofundado daquilo que está implícito. No seminário temático V com as obras de Santos (1995); (2006), respectivamente, Um Discurso Sobre as Ciências; e A gramática do tempo: para uma nova cultura política, o objetivo foi de colocar em discussão as teorias do autor sobre as mudanças da sociedade em decorrência dos paradigmas e a democracia no Brasil. Os acadêmicos discutiram questões como: a transição paradigmática, no qual o paradigma da modernidade se encontra em declínio em função do colapso do pilar da emancipação no pilar da regulação; o princípio da comunidade e o bem, mas, colocado para instaurar uma dialética. A solidariedade e a participativa; e as contribuições da Ciência para diminuir o fosso crescente na sociedade entre o quê se é e o quê se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?

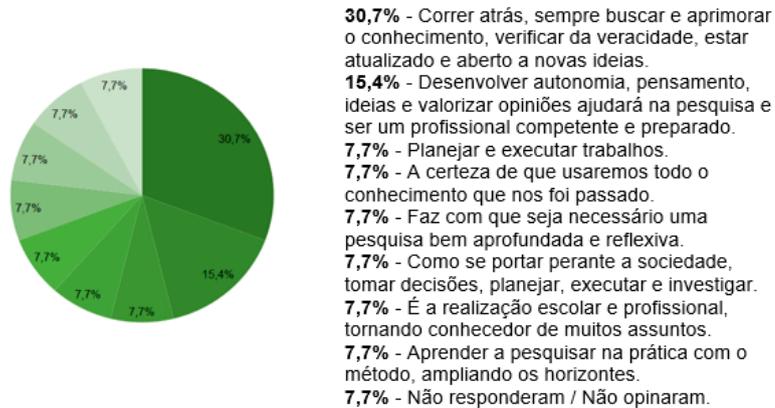
Se, por um lado foram angustiantes as etapas processuais nas pesquisas livres e orientadas com os textos na sala e fora dela, e mais dificuldades na montagem metodológica dos seminários, isto se deu, em geral, porque a prática de aluno-acadêmico investigador começa tardiamente, quando deveria ser desde as fases iniciais da Educação Básica. E desta lacuna, em muitos casos, perfis de alunos que 'repetem ou decoram' conceitos, fórmulas, procedimentos sem problematizar os fundamentos científicos, e seus efeitos sociopolíticos. Assim, repetem e reproduzem sem problematizar, situar, o que lhes prescreveram nos livros, e assim, comprometem-se a capacidade de abstrair fatos e desvelar situações. Desta maneira, perde-se, muitas vezes, o significado do quê se ensina na Escola, porque faz-se no "piloto automático". Este ensino fisiológico, em geral, fomenta grandes dificuldades no momento de redigir textos acadêmicos, pela falta do hábito de escrever e pesquisar de forma sistemática, mais problematizante.

Mas, por outro lado, a dinâmica dos seminários com a iniciação científica trouxe à baila a interdisciplinaridade, Santomé (1998), como fundante na formação inicial dos professores, na direção de uma visão de mundo sem fronteira entre as áreas, ou seja, disposição de descobrir, aprender transversalmente, de dialogar com todos os saberes de forma integradora. Exemplo: um texto bem escrito na disciplina física pode delinear a compreensão objetiva do aluno à resolução do problema proposto e, conseqüentemente o desvelamento da realidade ainda no nível do senso comum.

Então, a partir da descoberta de ‘novos’ fundamentos (científicos, filosóficos, etc.) subjacentes no saber no nível do senso comum. E desta forma, deixam-se evidenciar nova visão de mundo, de saberes e domínios. Assim, o exercício interdisciplinar transcende e emancipa os sujeitos nas zonas interseccionais (APRILE & BARONE, 2009) dos saberes disciplinares, na altura das grandes áreas “isoladas” do Conhecimento humano, e então, dialogicidade, transversalidade e contextualidade entre sujeitos aprendentes, a partir de aprendizagens significativas.

Na avaliação dos alunos do EMI e dos acadêmicos da Educação do Campo sobre o objeto de investigação nos dois experimentos curriculares – a metodologia de iniciação científica, a categoria aluno e/ou acadêmico-pesquisador. Na figura 3, abaixo, constata-se a avaliação dos alunos do EMI sobre o método da iniciação que trouxe valor agregado positivo à qualificação técnica na disciplina Filosofia e no projeto.

Figura 3 - Metodologia da iniciação científica: aluno-acadêmico pesquisado



Fonte: Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado - versão 2017-1

Os percentuais a seguir, sobre a iniciação científica, quando enfeixados na fronteira do problema de pesquisa, com os alunos do EMI, é considerada positiva no âmbito da formação integral. Veja-se que 30,7% dos pesquisados declararam que a iniciação científica os estimulou a correr atrás, sempre buscar e aprimorar o conhecimento, verificar da veracidade, estar atualizado e aberto a novas ideias; 15,4% deles se sentiram impulsionados a desenvolver autonomia, pensamento, ideias e valorizar opiniões ajudará na pesquisa e ser um profissional competente e preparado. Neste contexto, percebe-se uma estrutura de pensamento mais sistemática, metodológica, reflexiva e planejada de parte dos alunos nas atividades escolares. E isto reforça os requisitos sinalizados por Luna (1991), na busca pelo conhecimento de fontes seguras, como: a) a existência de uma pergunta que se

deseja responder; b) a elaboração de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida, em síntese, pergunta, processos, resultados. Estes requisitos auxiliam no desenvolvimento de habilidades mais eficientes como; boa interpretação → nova compreensão. O quadro analisado permite, então, afirmar que o perfil de aluno-pesquisador no EMI se configurou efetivamente, com mudança de postura diante do Conhecimento, de forma ativa em muitas frentes com os saberes estudados e pesquisados.

Na mesma linha de constatação, os licenciados afirmaram que a iniciação deve começar desde cedo, deve-se ensinar as crianças para que quando cheguem ao ensino médio e no ensino superior não encontre tantas dificuldades. E reconheceram que têm dificuldades no curso de licenciatura. Mas, qualificaram a metodologia da iniciação científica como método que os ajudou a construir e aprimorar novos conhecimentos, a partir do diálogo com outras fontes de leituras e pesquisas. E apontam à finalidade da iniciação, afirmando que a pesquisa proporciona a possibilidade de ir além, interagir com outros pesquisadores, dominar melhor a habilidade com a escrita formal e científica.

