

O PROEJA NO IFRN

REFLETINDO SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Silvia Regina Pereira de Mendonça

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

Rita de Cássia Rocha

(ORGANIZADORAS)

SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA
CRISTIANE MARIA PRAXEDES DE SOUZA NÓBREGA
RITA DE CÁSSIA ROCHA
(ORGANIZADORAS)

O PROEJA NO IFRN

REFLETINDO SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

IFRN
Editora

NATAL, 2013

Presidenta da República **Dilma Rousseff**
Ministro da Educação **Henrique Paim**
Secretário de Educação Profissional
e Tecnológica **Marco Antonio de Oliveira**

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

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**
André Luiz Calado de Araújo
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

Divisão de Serviços Técnicos. Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Mons. Raimundo Gomes Barbosa (MRGB) - IFRN

P963

O proeja no Ifrn: refletindo sobre o fazer pedagógico / organização Silvia Regina Pereira de Mendonça, Cristiane Maria Praxedes de Souza, Rita de Cássia Rocha. – Santa Cruz, 2013.
155 f.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-8333-013-4

1. Educação de jovens e adultos - Proeja. 2. Práticas pedagógicas - Proeja.
3. Metodologia de ensino. I. Mendonça, Silva Regina Pereira de. II. Nóbrega,
Cristiane Maria Praxedes de Souza. III. Rocha, Rita de Cássia. IV. Título.

CDU 374.7

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Charles Bamam Medeiros de Souza e Jorge Henrique de Medeiros Santos

REVISÃO LINGUÍSTICA

Kalliane Sibelli de Amorim Oliveira

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 7

APRESENTAÇÃO • 11

AMOSTRAGEM DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS DO PROEJA • 17

Samira Fernandes Delgado - Ideize de Barros Medeiros - Ivan José Xavier da Costa - Magda Renata Marques Diniz - Rosa Sylvana da Silva Mousinho - Sílvia Regina Pereira de Mendonça

(RE) CONHECENDO OS/AS ALUNOS/AS DO PROEJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO TRANSDISCIPLINAR • 31

Daniilma de Medeiros Silva - Kelly da Silva Sarmento - Rocelly Dayane Teotônio da Cunha - Luiz José de Santanna Neto - Juliana Novo Coutinho

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE PROJETO INTEGRADOR • 45

Maria Aparecida da Silva Fernandes - Magda Renata Marques Diniz - Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO • 53

Rita de Cássia Rocha - Rejane Gomes Ferreira - Eduardo Sérgio Medeiros Pereira

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UTILIZAÇÃO DE JOGOS LÚDICOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO • 67

Fabiana Tristão de Santana - Elionardo Rochelly Melo de Almeida - Maisa Dantas Silveira Cruz - Jurandilma Santos Dantas

JOGO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PROEJA/IFRN CAMPUS PAU DOS FERROS • 81

Amilde Martins da Fonseca - José Vilani de Farias

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE PROEJA: CONFEÇÃO E UTILIZAÇÃO DE JOGOS • 91

Sílvia Regina Pereira de Mendonça - Josefa Poliana Clementino Ferreira

A PARÓDIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA • 107

Rosângela Araújo da Silva

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MODALIDADE EJA: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO NO CAMPUS IFRN/SC • 121

Carla Geovana Gois da Costa - Enne Karol Venancio de Sousa - Joseanny Ferreira Brilhante Julyeth Gomes Medeiros - Leonídia Aparecida Pereira da Silva

A UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROEJA • 133

Roberto Douglas da Costa - Ana Cristina Teonácio Bezerra da Costa - Fabrício Costa Valério

BUSCA DE UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA OS ALUNOS DE ESPANHOL DO IFRN COM O APOIO DO TEXTO LITERÁRIO • 141

Girlene Moreira da Silva

PREFÁCIO

Sérgio Luiz Bezerra Trindade

.....

Professor do IFRN – Campus Santa Cruz

São muitos os problemas que afligem o Brasil e que impedem o pleno e sustentável desenvolvimento econômico. Entre eles, talvez, não haja nenhum tão grande e tão desafiante como o baixo e desigual nível de escolaridade média da sua população – sem falar em sua péssima qualidade.

A educação de jovens e adultos é tema recorrente nos últimos dez anos, principalmente quando, pelo horror que causam, os números divulgados sobre os índices de educação alarmam a sociedade dita esclarecida.

Documento divulgado pelo IBGE, os “Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos”, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2008, mostra informações importantes para que possamos compreender a realidade de milhões de brasileiros que não conseguiram realizar os seus estudos de forma, digamos, regular.

A escolaridade média da população brasileira é de 7,6 anos, abaixo, portanto, dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida pela Lei nº. 5.692/71 e da meta de implantação gradativa dos nove anos proposta pela Lei nº 11.274/06. Analisando com mais vagar – para que fuja da maldição estatística lançada por Roberto Campos, segundo a qual dados estatísticos são “como biquíni em mulher, mostra quase tudo, mas esconde o essencial” –, percebemos que a média cai para 6,6 anos se a população é preta e parda, seis anos para os nordestinos, cinco anos para os 20% mais pobres e 4,6 anos para a população que vive na zona rural, o que demonstra que a desigualdade na escolaridade acompanha e reproduz as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira.

Fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, acesso restrito à educação infantil e níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, juntos ao tema da desigualdade e da baixa qualidade do ensino ofertado, são alguns dos motivos pelos quais chegamos ao quadro estarrecedor. Apesar de conhecido e razoavelmente mapeado, pouco se fez para que rompêssemos com quadro tão caótico,

que produz escolaridade insuficiente para quem permanece no sistema e que exclui da escola um contingente significativo de pessoas que não chegam a completar a escolaridade.

Dos quase 142 milhões de jovens com 15 anos ou mais, mais de 14 milhões não sabem ler nem escrever. Em 2009, 3% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização, enquanto entre os adultos, acima de 24 anos, apenas 2%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis ingressam nos programas de educação de jovens e adultos, algo grave porquanto os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental serem os responsáveis por sedimentar o aprendizado em programas de alfabetização.

A esmagadora maioria dos que seguem em frente espremem-se no estreito funil do ensino médio e terminam por desistir, por variadas razões: o horário das aulas é incompatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27%) ou com o horário das tarefas domésticas (13%); não há curso próximo à residência (5%); não há curso próximo ao local de trabalho (1,5%); desinteresse em fazer o curso (15%); dificuldade de acompanhar o curso (13%), entre outras.

É principalmente para vir em auxílio dos profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos que as professoras Silvia Regina e Cristiane Maria Praxedes e a pedagoga Rita de Cássia reuniram os artigos de vários estudiosos da temática e, muito convenientemente, lançam este livro, que vem a atender a algumas das aludidas dificuldades que todos temos quando nos deparamos, de forma real e verdadeira, com a temática.

Isto só foi possível porque os profissionais que se debruçaram sobre o tema e escreveram os artigos aproveitaram-se da experiência de valiosos esforços de indagação para conseguir expor, com clareza e certa dose de proficiência didática, a árdua tarefa de descrever e analisar em que ponto encontra-se, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a situação da educação de jovens e adultos. Alguns artigos extrapolam a descrição e análise e, de posse de informações básicas, chegam a propor soluções para alguns problemas cruciais sobre o tema, disso se desincumbindo com exemplar isenção.

É um trabalho que ao mesmo tempo em que lança luzes sobre uma temática importante da educação brasileira, sugere elementos de análise e de bom alcance teórico para enriquecer os estudos sobre a educação

de jovens e adultos. Com este livro que ora apresento, Silvia Regina, Cristiane, Rita de Cássia e todos os articulistas iniciam um percurso que os encaminham e os obrigam a se debruçar com ainda mais profundidade sobre a temática que elegeram.

APRESENTAÇÃO

O trabalho que ora apresentamos, “O Proeja no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico”, é o resultado do empenho de professores de diversos componentes curriculares que buscam alternativas que visam à melhoria da educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A Integração da Educação Profissional à Educação Básica foi posta, inicialmente, pelo Decreto 5.154, o qual, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada. É, a partir desta última modalidade, que se propõe o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº. 5.840.

Este Programa, na sua essência, exige das instituições de ensino a construção e operacionalização de um Projeto Político Pedagógico que tenha como produto um currículo integrado. E, recentemente, a Resolução 02/2012 CNE/CEB/MEC, que define as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, no Capítulo II, que trata do referencial legal e conceitual, afirma que a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, deverão ser a base da proposta e do desenvolvimento curricular. Essa integração consiste na implementação de um Projeto Político Pedagógico que assuma uma concepção de currículo que propicie o rompimento da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a profissional, mediante uma proposta que articule formação geral e profissional de forma integrada.

Abordam-se, em onze capítulos, discussões e experiências bem sucedidas referentes ao processo ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos do PROEJA do IFRN. Esse livro, como outros da área, não apresenta receitas a serem seguidas, e sim um veículo para pesquisa e diálogos relativos à melhoria da aprendizagem desses sujeitos tão diferenciados, como se constata nos artigos aqui relatados.

Iniciamos o livro com o artigo “Amostragem do Perfil Sociocultural dos Alunos do PROEJA”, construído a partir dos estudos empreendidos durante o curso Processos Cognitivos e Culturais de Aprendizagem do Jovem e Adulto, ministrado no Campus de Santa Cruz em 2009. Por meio deste, um questionário, a respeito do perfil cultural dos alunos, foi aplicado em uma turma do curso de Refrigeração e Climatização, do Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Santa Cruz, gerando como resultado uma melhor compreensão sobre o aluno do PROEJA diante das influências socioculturais na construção da identidade desses discentes.

O segundo artigo refere-se a um trabalho de intervenção que está sendo realizado no IFRN, Campus Natal/Zona Norte, por meio de uma abordagem transdisciplinar envolvendo vários profissionais que prestam assistência ao estudante. Tal trabalho foi pensado a partir das demandas apresentadas pelos (as) docentes nas reuniões pedagógicas, como também por meio dos atendimentos diários aos (às) estudantes. O projeto de intervenção em foco apresenta dois eixos fundantes: um voltado para a discussão e reflexão sobre o PROEJA junto aos (as) docentes e outro centrado nos (as) estudantes. Como o projeto de intervenção encontra-se em andamento, este artigo apenas apresenta a proposta de atuação com os (as) docentes e descreve algumas ações realizadas com os sujeitos da aprendizagem. As atividades realizadas pela equipe transdisciplinar com os (as) alunos (as) do PROEJA visam proporcionar momentos de acolhimento, interação das turmas, motivação para os estudos, espaços para apresentação das dificuldades e compartilhamento das experiências de superação, entre outras, que subsidiam o levantamento de estratégias para construção de um atendimento mais próximo das necessidades dos (as) estudantes.

O terceiro capítulo apresenta a elaboração de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que venha a atender as especificidades de sujeitos tão peculiares como a que se encontra na educação de jovens e adultos. Nesse artigo, as autoras defendem que a prática docente é um exercício que exige reflexão sobre algumas questões relacionadas ao fazer pedagógico, tais como: a escolha dos objetos de ensino, dos procedimentos metodológicos e dos meios avaliativos que sustentam a prática diária em sala de aula. Essas questões emergem quando se indaga sobre quais conteúdos serão significativos para os nossos sujeitos da aprendizagem, quais competências e habilidades se pretendem desenvolver para que os tornem sujeitos críticos e colaborativos, capazes de fazer leituras da sociedade e avaliar a sua própria participação como cidadão. Pensando em uma prática pedagógica norteada por tais reflexões, as autoras acreditam que o trabalho com projetos é uma das alternativas viáveis

por ser uma atividade pedagógica, orientada em direção a um objetivo que dará sentido às várias atividades que serão desenvolvidas pelo grupo, além de abrir caminho para a interface com outras disciplinas e áreas do conhecimento.

O quarto capítulo apresenta uma rica discussão a respeito da implementação de um Projeto Político Pedagógico que assuma uma concepção de currículo que propicie o rompimento da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a profissional, mediante uma proposta que articule formação geral e profissional de forma integrada. O desafio da melhoria do ensino para os trabalhadores jovens-adultos motivou os autores a discutir possibilidades teóricas quanto à construção de um currículo integrado, possível de contemplar os conhecimentos significativos, tanto na formação humana, quanto na educação profissional.

No quinto capítulo, mostramos um trabalho de caráter teórico e de estudo de campo, em que foi feita uma análise da Educação de Jovens e Adultos buscando suas origens, problemáticas e algumas soluções apontadas por alguns autores. Outro objetivo que se apresenta neste artigo é investigar na Cidade de Currais Novos – RN, quantas escolas públicas trabalham com esta modalidade de ensino, o número de vagas oferecidas e se existe uma metodologia diferenciada. Além disso, procurou-se, com este trabalho, estimar o número de pessoas, fora da idade regular, com o segundo grau incompleto e quais são os principais motivos para esta situação. Em uma turma de EJA específica, foram investigadas quais as dificuldades encontradas na disciplina de Matemática, em particular na compreensão e interpretação dos números decimais. Por fim, foi discutida a importância dos jogos lúdicos, e proposto um jogo, denominado Dominó Racional, que pode ser utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem no conteúdo de números decimais, racionais e porcentagem.

Os quatro capítulos seguintes contemplam diálogos específicos a respeito de trabalhos com a Matemática. No sexto capítulo, verificou-se que a oficina de jogos matemáticos consiste em um espaço construtivo de aprendizagem no qual os sujeitos do PROEJA, beneficiados pelo regime de progressão parcial, utilizam suas habilidades e canalizam suas inteligências para a criação, elaboração e operacionalização de jogos.

No sétimo capítulo, observou-se que o emprego dos jogos didáticos se apresenta como uma alternativa no ensino e aprendizagem do educando. O artigo faz referência à confecção e à utilização desse meio na educação do jovem e adulto do PROEJA, do IFRN – Campus Santa

Cruz, por intermédio da organização e dinamização de um laboratório de Matemática para subsidiar o aprendizado.

O oitavo capítulo expõe a experiência do uso da Paródia de conteúdos Matemáticos como uma metodologia para o aprendizado em uma turma do quarto período do Ensino Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda nos caminhos da Matemática, o nono capítulo baseia-se na análise do ensino da Matemática na modalidade EJA, voltando-se principalmente para a relação entre a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a modalidade PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz (IFRN/SC).

Como estamos na era da tecnologia, o décimo capítulo nos apresenta com a internet e as novas tecnologias, trazendo novos desafios pedagógicos. O autor afirma que os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços de forma inovadora. É fundamental hoje planejar e flexibilizar o tempo e as atividades em sala de aula e a distância. Só assim avançaremos com uma educação com mais qualidade, com cursos ricos, interessantes e com uma nova didática. Educar também é aprender a gerenciar tecnologias e um grande desafio é integrar essas tecnologias em projetos pedagógicos, inovadores e participativos.

O décimo primeiro capítulo defende que o texto literário (TL) pode ser um forte aliado para o sucesso do ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), a fim de desenvolver a competência comunicativa e principalmente leitora dos aprendizes de línguas. Em busca de uma proposta de letramento e de um ambiente de ensino e aprendizagem de E/LE bem sucedido, esse trabalho de pesquisa-ação pretende discutir a importância do uso do TL como recurso para as aulas de Espanhol dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN e apresentar algumas atividades didáticas já realizadas em aulas com esses alunos em 2011 no Campus Currais Novos, principalmente, para ajudá-los no desenvolvimento da competência leitora.

Esperamos que, após essas leituras, todos os professores da Educação de Jovens e Adultos possam acreditar na possibilidade de um trabalho produtivo que atenda às necessidades desses sujeitos. Convidamos também a todos os docentes que acreditam e realizam atividades bem

sucedidas a divulgarem os resultados para os outros professores, pois precisamos ser eternos pesquisadores com o intuito de melhorar o processo educacional e transmitir segurança e credibilidade para os nossos discentes.

Natal, julho de 2013.

Silvia Regina Pereira de Mendonça
Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega
Rita de Cassia Rocha

AMOSTRAGEM DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS DO PROEJA

Samira Fernandes Delgado – IFRN

...•...

Ideize de Barros Medeiros – IFRN

...•...

Ivan José Xavier da Costa – IFRN

...•...

Magda Renata Marques Diniz – IFRN

...•...

Rosa Sylvana da Silva Mousinho – IFRN

...•...

Silvia Regina Pereira de Mendonça – IFRN

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado foi construído a partir dos estudos empreendidos durante o curso Processos Cognitivos e Culturais de Aprendizagem do Jovem e Adulto realizado em 2009. Por meio deste, um questionário a respeito do perfil cultural dos alunos foi aplicado a uma turma do curso Refrigeração e Climatização, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Santa Cruz, gerando como resultado uma melhor compreensão sobre o aluno do PROEJA diante das influências socioculturais na construção da identidade desses discentes. Acreditamos que o estudo ora apresentado servirá de subsídio à melhoria do processo educacional e, consequentemente, oportunizará aprendizagens mais significativas.

Para compreendermos os processos cognitivos e culturais de aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade Educação de Jovens e Adultos do PROEJA, são necessárias algumas discussões acerca dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino. Tais discussões e reflexões tornam-se necessárias para que possamos rever políticas, práticas, conceitos e preconceitos que cercam

o jovem e o adulto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e assim reconfigurarmos essa modalidade de ensino, promovendo mudanças significativas e, principalmente, positivas na formação desses alunos.

Este artigo apresenta reflexões sobre o jovem e o adulto da EJA, a construção de sua identidade, a identidade da EJA e a identidade do próprio educador enquanto sujeito ativo e reflexivo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que após a análise deste trabalho, teremos maiores subsídios para preparar nossas aulas, visando ao desenvolvimento global de todos os envolvidos no processo educacional.

A IDENTIDADE DO JOVEM E DO ADULTO ALUNO DO PROEJA

A construção da identidade do jovem e do adulto, aluno do PROEJA, passa pelo sentimento de pertencer a um grupo com desejos, necessidades e expectativas próprias, porém marcado por antigas concepções.

Esses alunos não estão nesta modalidade de ensino por acaso, de acordo com Arroyo:

[...] repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e ela passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2005, p. 30).

No entanto, ainda é muito comum, por parte de autoridades e até de educadores, a visão dos jovens e adultos da EJA como fracassados e desinteressados. Essas visões preconceituosas impedem que mudanças significativas ocorram na educação desses jovens e adultos.

Tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. Assim, a compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de

interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba por contrapor-se a esse estereótipo.

É chegado o momento de reconfigurar a EJA e reconhecer a educação como um direito do jovem e do adulto. Para isso, é necessário olhar a classe discente de forma mais singular, superando a visão de carência e fracasso em relação à educação.

Assim, no intuito de compreender melhor como aprende o aluno do PROEJA, realizamos uma pesquisa acerca do perfil cultural e social dos alunos do curso Refrigeração e Climatização, turma “B”, 2009.2, do IFRN, Campus Santa Cruz.

Para a construção de dados, utilizamos um questionário sem identificação nominal. Tal instrumento foi escolhido por compreender-se que era o mais apropriado, considerando o número de sujeitos participantes na pesquisa e, com o anonimato, a possibilidade de termos respostas mais fiéis ao pensamento do corpo discente naquele momento.

O questionário, constituído por 9 perguntas, foi entregue a 28 alunos cujas respostas forneceram variado material para análise. Vejamos os dados coletados:

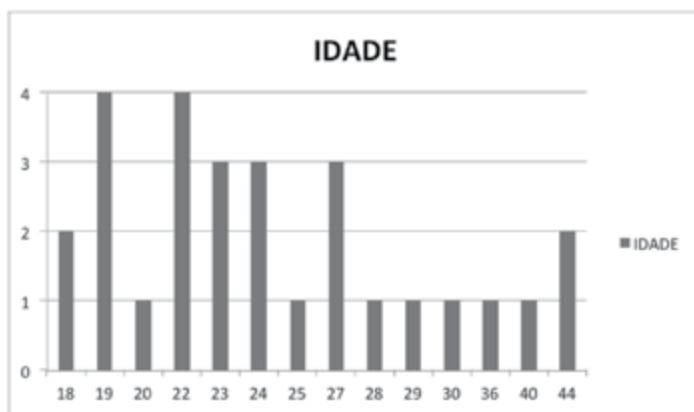


Figura 1 – Idade

Verificamos que a primeira questão refere-se à idade dos alunos, situada entre 18 e 44 anos, sendo que a maioria tem entre 19 e 27 anos, caracterizando-se como uma clientela bastante jovem. Esse dado evidencia a exclusão que esses jovens vêm enfrentando durante sua escolarização.

Tal situação, enfatizamos, tem diversas raízes, como a necessidade de interromper os estudos para trabalhar e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no processo de aprendizagem.