Esses depoimentos reforçam a importância do ato de pesquisar que, segundo Demo (2010), a prática na Educação pode produzir conhecimento politicamente engajado e configurar-se como uma prática de extrema relevância à docência e para a própria aprendizagem do ser professor. Em função disso, o autor tem defendido a relevância de o professor ser também um pesquisador de sua prática. No seminário I, com o texto de Bentes (2016). A autonomia dos sujeitos do campo: métodos e identidades, o objetivo foi de sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial desses homens e mulheres e suas produções no espaço, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa. Neste desafio, interfaces com a discussão do seminário VI, Zea (2005). A Filosofia latino americana como Filosofia pura e simplesmente, os acadêmicos concluíram entre outras que, a Educação do Campo precisa (re) discutir na formação inicial de professores do Campo a ideia de que somos um povo emancipado e libertos, pois, na ideologia dominante a Educação do Campo é dominada pelo pensamento das grandes metrópoles, e isto precisa mudar. A autonomia do homem do Campo passa pela História deste, por suas ideias, costumes, experiências e práticas, e não por processos de imposições.

Na esteira da política educacional, o próprio homem do Campo deve perguntar o quê é Educação do Campo? E a partir deste questionamento; para quê e para quem servem a Educação do Campo?". Bentes (2016) afirma que a Educação do campo serve para dar autonomia ao sujeito. A reflexão remete à questão discutida no seminário V, com o texto de Santos (1995) a solidariedade e a participativa, e as contribuições da Ciência para diminuir o fosso crescente na sociedade entre o quê se é e o quê se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? E na Educação do Campo, como os domínios da Ciência podem emancipar o Homem do Campo? A cientificidade e seus domínios tecnológicos

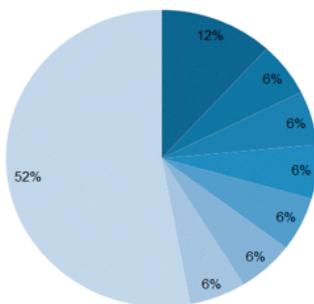
fazem parte da vida cotidiana de todos os atores sociais, ainda que por vezes, política, econômica e ideologicamente, essas interfaces sejam (des) configuradas, diluídas por discursos excludentes e/ou “modeladas” no abstrato ou inominável, visando esvaziar o poder de participação e decisão que todos, estes todos que têm direitos subjetivos na sociedade democrática.

Então, cabe ao Homem do Campo o direito subjetivo de fazer Ciência. De que forma? Com método científico, entre professores e acadêmicos, favorecendo à ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, novos *modi operandi*, apropriação de novas bases tecnológicas, novos processos de produção, materializados e qualificados pela integração entre os fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas. Como fazer? Bentes, (2013, p. 96), orienta: “[...] amarrações didático-metodológicas, integrar saberes, experiências, valorizar a autoestima dos alunos, motivá-los às ações de pesquisas, fazer aproximações entre os conhecimentos considerados científicos”. E ainda sobre a iniciação científica na turma, eles concluíram com um dado de resgate, que a turma iniciou com 24 acadêmicos e concluiu com 29, isto aponta que o conjunto de iniciativas foi favorável para reativar o interesse dos ausentes, via reflexão filosófica.

No que tange aos processos avaliativos nos dois níveis de ensino envolvidos, quando foi perguntado aos alunos do EMI, figura 4, abaixo, sobre o processo de avaliação continuado, aspectos individuais e coletivos?

Figura 4 - O processo de avaliação – formas individuais e coletivas

Design IV, Filosofia III



- 12%** - É bem mais justo do que uma prova final por testar nossa capacidade.
- 6%** - Sim.
- 6%** - Foi essencial para avaliação pessoal.
- 6%** - Aproveita todas as possibilidades para adquirir um efetivo conhecimento.
- 6%** - Trocamos ideias e pensamentos, conseguimos entender e abordar os assuntos.
- 6%** - Ensina como se portar e como agir em meio social, aceitando opiniões diferentes.
- 6%** - Despertou a atenção dos alunos, pois saiu do padrão e trabalhou a aptidão de cada aluno.
- 52%** - Não responderam / não opinaram.

Fonte: Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado - versão 2017

Observa-se uma linha de convergência bem acentuada entre níveis e públicos atendidos por expectativas de melhorias processuais na transição da Educação Básica à Superior, enquanto etapas que se completam numa trajetória crescente de saberes, conhecimentos, técnicas, domínios e metodologias. Na percepção dos alunos do EMI, os percentuais escalonados sobre o 'fenômeno' da avaliação no processo de aprender-ensinar, se constitui ainda um grande desafio para professores e alunos (tese), como aprendentes. Neste contexto, vejam-se os números dos alunos do EMI, para 18% dos respondentes a avaliação continuada-somativa é bem mais justa do que uma prova final por testar nossa capacidade, para 6% deles o fato de haver mais de um instrumental avaliativo, possibilitam mais checagens de aprendizagens e, conseqüentemente maior validade de conhecimento, para outros 6% a diversificação de instrumentos avaliativos permite a aferição das aptidões individualizadas, o que favorece o (re) planejamento das ações de ensino do professor, e por outro lado, intervenções mais focadas por aluno, no que tange a corrigir, redirecionar e ampliar aprendizagens/domínios específicos.

No que diz respeito aos 52% dos alunos que não opinaram, pode-se abrir uma perspectiva antitética, na direção de que a avaliação precisa ser desenvolvida, mais enfaticamente, em todas as etapas das aprendizagens, e não apenas nos encerramentos de disciplinas, módulos e projetos. E mais, tentar criar/instituir instrumental avaliativo que considere o perfil dos alunos e suas trajetórias socioeconômicas, de forma individualizada o mais possível, além de outros elementos conjunturais sob a ótica do local-global do perfil/percurso do formando/curso, na perspectiva da Educação enquanto 'fenômeno' de integração, dimensão antropológica.

Na direção de sínteses, entre teses e antíteses, no experimento com os acadêmicos, quando questionados sobre o processo de avaliação continuada, aspectos individuais e coletivos, os depoimentos alimentaram práticas consideradas positivas: os integrantes das equipes eram avaliados coletiva e individualmente, em sala de aula, logo após as apresentações dos seminários. Isto "nos deixou mais motivados em nossas apresentações". E continuaram, que o processo de avaliação foi de muito valor, pois "éramos acostumados a ser avaliados na maioria das vezes de forma coletiva e não individual", e justificaram alegando que dessa maneira ficou mais interessante, no sentido de criarem um trabalho bom que não fosse deixado para ser feito só por alguns do grupo, e que a dinâmica foi essencial, porque foram avaliados o desempenho e o desenvolvimento de cada aluno, individual e coletivamente, e as críticas feitas pelo professor foram para mostrar em que "precisamos melhorar sobre quais posturas devemos ter quando estivermos apresentando trabalhos".

E afirmaram que o processo avaliativo o professor "nos instigou a estudar para receber a nota de acordo com os nossos aprendizados e esforços, o que achei essencialmente justo, junto com a avaliação coletiva". Desta maneira, concluíram como um ponto muito forte, o fato de que todos dependiam uns dos outros, fazendo com que todos se esforçassem ao máximo e dessem o seu melhor. E

num depoimento significativo “pela primeira vez tivemos uma avaliação individual em seminários, com considerações do professor para todos os graduandos, isto ajudou a quebrar um pouco o medo da avaliação do professor e possíveis críticas colocadas”.

Assim, na linha fronteira de indicadores escalonados e percentuais (52%) 'não respondidos' no EMI, e os depoimentos considerados positivos na licenciatura em Educação do Campo, com os saberes mediados pela disciplina Filosofia à construção de novas sínteses, tem-se a convicção da necessidade de mais pesquisas, mais *feedback*, mais inovações frente ao desafio constante de avaliar os processos de aprender-ensinar na Escola formal. É preciso criar meios sistemáticos, e instrumentais variados, contextualizados de avaliar pessoas e processos, saberes e experimentos, como etapas inerente do Conhecimento Humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na altura do objetivo, problema e hipótese levantados na transição da última fase da Educação Básica para a Educação Superior, no horizonte de uma política pública educacional integrada processualmente entre a Educação Básica e a Superior que atenda aos trabalhadores-cidadãos brasileiros. Os dois experimentos apontam para:

A necessidade de empoderamento das pessoas nas aprendizagens formativas em termos de conteúdos, técnicas, conhecimentos e domínios.

Do ponto de vista dos licenciados da Educação do Campo a iniciação científica deve começar desde cedo, como elemento processual na formação dos sujeitos no âmbito da autonomia pessoal e profissional.

No que tange à capacidade de abstrair a realidade e formular juízos críticos sobre ela, o processo de ensinar-aprender precisa incorporar além dos fundamentos do método científico, os fundamentos da ética professoral, e elementos da didática interdisciplinar, no sentido de que a prática pedagógica se alargue e se aprofunde como *constructo* da prática educativa.

Segundo os acadêmicos deve-se aprimorar o diálogo nos processos de formação inicial dos professores, forjando nestes o sentido de (auto)pertencimento no desenvolvimento da capacidade crítica de construir conhecimento autônomo. Eles levantaram a tese de que uma ciência ética na formação de professores deve ser decorrente da natureza do Homem Humano.

A dinâmica de iniciação científica na licenciatura trouxe à baila a interdisciplinaridade como fundante na formação inicial dos professores, por uma visão de mundo sem fronteira entre as áreas, portanto, dialogicidade, transversalidade e contextualidade entre sujeitos aprendentes.

Sobre os processos avaliativos nos experimentos na direção de sínteses, sintomas de que a avaliação precisa conjugar instrumentos/desafios individuais e coletivos.

Um fato real, a turma de licenciatura iniciou com 24 acadêmicos e encerrou com 29, o que aprova o conjunto de iniciativas empreendidas na conjugação entre método científico e reflexão filosófica.

Assim, na linha fronteira de indicadores escalonados e percentuais (52%) não respondidos no EMI, e os depoimentos considerados positivos na licenciatura, tem-se a convicção da necessidade de mais pesquisas, mais *feedback*, mais inovações frente ao desafio constante de avaliar os processos de aprender e ensinar na Escola formal.

Na confluência do objetivo e problema propostos, constatações positivas nos dois experimentos de que a iniciação científica agregou nos dois níveis formativos, e que é possível minimizar as lacunas na transição da Educação Básica à Superior, nos percursos e perfis dos aprendentes, aluno e acadêmico pesquisadores, a partir da integração de conteúdos de ensino, metodologias e práticas sistematizadas, de forma processual, desde que mediados por processos didáticos interdisciplinares.

Por fim, é preciso quebrar paradigmas instituídos nas matrizes curriculares fragmentadas, inovar com práticas epistemológicas, metodológicas e político-pedagógicas e avaliativas mais interdisciplinares e integradas na transição na educação básica e na formação inicial de professores, de maneira processual e no rastro de uma Política Pública Educacional Integrada para trabalhadores-cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Rev. Ambiente Educação**, v. 2, n.1, p. 39-55. 2009, Disponível em: <http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BENTES, H.V. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Doutorado. UFC, 266 f. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039?mode=full>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. A autonomia dos sujeitos do campo: métodos e identidades. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 15. p. 98-114. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4514>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In.: Pimenta, S. G. ; Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. Brasília: UnB, 2001. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/08.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **O educador e a prática da pesquisa.** Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: FUNDUNESP, 1995.

LUNA, S. V. Falso conflito entre tendências metodológicas. In.: Fazenda, I. C. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ZEA, L. **A filosofia latino americana como filosofia pura e simplesmente.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FORMAÇÃO INTEGRAL NA EXTENSÃO DOS TERMOS POLITECNIA E TECNOLOGIA: METODOLOGIA DE ESTUDOS ACESSO AO PROFEPT

Adélia de Moraes Pinto⁶⁸

Haroldo de Vasconcelos Bentes⁶⁹

Gisela Fernanda Monteiro Danin⁷⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo emergiu de um processo de estudos para um edital de acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nível mestrado, com o propósito de discutir de que forma a formação integral, na extensão dos termos politécnica e tecnológica, subsidia a relação fundante trabalho-educação como princípio educativo.