No outro quesito, dos 28 alunos que responderam ao questionário, 15 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino. No que se refere ao estado civil, 21 são solteiros e apenas 7 são casados, como vemos nos gráficos a seguir:



Figura 2 – Sexo

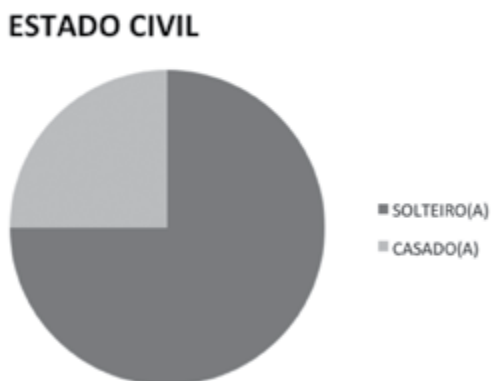


Figura 3 – Estado civil

A ocupação profissional é muito variada e, na maioria das vezes, é informal. Nesse item, principalmente, percebemos a importância de se pesquisar formas de oportunizar profissionalização, a fim de buscar qualificação dos serviços a serem prestados por determinado profissional e melhorar a colocação deste no mercado de trabalho.



Figura 4 – Ocupação profissional

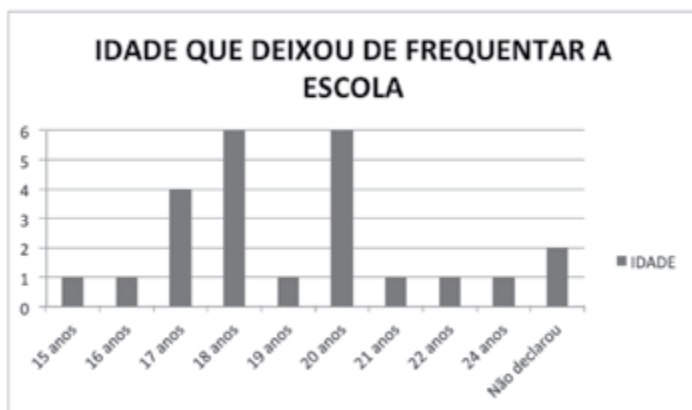


Figura 5 – Idade que deixou de frequentar a escola

Todas as respostas supracitadas remetem a uma das perguntas mais significativas do questionário: Por que você deixou a escola?

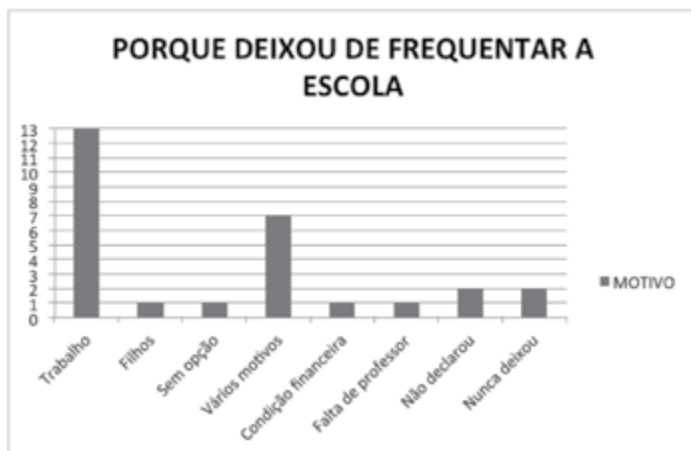


Figura 6 – Porque deixou de frequentar a escola

As respostas a essa pergunta são como as demais, bastante heterogêneas, assim como todo o perfil da turma. Entretanto, a necessidade de trabalhar foi a resposta mais recorrente, com 13 alunos. Destacamos algumas dessas respostas para análise:

- Porque me envolvi muito com o trabalho.
- Por não ter condições financeiras de manter os estudos.
- Por conta do trabalho.
- Porque eu tive que trabalhar.
- Casei e tive que trabalhar.

Essas respostas demonstram o quanto a necessidade de trabalhar determina as oportunidades de estudar e de se preparar melhor para o mundo do trabalho. Muitas vezes os jovens precisam entrar no mercado de trabalho precocemente, e isso interfere no seu desempenho escolar; até mesmo impossibilita muitos de frequentarem a escola. O Documento Base do PROEJA, em 2007, já destacava

[...] um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar

o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. (BRASIL, 2007, p. 18).

Mesmo os alunos que não declararam a necessidade de trabalhar para a subsistência, evidenciaram questões relacionadas, como as tarefas domésticas e maternas.

Porque eu não podia ir pra escola e tinha menino pequeno.
Porque terminei o ensino e me desliguei por um tempo, e me arrependo hoje por ter deixado de estudar.

Os relatos acima estão relacionados diretamente com as condições econômicas desses alunos, como se apresenta na pergunta 7. Do total de alunos participantes da pesquisa, 21 declararam que a renda familiar é inferior a um salário mínimo, 6 informaram que a renda é entre um e dois salários e 1 aluno declarou que sua renda familiar é superior a três salários mínimos.



Figura 7 – Rendimento mensal

Essa baixa renda justifica a necessidade de trabalhar e o consequente afastamento da escola por diversos anos, como mostram as respostas à pergunta 8. A maioria dos alunos esteve afastado da sala de aula por cerca de 5 anos, e, considerando que grande parte dos alunos dessa turma são bastante jovens, concluímos que esse é um período longo.

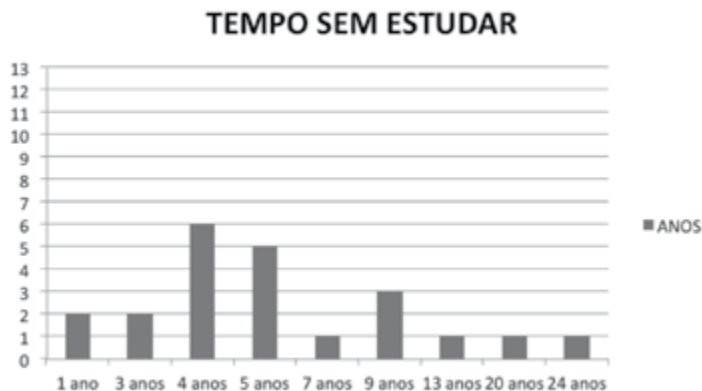


Figura 8 – Tempo sem estudar

Contudo, é essa mesma baixa renda que motivou muitos alunos a retomar os estudos, como mostram as respostas à pergunta: Por que você voltou à escola?

As respostas, embora diferentes à primeira vista, são muito semelhantes em sua essência, a busca de uma melhoria na renda e, conseqüentemente, na qualidade de vida. Trazemos a seguir algumas das respostas:

Por que é um curso novo que me interessou muito, que abrange várias oportunidades de trabalho.

Porque é uma grande chance de ter uma boa aprendizagem e me formar em uma profissão.

Para terminar meus estudos e crescer profissionalmente.

Para terminar os estudos e tentar uma colocação melhor no trabalho.

Por que eu quero terminar meus estudos, é muito bom. Para adquirir mais conhecimento e ter uma qualificação profissional, pretendo fazer vestibular futuramente.

Para adquirir conhecimento suficiente para progredir no setor da educação, e fazer concursos e vestibulares.

Essas falas evidenciam a importância da profissionalização no contexto desses alunos, justo por que retomar os estudos em um curso profissionalizante, gratuito e de qualidade, é a grande oportunidade de melhorar de vida.

Cabe também destacar os esforços do atual Governo Federal no intuito de garantir uma educação de qualidade para todos. Como ação concreta, podemos destacar a implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que contribui para assegurar à educação profissional e à educação de jovens e adultos os recursos orçamentários indispensáveis. Observamos que o resultado desse investimento tem respondido positivamente, pois o retorno à escolarização tem sido bastante significativo por parte daqueles alunos que se afastaram da escola por dificuldades socioeconômicas, mas que hoje estão retornando cheios de expectativas e esperança de melhoria de vida.

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A identidade da Educação de Jovens e Adultos, em seus diversos níveis de escolaridade, vem sendo construída ao longo dos tempos. Essa história, ainda frágil, marca-se por campanhas de alfabetização e soluções emergenciais, muitas vezes sem continuidade ou profundidade, à margem do sistema escolar ideal. Somente na história recente à EJA é que uma nova visão vem sendo configurada como modalidade de ensino regular, com política própria de manutenção, apresentando-se como um campo aberto à pesquisa e à formação docente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a escola deve assumir função reparadora, no intuito de

tentar mudar uma realidade injusta, garantindo o direito à escolarização, a função equalizadora, possibilitando melhor inserção na sociedade e no mercado de trabalho, e a função qualificadora, voltada à formação, a igualdade e a solidariedade (BRASIL, 2002).

Neste contexto surge o PROEJA:

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à 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. (BRASIL, 2007, p. 12).

Algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já realizavam um trabalho voltado para a educação de jovens e adultos, e, inicialmente, foi essa rede que sustentou o programa, criado em 2005. No entanto, algumas modificações eram necessárias. Era preciso ampliar a oferta e regularizar essa modalidade de ensino. Assim, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças, inclusive em relação ao nome do programa, que passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. (BRASIL, 2007).

A criação do PROEJA demonstra a seriedade do governo em relação à escolarização e à profissionalização dos jovens e adultos, que, como já expusemos anteriormente, são, muitas vezes, excluídos da Educação Básica. Esse compromisso, contudo, deve ser ampliado. É preciso garantir uma educação de qualidade, a qual não se atenha apenas à profissionalização, tão necessária para garantir o acesso e a permanência no mercado de trabalho, mas insuficiente à formação integral dos jovens e adultos. É terminante, voltamos a afirmar, reconfigurar a EJA, dando a essa modalidade de ensino dimensões e condições de atender ao jovem e às suas expectativas, respeitando a identidade e proporcionando-lhes uma educação de qualidade. Essa educação deve contribuir para a formação de cidadãos plenos, preparados para se inserirem no mercado

de trabalho, cientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar sobre a realidade vigente e até de tentar transformá-la em uma sociedade mais ética, justa, solidária e feliz.

Para isso, compreendemos que é imprescindível uma educação baseada na concepção humanista, defendida por Paulo Freire (1992). Para o autor, a educação deve estimular a criatividade do homem, o diálogo, a sua visão crítica, o seu papel de transformador do mundo e sua autonomia, sendo essencial a esta educação desocultar a realidade, pois:

[...] uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. (FREIRE, 1992, p. 13).

Para Freire, com o qual concordamos, esse é um dos objetivos da educação: entender melhor a realidade e agir sobre ela, pois “[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.” (FREIRE, 2005, p. 107).

A respeito de como concretizar tal concepção de educação, Freire (2005) prega a dialogicidade como sendo a essência dessa educação libertadora, fundamentada no amor, na humildade, na fé, na esperança e no pensar verdadeiro, e afirma “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). De acordo com o mesmo autor, é no diálogo que se inicia a busca de conteúdos, os quais contemplem a visão de mundo do aluno e contribuam para sua libertação, pois: “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100).

O diálogo é, portanto, o princípio da educação humanizadora, negá-lo ou desprezá-lo seria negar qualquer possibilidade de humanização e busca da autonomia.

A educação, para ser realmente humanizadora, deve ser educação de qualidade, assim,

[...] é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. (BRASIL, 2007, p. 33).

Para tanto, é basilar o investimento governamental em diversos aspectos que envolvam o programa, inclusive a formação dos educadores que atuam no PROEJA. Identificar quem são esses profissionais e prepará-los para o sucesso do programa.

O EDUCADOR DA EJA

A construção da identidade do educador da EJA dá-se, na maioria das vezes, durante a própria prática profissional. É importante ressaltar que, neste trabalho, a palavra “educador” deve ser compreendida como o profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem, não somente os professores, pois compreendemos que os diversos sujeitos que integram o sistema educacional, como profissionais da área da saúde, dos setores administrativos, dos laboratórios e bibliotecas, integram juntamente com os professores o quadro de educadores de uma instituição. Em síntese, entendemos que todos esses profissionais são corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Se a construção da identidade desse educador ocorre durante sua prática profissional, a formação continuada assume um papel de fundamental importância nesse processo. A esse respeito, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) afirma que: “[...] é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida.” (BRASIL, 2007, p. 37).

Porém, a realidade é que cursos de formação inicial ou de formação continuada para educadores de jovens e adultos são muito recentes, e esses profissionais tornam-se educadores de jovens e adultos por motivos diversos; e, ao tornarem-se educadores da EJA, vão construindo identidades

coletiva e individual, buscando formação e melhores condições de trabalho, assim como os educadores de outras modalidades de ensino.

Em relação ao IFRN, é importante destacar a preocupação com a implantação do PROEJA e com a formação continuada dos profissionais para atuarem nessa área. Um exemplo disso é a atuação da linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), assim como a realização de cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* e demais formações continuadas destinadas aos educadores dos diversos Campus do Instituto que trabalham com jovens e adultos.

No entanto, entendemos que ainda se faz necessária a implantação de uma política permanente de formação para os profissionais dessa área. Isso só será alcançado quando o IFRN reconhecer o PROEJA como uma modalidade de ensino importante e necessária ao desenvolvimento de nosso país.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ensinar exige muito, como colocou Paulo Freire (1996): exige respeito aos saberes dos educandos, ética, aceitação do novo, reflexão, respeito à autonomia do educando, disponibilidade para o diálogo, mas ensinar exige, acima de tudo, alegria e esperança. O desafio que se apresenta é como ensinar, e ainda o que o educador, enquanto sujeito ativo e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem pode, e deve, fazer para contribuir com a educação e a formação do jovem e do adulto.

Contribuir para a construção da identidade do jovem e do adulto e da identidade da educação que a ele é oferecida estão entre os desafios que se apresentam aos educadores do PROEJA. É necessário conhecer o aluno, respeitar suas experiências, sua história e suas expectativas em relação à escola e à vida, para então reconfigurar esta educação, modificando políticas e práticas, proporcionando aprendizagens mais significativas. De posse dos resultados desta pesquisa, já nos sentimos mais confiantes para realizar o trabalho, contribuindo para a formação global do educando e, conseqüentemente, na melhoria da comunidade na qual o discente está inserido.

Apesar das muitas dúvidas e dificuldades encontradas no dia-a-dia da prática educativa, uma das certezas que temos é que uma de nossas

funções, como educadores, é ampliar nos jovens e adultos da EJA a condição de cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; et al. Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª. Série: introdução. Brasília: Secretaria Fundamental, 2002.

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

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

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: **Revista da FAEEBA/ UNEB**, Salvador, ano 1, n. 1, jan. p. 9-17, 1992.

(RE)CONHECENDO OS/AS ALUNOS/AS DO PROEJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Danilma de Medeiros Silva – danilma.medeiros@ifrn.edu.br¹

.....

Kelly da Silva Sarmiento²

.....

Rocelly Dayane Teotônio da Cunha³

.....

Luiz José de Santanna Neto⁴

.....

Juliana Novo Coutinho⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a um trabalho de intervenção que está sendo realizado no IFRN, Campus Natal/Zona Norte, pela equipe de assistência ao estudante por meio de uma prática transdisciplinar⁶. Tal trabalho foi pensado a partir das demandas apresentadas pelos (as) docentes nas reuniões pedagógicas, como também por meio dos atendimentos diários aos (as) estudantes.

O projeto de intervenção em tela apresenta dois eixos fundantes: um voltado para a discussão e reflexão sobre o PROEJA junto aos (as) docentes

1 Assistente Social do IFRN, Campus Natal/Zona Norte. Especialista em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Jovens e Adultos pelo IFRN;

2 Pedagoga do IFRN, Campus Natal/Zona Norte. Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva;

3 Psicóloga, integrante do projeto de intervenção da PROEN/IFRN;

4 Médico do IFRN, Campus Natal/Zona Norte;

5 Graduanda de Psicologia da Universidade Potiguar, estagiária de Psicologia Escolar do IFRN, Campus Natal/Zona Norte.

6 Toma-se por referência para o desenvolvimento desse trabalho o conceito de transdisciplinaridade expresso na Carta da transdisciplinaridade, produzida no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade 1994, apoiado pela Unesco. Nessa carta, transdisciplinaridade não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas (SOUZA, 1995).

e outro centrado nos (as) estudantes. Como o projeto de intervenção encontra-se em andamento, este artigo apenas apresenta a proposta de atuação com os (as) docentes e descreve algumas ações realizadas com o público discente. As atividades realizadas com os (as) alunos (as) do PROEJA visam proporcionar momentos de acolhimento, interação das turmas, motivação para os estudos, espaços para apresentação das dificuldades e compartilhamento das experiências de superação, entre outras que subsidiam o levantamento de estratégias para construção de um atendimento mais próximo das necessidades dos (as) estudantes.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, historicamente, sempre foi tratada com ações frágeis, tendo em vista que se procurou oferecer formação meramente técnica às pessoas que não tiveram acesso à educação básica na infância e/ou na adolescência.

Diante desse formato, alguns estudiosos da área consideram que a intenção governamental, no que concerne à educação de jovens e adultos brasileiros, advindos de uma série de descontinuidades em seus estudos, foi a de dispensar uma educação pobre para os pobres (MOURA, 2006).

Fruto dessas ações governamentais descontínuas, o Brasil tem, como contraponto, severas questões sociais, que imprimem a milhares de brasileiros/as situações como desemprego, violência, miséria, fome, abandono, entre várias outras expressões da desigualdade social.

No intuito de contribuir para ultrapassar essas questões, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)⁷ foi instituído em 2006 por meio de um Decreto Federal (Nº 5.840/2006), o qual garante um percentual mínimo de 10% de oferecimento de vagas na Rede Federal de Educação Tecnológica.

7 É necessário destacarmos que antes do Decreto 5.840/2006 houve a publicação da Portaria Nº 2.080/2005-MEC que deu materialidade ao tema, no entanto essa Portaria entrava em contradição com outro Decreto Federal e a questão foi parcialmente resolvida pela publicação do Decreto Nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA. Mas, esse ainda apresentava algumas incoerências, principalmente com o proposto no Documento Base do PROEJA, dessa forma, o Decreto Nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto Nº 5.840/2006 o qual apresentou mudanças importantes na perspectiva da formação integral (MOURA, 2008).

Nesse mesmo sentido, a Lei que criou os Institutos Federais (Lei nº 11892/2008), na perspectiva de ampliar esses percentuais, garante a existência mínima de 50% de vagas para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos”.

Por tudo isso, o PROEJA apresenta-se como um direito e configura-se como um forte instrumento de inclusão social, principalmente por conjugar a educação básica com a formação profissional. Frigotto e Ciavatta (2005) afirmam que pensar em educação nesse formato (educação básica integrada à educação profissional) possibilita uma formação integral, que deve buscar o diálogo entre trabalho, cidadania e sobre a própria vida.

Por outro lado, a garantia legal da existência do PROEJA não é capaz de, sozinha, efetivar a permanência e a conclusão nos cursos com êxito da população a que se destina. Isso porque, passados mais de cinco anos de efetivação do Programa no Campus Natal/Zona Norte, percebem-se algumas demandas que distanciam a concretude da real inclusão dos jovens e adultos à Rede Federal de Educação Tecnológica.

Algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PROEJA dizem respeito às expressões da exclusão social que se manifestam no âmbito escolar, tais como: baixa autoestima, sentimentos de não pertencimento (ouvem-se depoimentos de estudantes que sentem como se estivessem num lugar que não é seu), rendimento escolar insatisfatório, evasões, insuficiência de recursos, materiais que dificultam a permanência, manifestação de doenças psicossomáticas, dentre outras.

É partindo dessas reflexões que se desenvolve, por instrumento da equipe de assistência estudantil, composta pelas especialidades de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Medicina, um trabalho de intervenção que tem um duplo objetivo: a realização de atividades de motivação, integração, formação de autonomia e de protagonismo dos estudantes do PROEJA e a aproximação da equipe com a realidade dos jovens e adultos integrantes dessa modalidade de ensino. Dessa forma, acredita-se que esse trabalho poderá contribuir para a elaboração de estratégias de fortalecimento do referido Programa como modalidade de educação específica.

Além disso, o desenvolvimento de um trabalho, na linha da transdisciplinaridade, corrobora com os estudos de Castro e Carvalho

(2002), que demonstram a necessidade da compreensão de questões que vão além da rotina de sala de aula e, portanto, o olhar comprometido desses diversos profissionais no PROEJA tende a culminar numa investigação mais profunda da realidade social, emocional, cultural, pedagógica e de saúde desses jovens e adultos, que, se não for devidamente observada, pode apresentar obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem.