68 Mestranda em Gestão Pública (convênio UFPI/IFPA). Especialização em Bibliotecas Universitárias pela UFPA. Bibliotecária/Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do IFPA, *Campus* Belém. Membro do GICEP.

69 Doutor em educação Brasileira pela Universidade do Ceará (2013). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do IFPA, *Campus* Belém.

70 Especialização em Gestão Tecnológica da Informação pela Associação de Educação e Cultura da Amazônia, Brasil(2011). Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Membro do GICEP.

No contexto da preparação dos candidatos os fundamentos teóricos na altura da concepção de escola unitária (GRAMSCI, 1989); (MARX E ENGELS, 1998), edificada na cultural geral e organicamente vinculada ao trabalho, importante instrumento para a tarefa de romper com a divisão do conhecimento e proporcionar uma educação que contempla a formação intelectual, corporal e tecnológica do homem, instituída sob um processo de produção técnico, científico e sociocultural na perspectiva de formação integral.

A metodologia se constituiu a partir de pesquisa teórica em autores de reconhecida produção teórico-científica, como; Manacorda, 1999; Saviani, 2003; Nosella, 2007 e outros, trabalho sistematizado dividido didaticamente em 06 (seis) fases de estudos, pesquisas, análises e produção textual.

Nas considerações finais, a centralidade entre trabalho-educação como essencial para um projeto emancipador, que visa o Ser na sua inteireza, do potencial humano, na relação trabalho-educação, onde os processos de aprendizagens (re) configuram a natureza da escola formadora, objetivando a cidadania, o sentido de pertencimento no âmbito da liberdade.

2 NOÇÕES PRELIMINARES: O CONSTRUCTO TRABALHO-EDUCAÇÃO

A formação integral, na extensão dos termos politécnica e tecnológico, substancia o *constructo*⁷¹ trabalho-educação como princípio educativo de homens e mulheres. Porém, historicamente a atividade produtiva trabalho, tem norteado as ações humanas, na perspectiva da convivência social, principalmente, na atual conjuntura do capital reprodutivista,

No sistema capitalista, o trabalhador, por se encontrar expropriado das condições objetivas e subjetivas de produção de sua vida material, é obrigado a vender sua força de trabalho. Sendo assim, a força de trabalho torna-se uma mercadoria e, portanto, seu valor é dado pela quantidade de trabalho socialmente necessária para sua produção – nesse caso pelo tempo de trabalho (abstrato) exigido para a produção do conjunto de elementos necessários à sobrevivência do trabalhador (LUCAS, 2006, p. 1).

É a partir dessas condições precarizadas, que a atividade assumiu uma feição social peculiar, no que se refere à constituição das formas de convivência que as classes estabelecem entre si, em geral, fundadas na hegemonia de uma classe sobre a outra.

Nesse contexto, a prática laborativa, em geral, passou a ter uma conotação reduzida a força de trabalho, como fonte geradora de recursos mercadológicos. É comum, por exemplo, justificar que a função do trabalho está ligada apenas à dimensão da produção de bens materiais e de consumo. Este discurso unilateral de uma única classe, encurta e empobrece a dimensão ontológica do trabalho e, desqualifica a

⁷¹ Objeto ou fenômeno pelo somatório das características perceptíveis e das ilações de detalhes a eles inerentes (LAKATUS, E. M.; MARCONI, M. A., 1985, p. 102).

produção social e cultural de inúmeros segmentos sociais, quando não atendem aos “processos seletivos” de vagas de emprego no mercado de trabalho.

Entretanto, o contrário disso, pode ser construído, à luz da proposta de formação integral (*omnilateral*), se compreendida como processo onde a pessoa pode ser dimensionada na sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, a partir do acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e socioculturais construídos pela humanidade, o que impacta no (auto) desenvolvimento de competências e habilidades, com desdobramentos na autonomia, e determinantes na vida coletiva.

Diante do exposto, a possibilidade de integração entre trabalho-educação como fator determinante e inseparável, na formação do cidadão-trabalhador, não pode prescindir dos fundamentos históricos, ontológicos, epistêmicos e axiológicos, possibilitando, desta forma, formação conjunta para a vida e para o mundo do trabalho, como etapas e processos do conhecimento que, cria e recria a existência humana, em todas as suas dimensões; individual, pessoal, cidadã e cultural. Desta forma, a relação trabalho-educação apresenta-se como norteadora da *práxis* educadora e formativa, articulada por conceitos e domínios no contexto da construção do conhecimento para alunos e trabalhadores da educação, que juntos, constroem projetos de vida.

Assim, o conceptual da integração abre caminhos na direção dos pressupostos da escola única gramsciana, que postula pela/para unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais do processo de trabalho, na construção de uma educação integral (inteiro). Nesta concepção de educação, articula-se de forma contextualizada, os fundamentos histórico-científicos das diferentes técnicas e tecnologias, relacionando-as ao trabalho produtivo moderno. Que para Nosella (2007), a politécnica precisa desenvolver o ser na sua perspectiva existencial e pedagógica e, esta última deve formar a personalidade, psicológica, cognitiva, mas também desenvolver as habilidades e competências ao exercício da cidadania e da atuação profissional, vivificados a partir de princípio educativo.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Considerar uma formação integral é entender que o indivíduo tenha acesso e adquira uma sólida preparação científica e técnica, humanística e também valores éticos, morais, sociais, econômicos, culturais. Se constituindo sujeito autêntico, cidadania que mobiliza processos criativos, participativos e críticos, estruturando a vida e, à vida sociopolítica.

Dessa forma, a formação integral é compreendida e alicerçada à formação da pessoa humana (ontológica) sob a ótica da totalidade, visando ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades; autonomia, níveis de responsabilidades, atitudes empáticas consigo e com o outro, nas relações de aprendizagens, dimensões dos

conhecimentos científico-tecnológicos, axiológicos e culturais, que emergem em formas de habilidades e competências relacionais e profissionais.