A fundamentação teórico-metodológica desse trabalho orienta-se nas recomendações de Afonso, Silva e Abade (2009) que propõem uma articulação entre a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (2003), e do Grupo Operativo, de Enrique Picho-Rivière (1998), na realização de atividades com o público da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se a pertinência dessa articulação no desenvolvimento do trabalho em foco por abarcar a importância dos vetores do processo grupal (pertencimento, comunicação, cooperação, aprendizagem, autoconhecimento, conhecimento do grupo) como instrumentos de promoção da autonomia dos sujeitos. Outro aspecto importante na Pedagogia de Freire e na teoria do Grupo Operativo é a ênfase na reciprocidade e complementaridade do aprender e do ensinar, por essa razão enseja-se não só intervir, mas também (re)conhecer a realidade dos jovens e adultos para elaboração de estratégias capazes de responder as suas reais necessidades.

SITUANDO A REALIDADE DO PROEJA NO IFRN, CAMPUS NATAL/ ZONA NORTE

O IFRN, Campus Natal/Zona Norte, existe há mais de cinco anos e oferece cursos pelo PROEJA. Até o ano letivo de 2012, foram abertas dezessete turmas nessa modalidade de ensino. É necessário lembrar que esses cursos passaram a ser oferecidos mediante o Decreto Federal nº 5.840/2006, quando, até então, o IFRN (antigo CEFET-RN) só trabalhava com o ensino médio integrado à educação profissional voltado para os adolescentes, com os cursos técnicos subsequentes⁸ e com os cursos superiores.

O Decreto que instituiu o PROEJA aconteceu no mesmo contexto em que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vivenciava

⁸ Esses cursos são voltados para os estudantes que já possuem o ensino médio propedêutico e que vão, portanto, fazer a educação profissional de nível médio.

o seu segundo momento de expansão, o que culminou na exigência, por parte do Ministério de Educação (MEC), de oferecimento dos cursos pelo PROEJA logo no momento de abertura dos novos Campus. Prova disso é que, até o momento, o Campus Natal Central (Campus do qual os demais se originaram) não oferece cursos nessa modalidade, mesmo diante da realidade relacionada ao público em potencial para esses cursos. Conforme pesquisa oficial, do total da população natalense⁹ com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, cerca de 38% têm menos de oito anos de estudo, e, entre os que possuem 25 (vinte cinco) anos ou mais, 50,6% têm menos de oito anos de estudo (BRASIL, 2009).

O ingresso no IFRN, para os cursos médios integrados dos adolescentes, dá-se por meio de processo seletivo que busca filtrar e trazer os “melhores” alunos da rede escolar, e uma parcela significativa dos que ali ingressam advém das mais renomadas escolas particulares da região. Mesmo entre os alunos participantes do PROITEC (antigo PROCEFET), os que conseguem as vagas são, na maioria das vezes, aqueles cujos pais ou responsáveis promoveram certos esforços para custearem cursinhos na tentativa de seus filhos vencerem as deficiências do ensino público municipal e/ou estadual.

Dessa sorte, até a implantação do PROEJA, o perfil dos alunos do IFRN era composto, em sua imensa maioria, por pessoas advindas de um processo de frequência regular nos bancos escolares e que, portanto, dispõem de condições mais efetivas para cumprirem as exigências curriculares.

Nos dizeres de Moura (2008, p. 05),

Não obstante, [...] os estudantes com os quais esses profissionais vinham trabalhando eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos, de acompanhamento familiar e que, dentre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na Instituição mediante um rigoroso processo seletivo que adota como critério único a dimensão cognitiva. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias como descontinuidades de estudos,

⁹ População Total de Natal: 712.317 (BRASIL, 2009).

reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, dentre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA e que os diferencia fortemente dos demais.

Com a implementação do PROEJA nos Campus do IFRN, advinda juntamente à expansão, e com o ingresso de alunos com uma realidade econômica, social e cultural diferenciada do que comumente os profissionais estavam acostumados ou esperavam trabalhar, gerou-se uma celeuma dentro dos Campus, seja pelo fato de os profissionais não estarem academicamente preparados para atuarem com essa modalidade de ensino¹⁰, seja em razão da fragilidade de discussões e reflexões acerca do compromisso social da educação no âmbito institucional.

De acordo com Bispo (2007), várias reuniões foram realizadas para discutir os problemas que começaram a existir com a chegada do PROEJA no IFRN, Campus Natal/Zona Norte: “baixa absorção, por parte dos alunos, dos conteúdos ministrados, socialização, frequências individuais não constantes, falta de materiais escolares por parte dos alunos, pouca permanência dos alunos na escola, entre outros”.

Diante disso, observamos que o PROEJA é implantado e, com ele, surgem os “problemas” no IFRN. Além disso, convém destacar que o processo de implementação do PROEJA no IFRN (antigo CEFET-RN), quanto às resistências ou despreparos por parte dos docentes não foi muito diferente do que ocorreu em outros CEFETs, a exemplo de pesquisa realizada por Souza, Abdo e Oliveira (2008).

O Documento Base do PROEJA nos adverte que, na escolarização de jovens e adultos, devem ser consideradas:

[...] as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de ‘trabalhadores’, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e

10 Conforme Henrique e Moura (2007), não há na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos.

não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (Brasil, 2007, p.29).

Essa citação remete-nos à questão de que, com o ingresso do PROEJA no IFRN, não se pode continuar com a mesma proposta pedagógica que era utilizada para outras modalidades de ensino, devendo a instituição adequar-se de modo a oferecer uma educação que atenda as necessidades específicas dos jovens e adultos.

Além disso, a formação profissional do docente deve proporcionar uma abordagem racional a respeito das diferentes presenças no âmbito escolar, o que, segundo Gomes (1999, p.3) “exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga ampliar os múltiplos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa”. Por esse motivo, a consideração das diferenças aponta para um entendimento crítico das diferentes formas de desigualdade estabelecidas nas relações sociais e, mais que isso, para um posicionamento político-pedagógico perante essa realidade.

Pelo fato da formação profissional do docente contemplar mais fortemente a competência técnica sem a devida preocupação com tais questões, tendem os professores a agir diferentemente com alunos de acordo com as expectativas geradas a partir do seu perfil sociocultural; por outro lado, as baixas expectativas desenvolvidas pelo professor em relação aos seus alunos interferem negativamente na autoestima dos mesmos e, conseqüentemente, há uma tendência para diminuição da aprendizagem (MAZZOTTI, 1994).

Em relação às baixas expectativas dos professores, segundo pesquisa desenvolvida no IFRN, Campus Natal/Zona Norte, por ocasião do evento “Diálogos do PROEJA”, realizado a 21 de Julho de 2008, alunos do PROEJA, ao serem questionados acerca da metodologia desenvolvida nos cursos, apontaram que muitos têm medo de questionarem sobre os assuntos estudados em razão de “os professores os tratarem como burros” (NATAL, 2008).

Tomando por base tal pesquisa e as situações vivenciadas no cotidiano do IFRN, Campus Natal/Zona Norte, no qual atuamos e ouvimos relatos diários dos alunos, nossa preocupação se manifesta sobre de que forma as expectativas dos professores vem interferir no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as).

Desse modo, muito embora não seja fator único para garantia do sucesso na aprendizagem escolar, pois acreditamos que outros fatores interferem nesse processo, a exemplo das questões de estrutura física adequada, de corpo profissional bem remunerado e capacitado, entre outros, defendemos ser um fator merecedor de atenção a dimensão simbólica do ato de ensinar. O pedagogo Paulo Freire (1996, p.97), em seus ensinamentos sobre o ato de ensinar, afirmou:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Freire (1996), ao chamar nossa atenção sobre a afetividade entre educador e educando, leva-nos à compreensão de ela só pode ser possível por meio da reflexão crítica a respeito de como construímos ideias ou visões de mundo sobre nós mesmos e sobre os outros no espaço da cultura. Isso implica dizer que, ao enxergarmos pessoas com outros padrões culturais, comumente as desprezamos. Por isso, segundo Thomaz (1995), a aparição do diferente surge-nos sob o aspecto de desqualificado, de errado e de anormal.

Diante disso, acreditamos que uma prática educativa, acompanhada da reflexão crítica por parte do professor sobre as expectativas e concepções que o educador tem em relação aos seus alunos, pode contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

INTERVINDO NO PROEJA A PARTIR DO PROCESSO DE REFLEXÃO

Com base no que foi dito até o momento exposto, o trabalho desenvolvido pela equipe de assistência ao estudante consiste na realização de atividades com os (as) alunos (as) do PROEJA e com os (as) professores (as) do IFRN, Campus Natal/Zona Norte.

As atividades interventivas direcionadas aos (às) alunos (as) do PROEJA têm por finalidade proporcionar-lhes um espaço acolhedor e de reconhecimento de suas potencialidades, apresentando, como pano de fundo, um trabalho de motivação e elevação da autoestima. Essas demandas foram percebidas a partir das nossas participações nas reuniões pedagógicas, através das exposições dos (as) professores (as), e do atendimento diário aos (às) estudantes.

Já com o público docente, a nossa proposta é possibilitar-lhes uma melhor compreensão do contexto do (a) estudante do PROEJA, para, diante disso, levá-los à reflexão sobre as práticas pedagógicas referentes ao aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, teremos os seguintes eixos centrais: Levantamento e discussão de dados e Formação continuada.

No tocante ao levantamento e discussão de dados, a proposta é, por meio da articulação dos setores de assistência estudantil (Serviço Social, Saúde, Psicologia e Pedagogia), traçarmos o perfil socioeconômico dos (as) alunos (as) do Proeja, analisarmos as dificuldades de aprendizagem, avaliarmos os processos de autoestima e motivação diante da aprendizagem nos cursos, refletirmos sobre dados referentes a demandas de saúde relacionadas aos (às) alunos (as) e discutirmos os dados referentes a evasões, jubilações, reprovações. Esses dados subsidiarão as atividades voltadas para os (as) professores (as).

No que diz respeito à formação continuada, propomos fóruns de discussão, que acontecerão em encontros mensais previamente agendados, ou de acordo com a disponibilidade de cessão do horário da reunião pedagógica pela Diretoria Acadêmica do Campus Natal, Zona Norte.

Os fóruns acontecerão mediante a presença de um (a) professor (a) facilitador (a) externo ao Campus ou ao IFRN, por meio do (a) qual serão tratados os seguintes temas:

- Qual é o sentido que nós atribuímos ao nosso fazer enquanto educadores?
- Os jovens e adultos e a violação dos direitos sociais: a volta à escola é um caminho possível?
- O estudante da EJA aprende?
- Desafios e rumos: Por que pensar o currículo integrado na EJA?
- Projeto de letramento: uma experiência no IFRN, Campus Natal/ Zona Norte.

Diante do que apresentamos em relação a esses temas a serem discutidos com a equipe docente, objetivamos contribuir para o fortalecimento do PROEJA como modalidade de educação específica, mediante a reflexão do corpo docente acerca da importância dos cursos nessa modalidade como forte instrumento de inclusão social. Isso porque consideramos extremamente relevante essa reflexão, já que pesquisas no campo educacional têm demonstrado que as expectativas levantadas pelos (as) professores (as) influenciam de forma positiva ou negativa no processo de ensino e aprendizagem (MAZOTTI, 1994).

(RE)CONHECENDO OS/AS ALUNOS/AS DO PROEJA

Para possibilitar uma maior clareza do nosso trabalho, serão descritas algumas ações realizadas com os (as) estudantes e, por último, apontaremos alguns resultados obtidos como aproximações conclusivas, considerando que a realidade é bastante dinâmica, o que exige constantes releituras.

Muito embora seja consenso entre várias pesquisas, o destaque na evasão da EJA, voltada para questões advindas do contexto extraescolar, empiricamente chamou a atenção dos profissionais da equipe de assistência estudantil do IFRN, Campus Natal -Zona Norte, no atendimento diário, o fato de observar a frequência de um maior número de estudantes nas turmas que possuem maior integração entre eles e em que também há certo interesse em contribuir para a permanência do colega como parte do seu sucesso escolar.

Diante disso, montamos uma atividade com o intuito de possibilitar a reflexão acerca da interação do grupo, com vista à realização de um objetivo em comum, por meio da utilização da mensagem “Voo dos Gansos¹¹” e da retirada das palavras principais da mensagem, as quais foram utilizadas como “temas geradores” para fomentar a discussão sobre cooperação, o sentido da interação como mecanismo de permanência no PROEJA e de sucesso escolar.

Essa dinâmica foi aplicada em todas as turmas do PROEJA, do Campus Natal/ Zona Norte, e foi facultada a participação, ou seja, o estudante que não estava disposto a participar teve respeitada a sua vontade. Todavia,

11 Mensagem disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aY-qA55-JAw>

destaca-se em quase todas as turmas a disposição dos sujeitos para a realização da atividade.

No que diz respeito aos discursos apresentados no momento da dinâmica, observamos, por um lado, a importância do falar sobre essas questões no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade dessas atividades para o fortalecimento do PROEJA. Foi encontrado nos depoimentos dos participantes que a heterogeneidade das turmas por vezes apresenta-se como base de conflitos entre eles, mas que algo os une como parte de um mesmo grupo, que é, segundo eles, “a realização do sonho em estar no IFRN e a vontade de conclusão do curso como um caminho para obtenção do sucesso pessoal e profissional”.

Por tudo isso, destacamos na atividade o processo de elaboração da sensação de pertencimento e de cooperação grupal.

Outra atividade trabalhada nessa mesma perspectiva foi a “Tenda do Conto”, dinâmica elaborada por profissionais da área da saúde de Natal-RN, com o objetivo de “humanizar o SUS” por meio do compartilhamento das vivências do processo doença e terapia (GADELHA et al. 2011). Consideramos pertinente a aplicação da “Tenda do Conto” na turma do primeiro semestre do PROEJA para possibilitar maior conhecimento do grupo (os estudantes haviam acabado de se conhecer a pouco mais de dois meses de aula) e por também ser uma maneira de trabalhar a questão de pertencimento para vencer os conflitos inerentes à heterogeneidade.

A dinâmica da “Tenda do Conto” consistiu na montagem de um espaço acolhedor, com objetos que remetiam à infância (eletrodomésticos antigos, cadeira de balanço a ser utilizado pelo contador de histórias, entre outros) e na solicitação que cada estudante trouxesse de sua casa um objeto importante para ele mesmo. A partir desse objeto, foi oportunizado um momento de forma livre para que cada estudante exercesse o papel do contador de história. Nesse sentido, eles falaram de suas próprias vidas, do processo de exclusão escolar, do desejo de superar as dificuldades e de seguir rumo à conclusão dos seus cursos e na busca por outras ascensões: ingresso na universidade, (re)inserção no mercado de trabalho de maneira digna, conquista da autonomia pessoal e financeira, capacidade de “ensinar as tarefas escolares dos filhos”, (re)conhecimento social, entre outras.

É de se ressaltar que, nesse momento, não cabe detalhamento das ações até então desenvolvidas, pois o projeto encontra-se em fase de desenvolvimento, existindo atividades que ainda estão em curso. Porém,

uma das realizadas, que também merece destaque, consistiu na reflexão das posturas em sala de aula, levantada por meio de uma peça teatral, promovida por um grupo de estudantes no início do segundo semestre letivo de 2011, com o intuito de possibilitar a (re)construção das cenas, como proposto pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2005), que traz uma aproximação com os ensinamentos de Paulo Freire.

Frente ao desenvolvimento dessas ações, destacamos que a proposta de Intervenção, ora apresentada pela equipe de assistência estudantil, tem como foco principal o desvelar de um novo olhar sobre o PROEJA tanto pelos (as) estudantes como também pelos (as) professores. Além disso, reconhecemos que não existem fórmulas prontas, dados concretos e respostas precisas, mas que estamos envolvidos num processo que nos coloca num estado de busca constante.

Reafirma-se a pertinência do desenvolvimento de atividades nesse formato para a efetivação do PROEJA como modalidade de educação específica e a disponibilidade da equipe de assistência estudantil para o trabalho transdisciplinar aparece como forte mecanismo para o levantamento de respostas mais eficazes às problemáticas que envolvem os jovens e adultos, os quais, por décadas, foram alijados da garantia efetiva de direitos, principalmente do direito ao compartilhamento das riquezas culturais socialmente produzidas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.L.M.; SILVA, M.V.; ABADE, F. L. **O processo grupal e a educação de jovens e adultos**. Maringá: Psicologia em Estudo. V.14, n.4, p-707-715. Out/dez. 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino. **Análises e reflexões sobre as turmas PROEJA/PROJOVEM e apresentação de proposta**. Natal/RN: CEFET-RN, UNED-ZN, Ago./2007. Mimeografado.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Ensino Médio. Documento Base**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso 04.10.2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...>> Acesso em: mar. 2009.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: PioneiraThompson, 2002

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA & M; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GADELHA, M.J.A. **Tenda do Conto: Um espaço para sua história na unidades de**

Saúde da família. Natal-RN. Disponível em: http://www.sispnh.com.br/anais/trabalhos/TENDA_DO_CONTO.pdf. Acesso em: 24/06/2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: Refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Artigo Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>> Acesso em: 7 set. 1999.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília: Em aberto, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** Brasília: prelo, 2006.

_____. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN**: avanços e retrocessos. Natal: [S. n.], 2008. Mimeografado.

NATAL, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Diálogos do PROEJA**. IFRN, Campus Natal: Zona Norte, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1998). **O processo grupal**. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

SANTOS, R. Transdisciplinaridade. Cadernos de Educação, Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, pp. 7-9, 23 nov. 1995.

SOUZA, Elaine Fernandes de. ABDO, Patrícia Ferraz. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O processo de implantação do PROEJA no CEFET-X**: visões de professores e gestores. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/sites/default/files/OLIVEIRA,Maria%20Auxiliadora.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE PROJETO INTEGRADOR

Maria Aparecida da Silva Fernandes

...•••••

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

...•••••

Magda Renata Marques Diniz

...•••••

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

...•••••

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

...•••••

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

INTRODUÇÃO

Elaborar uma proposta de ensino que venha a atender as especificidades de uma clientela tão peculiar como a que encontramos na educação de jovens e adultos é um exercício que exige de nós, docentes, uma reflexão sobre algumas questões relacionadas ao nosso fazer pedagógico, tais como: a escolha dos objetos de ensino, dos procedimentos metodológicos e dos meios avaliativos que sustentam a nossa prática diária em sala de aula.

Essas questões emergem quando nos indagamos sobre quais conteúdos serão significativos para os nossos discentes, quais competências e habilidades pretendemos desenvolver que os tornem alunos críticos e colaborativos, capazes de fazer leituras da sociedade e avaliar a sua própria participação como cidadão.

Pensando em uma prática pedagógica norteada por tais reflexões, entendemos que o trabalho com projetos é uma das alternativas viáveis por ser uma atividade orientada em direção a um objetivo que dará sentido às várias atividades que serão desenvolvidas pelo grupo, além de abrir caminho para a interface com outras disciplinas e áreas do conhecimento.

Pensar atividades de Língua Portuguesa (LP) remete à investigação de qual forma é mais didática para assegurar, ao final, melhor apropriação

dos discentes em relação à proficiência em leitura e escrita. Com esse enfoque, tem-se o objetivo de instigar no aluno a capacidade de leitura do mundo a partir da análise da realidade local e de sua inserção nela. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN – Campus Santa Cruz), através do Grupo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolveu, desde o segundo semestre de 2009, atividades de estudos de linguagem como parte do Projeto Integrador (PI), articulando ensino, pesquisa e extensão, cujo título é Memória, linguagem e identidade: (re)descobrimo o Trairi. Desse modo, o projeto foi assim desenvolvido, em quatro subtemas:

1 TRILHANDO O TRAIRI: mapeamento da paisagem natural e cultural da cidade (Arte, Geografia, Educação Física).

2 A HISTÓRIA QUE NÃO SE CONTA: resgate da memória histórica da cidade a partir de entrevistas realizadas pelos alunos com moradores antigos da cidade e da região e produção de textos biográficos pelos alunos tomando por base as entrevistas (Língua Portuguesa, Filosofia, História).

3 O CORAÇÃO PULSANTE DO TRAIRI: manifestações culturais do Trairi (Educação Física, Arte, Inglês, Língua Portuguesa, Filosofia, História). Foram realizadas entrevistas com os artistas Mestre Antônio da Ladeira (Boi de Reis), Sr. João Grigório (santeiro), Sr. Ricardo (Grupo de Teatro ArteViva), a fim de resguardar a memória cultural local, e com o Sr. Maurício Anísio, ex-presno político e ex-militante da ALN, a fim de resguardar-se a memória política local.

4 O ROSTO DESNUDO DO TRAIRI: identidade e percepção da cidade e da região – fotogenealogia (Didática, Arte, Filosofia, Geografia).

(RE)DESCOBRINDO O TRAIRI: A REALIDADE SÓCIO-HISTÓRICA COMO UNIVERSO TEMÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Projeto Integrador (PI) “Memória, linguagem e identidade: (re) descobrimo o Trairi”, articulando ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de promover um estudo sobre questões e temáticas relacionadas à região Trairi, levou-nos a escolher como temática a ser focada em sala

de aula aspectos da história da cidade de Santa Cruz e da região do Trairi. Com isso, viabilizamos a aproximação dos alunos com conteúdos temáticos significativos, uma vez que se tratava de assuntos relacionados à sua própria vivência naquele espaço.

É importante ressaltar a contribuição de Paulo Freire (2005) sobre o fato de que a educação se torna significativa quando se parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

A escolha desse enfoque temático direcionou as atividades de LP para o trabalho com gêneros textuais diversos, em especial a entrevista e a biografia. Por meio dos gêneros textuais selecionados, pudemos resgatar, fornecer e produzir informações que de fato fossem relacionadas com as experiências e as vivências histórica, social e cultural dos nossos alunos. Seguindo com Freire (1983, p. 11-12), o ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Considerando essa análise, especialmente no que se refere ao trabalho com a modalidade EJA, é imprescindível o resgate da historicidade daquele que é sujeito do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que é elemento fundamental para que esse sujeito se perceba a partir do lugar em que está inserido e consiga resgatar os vínculos sociais e identitários que nortearão a apropriação que fará do universo letrado.

A citação de Bakhtin (1992, apud TEZZA, 2003, p.203) ilustra muito bem o que pretendemos quando nos dispomos a trabalhar numa perspectiva textual:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa.

O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de maneira emocional-volitiva.

Como se constata, Bakhtin deixa claro que um conteúdo se torna significativo quando há um envolvimento emocional com o objeto do conhecimento, isto é, quando o que se está propondo para o sujeito aprendiz é algo que lhe interessa de fato.

Ao enfocar os temas da memória, da linguagem e da identidade, o Grupo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do IFRN - Campus Santa Cruz, partia de percepções do contato com o universo social dos alunos, a cidade de Santa Cruz: o não desenvolvimento de um nível de compreensão e consciência do seu próprio papel como polo regional, o que se manifesta numa compreensão pouco clara dos principais eventos histórico-culturais da cidade, apesar de esforços localizados de intelectuais e artistas da região, que se debruçaram sobre as suas raízes históricas; descaracterização e fragilização dos laços sociais, devido ao desmantelamento da identidade cultural, em decorrência da dissolução da memória histórica. Nesse sentido, a não compreensão do próprio passado fragmenta os laços sociais, dificultando a construção de vínculos entre os membros das comunidades humanas. Esse processo de desconstrução dos laços da identidade social e cultural estimula a violência e a apatia, contribuindo para a perpetuação de formas perniciosas de dominação política.

É por isso que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser mero instrumento metalinguístico, com um fim em si mesmo, já que é pela palavra que as representações da realidade são passíveis de serem desveladas, o que se configura em alicerce para o desenvolvimento da cidadania plena. E esta passa também pelo domínio e pela apropriação da própria história e da memória coletiva.

Assim, realizar entrevistas com pessoas - sejam personalidades ou simplesmente anônimos - que lhes têm algo a dizer sobre a história da cidade e da região na qual os sujeitos se inserem, permitindo que se conheça melhor a realidade local, através da visão dos entrevistados, bem como produzir as biografias desses entrevistados, é fazer com que os discentes se aproximem de temas que lhes sejam familiares e atraentes e, conseqüentemente, é dar sentido às práticas de leitura e produção de texto.

“A história que não se conta” – subtema do PI e tema do projeto do Grupo de Língua Portuguesa – foi materializada em textos biográficos. O gênero biográfico, segundo Bentes (2006, p. 101), apresenta de forma mais explicitamente marcada uma ‘apreciação valorativa’ por parte do produtor sobre o que se diz. A autora ainda lembra que essa ‘apreciação valorativa’ é vista por Bakhtin como algo que se desenvolve em conjunto com o tema, isto é, quando se produz um gênero textual, o produtor marca a maneira como vê e compreende tal tema (op. cit. p.101). Diante disso, entendemos que, ao transformarem as entrevistas em textos biográficos, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar, ainda que de maneira subreptícia, a sua percepção sobre os fatos relatados pelos biografados.

Essa capacidade de aferir a sua percepção sobre os fatos relatados denuncia o desenvolvimento da autonomia que o aluno vai adquirindo no processo de leitura e produção textual e, ao mesmo tempo, permite que possamos levá-los a compreender que os textos são produtos elaborados coletivamente porque resultam de uma atividade sócio-histórica com e sobre a linguagem. Nada há do que venhamos a escrever que não esteja relacionado com o já-dito, embora esse já-dito ganhe nova roupagem e sinalize um novo olhar para o objeto em foco, como já disse Foucault (2000, p. 28):

A esse tema se liga outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mais um ‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a recorrer obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar.

Ressaltamos, ainda, que a necessidade de trabalhar de forma mais detalhada um gênero específico, neste caso o biográfico, exige que tenhamos uma compreensão do domínio social no qual tal gênero se insere, de sua intenção comunicativa, de sua estrutura e estilo composicional, para que assim possamos dar as condições para que o aluno, ao se apropriar

dessas especificidades do gênero em estudo, seja capaz de usá-lo como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la, já que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1983, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto mais amplo, contribuir para uma maior integração do IFRN com a comunidade da cidade de Santa Cruz e da região do Trairi, assim como viabilizar a tarefa institucional de desenvolver a cidadania plena através da integração escola-comunidade, a partir de uma proposta pedagógica global que envolvesse não apenas áreas técnicas e tecnológicas, mas também culturais e sócio-políticas, foram objetivos que se pretenderam alcançar com o Projeto Integrador “Memória, linguagem e identidade: (re)descobrimo o Trairi”. Para isso, a metodologia adotada pelo grupo de Língua Portuguesa também foi imprescindível para que a interface com as outras disciplinas da área fosse possível, já que a integração se materializava em leituras e produções escritas, cujas temáticas estavam inscritas no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo.

Para os educadores – também sujeitos da aprendizagem – delineou-se, de modo mais concreto, a diretriz metodológica que privilegia a seleção de conteúdos, bem como sua abordagem a partir do universo sócio-cultural-histórico dos discentes, meio mais eficaz de tornar a leitura e a produção textual significativas para estes, no processo de desvelamento da realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA. B.; BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p (85-105).
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se**

completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Rita de Cássia Rocha- IFRN – rita.rocha@ifrn.edu.br

.....

Rejane Gomes Ferreira –IFRN – rejane.gomes@ifrn.edu.br

.....

Eduardo Sérgio Medeiros Pereira – IFRN – eduardo.pereira @ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

No campo educacional, pensar o currículo não é uma tarefa fácil. Para alguns profissionais da educação, se remete a uma ideia racional e instrumental que compreende a formulação e organização de listas de conteúdos a serem ministrados com os devidos encaminhamentos metodológicos. Para outros, dentro de uma perspectiva crítica da educação, trata-se de uma ação política que envolve uma visão epistemológica, ou seja, não se admite a neutralidade no processo de construção do currículo. Conforme afirma Moreira e Silva (2002, p.21): “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”.

Essa compreensão se amplia na concepção de currículo como um construto cultural, histórico e socialmente determinado; como instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, renovação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como para socializar crianças e pessoas jovens e adultas segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA e SILVA, 2002).

Nesse sentido, defendemos que, no campo educacional, a construção de um currículo exige reflexão, compreensão dos processos educacionais e inovação pedagógica. Sobre isso, utilizando-se dos pensamentos de Veiga (2002), podemos afirmar que a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento no campo da formação escolar ampliam o entendimento sobre as questões curriculares. Sendo assim, podemos

afirmar que o currículo é fundamental na reforma educacional, pois é por meio dele que as ideias defendidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) se materializam e se consolidam no fazer pedagógico das instituições, transformando os princípios educacionais em ações efetivas. É importante ressaltar que essas transformações levam certo tempo, pois necessitam da sensibilização, da reflexão, da compreensão e da conscientização por parte dos envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva, procuramos neste trabalho refletir sobre a construção do currículo integrado expressa nos documentos oficiais que normatizam a Educação Profissional integrada à Educação Básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

A Integração da Educação Profissional à Educação Básica foi posta, inicialmente, pelo Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), o qual, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada. É, a partir desta última modalidade, que se propõe o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº. 5.840 (BRASIL, 2006).

Esse Programa, na sua essência, exige das instituições de ensino a construção e operacionalização de um Projeto Político Pedagógico que tenha como produto um currículo integrado. E, recentemente, a Resolução 02/2012 CNE/CEB/MEC, que define as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, no Capítulo II, que trata do referencial legal e conceitual, afirma que a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deverão ser a base da proposta e do desenvolvimento curricular. Essa integração consiste na implementação de um Projeto Político Pedagógico que assuma uma concepção de currículo que propicie o rompimento da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a profissional, mediante uma proposta que articule formação geral e profissional de forma integrada.

O desafio da melhoria do ensino para os trabalhadores jovens-adultos nos motivou a discutir possibilidades teóricas à construção de um currículo integrado, possível de contemplar os conhecimentos significativos, tanto na formação humana, quanto na educação profissional. Nesse processo de discussão, foi necessário refletir sobre as mudanças determinadas pela nova ordem mundial e os seus efeitos na educação de jovens trabalhadores no Brasil na última década, destacando os fatores relacionados ao

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Nessa perspectiva, o estudo permitiu, após a análise dos documentos oficiais, apontar caminhos possíveis para a construção de um currículo integrado à educação profissional.

PROEJA: INTEGRANDO FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A reforma no currículo do Ensino Médio – (EM), com o desafio de integrar a Educação Profissional (EPT) à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é recente e se remete à inovação pedagógica, mas também é decorrente da maior inserção do Brasil no mundo globalizado, em função das agências de fomento à Educação, que impõem aos países emergentes mudanças convenientes aos interesses dos países centrais que ora financiam as políticas públicas na área social.

Frente à contemporaneidade e às exigências do capitalismo globalizado, o conhecimento tem se tornado relevante na determinação dos critérios para a construção de um currículo pleno que integre formação geral e profissional. Essa formação é a garantia da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos e competências necessárias às exigências da atual sociedade.

A oferta da EPT de nível técnico integrada ao EM na modalidade de EJA deverá estar direcionada para jovens e adultos inseridos ou não no mercado de trabalho, portanto, essa oferta deverá considerar um currículo que propicie a qualificação de milhões de jovens e adultos que, até o momento, encontram-se à margem do processo educativo formal. Nessa perspectiva, urge a necessidade de um currículo que atenda às reais necessidades dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino; que favoreça, ao mesmo tempo, um diálogo entre o campo de atuação profissional e o mundo do trabalho. Logo, para essa nova modalidade de ensino, o currículo deve reunir conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, os quais serão trabalhados de forma integrada durante todo o percurso formativo do curso, adotando os princípios da flexibilidade, laboralidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização e interculturalidade.

O embasamento do projeto de EM integrado à EPT na modalidade da EJA propõe a superação da histórica dualidade entre formação básica e formação profissional pela compreensão do trabalho em seu duplo sentido: ontológico e histórico, contribuindo assim para a construção de um currículo integrado comprometido com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. É importante salientar que não se trata de uma ação somativa que compreende ensino médio mais educação profissional, muito menos uma proposta que procura mesclar os componentes curriculares, mas de construir um currículo único com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades, permitindo, dessa forma, aos que necessitarem trabalhar as condições de acesso e, principalmente, de permanência e aprendizagem na escola.

O currículo integrado deve considerar os diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, através de uma compreensão que considere o mundo do trabalho e que permita levar em conta os mais diversos saberes produzidos por esses sujeitos nos mais diversos espaços sociais. Nesse sentido, abandona-se a perspectiva estreita de formação apenas para o mercado de trabalho para assumir a formação integral dos sujeitos como forma de compreender e se compreender no mundo.

Trata-se de uma discussão contextualizada do tema relativo ao currículo do EM Integrado à EPT de nível técnico na modalidade de EJA e indicação de possíveis caminhos na sua elaboração e implementação, priorizando, como um dos princípios, a gestão democrática da ação pedagógica e a formação continuada dos que pensam o ato docente por meio do planejamento participativo.

Sabemos que, ao longo da nossa história educacional, as práticas vivenciadas no campo da EJA traduzem uma visão reducionista e assistencialista, uma vez que sempre foi tratada como programa ou projeto educacional. No cenário atual, compreendemos que precisamos romper com essa visão, considerando a atual proposta, enquanto política de educação, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a qual nos fornece estímulos desafiadores em relação à possibilidade da construção de um currículo integrado da EPT ao EM na modalidade de EJA. Tal programa acena como um caminho que mais se aproxima das atuais necessidades do mundo do trabalho, que exige um trabalhador qualificado, capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações do cotidiano e nas vivências profissionais,

provocando o rompimento da histórica dualidade entre as finalidades do ensino propedêutico e do ensino profissionalizante.

O desafio proposto é pensar num currículo que articule trabalho, ciência, técnica e cultura, que se abra à possibilidade de construir uma integração curricular numa perspectiva progressista, que tenha como foco a formação humana integral dos sujeitos e não apenas a sua inserção no mercado de trabalho. A atual política educacional para a EPT e para a EJA reforça e procura viabilizar o cumprimento dos dispositivos constitucionais e da atual legislação educacional, a LDBEN -Lei nº. 9394/96, que garantem ao indivíduo o direito à educação.

Como já foi dito anteriormente, a concepção de uma política cujo fim é proporcionar uma educação básica sólida, vinculada à formação profissional, ou seja, a formação integral, exige o rompimento da visão dualista de educação.

O PROEJA, na sua concepção, pensa em uma educação em que a instituição de ensino (a escola) assume a função de formar profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho na qual está inserido, tendo em vista contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses coletivos (BRASIL, 2006).

Sendo assim, para a operacionalização da ideia de integração da formação geral a essa formação técnica, torna-se necessário a construção de um PPP Integrado, que busque a caracterização e estruturação de um currículo integrado ancorado nos princípios da flexibilidade, laboralidade, contextualidade, interdisciplinaridade e interculturalidade .

De acordo com o documento base do PROEJA, o Currículo Integrado se constitui como,

[...] a integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (BRASIL, 2007, p: 41).

Percebe-se nessa intenção o desafio posto quanto à proposta de estabelecer a relação entre as três modalidades de ensino distintas:

Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, o PPP deve ser construído com base em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem as características e diversidades dos sujeitos da EJA; a história da Instituição de ensino; as experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas; os direitos à educação legalmente adquiridos; e proporcionar a reflexão e a compreensão da realidade na qual todos estão inseridos.

Nessa direção, cumpre observar a relevância da responsabilidade e do compromisso ético-político das partes envolvidas no processo – o Estado, os profissionais da educação e alunos – em colaborar de forma participativa com a transformação da sociedade, tornando-a justa e igualitária. Entende-se, portanto, que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível (PEREIRA e ROCHA, 2006).

A própria característica inovadora da construção/elaboração deste tipo de currículo faz com que esta tarefa seja focalizada como uma experiência a ser desenvolvida, que oferecerá novas bases para a reflexão e, conseqüentemente, estimulará discussões sobre os conceitos que representam o marco da elaboração de um currículo, como também oferecerá alguns encaminhamentos para uma elaboração, fundamentada em princípios mais coerentes com a realidade do público da EJA.

A diversidade é a marca da contemporaneidade da sociedade atual e torna-se desafiadora para a educação profissional, porque temos alunos e necessidades “no” e “do” trabalho cada vez mais heterogêneo. Os alunos, especialmente o público de EJA, têm projetos pessoais, trajetórias educacionais e experiências diferentes. A vida civil e o mundo da produção se complexificaram muito. A diversidade da oferta de trajetórias formativas, de desenhos curriculares e de práticas pedagógicas é a possibilidade de darmos conta da complexidade e da heterogeneidade, contribuindo para a inclusão social desse público.

As exigências de um compromisso sócio-pedagógico em que se institua na educação a integração da formação geral à formação profissional, a construção de um currículo que venha responder às urgências desse público alvo, sempre consciente, fundamentando-se em práticas educativas mais coerentes com o universo desse jovem-

adulto impele à pesquisa histórica, à investigação do currículo e à sua consequente adequação.

O Currículo Integrado será definido como um projeto pedagógico que articula dinamicamente trabalho e cultura, teoria e prática. Cabe-nos dizer que não existe um manual operacional pronto, com todas as regras garantidas ao sucesso. Para a definição e construção da Integração, alguns encaminhamentos podem ser apontados e discutidos.

ENSAIOS DE UMA PROPOSTA

O que iremos apresentar é resultante da experiência vivenciada, como professores/pedagogos, a partir de leituras, de discussões e de reflexões durante momentos de planejamento pedagógico na construção e (re)construção do Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

O processo de expansão da rede federal de educação profissional desencadeada em nosso país nos últimos anos tem, na Educação de Jovens e Adultos, uma das finalidades principais no seu processo de expansão nacional. No IFRN, a oferta do PROEJA, no nível médio e técnico, exige dessa instituição centenária a reelaboração do seu PPP, dos seus projetos curriculares para a formação de futuros profissionais, convidando toda comunidade acadêmica a repensar pensamento pedagógico à luz das novas exigências formativas.

Nesse percurso formativo, utilizamos referenciais teóricos com base nos seguintes autores Freire (2006), Gadotti (2000), Frigotto (2005), Ciavata (2005), Luckesi (1986); Kuenzer (2001). Além disso, realizamos consultas aos documentos legais que regem as políticas educacionais de EM, EJA e EPT.

Após a análise de alguns Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) Técnicos Integrados na modalidade EJA, existentes e ofertados pelo IFRN, e, considerando os documentos nacionais que orientam a organização curricular para os níveis e modalidades da Educação Básica, em específico a modalidade de educação de jovens e adultos, apontaremos de uma forma sintética encaminhamentos acerca da organização do currículo integrando Ensino Médio e a Educação Profissional na modalidade de EJA.

Ressaltamos que a opção por um Currículo Integrado não é uma opção técnica pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas

uma opção social, cultural, ética, política. Nesse sentido, entendemos que a integração curricular se define como uma opção educativa que deverá ser consolidada no PPP, do qual devem emanar os planos de cursos para as diversas ofertas educacionais da instituição de ensino. O PPP, por sua vez, deverá ser apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, conhecedores da realidade e, portanto, credenciado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática, fundamentados em teorias educacionais que concebem a educação como processo de emancipação do cidadão. (PEREIRA e ROCHA, 2006).

Sobre a proposta curricular no PPC de Refrigeração e Climatização EJA podemos afirmar que a mesma,

Consubstancia-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora, nas bases legais da educação profissional e tecnológica brasileira, explicitadas na LDB nº 9394/96, atualizada pela Lei nº 11.741/08, bem como, no Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que 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 demais resoluções que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A organização curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) está explicitada no Documento Base do PROEJA, em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000) e fundamentada nos princípios do currículo integrado. Além disso, está presente como marco orientador desta proposta, as decisões institucionais explicitadas no Projeto Político-Pedagógico, traduzidas nos objetivos, na função social desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social. Em consonância com a função social do IFRN, esse curso se compromete a promover formação humana integral por meio de

uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão, crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFRN, 2006, p.5)

A integração de ensino e trabalho na formação básica do cidadão exige a criatividade dos que se defrontam com a tarefa de elaborar um currículo com ditas características. É necessário compreender que o trabalho deve ser encarado como um processo pedagógico coletivo, procurando vencer as tendências estereotipadas de reprodução de experiências curriculares anteriores. Assim, consideramos que, para elaborar uma proposta curricular para a modalidade EJA de nível médio integrado à EPT deve-se partir do princípio de que a construção de um ensino de qualidade passa necessariamente pela maneira como os professores serão capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no ambiente escolar. Além disso, é de importância primordial definir claramente o papel da EJA na sociedade brasileira (PEREIRA e ROCHA, 2006).

A matriz curricular deverá estar organizada de uma maneira que atenda à realidade dos sujeitos envolvidos, observando as orientações curriculares para a educação básica, que propõe a organização por área do conhecimento contemplando as novas tecnologias, a saber: núcleo comum, que integra os componentes curriculares das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias); a formação profissional, que reúne os componentes curriculares específicos do curso proposto e a prática profissional como atividade teórico – prática-aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. (KUENZER,2001).

A metodologia a ser vivenciada demonstrará a profunda mudança no processo pedagógico, que é integrar formação profissional e geral, ou seja, trabalho e ensino. Supõe planejar uma série encadeada de atividades de aprendizagens que surgem das situações de vida, da relação dos saberes com o conhecimento científico e da condição da formação profissional em

pauta. A partir daí, se incentivará a reflexão e a busca de conhecimentos que os tornarão mais cidadãos – profissionais (PEREIRA e ROCHA, 2006).