No domínio dessas faculdades teóricas e práticas o homem se estabelece na vida social e nas atividades produtivas no mundo do trabalho. Porém, não deve sê-lo de forma fragmentada, hierarquizando os saberes entre gerais e profissionais, pois, ambos são fundantes. Não precisa separar pragmaticamente os domínios manuais e intelectuais nos estudos e nas atividades técnicas, tecnológicas e metodológicas inerentes ao trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1989; SAVIANI, 2007), ao contrário, os conteúdos de ensino podem ser articulados, integrados didaticamente em termos de conceitos e relações entre conhecimentos, e entre áreas, saberes e práticas culturais, nas práticas professorais interdisciplinares, via método de investigação ou iniciação científica sistemática, desde que o protagonismo dos envolvidos nos processos educativos tenha consciência, visão de abordagem conceptual de totalidade (omnilateralidade) da condição de existir sob a égide da relação trabalho-educação, no limiar de um projeto de vida (de alunos e professores), e da própria vida (da escola, dos servidores e gestores), como produtores de conhecimentos (gnosiológicos), e da espécie humana.

Segundo Bentes (2009, p. 46), uma escola que contemple a existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite estas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

Gramsci (1968, p. 118), subsume a relação de trabalho-educação, dizendo que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Nosella (2007, p. 138), estudioso dessa perspectiva existencial trabalho-educação, defende a politécnica como termo semântico, etimológico, histórico e político, sempre de maneira contextual, para “indicar um fato existencial e um princípio pedagógico”, pois para poder existir, ter sua sobrevivência o homem precisa produzir seus meios de vida, e esta ação contribui ao desenvolvimento de hábitos, valores, gostos, habilidades.

Saviani (2007) contextualiza o período entre os séculos XI a XIV, de emergência do capitalismo, com a divisão da terra, surgiu a relação comum da troca que foi aos poucos substituída pela divisão do trabalho, com os proprietários de terras e os não-proprietários, tal divisão gerou reflexos na educação, pois a partir de então, aparece duas modalidades de formação; uma voltada à classe proletária, e outra para a classe dominante, assim esse autor diz que:

a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para

atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Nessa conjuntura pode-se entender que em decorrência dessa sociedade capitalista, onde a estrutura é a divisão de classes, que este sistema de produção possui duas classes antagônicas, que tencionam em projetos societários antitéticos. Então, Nosella (2007) alerta à extensão dos termos politécnica e tecnológico, no limiar da formação integral, e neste sentido, ele diz que é preciso compreender os contextos daqueles; semântico, etimológico histórico e político em interfaces temporais, e na confluência das tensões sociais de significados.

Para reforçar sua tese o autor trata sobre a politécnica na altura da formação integral, contextualizada, redimensionada semântica, histórica e politicamente, como proposta formativa e, por extensão, potência a outro projeto societário à classe trabalhadora, de natureza emancipadora, no qual os princípios da ortodoxia marxista são tratados como método de investigação, método dialético, que se (re) nova e se move na dinâmica social.

Semanticamente a palavra politécnica expressa algo que não está perdido no tempo, que se atualiza de acordo com as relações sociais no decorrer dos tempos, assim, é preciso contextualizar aos dias atuais, em que o ensino médio integrado está ancorado na concepção de politécnica, e o que está propõe ao percurso formativo do aluno, como cidadão, “sujeito inteiro” à vida real e profissional, e não restritamente ao mercado como sinônimo de vagas de empregos. Assim, a politécnica trabalha no horizonte da formação/atualização de alunos e professores na construção existencial e pedagógica, esta última relacionada aos desdobramentos da personalidade, psicologia e cognição dos envolvidos, além dos constitutivos éticos, sociais, culturais - hábitos que compõem habilidades e competências no exercício de atividades, domínios e conhecimentos, tangenciados⁷² por “princípio educativo”.

Sendo assim, estudiosos como Nosella (2007), Manacorda (1991) comungam que há diferença entre os termos politécnico e tecnológico, pois segundo (SAVIANI, 2003); o primeiro está mais relacionado às várias técnicas e pluralidade de domínios técnicos, e o segundo as conexões internas entre teoria e prática (práxis, do grego, ação, conduta), que conota ‘totalidade’ ou omnilateralidade do ser do homem, substância plena no universo das possibilidades de manifestações, ocupações do sujeito de si mesmo – autonomia e liberdade. Além destas referências, Gramsci que também defende um projeto de formação integrada e que “utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração” (NOSELLA, 2007, p. 148), em que a liberdade de escolhas materializa a relação de

72 Attingir um ponto. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/tanger/>>. Acesso em: 31 abril, 2017.

igualdade de oportunidades no mundo do trabalho e, então, a formação tecnológica, o saber, o trabalho, catalisam as condições reais, no sentido de 'íntegro, tornar inteiro' a formação, Ciavatta (2005) que, seguindo Marx a educação deve contemplar a intelectualidade, a corporalidade e as questões tecnológicas inseridas no contexto social (ESTIVALETE, 2014, p. 22), ou seja, que não fragmente os conteúdos nos currículos, nos projetos dos cursos, nas ações por áreas de conhecimentos, nos eventos e nas construções da Escola pública.

Nosella, Lombardi e Saviane (2007) diz que Marx falou:

[...] falou de instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...]. Assim existe este duplice ensinamento: uma escola para todos que seja cultural, física e tecnológica - tecnológica teórica e prática, não a escola pluriprofissional predileta dos burgueses. (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 16).

Bryan (1997) corrobora com o método de investigação marxista ao defender o ensino tecnológico combinado com o trabalho produtivo, onde o trabalhador não deve conhecer somente as técnicas dos ofícios, mas, e mais, que tenha o domínio da tecnologia, dos princípios gerais subjacentes dos fundamentos científicos da produção, ligando o ensino tecnológico, a educação intelectual e física com o trabalho como ação transformadora da ação humana sobre a natureza. Nesta direção, a formação integral imbrica o vir-a-ser e o dever-ser do potencial humano, na relação trabalho-educação, onde os processos de aprendizagens (re) configuram a natureza, a escola, a objetivação da cidadania, o sentido de pertencimento no âmbito da liberdade.