Quanto à gestão do tempo e dos espaços de formação, as novas pesquisas e práticas educacionais nos apontam que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares. Novas formas de organização de tempos e espaços de construção do saber são vivenciadas. São inúmeros os espaços físicos socializadores onde se utiliza diferenciados métodos e tempos próprios. Os saberes construídos fora e dentro da escola se encontram, produzem diversidades e novas formas de ser, pensar, estar e de se relacionar com o mundo. Dessa forma, as atividades a serem desenvolvidas dentro e fora do espaço formal da escola poderão ser planejadas e legitimadas no PPP e no Projeto de Curso, considerando a forma presencial, semipresencial e a distância legalmente instituída em nosso sistema educacional, ou seja, de ensino, observando-se o cumprimento dos dispositivos legais, quanto a carga horária mínima exigida para a formação geral e para cada formação profissional.

O planejamento participativo é de fundamental importância, pois implica em uma nova cultura e política de formação docente e, também, na produção de materiais pedagógicos, educativos específicos que se transformem em referência para essa modalidade de ensino. Daí, a exigência do trabalho pedagógico, fundamentado nas teorias e nos princípios democráticos, constituindo a equipe pensante, formuladores de problemas, pesquisadores, equipe de sistematização, avaliação, reflexão e novas proposições pedagógicas (PEREIRA e ROCHA, 2006).

A avaliação não está dirigida somente ao educando, mas também ao processo como um todo, visando subsidiar a tomada de decisão no sentido de superar dificuldades de operacionalização e assegurar uma apropriada utilização e combinação de tempo, recursos humanos e materiais para o alcance dos objetivos desejados.

Desse modo, além do acompanhamento sistemático do educando, a avaliação permite ao mesmo tempo estimar a eficácia da proposta de ensino, verificar sua adequação aos objetivos e detectar possíveis falhas, sobretudo no que se refere ao planejamento, quer na implementação desses por parte do professor, quer nas dificuldades de acompanhamento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste momento não é apresentar uma conclusão, pois a seara da educação é extremamente dinâmica e exige dos profissionais o exercício da ação – reflexão – ação num processo contínuo de aprendizagem. Enfatizamos, aqui, a característica inovadora que o Currículo Integrado para a modalidade EJA possui, ressaltando o momento histórico que ora vivenciamos, no campo educacional, em se tratando da democratização do acesso, da inovação nos diversos currículos e metodologias da educação básica, influenciadas pelas exigências do mundo contemporâneo, ou seja, da sociedade do conhecimento.

Portanto, para que o PROEJA cumpra um dos seus objetivos, o da construção de uma proposta curricular integrada – formação geral, profissional e, por fim, inovadora – é fundamental que os profissionais envolvidos na EJA e responsáveis pela operacionalização dos cursos que se desenvolvem na instituição de ensino tenham um verdadeiro compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, com foco na finalidade do processo formativo de jovens-adultos na busca da formação profissional.

Para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas e inovadoras às estruturas curriculares. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio político e pedagógico para as instituições, docentes e especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do ensino médio, na modalidade EJA, à educação profissional técnica de nível médio, prevendo o desenvolvimento de estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação.

Destacamos a gestão democrática, a formação continuada como espaço permanente de reflexão e proposição pedagógica, por meio do planejamento participativo, o acompanhamento sistemático da sua construção, a implantação do currículo, bem como a análise dos seus resultados obtidos, como fundamentais para a operacionalização da nova política educacional de formação para EJA, pois não se pretende mais reproduzir as realidades de exclusões e insucessos na escola.

Pensamos e desejamos, veementemente, a concretização de uma proposta educativa que venha a superar os anseios daqueles que aspiram por um lugar nessa sociedade competitiva, de forma a atender à formação humana cidadã. A instituição escola ainda é um espaço considerado por muitos de ascensão de saberes.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Maria das Graças et alli. **Algumas reflexões e proposições a cerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de nível médio.** In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Ensino Médio Integrado á Educação Profissional.** Boletim 07 Maio/junho, Brasília: 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2012.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2005.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (PROEJA). Documento Base.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET-RN:** Ponto de partida.

CABRAL NETO, Antônio (org.). **Política educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA. Maria, e RAMOS M. N. (org) **A gênese do decreto nº. 5.154°2006; um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRIGOTTO. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

IFRN, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Informática na modalidade EJA,** aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.Natal-RN.

IFRN, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Refrigeração**

e Climatização na modalidade EJA, aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal-RN.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época v. 63).

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Caderno de Pesquisa**. n. 109, São Paulo, mar, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In _____. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Sociedade, educação, tecnologia e os usos das TIC nos processos educativos. In: Trabalho necessário. **Revista Eletrônica do neddate**. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/>>. Acesso 15.08.2012.

PAIVA, Jane. **Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento**. In FRIGOTTO, Gaudêncio, e CIAVATTA, Maria (orgs) Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PEREIRA, E.S.M e ROCHA, R.C. **Reflexões e Contribuições para a construção do Currículo Integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Monografia/Especialização em PROEJA/CEFET-RN/2007.

RAMOS, Marise N. **A reforma do Ensino Médio Técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, e RAMOS M. N. (org) A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: Veiga, I.P.A. (Org.) Projeto político-pedagógico - uma construção possível. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UTILIZAÇÃO DE JOGOS LÚDICOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Fabiana Tristão de Santana (IFRN)

.....

Elionardo Rochelly Melo de Almeida (IFRN)

.....

Maisa Dantas Silveira Cruz (IFRN)

.....

Jurandilma Santos Dantas (IFRN)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, de caráter teórico e de estudo de campo, foi feita uma análise da Educação de Jovens e Adultos, buscando suas origens, problemáticas e algumas soluções apontadas por alguns autores. Outro objetivo é investigar, na Cidade de Currais Novos – RN, quantas escolas públicas trabalham com a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos no ensino médio, o número de vagas oferecidas e se existe uma metodologia diferenciada. Além disso, procurou-se com este trabalho estimar o número de pessoas, fora da idade regular, com o segundo grau incompleto e quais são os principais motivos para esta situação. Em uma turma de EJA específica, foram investigadas quais as dificuldades encontradas na disciplina de Matemática, em particular na compreensão e interpretação dos números decimais. Por fim, foi discutida a importância dos jogos lúdicos e proposto um jogo, denominado Dominó Racional, que pode ser utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem no conteúdo de números decimais, racionais e porcentagem.

Abordou-se, de modo geral, as origens da EJA no Brasil e quais as problemáticas encontradas pelos professores e alunos, principalmente na disciplina de Matemática, nesta modalidade de ensino. Para isso, utilizou-se da literatura citada na referência bibliográfica. Além do caráter teórico, este trabalho também é composto de uma parte mais aplicada, na qual foram realizadas pesquisas de campo, estatísticas e aplicados questionários investigativos.

Na seção 2, abordamos a análise da EJA no Brasil, tentando destacar suas origens e dificuldades encontradas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Em particular, foram discutidas as dificuldades encontradas na disciplina de Matemática e apontadas algumas estratégias de ensino que favorecem o ensino-aprendizagem. Tais estratégias são: atividades em grupos, atividades contextualizadas e jogos que estimulam o raciocínio lógico, além de jogos lúdicos que podem ser adaptados aos conteúdos estudados em sala de aula.

Na seção 3, foi discutida a situação da EJA em Currais Novos, fazendo um levantamento do número de escolas públicas que oferecem essa modalidade de ensino, quantas vagas são oferecidas e quantas trabalham com uma metodologia diferenciada. Além disso, foi feita uma pesquisa na cidade para estimar a quantidade de pessoas, fora da idade regular, que não concluíram o segundo grau, quais os fatores que contribuíram para essa situação e se essas pessoas conhecem o programa EJA.

Na seção 4, analisou-se a compreensão dos números racionais na EJA. Mais especificamente, foi feito um diagnóstico das principais dificuldades encontradas pelos alunos diante deste conteúdo. Para isso, utilizou-se a aplicação de um questionário, composto de 4 questões de múltipla escolha, envolvendo números decimais. Nessa atividade, foram analisadas as respostas dadas pelos alunos, mostrando o percentual de acertos e erros e, na medida do possível, tentou-se tirar algumas conclusões.

Por fim, na seção 5, discute-se a importância dos jogos lúdicos. Isto é, foram discutidas algumas propostas que a Matemática oferece aos educandos como forma de auxiliar os professores no processo ensino-aprendizagem. Essas propostas são: trabalho com materiais concretos, como jogos, material dourado, figuras espaciais e outros. Por fim, foi proposto um jogo lúdico, denominado “dominó racional”. Este jogo tem por objetivo trabalhar o ensino dos números decimais, racionais e porcentagens de modo criativo e divertido. Esse material pode ser adaptado a outros conteúdos da Matemática, ficando a critério do professor possíveis adaptações.

ANÁLISE DA EJA NO BRASIL

Aqui será apresentada, de uma maneira geral, uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tentando destacar as origens dessa modalidade de ensino e as dificuldades encontradas tanto por parte dos alunos como dos professores.

Segundo Silva (2007), para entender como se deu a implantação da EJA no Brasil, deve-se fazer uma investigação desde o período colonial. Em síntese, esse processo começou quando os jesuítas, através da catequese infantil, tentavam levar algum conhecimento aos pais dos alunos.

Pode-se ver em Gentil (2005) que a educação de jovens e adultos passou por vários processos e durante muito tempo foram desenvolvidos projetos para a alfabetização de alunos fora da idade escolar regular. Como exemplo, podem-se citar as primeiras escolas noturnas para adultos, que não obtiveram êxito; o Método Paulo Freire (conjunto de procedimentos pedagógicos), que influenciou os principais programas de alfabetização e de educação popular; o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização); dentre muitos outros.

Com todos esses projetos e com o desejo de uma educação para todos, surgiu a EJA. Ela se apresenta como uma modalidade de ensino ofertada em diversas escolas públicas e privadas do Brasil, vista como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola, tendo seu surgimento grande importância na educação brasileira. Maiores detalhes podem ser vistos em Silva (2009).

Segundo Porto e Carvalho (2000), as maiores dificuldades dos jovens e adultos estão relacionadas ao não aprendizado dos conteúdos do ensino fundamental e a relação entre o professor ensinar e o aluno aprender. Ainda pode-se ver, neste trabalho, que existem outros fatores que agem no ensino e no resultado da aprendizagem, como o conhecimento já trazido pelo aluno; a percepção que o aluno tem da escola, do professor e das atuações; o que o aluno espera do ensino; suas motivações e expectativas quanto ao ensino; dentre outras coisas.

No caso das mulheres, além de trabalharem fora, são mães e donas de casa, o que causa ainda mais dificuldade para dar continuidade ou retomarem os estudos. Há também os casos em que as mulheres são proibidas pelos maridos de frequentarem o ambiente escolar.

O rendimento em Matemática, tanto no ensino médio regular quanto na EJA, é sempre inferior em relação às outras disciplinas. Os motivos desses índices tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, porém, a cada ano, o quadro é repetido.

Conforme Migliorini e Salles (2007, p.5), “uma vez que matemática é considerada difícil por todos, saber matemática parece um privilégio de poucos”. Na realidade, os que fracassam na disciplina o fazem por diversos fatores, de ordem social, econômica principalmente, e que, em

geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola. Ao que parece, não há muita continuidade entre o que se aprende na escola e o conhecimento que existe fora dela. Dificilmente se mostra para o aluno a relação direta e óbvia que há entre escola e vida, o que explica a resistência por certos conteúdos. Migliorini e Salles (2007, p.5) ainda afirmam que “o saber da escola, ao que parece, anda na contramão do saber da vida”.

Segundo Migliorini e Salles (2007), esses fracassos possuem causas diversas, entre elas as psicológicas, como o preconceito em relação às dificuldades no aprendizado da disciplina. Há ainda quem atribui o fenômeno às causas sociais. Outros enfatizam problemas cognitivos de aprendizado, os conteúdos abstratos dentro da disciplina e a idade cronológica do adulto.

Um problema existente é a escassez e a deficiência de materiais didáticos de qualidade que possam dar apoio tanto ao professor quanto ao aluno da modalidade de ensino EJA.

Incentivos e uma boa relação entre professor e aluno são essenciais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Migliorini e Salles (2007, p.6) afirmam que “o problema pode estar no estabelecimento de relações, quanto ao ensino ou transmissão, deixando privilegiar a investigação e a reflexão tudo pode melhorar”.

O déficit de atenção por parte dos alunos é um dos fatores que pode gerar dificuldades no processo de aprendizagem da Matemática. Pedagogia aplicada juntamente com materiais e textos específicos faz com que sejam superadas essas dificuldades. Migliorini e Salles (2007, p.6) defendem que “há que se substituir a abordagem educacional tradicional por uma abordagem que desenvolva competência, como aprender a buscar informações, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas”.

Segundo Migliorini e Salles (2007), as condições sociais, a família, a organização das escolas, a prática docente na sala de aula e a disposição do aluno para a aprendizagem, o trabalho, o cansaço, não são fatores isolados. O caso da disposição do aluno é um bom exemplo desse modelo explicativo de caráter interativo. Sua falta de motivação ou de interesse não se deve simplesmente a responsabilidade (ou não) do próprio aluno. Deve-se, também, tanto aos contextos social, cultural e familiar nos quais vive quanto ao funcionamento do sistema educacional, da escola e do trabalho dos professores. O resultado é desinteresse pela aprendizagem formal.

A escola é um elo importante entre o sujeito e o mercado de trabalho. É necessário um conhecimento científico mais elaborado em relação aos estudantes e sua história pessoal, ao seu saber, ao seu grupo social, profissional e familiar, à sua relação com a própria escola e ao mundo das mudanças no qual está inserido. O papel do professor é criar situações de ensino-aprendizagem, buscando novas maneiras de desenvolver habilidades que poderão ser úteis aos jovens e adultos em qualquer situação da vida.

Enfim, como já citou Migliorini e Salles (2007, p. 9) “vencer o fracasso escolar é desmistificá-lo”.

EJA EM CURRAIS NOVOS

Foram obtidas na Secretaria de Educação de Currais Novos as informações sobre as escolas públicas que atendem ao público de jovens e adultos nesta cidade. Dentre as treze escolas públicas existentes, somente cinco delas atendem à EJA. Destas cinco, a Escola Municipal Trindade Campelo aplica uma metodologia diferenciada para o ensino de Matemática e oferece capacitação a seus professores, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte estão sendo desenvolvidos livros didáticos voltados a atender esta modalidade de ensino. Segundo os dados apresentados pela Secretaria de Educação, o número de alunos matriculados nas escolas da cidade é relativamente alto no início do ano e as vagas são ilimitadas. Porém, há muitas desistências no decorrer do ano. A Tabela 1 mostra o número de matriculados na EJA, no ano de 2011, nas cinco escolas públicas que atendem esta modalidade de ensino.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados nas escolas públicas da cidade de Currais Novos

NOME DA ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS EM 20011
E. M. Professor Humberto Gama	172
E. M. Professor Salustiano Medeiros	92
E. M. Trindade Campelo	124
E. M. Presidente Castelo Branco	101
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	111

Além dessas informações, foi feita uma pesquisa na cidade para investigar se, nas residências pesquisadas, existiam pessoas com idade entre 15 e 40 anos com o ensino médio incompleto, o que impossibilitou essas pessoas de concluírem seus estudos e se elas conhecem o programa de Educação de Jovens e Adultos.

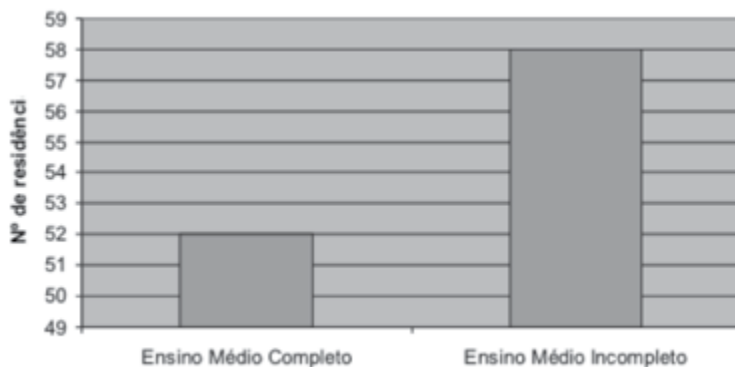


Gráfico 1 - Número de residências onde todos concluíram o Ensino Médio e aquelas onde existe alguém com o Ensino Médio incompleto.

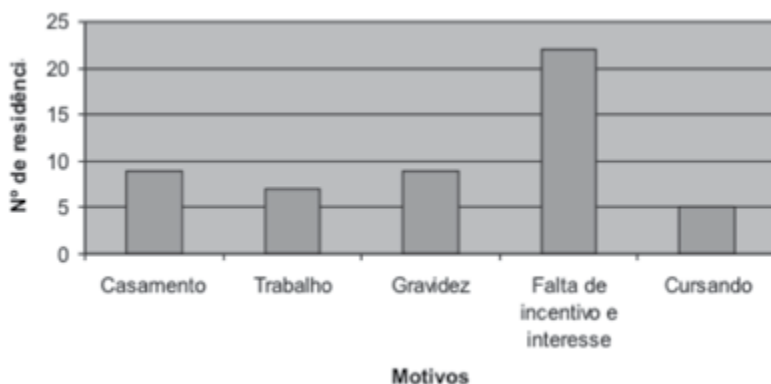


Gráfico 2 - Motivos que levaram os entrevistados a não concluírem o Ensino Médio.

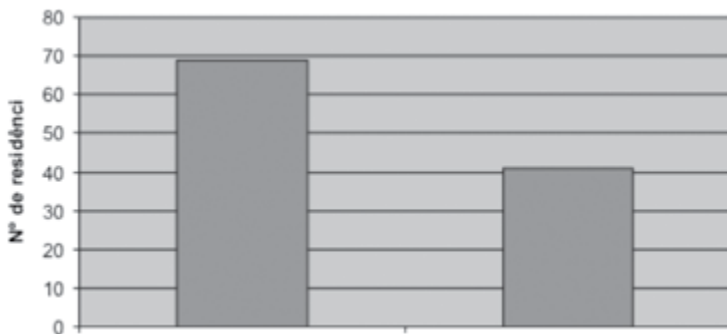


Gráfico 3 - Número de residências onde as pessoas conhecem o programa EJA e as que não conhecem o programa EJA.

O Gráfico 1 mostra que dentre as 110 casas visitadas em 52 delas todos os moradores concluíram o Ensino Médio e em 58 delas existe algum membro da família com o Ensino Médio incompleto.

No Gráfico 2, pode-se ver os diversos motivos que fazem as pessoas abandonarem os estudos. Dentre as residências entrevistadas, os motivos que impedem as pessoas de concluir os estudos são: casamento, falta de incentivo e interesse, trabalho e gravidez.

O Gráfico 3 mostra que, dentre as 110 casas visitadas, em 43 delas existe algum membro da família que não conhece o programa EJA e em 67 as pessoas conhecem o programa EJA. Pode-se perceber que é grande o número de pessoas que não possuem o Ensino Médio completo e que não conhecem o programa de Educação de Jovens e Adultos fazendo-se necessário uma maior divulgação para a população da existência desses programas e de sua importância.

ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS NÚMEROS RACIONAIS NA EJA

Como pode ser visto em Berlingoff e Gouvêa (2008), as frações estão presentes na Matemática há quatro mil anos ou mais. Porém, a maneira de representá-las sofreu várias modificações de uma civilização para outra e através dos tempos, até chegar à forma que conhecemos hoje.

Os números decimais são obtidos ao se dividir o numerador pelo denominador de uma fração. A interpretação desse número não é tão natural e demorou a se propagar no decorrer da história, como enfatiza Berlingoff e Gouvêa (2008).

Embora as frações decimais tenham ocorrido bastante cedo na Matemática chinesa e na Matemática arábica, essas ideias não parecem ter migrado para o Ocidente. Na Europa, o primeiro uso de decimais como uma ferramenta computacional para frações ocorreu no século XVI. (BERLINGOFF e GOUVÊA, 2008, p. 91).

Segundo Berlingoff e Gouvêa (2008), a aceitação da aritmética com decimais se deu quando os cientistas Johannes Kepler e John Napier passaram a utilizar esses números em seus trabalhos.

Ainda hoje, professores de ciências exatas podem observar a resistência e a dificuldade apresentadas pelos alunos quando se trata de números decimais. Segundo Silva (1997), o conceito de número racional e decimal é considerado, entre muitos conceitos, uma das ideias matemáticas mais complexas que o aluno deve encontrar.