4 METODOLOGIA

A atividade desenvolvida para atender aos estudos do edital 01/2017, Processo Seletivo ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nível mestrado, ofertado em rede nacional que tinha como objetivo geral a preparação à seleção ao mestrado profissional. E como objetivos específicos, entender os textos básicos do processo seletivo no limiar das discussões de cada texto básico; fontes secundárias de leituras, utilizar o Aplicativo móvel (APP) para esclarecimento, seminários nos últimos três textos (cada texto uma pessoa); compreender os fundamentos teórico-práticos dos textos básicos de forma integrada, realizando resenhas sistemáticas, considerando as normas científicas, e construindo questões objetivas de cada texto, para responder, na direção das 30 questões da prova objetiva; produzir sínteses integradas entre os textos/temáticas, visando: responder as questões da prova objetiva – 30 questões e produzir um texto integrado sobre as temáticas dos textos básicos, a partir de uma questão de comando, fornecida pela comissão de aplicação do processo seletivo aos candidatos o referido mestrado (Ver o planejamento dos estudos nos apêndices).

Nesse sentido, o facilitador reuniu com o grupo para definição de local das reuniões de estudos, dias, horários e etc., para que estes objetivos fossem alcançados e

estabeleceu os métodos de estudos e pesquisas que foram: leitura dos textos; produção de questões e apresentação em slides para compreensão; pesquisas secundárias no Google e em sites relacionados, etc.; utilização do APP para esclarecimentos como confirmar as atividades enviadas e recebidas via endereço eletrônico, avisar eventual atraso para o início da atividade dentre outros. Foi estabelecido também que nos últimos três textos, seriam feitos seminários, sendo que cada participante ficou responsável por um texto; produção textual de cada participante, no limiar das discussões de cada texto básico, de forma sistemática e dentro das normas científicas, e construindo questões objetivas de cada texto, para responder, na direção das 30 questões da prova objetiva; produção integrada entre textos, no formato de sínteses integradas, entre textos/temáticas.

Assim, na primeira fase, foi dividido em quantos dias iríamos ler e discutir cada texto, os dois primeiros textos, que faziam parte do edital, foi lido de forma individual e as discussões em coletivo, com o facilitador o texto de Araújo e Rodrigues (2010), e esclarecimentos de alguns conceitos, termos que o grupo não conhecia para que houvesse a familiarização com o tema do mestrado, na segunda fase ocorreu a produção textual no limiar das discussões de cada texto, o texto primário, Araújo com texto secundário de Frigotto e Ciavatta (2003), e ainda texto base (Ciavatta) (2005 com texto secundário de Silva (2014), sendo que os textos primários são parte da bibliografia e o secundário não são parte da bibliografia do edital, realizando resenhas sistemáticas, considerando as normas científicas, com as devidas orientações de estrutura do texto, critérios e prazos para de envio, inclusive com horário.

Na fase terceira também produção textual, no entanto utilizou-se um texto primário o de Ramos (2008), texto este que constava do edital, de forma integrada, com dois textos secundários (BENTES, 2009; e MIRANDA, 2009), que não constavam do edital, obedecendo ao mesmo comando anterior das resenhas sistemáticas, e as recomendações da primeira fase, mas a partir desta produção textual acrescentando a apresentação presencial individual e análise coletiva no estudo presencial.

Na quarta fase, a partir do texto de Moura (2007) de forma integrada, com dois textos secundário sendo um da Kuenzer (1997) e outro da Campello (2006) para produção de um texto coeso, fundamentado e pertinente tendo como foco – a DUALIDADE na Educação média e profissional nos contextos histórico e político, situado no sistema capitalista e suas metamorfoses cíclicas. Na quinta fase indicação de produção de um texto coeso, fundamentado e pertinente sobre os fundamentos históricos e ontológicos da Educação, utilizando como apoio teórico, os dois textos secundários e no corpo argumentativo da sua produção, com a finalidade de responder as perguntas: Quais são as características do ser humano, Para trabalhar e educar? O que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Aqui foi usado como texto base o artigo de Saviani (2007), de forma integrada, com dos textos secundários, de Santos e Comar (2013) e de Duarte, sendo que o primeiro texto constava do edital e o dois secundário não estavam, mas obedecendo a mesma temática.

Na sexta fase, também com produção de um texto fundamentado sobre a formação integral, na perspectiva de Nosella (1997) e Marx, considerando os termos POLITECNIA E TECNOLOGIA, contextualizando a formação integral semântica, etimologia, a histórica e politicamente como elementos de argumentação, mas como apoio teórico, usando o artigo secundário de Bryan de 1997.

É importante frisar que nas recomendações de estrutura do texto tinha-se como parâmetros a Introdução onde se apresenta o tema e o objetivo da produção textual; Desenvolvimento ou argumentação que discute as ideias, fundamentos de forma pertinente e Conclusão com descrição do aprendizado. Estes textos eram indicados para serem escritos à mão ou digitalizado, sendo que neste último caso em espaço 1,5 entre linhas, arial 12, com indicação de quantidade mínima de folhas de papel e sempre chamando atenção para o controle do tempo da produção, para que todos pudessem estabelecer seu ritmo levando em consideração o tempo de prova que o edital estabelecia para o início e final do exame seletivo.

Vale ressaltar também que, na sexta fase, além de serem feitas as leituras dos artigos do edital e dos artigos secundários, a produção de texto segundo as instruções, eram enviados via endereço eletrônicos questões de provas com múltiplas escolhas, com objetivo também de testar os conhecimentos para o dia da prova, nos dois últimos dias de encontros do grupo, foram feitas simulações de provas de múltiplas escolhas como também produção de texto de forma presencial.

5 CONCLUSÃO

No que diz respeito ao tema deste artigo, destaca-se a centralidade da relação trabalho-educação como essencial para um projeto emancipador, que prime pela inteireza, do potencial humano, por processos de aprendizagens que (re) configurem a natureza da escola formadora, objetivando a cidadania, o sentido de pertencimento no âmbito da liberdade, tendo o princípio educativo como estratégia político-educativo no horizonte da transformação social.

A concepção de formação integral, extensão politécnica mais tecnológico, que aglutine a satisfação de todas as necessidades humanas, a dimensão política, cultural, e a liberdade de fazer escolhas conscientes sobre si mesmo, e na convivência ética, independentemente das ocupações específicas da pessoa, pois alunos, professores e outros sujeitos da educação, são trabalhadores e cidadãos. Neste sentido, todas as dimensões do humano, social, política, individual, pessoal, cidadã e cultural, mediadas pela relação trabalho-educação, fundam-se numa práxis educadora e formativa, a partir de da natureza ontológica, axiológica, epistêmica e cultural.

Subsumida nessas dimensões, a formação integral pressupõe que o individual, as coletividades da Escola, os protagonistas do currículo compreendam os processos formativoeducativos, e a constituição dos sujeitos produtivos são partes integrantes da/na natureza humana, então, uma instituição formadora deve refletir esta concepção "inteira" "única", em uma escola que liberta e emancipa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO; Ronaldo Marcos Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC a Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51- 63, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>>. Acesso em: fev. 2017.
- BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e prática do ensino médio integrado**: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantins. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 1, p. 41-69, 1997. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010/600>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- CAMPELLO, Ana, Margarida. **Dualidade Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html#topo>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: fev. 2017.
- DUARTE, N. **Lukács e Saviani**: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- ESTIVALLETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado**: uma reflexão entre o legal e o real. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997. (Questões de nossa época). Disponível em: <<http://www.cortezeditora.com.br/ensino-medio-e-profissional-as-politicas-do-estado-neoliberal-144.aspx/p>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LAKATUS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LUCAS, Marcilio Rodrigues. **Trabalho e Capitalismo**. In: Revista Critica Social. São Paulo: n°1, 2006. Disponível em: <<http://globalization.sites.uol.com.br/>>. Acesso em: 21 de Jun. 2017.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MIRANDA, Joseval dos Reis. A prática interdisciplinar: currículo integrado, saberes articulados, projetos em parceria. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1796-1807. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2728_1226.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

MOURA, H. Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso mar. 2017.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. Curitiba, v. 12, n. 34. p. 137-151, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Campinas: HISTEDBR – FE/ UNICAMP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 12, n. 34, n. 34, p. 153-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, F. S.; COMAR, S. R. As contribuições do pensamento de marx, engels e gramsci para a formação humana no contexto do modo de produção capitalista. **Criar educação**, v. 2, n.1, 2013 Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1179>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Santa Catarina: desafios para a sua implementação. In: COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: GT Trabalho e Educação da ANPED; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2014. 258 p. p. 201- 210. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

PÓS GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: ESTUDO E PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Metodologia: estudo e pesquisas integrados

Nível: Mestrado PROFEPT

Prof. Dr. Haroldo Bentes

Belém-PA, Jan/2017

Apresentação

Material didático-metodológico para atender candidatos ao curso de mestrado em Educação Científica e tecnológica mestrado profissional.

Método de estudo e pesquisas

- Leitura dos textos; produção de questões e apresentação em slides para compreensão.
- Pesquisa secundárias; google, sites relacionados, etc.; utilizar o ZAP para esclarecimentos;
- Produção textual no limiar das discussões de cada texto básico, de forma sistemática e dentro das normas científicas.
- Produção integrada entre textos, no formato de sínteses integradas, entre textos/temática.

Objetivos

- *Geral: se aprovar na seleção do mestrado profissional PROFEPT.*
- *Específicos:*
- 1- Entender os textos básicos do processo seletivo no limiar das discussões de cada texto básico; fontes secundárias de leituras;
- 2- Compreender os fundamentos teóricos - práticos dos textos básicos de forma integrada, realizando resenhas sistemáticas, considerando as normas científicas; e
- 3- *Produzir sínteses integradas entre os textos/temáticas visando:*
- 3.1- *responder as questões da prova objetiva – 30 questões.*
- 3.2- *produzir um texto integrado sobre as temáticas dos textos básicos, a partir de uma questão de comando fornecido pela comissão de aplicação de processo seletivo.*

Textos fontes – discussão, análises e produção textual

Texto 01. ARAUJO, RODRIGUES. **REFERÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO FRENTE AO EFETIVAMENTE NOVO.** B. Téo. Senac. a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.36, n. 2, maio/ago.2010. p.51-63

Alguns Fundamentos: a Educação em geral e profissional como campos de disputas entre dois projetos. 1. Conformação dos homens, 2. Transformação social.

- *Marxismo: Focada no trabalho, no processo de emancipação da classe trabalhadora, capacidade de questionar, perguntar, refletir, ação de ensino à autonomia.*
- *Pragmatismo: focada no capital, no processo de conformação. Lógica da segregação das capacidades de pensar, ação de ensino alienantes.*
- *Séries metódicas de ofício: ensino médio-técnico-tecnista... Formação restritiva ao trabalho como vaga de emprego, tônica do mercado. Uma formação apenas à realidade imediata, como método de divisão técnica do trabalho enquanto atividade humana.*

Referência Bibliográfica - as fontes teóricas

Referências Bibliográfica

ARAUJO; RODRIGUES. **REFERÊNCIA SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO FRENTE AO EFETIVAMENTE NOVO.** B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v 36, n 2, maio/ago.2010, p.51-63

OS AUTORES

Adélia de Moraes Pinto

Graduada em biblioteconomia pela UFPA (1994). Bibliotecária no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA) *Campus* Belém. Especialista em Bibliotecas Universitárias (2005). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Cultura, Educação e Política (GICEP-IFPA). Mestranda em Gestão Pública, convênio UFPI/IFPA (2018-2020).

Ana Cristina Brito Lima

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará - IFPA (2011), atua em cursos de formação de professores e é colaboradora nas pesquisas sobre metodologias de ensino.

Ellen Cristina do Monte Silva

Professora de Geografia do Instituto Federal do Pará (IFPA) *Campus* Belém. Mestrado em Geografia com atuação no magistério desde 2007, nos níveis fundamental, médio e superior.

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra

Licenciada Plena em Pedagogia, especializada em Educação Especial Inclusiva, em Gestão Escolar e em Educação Infantil. Mestra em Educação, professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica no Município de Belém-Pará. Atua também no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA) como gestora do Setor de Egressos e do Observatório do Trabalho na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), e é vice-líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho (GEIT) no *Campus* Belém.