Os alunos enfrentam muitas dificuldades no processo de aprendizagem dos números racionais e decimais. Eles cometem erros e encontram dificuldades na interpretação desses números. Na EJA, essa problemática também está presente e de forma mais acentuada. Os alunos dessa modalidade de ensino trazem um conhecimento de situações vivenciadas por eles, mas o conhecimento formal é superficial para compreender bem e interpretar os números decimais. Os alunos normalmente mostram dificuldades em entender o conceito dos números decimais.

Dentre as escolas públicas do município de Currais Novos que atendem à modalidade EJA, foi escolhida uma para se fazer uma investigação das dificuldades encontradas no aprendizado de números decimais.

Para isso foi proposto um questionário composto pelas seguintes questões:

Questão 1: Sete décimos se escreve assim 0,7. Marque abaixo o número correspondente a 8 centésimos.

- (a) 0,800 (b) 8,100 (c) 00,8 (d) 0,08

Questão 2: Compare os decimais 3,6; 3,16 e 3,06 e diga quem é maior entre eles.

Questão 3: Dado o número 213,45 marque nas alternativas abaixo o número que é dez vezes maior que o número dado.

- (a) 213,450 (b) 2134,5 (c) 2,1345 (d) 21345

Questão 4: Marque abaixo o resultado da soma dos decimais 0,10 +

0,50 + 0,60.

(a) 0,120 (b) 01,20 (c) 1,20 (d) 120

Um instrumento de avaliação diagnóstica semelhante a este foi utilizado por Silva (2007) em sua pesquisa sobre o ensino dos números racionais na representação decimal, o que nos motivou a fazer uma análise semelhante.

As questões têm por objetivo mostrar as dificuldades dos alunos e servir de instrumento para elaboração de atividades didáticas. O questionário foi aplicado no final do primeiro bimestre do seguinte ano na turma de Manutenção e Suporte do nível I do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos. Trinta alunos participaram dessa atividade, respondendo às questões sem a ajuda do professor e sem fazer consulta a materiais didáticos. O tempo destinado para essa atividade foi de trinta minutos.

Nos quadros a seguir seguem a análise das Respostas da investigação sobre as dificuldades encontradas nas questões propostas.

Quadro 2: Respostas da questão 1.

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
0,800	3
8,100	4
00,8	13
0,08	10

Quadro 3: Respostas da questão 2.

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
3,6 É O MAIOR	13
3,16 É O MAIOR	14
3,06 É O MAIOR	3

Quadro 4: Respostas da questão 3.

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
213,450	11
2134,5	13
2,1345	2
21345	4

Quadro 5: Respostas da questão 4.

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
0,120	6
01,20	6
1,20	15
120	3

A questão 1 tem por objetivo despertar a curiosidade e compreensão dos alunos em relação ao sistema de numeração decimal quando se trata de números inferiores a um e verificar se eles sabem identificar décimos, centésimos e milésimos.

A Tabela 2 mostra o número de alunos que optaram por cada uma das alternativas, julgando que a mesma era a correta. Pode-se observar que 33,33% sabem reconhecer um número dado em centésimos e 66,67% têm dificuldades, sendo que 43,33% consideram que o número com dois zeros antes da vírgula equivale a uma representação em centésimos e 23,33% acham que o número com dois zeros após a vírgula é um número na representação centesimal.

O objetivo da questão 2 é observar como os alunos comparam os números decimais, indicando qual é o maior e qual é o menor.

Na Tabela 3 pode-se ver os resultados obtidos na questão 2, na qual 53,34% responderam errado e 46,66% responderam certo. Foi observado que o fato de 16 ser maior que 6 faz com que os alunos pensem que o número 3,16 é maior que 3,6.

Na questão 3, o intuito é verificar como os alunos utilizam a multiplicação nos decimais, se eles encaram como um prolongamento da multiplicação nos naturais e se há intenção em deslocar a vírgula ao invés de operar a multiplicação.

A Tabela 4 mostra que 43,33% dos alunos acertaram a questão 3 e 56,67% erraram, sendo que 36,66% marcaram o número que é dez vezes menor que o número dado. Ou seja, os alunos relacionaram a questão com o deslocamento da vírgula por uma casa decimal, porém muitos deles confundiram se o deslocamento era para a direita ou para a esquerda.

A questão 4 tem por objetivo observar se os alunos conhecem as regras para se operar números decimais, como a regra “vírgula abaixo de vírgula” usada na adição e subtração.

A Tabela 5 mostra que 50% dos alunos responderam a questão 4 certo e 50% responderam errado. Dentre os alunos que responderam errado, 20% responderam 0,120. Ficou constatado que esses alunos não utilizaram corretamente a regra “vírgula abaixo de vírgula”, posicionando os números ao efetuar a operação de adição de forma incorreta.

DISCURSÃO DA IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS

Uma proposta que a Matemática oferece aos educandos, como forma de auxiliar aos professores no processo de ensino-aprendizagem, são perspectivas de trabalho com materiais concretos: jogos, material dourado, figuras espaciais e outros. Desse modo, levamos um jogo para aplicar numa turma do PROEJA do IFRN como proposta para minimizar os problemas dessa modalidade de ensino em relação aos números racionais.

Enfim, todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e certa alegria para o espaço no qual, normalmente, entram apenas o livro, o caderno e o lápis. E isso não é diferente nas atividades lúdicas trabalhadas em sala de aula no ensino-aprendizagem de Matemática.

Segundo Smole (2008), em se tratando de aulas de Matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino. O trabalho com jogos lúdicos, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais são estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.

Pode-se dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de Matemática. Além disso, o exercício com os jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento

da linguagem e de diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos.

E, como dizem Grossnickle e Brueckner (1965), a sala de aula tem que ser como um laboratório de aprendizagem, onde os alunos irão experimentar, descobrir significados e processos para essas experiências ou atividades de aprendizagem, tendo os materiais didáticos grande importância nesse processo.

Aqui é proposto um jogo lúdico para ser aplicado em sala de aula, direcionado para a aprendizagem de números decimais, porcentagem e frações. O nome do jogo é Dominó Racional e é formado por 7 fatos diferentes, tendo ao todo 28 peças, podendo ser construído de diferentes formas.

Proposta do Jogo – Dominó Racional

50%	$1\frac{1}{2}$																								
$\frac{1}{2}$	62%	0,62	$\frac{31}{50}$	$\frac{31}{50}$																					
0,5	$\frac{6}{10} + \frac{7}{10}$	62%	1,3	130%	$\frac{6}{10} + \frac{7}{10}$																				
$1\frac{1}{2}$	25%	$\frac{31}{50}$	$\frac{1}{4}$	1,3	$\frac{25}{50}$	0,25	$\frac{5}{20}$																		
$\frac{50}{100}$	$\frac{28}{100}$	$\frac{31}{50} + \frac{31}{50}$	$\frac{28}{100}$	2,6	$\frac{14}{50} + \frac{14}{50}$	25%	$\frac{14}{50}$	$\frac{28}{100}$	$\frac{7}{25}$																
$\frac{2}{4}$	36%	$\frac{62}{100}$	$\frac{36}{100}$	$\frac{2,6}{2}$	0,36	$\frac{25}{100}$	$\frac{36}{100}$	0,28	$\frac{18}{50} + \frac{18}{50}$	36%	$\frac{9}{25}$														
$\frac{25}{50}$	0,18	0,62	18%	$\frac{13}{10}$	0,18	$\frac{1}{4}$	$\frac{18}{100}$	28%	18%	$\frac{18}{50}$	$\frac{18}{50}$	$\frac{3,6}{20}$	$\frac{9}{50}$												

Figura 1 – Modelo de dominó racional

O Dominó Racional, mostrado na Figura 1, é uma proposta de jogo que pode ser modificada de acordo com a necessidade e preferência. Pode-se usar o dominó de outra forma, sem ser com números racionais, ou seja, ele pode ser adaptado a outros conteúdos da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que existem alguns fatores que dificultam a aprendizagem, em particular da disciplina de Matemática, na EJA e PROEJA. Alguns deles são: longas jornadas de trabalho, falta de atenção por parte dos alunos, muitas mulheres são donas de casa, trabalham fora, são mães e estudam, etc. Além desses motivos, também tem os casos onde professores ensinam como se estivessem ensinando em um curso de ensino médio regular, não consideram o conhecimento que os alunos já trazem de suas experiências. Algumas alternativas que podem tornar as aulas de Matemática mais atrativas são: atividades em grupo, a utilização de jogos, atividades lúdica, tentar levar para a linguagem matemática alguns problemas que os próprios alunos estão acostumados a solucionar no dia-a-dia.

Da análise da EJA e do PROEJA na cidade de Currais Novos, concluimos que apenas cinco, das doze escolas públicas, oferecem esta modalidade de ensino e apenas uma oferece uma metodologia de ensino diferenciada. Na cidade, é grande o número de pessoas, fora da idade regular, com o ensino médio incompleto e que desconhecem o programa EJA. Essa realidade se repete em outras cidades do estado. Por fim, com a aplicação do questionário em uma turma específica foi possível ver que existem dificuldades na compreensão e interpretação dos números decimais. Em síntese, existem dificuldades em posicionar os números em relação ao zero e ao um, em comparar dois números e efetuar operações de soma, subtração, multiplicação e adição.

REFERÊNCIAS

- BERLINGOFF, William P.; GOUVÊA, Fernando Q. **A Matemática Através dos Tempos: um guia fácil de prático para professores e entusiastas.** Tradução Elza Gomide, Helena Castro. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.
- GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente.** Universidade de Cruz Alta, 2005.
- GROSSNICKLE, Foster E; BRUECKNER, Leo J. **O ensino da aritmética pela compreensão.** RJ: Fundo de Cultura, 1965.
- MIGLIORINI, P. A. M. M. ; SALLES, F. C. **O fracasso escolar na disciplina de Matemática no curso de educação de jovens e adultos - SESI/Sorocaba.** In: 16º Cole - Congresso de Leitura do Brasil - X Seminário "Leitura, Escola

e História, 2007, Campinas. 16º Cole - Congresso de Leitura do Campinas : UNICAMP, 2007. v. 16. p. 1-10.

PORTO, Zélia Granja, CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Educação Matemática na educação de jovens e adultos: sobre aprender e ensinar conceitos.** In: 23a Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. Anais da 23a reunião anual da ANPED, 2000.

SILVA, Andréia Maciel da. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.** 2009.

SILVA, Tácio Vitaliano da. **A compreensão da ideia do número racional e suas operações na EJA: uma forma de inclusão em sala de aula.** Dissertação de mestrado. Orientadora: Prof.ª Arlete de Jesus Brito. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.

SMOLE, Kátia Stocco. et alii; **Jogos de Matemática: de 1º a 3º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p.; 23 cm. – (Cadernos de Mathema – Ensino Médio).

JOGO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PROEJA/IFRN CAMPUS PAU DOS FERROS

Amilde Martins da Fonseca – IFRN – amilde.fonseca@ifrn.edu.br

.....

José Vilani de Farias – IFRN – vilani.farias@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A oficina de jogos matemáticos consiste em um espaço construtivo de aprendizagem no qual os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, beneficiados pelo regime de progressão parcial, utilizam suas habilidades e canalizam suas inteligências para a criação, elaboração e operacionalização de jogos, com o objetivo de construir, compreender conceitos e aplicá-los aos conteúdos trabalhados na disciplina de Matemática.

Nosso texto relata a experiência do trabalho com uma oficina de jogos realizada com alunos do PROEJA, em uma turma de progressão parcial do IFRN – Campus Pau dos Ferros.

Situando o PROEJA e o trabalho no IFRN Campus Pau dos Ferros

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – é originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005. Foi denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos e teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2006)

O PROEJA emerge com o objetivo de oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas não concluíram nem o ensino médio, nem um curso que os habilitem a exercer uma profissão técnica de nível médio.

Através da expansão da Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte chega a Pau dos Ferros, cidade da microrregião do Alto Oeste Potiguar, distante da capital quatrocentos e vinte quilômetros. Aqui, o IFRN concentra suas atividades de ensino com maior ênfase na educação profissional técnica de nível médio integrado, nas modalidades regular e PROEJA.

Na Microrregião de Pau dos Ferros, conforme o Relatório Sintético da Formação Docente, Atividades, Expectativas e Necessidades da Rede Estadual e Municipal da 15ª Diretoria Regional de Educação – DIREDE, o contingente da distorção idade-série no Ensino Médio é de 42%. O mesmo relatório comprova a grande necessidade de professores de Matemática. Nos vinte municípios circunscritos à 15ª DIREDE, existem cinquenta e quatro escolas e, nessas, apenas dezessete professores possuem graduação em Matemática.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos atendidos pelo Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Pau dos Ferros, apresentaram baixo rendimento em Matemática. No primeiro semestre de 2009, ocorreu um alto índice de reprovação nessa disciplina, que em algumas turmas chegou a mais de 50%.

Os alunos reprovados em Matemática foram beneficiados pelo regime de progressão parcial, mecanismo assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que, em seu capítulo sobre a Educação Básica, faculta ao aluno o direito de ser promovido, mesmo não alcançando resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série ou período anterior. (BRASIL, 1996)

Atuamos respectivamente como coordenadora pedagógica e professor de Matemática, o que significa dividir a responsabilidade da mediação do processo ensino-aprendizagem de alunos que já sofreram, além de tantas outras exclusões, mais uma reprovação. Conhecer esse fato nos obrigou a repensar nosso trabalho. A falta de uma metodologia adequada, que leve em conta as especificidades desses alunos, não seria a causa do fracasso escolar ou da evasão? Ou, pelo menos, não seria a causa de tanta dificuldade por parte dos alunos em apropriar-se dos conhecimentos a eles apresentados? Não seria a causa da frustração dos professores ao verem muitas vezes que seu trabalho não produziu os frutos esperados?

Essas reflexões desencadearam o processo de reinvenção pedagógica, que nesse caso significou a utilização do jogo como metodologia de ensino. Discutimos e elaboramos o projeto da Oficina de Jogos Matemáticos na tentativa de aperfeiçoar o processo pedagógico, a fim de garantir a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Acerca do trabalho com o público de jovens e adultos, Oliveira (2007) nos chama a atenção ao afirmar que a educação de jovens e adultos não deve ser vista apenas como uma questão de especificidade etária, mas primordialmente cultural. Esse público não é apenas “não-criança”, mas é constituído de um grupo relativamente homogêneo. São pessoas que não concluíram seus estudos no período dito regular por motivos mais ou menos similares: foram “expulsos” por sucessivas reprovações, abandonaram a escola para assumirem um trabalho e, quando mulheres, tiveram filhos na adolescência. (OLIVEIRA, 2007)

Ainda segundo Oliveira, há uma considerável limitação na área da Psicologia no que se refere a estudos do processo de aprendizagem de jovens e adultos, pois as teorias sobre o desenvolvimento se referem, histórica e predominantemente, à criança e ao adolescente, não estabelecendo, na verdade, uma Psicologia do adulto. Em consequência, os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem dos adultos são menos explorados na literatura da área.

Palácios (1995a) argumenta que, embora a idade adulta tenha sido vista tradicionalmente como a idade da estabilidade, isso não quer dizer estacionar, parar de aprender, ao contrário. Diz ainda o autor que:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão do outro lado cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. (PALÁCIOS, 1995b, p. 312).

Daí podemos inferir que, embora poucas sejam as teorias que se debrucem sobre a aquisição da aprendizagem pelos adultos, entendemos perfeitamente que os interesses dos adultos são outros, sua forma de ver e perceber o mundo são mediadas por suas experiências, o mundo do trabalho, as relações interpessoais. Sua história, suas reflexões sobre o mundo externo o diferenciam das crianças e exigem uma abordagem diferenciada para o processo ensino/aprendizagem. Entende-se ainda a necessidade de aprofundamento nos aspectos culturais que caracterizam o público dos jovens e adultos. É a maneira como os ensinantes percebem os aprendentes jovens e adultos que tem de ser trabalhada.

Os jovens e adultos dos quais nos ocupamos, como sujeitos do conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma marcada por uma pertinência cultural específica e não universal.

Entendemos que, sejam os seres humanos diferentes ou não na sua origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. O psiquismo é totalmente construído na interrelação entre os planos da filogênese, ontogênese, sócio-gênese e micro-gênese (LURIA, 1991; VYGOTSKY, 1991a).

Assim, centramos nossa pesquisa na aprendizagem. Para Vygotsky (1991b), a aprendizagem consiste na internalização de conhecimentos e ocorre no processo social de articulação de fatores externos e internos e na dialética do objetivo versus subjetivo. A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com a participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas.

Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano e envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna. É, primeiramente, interpessoal e só depois se torna intrapessoal.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura na zona de desenvolvimento proximal (distância entre o que o aprendente faz sozinho e o que o mesmo é capaz de fazer com a intervenção de um mediador). Ou seja, a ZPD refere-se à distancia entre o desenvolvimento real e o potencial. Para que ocorra a aprendizagem, que segundo o autor dá-se primeiro de forma interpessoal, faz-se necessária a interação entre os sujeitos.

Assim, segundo Vygotsky (1991c), o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura, nas experiências coletivas e práticas sociais, e como produtor-intérprete de sistemas semióticos só faz sentido quando realizado nas relações sociais. A gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, em um curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções, pois o sujeito não é apenas ativo, mas interativo. O aprendiz não é tão somente sujeito de sua aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz e isso o leva a transformar o espaço no qual está inserido ao mesmo tempo em que se transforma tudo isso numa perspectiva dialética.

As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade se materializam nas redes de interações, que acontecem nos cenários culturais particulares. Nesses cenários, são viabilizadas as microrrelações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações que repercutirão, direta ou indiretamente, nos níveis mais amplos das relações sociais. Por conseguinte, nas interações, são criadas as condições de possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural.

Vygotsky (1993a) afirma ainda que a questão principal quanto ao processo de construção de conhecimento é a dos meios pelos quais essa operação é realizada, já que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (VYGOTSKY, 1993b, p. 38).

TEORIA E PRÁTICA

A faixa etária dos alunos atendidos pelo PROEJA, Campus Pau dos Ferros, varia entre os dezoito e os cinquenta e seis anos. São alunos trabalhadores. Em função dessa particularidade, as aulas de progressão parcial da disciplina de Matemática foram ministradas aos sábados à tarde.

Juntando-se fatores como a “adulterez”, que traz como consequência responsabilidades, como família e trabalho, ao fato das aulas serem ministradas no final de semana, quando corpo e mente pedem repouso, fazia-se necessária uma metodologia atraente.

Elegemos como principal metodologia para as turmas de progressão parcial o trabalho com jogos. A escolha dessa metodologia tem base na orientação de Kamii (1996, p. 229), “a utilização do jogo como estratégia metodológica, pelo seu valor lúdico, tem o condão de despertar e manter o interesse dos aprendentes e de fasciná-los, seduzi-los”.

Entendemos, ainda, que o jogo contribui para o desenvolvimento do aprendente independente da faixa etária em que esse se encontre, pois jogar implica pensar para resolver situações-problema e descobrir resultados. Então, ao passo que o aprendente necessita criar novas estratégias para vencer o jogo, vai desenvolvendo sua autonomia. A ação de jogar também desenvolve competências como concentração, perseverança, flexibilidade, organização, estratégias que, entre outras, são generalizadas para outros contextos (familiar, social) e, em especial, para situações de sala de aula.

Considera-se, ainda, que em uma situação de jogo os erros tornam-se observáveis para os aprendentes, levando-os a superá-los a partir da análise das jogadas e das discussões com os colegas instigados pelo professor ou por outro ensinante que conheça o assunto e esteja disposto a trocar experiências.

O clima de informalidade, próprio do jogo, contribuiu para que os alunos encarassem o fato de ir à escola aos sábados como uma atividade prazerosa. Como o professor partiu de jogos tradicionais, como o dominó, por exemplo, a paixão necessária aconteceu, os alunos jogavam e descobriam conceitos e a aplicação da Matemática.

Como o objetivo não era apenas jogar, mas construir conceitos matemáticos, o professor propôs a construção de um dominó de frações, que objetiva que os alunos construam o conceito de fração a partir do significado do denominador e do numerador; o primeiro, como sendo o número de partes em que foi dividido um objeto, que no caso do dominó era um retângulo; o segundo, como sendo o número de partes escolhidas para sobre elas realizar alguma ação, que, no caso do jogo, a ação era a de pintar as partes do retângulo.

No ato do jogo, nada é dito aos alunos sobre fração. Apenas é exposto a eles as regras do jogo, o que se dá da seguinte forma: o dominó é constituído de peças com símbolos numéricos e figuras de retângulos divididos em algumas partes, sendo algumas delas pintadas.