Gisela Fernanda Monteiro Danin

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará - UFPA, especialista em Gestão Tecnológica da Informação pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ), membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Cultura, Educação e Política (GICEP), atualmente bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA - *Campus* Belém.

Haroldo de Vasconcelos Bentes

Um índio da tribo dos Parintins⁷³ (1966), outrora habitantes na Ilha de Tupinambarana⁷⁴, atual cidade de Parintins no Amazonas - Brasil. Da tribo para o mundo, movimento que alimentou o sonho cabloco⁷⁵ desde o galho de uma goiabeira, refúgio entre emoção e razão, silêncio agudo de precisar partir, sonho alimentado na convicção de que Deus estava/está no comando ante as dificuldades e limitações. Então, a partida da tribo de barco numa viagem de cinco dias no rio Amazonas rumo a Belém do Pará (1985), cidade grande, longe das origens e perto dos sonhos – vencer pelos estudos e ser útil socialmente, ainda que naquela ocasião carregasse uma mala sem alça, literalmente. Na Universidade Federal do Pará - UFPA, licenciatura plena em Filosofia (1987-1990), e jornada de três turnos, no sistema bancário privado e na docência pública com a Filosofia (1990-1999). Mas, vieram os percalços: desemprego, angústias e incertezas. Assim, a decisão de cruzar o País de Norte a Sul, rumo a Florianópolis-SC (1999-2001), cenário de novas descobertas culturais, costumes, dores e alegrias, sentimentos que metabolizam o cotidiano de todos, e lá, muito trabalho na iniciativa privada nos segmentos de bebidas, telemarketing e outros. Porém, foi preciso mudar para Palmas – Tocantins (2001-2008), e os desafios de trabalhos autônomos; no sistema “S”, consórcios, docência contratada no ensino público de Filosofia. O curso de especialização em Gestão de Políticas Sociais na PUC-MG (2003-2004); a efetivação na docência de Filosofia SEDUC-Tocantins (2005-2007); e também na Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Tocantins (IFTO, 2006...). Em seguida outro curso de especialização em EJA-PROEJA (2006-2007). E logo, o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica na Universidade de Brasília-UnB (2007-2009), objeto de estudo Ensino Médio Integrado. A oportunidade de transferência do IFTO para o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), o retorno a Belém do Pará (2009-2010) em busca de atualização acadêmica, o sonho ampliado – uma vaga num curso de doutorado na universidade pública reconhecida. Na Universidade Federal do Ceará – UFC (2010-2/2013) o doutorado em Educação brasileira, objeto de estudo Tecnologias Digitais e a Prática Pedagógica. Em Fortaleza-CE., novos desafios que exigir as estratégias com foco alargado, o aprofundamento de experiências, estudos e pesquisas problematizados na dialética das teorias, sem, contudo, perder de vista as dimensões do método: o quê, para quê, por que e para quem? Desta maneira, o índio decifrou que por debaixo dos fatos corriqueiros, existe uma trama cosida e/ou cozida a altas temperaturas, num jogo de “aparências” sutis, “delicadas”. Todavia, decifrável sob a óptica crítica, interpretativa e analítica, de agudeza compreensiva econômico-política. O índio virou doutor na Academia. Intermitentemente na Faculdade de Belém – FABEL, bacharelando em Direito (2017/6º semestre...), tentando agregar novos domínios, conhecimentos e outras formas de interagir com as pessoas num mundo que se diz global, mas que se faz de feições locais, e no Direito presencia-se o conflito no campo dos direitos difusos.

73 “Bicho danado”, no passado os parintintins eram chamados de “bocas-pretas”. Falavam um dialeto da língua Cauaibe, da família linguística tupi-guarani. (FER. DE CASTRO, SELVA, c. 5, p. 117, ed. bras.)

74 parecido diversos grupos da língua Tupi com mesmos traços culturais básicos do litoral do RJ, BA, PA MA e Ilha Tupinambarana. Fonte: Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena - Clóvis Chiaradia 75 Mestiço de branco com índio.

Atualmente, na Universidade de Lisboa – Portugal (2018...), pós-doutoramento em Educação Profissional, objeto Educação Profissional no Brasil e em Portugal, o índio investido na mesma firmeza e confiança do dia em que partiu da tribo, na direção do novo desconhecido. O índio investigador na Acadêmia, ainda teimoso, porém, um pouco mais disciplinado, e mais distante do seu País, de sua tribo Parintintin. E a pergunta de sempre emerge inevitável: Até onde e quando? Só o tempo..., afinal, ele é o senhor de todas as coisas, das que são e serão. Boa leitura!

Iêda Ribeiro Rodrigues

Graduada em licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais pela Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM/UFGA) *Campus* Abaetetuba-PA. Bolsista do Programa Residência Pedagógica-UFGA, atuando principalmente em pesquisas relacionadas a recursos naturais, escolas do campo e materiais didático-pedagógicos.

Jéssica Manuela Matos Batalha

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFGA, com especialização em Educação Para as Relações Etnico-Raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Professora na Educação Básica da rede municipal de ensino de Irituia-PA.

Natalina Ferreira Nunes

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (1999). Licenciada Plena em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará(IFPA, 2010). É remanescente da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC). Possui experiência na área de Educação com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Especialista em PROEJA-Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos do governo Federal (IFPA).

Ricardo Afonso Ferreira Vasconcelos

Doutor e Mestre em Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da UTFPR. Especialista em História Contemporânea e Relações Internacionais (PUC-PR) e em História do Brasil (PUC-MG). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFGA) e História pela UNOPAR-PR. Atua como docente do Instituto Federal do Pará (IFPA) no Ensino Médio Técnico desde 1988.

Vera Lúcia Bueno Fartes

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com Pós-Doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Londres. É pesquisadora 1D do CNPq. Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (aposentada). Orientadora de Mestrado e Doutorado. Atualmente é Professora/pesquisadora e orientadora nos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Tecnologia de Alagoas/Instituto Superior de Gestão (iSG), Portugal. Desenvolve pesquisas em Educação Profissional na vertente dos Saberes Profissionais com livros e artigos publicados sobre o tema.

ISBN 978-856285572-6



INSTITUTO FEDERAL
Pará
Campus Belém