Cada jogador, na sua vez, poderá fazer uma das seguintes jogadas:

1) jogar uma peça idêntica a que está nas pontas do domino, sendo elas figuras ou números; 2) jogar uma peça combinando figuras com números da seguinte maneira: o número que está abaixo da barra indica em quantas partes deve estar dividido o retângulo e o número que está acima da barra indica quantas dessas partes devem estar pintadas para poder combinar as peças; 3) ou passar a vez, caso em que o jogador não tem peças para executar nenhuma das opções anteriores. Após várias partidas, o professor fará a exposição do conteúdo frações, problematizando questões do dia-a-dia e mostrando que o retângulo do dominó poderá ser substituído por valor do salário, quantidade de litros de combustível, quantidade de quilos de determinado material, entre outras coisas, e que uma fração desses objetos citados poderá ser calculada da mesma maneira que no jogo: o denominador indicará em quantas partes foi dividido o objeto em questão e o numerador quantas dessas partes foram tomadas para realizar alguma ação; por exemplo, pagar o aluguel no caso do salário, de consumo em uma viagem, de um automóvel no caso do combustível, entre outros casos e ações.

Dando continuidade ao trabalho, outros dominós foram construídos, um de frações equivalentes e outro de porcentagem. O dominó de frações equivalentes tem como objetivo levar os alunos a internalizarem o conceito de frações equivalentes, tão importante quando das operações envolvendo números racionais. O dominó de porcentagem é na verdade a continuação das atividades envolvendo os dois primeiros dominós. Esse dominó tem como objetivo construir o conceito de porcentagem como sendo uma fração cujo denominador é 100 ou a ela equivalente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos elencados para o trabalho com a turma de progressão parcial puderam ser trabalhados a partir desses jogos. Esses conteúdos foram escolhidos devido à dificuldade apresentada pelos alunos e por se constituírem em conteúdos básicos e necessários para que o aluno possa progredir nos estudos de Matemática. Os resultados podem ser considerados positivos, pois de 15 (quinze) alunos participantes, 12 conseguiram aprovação na disciplina, os outros 3 (três) não conseguiram por motivos relativos ao trabalho (desistiram do curso antes do final), de forma que, dos que terminaram, 100% obteve aprovação.

Bem, sabemos que essa não é uma panaceia, não iremos resolver o problema da deficiência dos alunos em Matemática apenas com esse trabalho. No entanto, toda grande caminhada começa no primeiro passo.

Nossa experiência representa apenas um ponto nessa história que está se construindo. Assim, considerando ser esse um processo no qual lidamos com o ser humano, cuja característica mais marcante é a inconclusão de si mesmo, julgamos necessário dar continuidade à pesquisa teórica e ao trabalho prático com outras turmas que apresentem situações similares para que possamos comparar resultados e apresentarmos mais elementos que comprovem a eficácia do trabalho com a oficina de jogos.

Como obra humana, obrigatoriamente deve conter em si a marca da imperfeição, da construção, desconstrução e reconstrução contínua. Assim é a vida humana, o que evidencia que desenvolvimento e aprendizagem acontecem de modo partilhado e intersubjetivo. A capacidade de significar (dar sentido a, interpretar, entender e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros a suas ações. Assim ocorre com o processo de construção e internalização dos conceitos matemáticos a partir da criação, construção e operacionalização dos jogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 1996.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Brasília, DF, 2006.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA.** Brasília, DF, 2005.

_____. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 10fev. 2010.

GOMES, C. O.; ANGELO. C. B. **Entre o oficial e real: conhecendo os estudantes do PROEJA.** 2007, 77f. Monografia (Especialização em Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA). Diretoria de Ensino do Centro Federal de Educação, Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2007.

KAMII, Constance & Devries, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget**. São Paulo, Trajetória Cultura, 1991, tradução: Marina C.D. Carrasqueira.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso psicologia geral**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1991.

MOURA, Dante Henrique. **Reflexões sobre ética**, estado brasileiro e educação. Mimeo, 2006.

_____; SARMENTO, Ana Lúcia. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. das G. (Orgs.) **Formação de Educadores para o PROEJA**. Natal:CEFET/RN, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº 12. São Paulo, dez de 1999.

PALÁCIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artimed, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE PROEJA: CONFECÇÃO E UTILIZAÇÃO DE JOGOS

Silvia Regina Pereira de Mendonça – IFRN – silvia.mendonca@ifrn.edu.br

.....

Josefa Poliana Clementino Ferreira – SEEC/Natal

INTRODUÇÃO

Observamos certa dificuldade da maioria de jovens e adultos em relação a assuntos relacionados à Matemática, gerando desinteresse e consequentemente dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Diante desse fato, verificamos a importância de utilizar atividades em que o aluno se sinta mais à vontade e motivado em relação à disciplina. Assim, observamos que o emprego dos jogos didáticos apresenta-se como uma alternativa no ensino e aprendizagem do educando. Logo, o nosso artigo faz referência à confecção e à utilização desse meio na educação do jovem e adulto do PROEJA, do IFRN – Campus Santa Cruz, por intermédio da organização e dinamização de um laboratório de Matemática para subsidiar o aprendizado. Essa implantação diz respeito a apresentar um novo recurso metodológico, bem como sua aplicação e utilização em sala de aula, propiciando, assim, ao professor e ao aluno um ambiente agradável e equipado.

Buscando uma melhor qualidade no ensino-aprendizagem dos alunos do PROEJA da região do Trairi, o nosso trabalho no Laboratório de Matemática faz referência à introdução do uso de jogos como um ótimo instrumento para se facilitar a aprendizagem do educando através da abstração do conteúdo proposto. Para isso, resolvemos desenvolver jogos que propiciem a aprendizagem da Matemática, de forma que haja uma ruptura das concepções tradicionais, que é referente ao fato de que o aluno, de uma forma geral, só aprende exclusivamente em um quadro branco em sala de aula. Desse modo, o desenvolvimento do nosso trabalho leva o aluno a ter mais opções para o aprendizado e possibilita uma maior dinamização do ensino, até mesmo em sala de aula. Os materiais adquiridos e confeccionados são expostos no laboratório de Matemática

não somente para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Santa Cruz, mas também para toda a comunidade da região do Trairi.

Dessa forma, para a confecção dos jogos, realizamos pesquisas em livros e na internet envolvendo assuntos pautados no componente curricular citado, lembrando que, sempre que possível, os jogos seriam construídos com materiais reciclados e de baixo custo, sendo acessível para todas as pessoas em diferentes níveis sociais.

Após a confecção dos mesmos, buscamos formas de divulgação, por intermédio de visitas às turmas do IFRN – Campus Santa Cruz e a outras escolas da cidade, visando apresentar o projeto e os materiais confeccionados ao público de Jovens e Adultos, com o intuito de estimulá-los à busca do saberes relacionados aos jogos didáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O laboratório de Matemática surgiu da necessidade de um espaço de construção do conhecimento do educando, de modo que, nesse ambiente, tem-se uma interação entre aluno e professor, em um aspecto diferente em relação à sala de aula, possibilitando assim, uma dinamização do ensino-aprendizagem por meio de um modo prazeroso, dinâmico e mais eficaz.

Nele, há uma construção coletiva do conhecimento matemático, na qual o recurso pedagógico mais utilizado é o jogo, e que por meio dessa atividade os alunos têm uma maior participação e interação, como podemos perceber através da afirmação de Amarilha (1997, p. 88) quando enfatiza que “na verdade, a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo”.

Para acompanhar as evoluções que avançam a cada dia, faz-se necessário que nós, educadores, mudemos nossa maneira de ensinar. Tal visão pode ser modificada desde que haja compromisso com uma proposta de trabalho criativo, que investigue e analise os problemas político-sociais da atualidade e esteja sempre verificando o que se passa no comércio, na indústria, nos jornais, ou seja, na vida, propiciando assim a elevação do nível de conhecimento dos alunos.

O professor deve conscientizar-se de que o foco principal é a aprendizagem do aluno e não apenas a simples transmissão do conteúdo.

Daí surge, então, a necessidade de a escola criar um local adequado onde possa ser trabalhada e ensinada a Matemática, onde o aluno possa desenvolver a noção de espaço, a cognição, a motivação matemática, a criatividade, a socialização. Um lugar onde o aluno possa construir e/ou manipular os materiais e jogos existentes, ou seja, a criação do laboratório matemático.

Com esse entendimento Freire (2000, p. 79) afirma: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Os grupos se estabelecem, constroem sua identidade através do desenvolvimento de valores, crenças, estratégias cognitivas e práticas, que evidenciam os aspectos culturais característicos da formação social originária dos indivíduos. Certamente, essas manifestações individuais e coletivas são evidenciadas de acordo com as necessidades primordiais e os recursos naturais e ambientais disponíveis em cada contexto.

O fracasso de alguns alunos, principalmente Jovens e Adultos, em relação à Matemática vem acompanhado de vários elementos relacionados à metodologia, ao conteúdo e ao próprio professor. Na maioria das vezes, essa disciplina é abordada de forma mecânica, como um conhecimento pronto e acabado, condicionando dessa forma alguns alunos a resolverem exercícios sem questioná-los, ficando o resolver por resolver. Mesmo porque a forma que os alunos “aprenderam” não dá espaço a questionamentos. O aluno, neste caso, não é estimulado a desenvolver raciocínio lógico, o que é igualmente prejudicial à sua formação.

Os conteúdos matemáticos podem ser aprendidos por qualquer pessoa, desde que esta possa criar e expor seus pensamentos, tendo o professor que possibilitar tal oportunidade, propiciando um ambiente de manipulação, investigação e formação de hipóteses, a fim de que o aluno seja o construtor de seus próprios conceitos. O professor, neste caso, será apenas um orientador da aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o “homem para exercer cidadania deve saber calcular, medir, argumentar, raciocinar e tratar informações estatisticamente” (Brasil, 1997, p. 27), Partindo desse pressuposto, acreditamos que, para obter êxito no processo ensino-aprendizagem, o aluno deve realizar experiências concretas, vivenciando dinamicamente os conteúdos que lhe forem propostos, respondendo positivamente ao mundo que o rodeia através de conceitos construídos e interiorizados, manipulando uma série de materiais concretos, que servirão como auxiliares no desenvolvimento de seu raciocínio. A

Matemática tem por objetivo desenvolver o espírito criativo, o raciocínio lógico e o pensar matematicamente, construindo variados significados a partir das diferentes formas de utilização no cotidiano do aluno.

O trabalho no Laboratório de Matemática contribui para uma aprendizagem mais satisfatória nas disciplinas. Esse fato nos conduziu ao desenvolvimento deste trabalho na tentativa de mostrar caminhos para o ensino de maneira mais prazerosa e gratificante tanto para o aluno quanto para o professor, fortalecendo a relação de troca de conhecimentos entre ambos e estabelecendo uma relação solidária e respeitosa.

Surge, então, a necessidade da escola criar um local onde possa ser trabalhada e ensinada a Matemática com jogos diversos: o laboratório matemático. Esse ambiente é caracterizado por atividades experimentais, realizadas pelo aluno e pelo professor, com o intuito de construir conceitos, levando à discussão de questões, relacionando conteúdos escolares com atividades vivenciadas no cotidiano, onde o aluno desenvolve sua própria linguagem relacionada à compreensão, interpretando e realmente aprendendo a realidade Matemática.

A partir do momento em que houver conscientização dos professores sobre a importância do trabalho matemático junto ao laboratório, saberemos que, além de dinâmicas, as aulas de Matemática serão muito mais atrativas e o objetivo da aprendizagem será conquistado e atendido: os alunos deixam de memorizar simplesmente os conteúdos e sim aprenderão, sabendo por que é importante estudar a Matemática e como ela pode nos ajudar no dia-a-dia. Dessa forma, o ensino nas escolas terá uma eficiente alternativa metodológica para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário que haja planejamento para que esse ambiente seja bem utilizado e enriquecido.

O apoio do Laboratório de Matemática é imprescindível quando está em questão a defesa por um ensino significativo e de qualidade. Os educadores matemáticos estão preocupados com a construção do conhecimento matemático, construção esta que deve ser significativa, potencializando a aquisição deste conhecimento pelo aluno.

Ao elaborarmos este estudo, partimos de alguns pressupostos em relação à construção do conhecimento matemático e à participação do aluno e do professor nessa construção.

Assim, estamos levando em conta que o conhecimento científico é uma construção coletiva, que vem sendo construída ao longo do tempo,

pelo acúmulo das experiências e da criatividade dos homens. A ciência não pode ser considerada neutra nem acabada. Por ser elaborada por pessoas, ela reflete as visões de uma época. O estabelecimento de relações dos conteúdos escolares com atividades e conhecimentos do cotidiano do aluno é um facilitador da aprendizagem; a expectativa de transformar as concepções espontâneas dos alunos em conhecimentos escolares deve ser sempre uma meta e ser perseguida; o papel do profissional professor sempre foi e sempre será fundamental à execução de qualquer proposta de ensino.

Além desses pressupostos, estamos levando em conta as tendências educacionais que apontam para a importância de uma formação geral, com uma boa aquisição de conteúdos tradicionais das ciências e das artes associadas ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los em situações presentes na realidade social.

Na tentativa de atender aos pressupostos anteriormente enunciados, a metodologia que propomos é a utilização do Laboratório de Ensino de Matemática, que possibilita transformar os envolvidos no aprendizado (discentes e docentes) em sujeitos do processo de construção do conhecimento, colocando a realidade e o cotidiano do aluno como elemento-chave para o estudo da disciplina e para os conhecimentos envolvidos nessa área. Como consequências, algumas mudanças na forma de ver e encaminhar a aula, a relação professor-aluno e a avaliação deverão ser modificadas no âmbito dessa proposta.

O ambiente de aula deve passar por uma mudança no seu significado, deixando de ser um local aonde os alunos vão para apenas ouvir o professor para se transformar num lugar de trabalho de produção de conhecimento, um habitat natural de pesquisa. Isso não significa que as formas de trabalho anteriores deixarão de existir. A lousa continuará tendo sua importância e a fazer parte do contexto, pois ainda é um dos recursos mais usados para que o professor possa orientar a condução de suas atividades. O mesmo critério é dado à aula tradicional, que também não deixa de existir. Entretanto, outras formas de interação do professor com a turma podem ser levadas em consideração para a inserção de inovações no processo educativo, não se restringindo unicamente ao uso do laboratório.

O Laboratório de Matemática é um espaço de reflexão, discussão sobre ensino e aprendizagem e aperfeiçoamento do professor, à medida que ele busca explorar novas formas de ensinar e alcançar o objetivo de um

determinado conteúdo. Segundo Malba Tahan (1962, p.62), “O professor de Matemática que dispõe de um bom Laboratório, poderá, com a maior facilidade, motivar seus alunos por meio de experiências e orientá-los mais tarde, com a maior segurança, pelo caminho das pesquisas mais abstratas”.

O ensino-aprendizagem de Matemática nas escolas públicas do Brasil tem enfrentado muitas dificuldades e está longe de ser tido como um ensino de qualidade. Os problemas são vários, desde currículos desatualizados, escassez de recursos materiais nas escolas, baixos salários, deficiência na formação dos profissionais envolvidos, até a falta de incentivos e de perspectiva.

Embora os problemas sejam gravíssimos, não podemos ficar de braços cruzados esperando que apareça um culpado para justificar a situação. A educação básica clama por socorro e nós, educadores, temos o compromisso de procurar resolver ou, no mínimo, amenizar a situação.

Nesse contexto, o Laboratório de Ensino da Matemática surge como um recurso metodológico bastante eficiente, desde que usado adequadamente. Ressaltamos ainda que, para produzir material para o Laboratório, não devemos esperar somente pelos escassos recursos do governo. Podemos e devemos utilizar material reciclável de baixo custo e acessível à toda a população, exercendo a nossa cidadania e formando cidadãos para o futuro.

Com a globalização, não há dúvida de que um dos grandes desafios é o preparo adequado das novas gerações, de modo a possibilitar tanto sua integração ao momento atual quanto lhes fornecer uma preparação para o acompanhamento do contínuo processo da evolução tecnológica com todas as suas consequências. A Matemática é, assim, um dos suportes básicos para essas conquistas tecnológicas. Os projetos educacionais que são comprometidos com a formação das futuras gerações que comporão a sociedade futuramente levam essa consideração muito a sério. A Matemática fornece ferramentas que permitem ao homem sintetizar, generalizar, modelar e submeter esses modelos a provas e verificações prévias, possibilitando ensaios e propiciando condições confiáveis de previsibilidade, cujas aplicações e utilizações cada vez mais frequentes tornam a Matemática imprescindível atualmente.

A verdade é que a junção de todo o conhecimento matemático produzido atualmente ainda não é suficiente para explicar todos os complexos fenômenos do mundo. Mas, mesmo esse conhecimento

insuficiente está muito além da realidade das nossas salas de aula. Muitos não devem mesmo fazer parte dos currículos escolares atuais. Entretanto, algumas ideias fundamentais e princípios básicos desses conhecimentos podem ser organizados, para efeitos didáticos, para que sejam compreensíveis aos nossos alunos, de modo a dar-lhes a correta impressão de que os conhecimentos são produzidos na medida das necessidades de se resolverem problemas do nosso mundo, o que, por si só, é a principal razão da existência da disciplina Matemática nos currículos.

Dessa forma, permitimos que o aluno perceba que os conceitos são frutos do trabalho humano, da observação e da experimentação ou da elaboração mental para a obtenção de conclusões, da comparação e da crítica dos resultados obtidos, da re-elaboração e da reacomodação dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, bem ao contrário do que aparece escrito, de maneira pronta e acabada, em vários livros didáticos.

Independentemente dos programas de ensino nas escolas, os conhecimentos matemáticos são produzidos diariamente, não só por uma necessidade compulsória e interna da própria ciência, mas também provocados pela multiplicidade das atividades humanas. A cada momento, novas necessidades são geradas e novos desafios, oriundos da própria Matemática ou provocados por necessidades de outras áreas, são propostos, para os quais a solução requer pessoas preparadas, criativas, capazes de enfrentar esses desafios. Nisso a escola e, particularmente, o professor de Matemática, tem um papel importante ao identificar, orientar e estimular alunos com potencial, que vão constituir as futuras gerações de trabalhadores na área da Matemática num processo de renovação permanente.

Cabe ao professor de Matemática e, especificamente a ele, incentivar os alunos a construir a necessária abstração matemática a partir da motivação de questões sugeridas pela vida cotidiana, transformando concepções espontâneas em conhecimentos mais elaborados, compatíveis com os parâmetros atuais das ciências.

Os conteúdos que tradicionalmente compõem os currículos de Matemática fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, o qual deve ser analisado e avaliado tanto por especialistas da área de ensino quanto por profissionais de Matemática, analisando sua atualização ou adaptação às necessidades locais e temporais. Não se pode incluir ou excluir conteúdos apenas por modismo ou por interesse de grupos particulares, sob pena de prejudicar

gerações pela introdução ou aprofundamento de diferenças regionais, sociais, ou de outra natureza.

Além da seleção dos conteúdos, podemos organizá-los didaticamente de maneira diferente da que vem sendo feita, de modo a apresentá-los numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar, como é natural de se conceber uma disposição curricular que atenda às características da atualidade. O professor não deve apontar a necessidade do vencimento total do conteúdo como empecilho à modificação na seleção dos conteúdos.

Portanto, é preciso propiciar ao aluno uma base sólida de conteúdos, que o torne capaz de constituir-se como sujeito de seu próprio processo de evolução, atendendo ao perfil requerido de autônomo intelectualmente, criativo, capaz de perceber um mundo em constante transformação como oportunidade para o desenvolvimento de atitudes comportamentais que lhe dará condições de continuar aprendendo continuamente, mais como uma necessidade de participação no processo evolutivo do que por promessas de sucesso. Segundo Toledo (1997, p. 10).

No mundo tem sido realizadas várias pesquisas com adultos que apresentam o que se convencionou chamar de *mathematics anxiety* (ansiedade em relação à matemática) (...), algo que só pode ser manipulado por especialistas no assunto, e não por “gente comum”.

Entendemos que os conteúdos curriculares de Matemática constantes das propostas de ensino das escolas deverão se voltar ao desenvolvimento de habilidades numéricas, habilidades algébricas, habilidades geométricas e habilidades gráficas. Qualquer que seja o peso que o professor dê a pressupostos gerais para a elaboração do seu projeto pedagógico, o desenvolvimento dessas habilidades deve ser o principal objetivo da sua tarefa no ensino dessa disciplina. É nesse sentido que entendemos a concepção de eixos temáticos.

Atualmente, o Ensino da Matemática tem sido discutido com mais frequência. O objetivo da educação tem conduzido a discussão a vários caminhos, desde a formação da mão-de-obra qualificada até a formação do cidadão para o exercício de sua cidadania plena.

A questão primordial, no entanto, seria unir essas formações, fornecendo uma educação que ao mesmo tempo forme mão-de-obra

qualificada sem descuidar da formação do ser humano para o mundo, para a vida em sociedade.

Segundo Mendes (2009, p.13):

“... a resposta para formar o cidadão universal sem descuidar do profissional está no desenvolvimento da autonomia competente dos indivíduos, pois uma pessoa autônoma é capaz de tomar decisões a partir de suas próprias análises, que associadas à competência técnico-política sempre encontram caminhos para superar os obstáculos apresentados no dia-a-dia da sua vida profissional e social”.

Acreditamos que o desenvolvimento da autonomia competente dos seres humanos seja realmente uma saída para a formação do indivíduo apto a enfrentar os obstáculos da vida pessoal e profissional e que o Laboratório de Matemática seja um dos ambientes propícios ao desenvolvimento dessa autonomia, visto que é um ambiente de descoberta, de troca de conhecimentos e com materiais manipulativos, o que dá um incentivo a mais para o nosso aluno.

O trabalho de investigação enriquece a discussão em sala de aula, além de familiarizar o aluno com as diversas formas de expressão escrita e oral. É interessante que o professor tenha uma atitude receptiva a esse tipo de trabalho e entenda-o como um processo que pode trazer resultados significativos para a formação dos alunos.

Também não poderíamos deixar de enfatizar a importância da comunicação para o ensino da Matemática. A comunicação é um componente importante no contexto educativo e indispensável entre professores e alunos. A linguagem é primordial para a construção do conhecimento e é por meio dela que o aluno adquire os conceitos sobre a sociedade em que está inserido. A linguagem é importante para o desenvolvimento mental de todos e também tem uma função social e comunicativa.

Para que haja uma melhor compreensão da aula, é necessária a adoção de atividades adequadas ao contexto social do aluno, que o estimulem a verbalizar o raciocínio. Acreditamos que o Laboratório de Matemática é uma das alternativas metodológicas mais propícias à construção do conhecimento matemático pretendido nestas atividades.

Apesar de tão importante, esse ambiente não tem a valorização que deveria. A maioria das escolas tem jogos, materiais paradidáticos de Matemática, alguns professores até levam o material lúdico para a sala de aula, mas a questão é que se houvesse um ambiente exclusivo para o laboratório, com todo o material à disposição do aluno e do professor, inclusive as regras para a utilização do material, cada um com seu objetivo, justificativa e conteúdo a que se destina, ajudaria bastante no entendimento das aulas de Matemática e de outras disciplinas relacionadas, desmistificando até a ideia de que aprender é difícil.

Desse modo, sempre que possível, relacionamos a Matemática com a prática e com jogos e brincadeiras diversas, unindo o lúdico ao desenvolvimento do raciocínio matemático, tendo como base as propostas inovadoras da Educação Matemática. Os debates contemporâneos, em nossa forma de perceber e de pensar, levam ao limite essa questão. A Matemática está integrada ao sistema científico, tecnológico, industrial, militar, econômico e político, cujo processo sempre foi apoiado por tais sistemas, dando a essa disciplina um caráter universal e agradável, sempre que possível (D'AMBROSIO, 2001).

O jogo pode ser considerado um ótimo instrumento para a fixação de vários conceitos, inclusive os matemáticos, como cita Miguel Guzmán (1986), que valoriza a utilização dos jogos para o ensino da Matemática, sobretudo porque eles não apenas divertem, mas também extraem das atividades materiais suficientes para gerar conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Desse modo, no desenvolvimento do trabalho, fizemos pesquisas em livros e na internet para a confecção dos jogos, sempre trocando experiências com os integrantes dos grupos. E, em sua confecção, buscamos utilizar materiais reciclados e de baixo custo, de forma a facilitar a construção e tornar os jogos acessíveis a todas as pessoas.

Para isso, desenvolvemos jogos que propiciam o aprendizado da Matemática, de forma a contribuir com a aprendizagem do educando e incentivar também os alunos a aprenderem em uma nova abordagem por meio desse instrumento alternativo. Assim, será permitida por meio dos jogos uma estruturação de procedimentos metodológicos úteis, capazes

de tornarem a prática docente eficaz na compreensão dos assuntos abordados.

Em um primeiro momento do trabalho, decidimos dividir o cronograma físico em basicamente três partes: a pesquisa, a confecção e a utilização. De início, fizemos uma análise geral do tema proposto, pesquisando em livros e sites todo e qualquer jogo que servisse de base para a abstração do conteúdo envolvido nos jogos.

No momento da pesquisa, fizemos anotações e alterações necessárias acerca dos jogos, modificando seus materiais para os de baixo custo e reciclados, além de algumas mudanças nas regras dos jogos em geral, possibilitando uma melhor perspectiva a respeito dos assuntos abordados e da utilização com Jovens e Adultos.

Dentre os jogos escolhidos, temos o dominó das quatro operações, o boliche dos números inteiros, o jogo da velha tridimensional, o disco das frações, as três em linha, a palavra cruzada, quatro por quatro e piff geométrico.

Terminada a pesquisa dos jogos, entramos na segunda etapa do projeto, ou seja, a confecção. De início, desenvolvemos alguns jogos, que foram o dominó, o boliche, o jogo da velha tridimensional, o disco das frações e quatro por quatro.

O primeiro escolhido a ser confeccionado foi o dominó, que consiste em um jogo utilizado como subsídio para a aprendizagem e memorização das quatro principais operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão. Sua confecção foi feita a partir de folhas E.V.A., usadas para a construção das 28 peças necessárias, além de caneta colorida para escrever as operações e resultados.

No Dominó, são postas as 28 peças viradas para baixo e misturadas. São no máximo 4 jogadores, ficando cada um com 7 peças. Caso sobre algum participante, as peças restantes serão puxadas ao longo do jogo. Tem-se início sempre em sentido horário e com uma peça que tenha valores duplicados. Cada participante coloca uma peça que se encaixe em uma das pontas do jogo. Caso o jogador não tenha uma peça, ele pode puxar alguma peça se estiver sobrando, caso contrário, passa a vez para o sucessor. Vence aquele que terminar as peças primeiro. Se acontecer de todos os participantes passarem a vez, por não terem o que acrescentar no jogo, mostram-se as peças e somam-se os resultados das operações ou resultados apresentados. Vence aquele que tiver a maior soma das peças em seu poder.

O segundo jogo a ser produzido foi o Boliche dos Números Inteiros, que tem como objetivo contribuir para que os alunos, de modo geral, se familiarizem com a regra de sinais das operações. Já em sua confecção usamos materiais de baixo custo, como cones de lã, cartolina guache colorida para escrever os números, bolas de meia, caixa de sapato para guardar as peças, fita dupla para fixar os números nos cones.

O Boliche possui 09 cones com números positivos e negativos, podendo, portanto, ser jogado individualmente ou em grupo. Cada participante escolhe uma cartela e recebe feijões para marcar os elementos que forem sorteados. O jogo começa com os participantes jogando bolas para derrubar os cones; calcula-se então a soma das peças derrubadas e anota-se. O jogo termina quando um jogador atinge a pontuação combinada no início. Todos precisam ter atenção na contagem e anotação dos jogadores para que não tenha engano.

O terceiro jogo confeccionado foi o Jogo da Velha Tridimensional, que se trata de um jogo de tabuleiro, cujo objetivo educativo é desafiar o raciocínio lógico dos jogadores, que devem organizar uma linha, coluna ou diagonal da mesma cor antes do seu adversário. Sua confecção foi baseada em madeira prensada, pinos de madeira e cubos furados ao meio, sendo 28 de uma cor e 28 de outra.

Já o Disco de Frações tem como funções desenvolver o cálculo com frações em diversos contextos. A confecção ocorreu de forma que foram cortados 8 círculos, em madeira, do mesmo tamanho. Cada círculo foi cortado em partes iguais, sendo: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 12. Cada conjunto foi pintado de uma cor diferente.

Quanto ao Quatro por Quatro, é um jogo que foi confeccionado com madeira e tinta de duas cores diferentes em um tabuleiro do tipo 4x4. Ele é semelhante ao jogo da velha, com dezesseis peças diferentes. Cada peça possui quatro propriedades que são: tamanho, cor forma geométrica e decoração da base. Elas se diferenciam por uma característica apenas, necessária ao desenvolvimento do jogo. Pode ser jogado por duas pessoas ou dois grupos.

O jogo começa com o tabuleiro vazio. No desenvolvimento da atividade, cada participante escolhe uma peça por vez e fala as características da mesma para que o opositor possa pegar e colocar no tabuleiro. Ganha quem completar uma linha coluna ou diagonal com quatro peças que tenham pelo menos uma característica comum.

A respeito dos demais jogos, eles ainda irão entrar em processo de confecção, porém já se sabe que serão usados em prol do melhor aprendizado da Matemática. Para sua elaboração, fizemos uma planilha e discutimos os respectivos materiais reciclados e de baixo custo que serão utilizados para a confecção dos mesmos. Os referentes materiais que serão utilizados para a confecção dos demais jogos serão basicamente papel E.V.A., cartolina guache e papel cartão.

Enfim, é indispensável à utilização dos jogos em uma nova abordagem, no Laboratório de Matemática, possibilitando seu uso como um subsídio agradável na aprendizagem do aluno, de modo a conduzi-lo na construção de seu conhecimento, tendo em vista a união do lúdico ao aprendizado, como é confirmado através da citação de Rubem Alves, “O lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis.”.

RESULTADOS POSSÍVEIS

Através do funcionamento do laboratório de Matemática são expostos os jogos, com fins de estimular o aprendizado dos alunos do PROEJA por um meio diferente do que rotineiramente é usado na sala de aula.

Assim, os jogos estarão subsidiando, de forma lúdica, o ensino-aprendizagem dos alunos do IFRN de Santa Cruz, bem como de outras instituições localizadas na região do Trairi.

No Laboratório são desenvolvidas atividades que promovem o acesso ao conhecimento por meio de confecção de materiais e jogos didáticos, propiciando ao professor e ao aluno um ambiente agradável e organizado para o ensino-aprendizagem em Matemática, Biologia e Química;

Em busca da motivação dos alunos da região do Trairi, realizamos exposições com o intuito de divulgar nosso projeto, a fim de motivar o aluno a procurar o conhecimento provocado através das atividades lúdicas.

Como se pode ver hoje em dia, é imprescindível lembrarmos que nossa experiência em sala de aula confirma que muitas das dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem se devem à falta de conexão com a prática. Desse modo, entendemos que se faz necessário um trabalho voltado a superar essas dificuldades por meio da implantação de um

laboratório bem equipado. Esse espaço propicia ao aluno a exploração e a criação de objetos, conceitos e demonstrações, proporcionando-lhe uma melhor compreensão por meio de experimentos. Nela, os recursos didático-pedagógicos criam vida. Com o espaço, os professores de Matemática podem dinamizar seus trabalhos e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, tornando esse processo mais prazeroso e eficaz, além de dar vazão à criatividade dos alunos.

Portanto, é indispensável a utilização dos jogos e do laboratório de Matemática como uma fundamentação de ensino eficaz na aprendizagem do aluno em uma nova abordagem. Assim, com base no pensamento de Mendonça (2010), é também extremamente importante estarmos sempre pesquisando e buscando novas alternativas, pois o mundo está em constantes e rápidas mudanças. Consequentemente, estamos sempre aprendendo coisas novas, quer com o aluno, quer em nossa própria vivência de sala de aula, quer observando a comunidade, consultando grupos de estudos e pesquisas ou publicações, ou ainda trocando ideias e experiências em cursos, encontros, e congressos para melhorar a atuação e o desempenho do aluno a cada dia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciência da natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **EtnoMatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000 (coleção Questões da Nossa Época: v.23).
- MENDES, Iran Abreu. **Matemática e Investigação em sala de aula: Tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo. Livraria da Física, 2009.
- MENDONÇA, Sílvia Regina. **A Matemática nas turmas de Proeja: o lúdico**

como facilitador da aprendizagem. Revista HOLOS – IFRN, Rio Grande do Norte, nº 03, 2010. p. 136-149.

MALAGUTTI, Pedro Luiz; SAMPAIO, João Carlos. **Mágicas, Matemática e outros mistérios**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

MURCIA, Juan Antonio Moreno e colaboradores. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

REGO, Rômulo marinho, RÊGO, Rogéria Gaudêncio. **Matematicativa**, João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

TAHAN, Malba. **Matemática Divertida e Delirante**. São Paulo: Saraiva, 1962.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática: como dois e dois** – A construção da Matemática – São Paulo: FTD, 1997.

A PARÓDIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Rosângela Araújo da Silva – IFRN – rosangela.silva@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O propósito do presente artigo é expor a experiência do uso da Paródia de conteúdos Matemáticos como uma metodologia para o aprendizado em uma turma do Quarto Período do Ensino Médio Técnico Integrado de Refrigeração e Climatização, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Santa Cruz.

O trabalho é realizado em forma de Concurso desde 2009, assim, em 2011, a turma em questão estava participando pela terceira vez, o que acarretou certa resistência de alguns alunos, mas eles foram convencidos por ser um novo conteúdo, o que abre um novo leque de possibilidades. A ação de parodiar uma música é visto como um fato cômico, logo transforma o trabalho em algo prazeroso e faz com que os alunos se engajem na realização dela.

No ato da construção das paródias, percebem-se falhas, o que torna o trabalho mais interessante, pois faz com que o processo ensino-aprendizagem seja realmente construído, abrangendo a inserção das próprias experiências, mostrando novas perspectivas, trazendo entusiasmo e dinamismo, pois cada grupo, quando identificava um erro, abordado posteriormente na descrição da atividade, superava as dificuldades. Na EJA, esse tipo de atividade é bastante significativo, principalmente porque os alunos se divertem e o processo ensino-aprendizagem torna-se uma atividade prazerosa.

Um fato a considerar é a realidade desses alunos, muitos deles com dificuldades educacional e socioeconômica, estudantes que não tiveram a possibilidade de realizar o ensino médio na faixa etária padrão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um breve histórico da escrita

Para falar de música é necessário falar da escrita, pois a música é uma poesia com melodia, logo, é um belo texto escrito. Assim, o surgimento da escrita é descrito, segundo Pereira e Torres (1998), do seguinte modo:

“... há milhões de anos, os homens que habitavam a Terra viviam de forma muito diferente da nossa maneira de viver. Sempre em pequenos bandos, caçavam e pescavam para sobreviver, moravam em cavernas e usavam pedaços de madeira e pedra para se protegerem dos ataques de animais grandes. Os bandos não eram organizados e a comunicação entre eles era bastante primitiva: uivavam e gesticulavam, tendo as mãos como principal instrumento de sobrevivência.

Deve-se observar que pelo aumento da população, os alimentos disponíveis tornam-se escassos. O autor expõe uma mudança no modo de viver do homem primitivo para suprir suas necessidades de uma forma mais segura e eficiente. A modificação mais marcante foi a origem da linguagem para facilitar a comunicação, pois não era suficiente o entendimento apenas por ruídos e gestos (mímicas).

Dentro de suas cavernas, esta população começa a desenvolver uma linguagem escrita, por intermédio de seus primeiros desenhos nas paredes, como representação de sua vida diária.

O autor segue afirmando:

“Esses desenhos são os primeiros passos para o surgimento da escrita. Conforme a necessidade de sobrevivência do homem foi evoluindo, a forma da escrita também foi evoluindo, atendendo assim as suas necessidades.”

Esta última observação, retrata que a evolução sempre ocorre pela necessidade, e o surgimento da escrita não foi diferente. Desde então, o homem está rodeado de escrita, poesia, música, melodia.

O Encontro da Matemática e da Música na Antiguidade

A Matemática e a Música são percebíveis em quase todos os povos da Antiguidade. Suas manifestações, porém, aparecem separadas. A relação entre elas surge pela necessidade de organização de escalas musicais, que ocorreu de maneiras diferentes em povos e épocas também diferentes, mas com alguns aspectos em comum.

Por exemplo, os gregos desenvolveram os tetracordes e depois escalas com sete tons. Pitágoras, Arquitas, Aristoxeno e Erastóstenes foram considerados teóricos musicais porque se voltaram à constituição de escalas musicais, desenvolvendo diferentes critérios de afinidade. Pitágoras, um dos matemáticos mais conhecidos em toda a história devido ao seu famoso teorema, conseguiu estabelecer uma afinação utilizando percursos de quinta¹² para a obtenção das notas da escala. Nesse momento histórico, havia uma valorização dos intervalos de quinta perfeitas, assim como a utilização somente de números de 1 a 4 na obtenção das frações da corda para gerar as notas da escala.

Arquitas já utilizava os resultados de Pitágoras no experimento do monocórdio para construir sua escala baseada em frações da corda resultantes de médias harmônicas e aritméticas. Erastóstenes seguia a mesma linha de raciocínio de Aristoxeno, com intervalos calculados pela razão e, desse modo, organizou a escala a partir da diferenciação entre intervalos calculados aritmeticamente.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos

Para falar de Educação de Jovens e Adultos, vamos rever o que Paulo Freire afirma sobre essa modalidade de ensino.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, embora com finalidades distintas.

12 Percursos de quinta ou Intervalo de quinta é um modo de obtenção das notas musicais. Assim, as notas musicais são geradas a partir de relações de números simples com a frequência fundamental. Ao multiplicarmos a frequência de uma nota por 2, obtemos uma outra nota que recebe o mesmo nome da anterior. Se multiplicarmos a frequência por $3/2$, obtemos uma nota que guarda com a anterior uma relação harmônica tão interessante que ela recebe um nome especial: a dominante. Percebemos que a dominante é o quinto grau da escala. Uma quinta acima do dó está o sol; uma quinta acima do sol está o ré; uma quinta acima do ré está o lá; assim, seguindo o ciclo das quintas, obtemos todas as notas da escala diatônica e retornamos ao dó.

Essa declaração popularizou os termos como uma área especializada da Educação, mas mesmo assim continua existindo uma variedade de paradigmas dentro da Educação de Adultos.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), nos anos 40 a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora), pontificada por Paulo Freire, e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

No Brasil, esse entendimento continua na década de 70, com duas correntes como Educação não-formal e como suplência da mesma. Surge então o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire. Apesar de todas essas propostas, segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), a UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas.

O sistema continua falho, o que, de acordo com Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), pode ser explicado por vários problemas, como a falha na interpretação da concepção pedagógica e dificuldades nas metodologias aplicadas, entre outros.

Compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, de inclusão das diversidades dos aprendizes e da localidade, que desenvolva a informação e a integração na disparidade cultural. Como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Novos Métodos para a Educação de Jovens e Adultos

A todo momento, o objetivo do professor é a busca do aprendizado do aluno, objetivo para o qual sempre procura-se novos meios. É importante lembrar que não existe uma única metodologia adequada em qualquer fase da educação, principalmente na educação de jovens e adultos.

Essas pessoas, por terem suas próprias experiências que interagem e mudam o meio, segundo Fuck (p. 14, 1994),

“[...] a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.”

Todo ser humano tem a capacidade de aprender, a qualquer momento de sua história, só dependerá do quanto for desafiado e provocado para que consiga evoluir e construir seu aprendizado

METODOLOGIA

A paródia com um procedimento metodológico a ser adotado na disciplina de Matemática para EJA.

Em 2009, chega à cidade de Santa Cruz o IFRN, trazendo muitas expectativas para a comunidade. No segundo semestre, começaram as aulas nos Cursos de Informática e Refrigeração e Climatização. Ambos iniciaram com duas turmas, uma de Técnico Subsequente e uma de Ensino Médio Técnico Integrado, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Desde o primeiro ano do Instituto, os professores de Matemática realizam o Concurso de Paródias de Matemática. Esse concurso foi idealizado para incentivar os alunos a utilizarem uma nova maneira de construir o conhecimento matemático. Através do uso da música, eles fazem uma paródia com os conteúdos estudados em sala de aula. Cada turma é dividida em grupos para construir suas composições, os próprios colegas elegem a melhor por votação, a paródia escolhida participa do Concurso de Paródias, evento que envolve todo o Instituto/Campus Santa Cruz.

De acordo com o sítio da Wikipédia (2011), de uma forma geral, a paródia é uma imitação cômica de uma composição literária, filme ou música. A paródia surge a partir de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente e, em geral, conhecida e consagrada, observando

que estas características podem ser apenas locais. Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado, aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria.

Em 2011, na terceira edição do Concurso de Paródias, o trabalho foi realizado em todas as turmas da Instituição nas quais estava sendo ministrada a disciplina de Matemática. O relato que segue aconteceu na turma de quarto período do Ensino Médio Técnico Integrado de Refrigeração e Climatização, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. No primeiro momento, houve uma resistência da turma, pois era a terceira vez que os alunos participavam. Com um pouco de persistência, porém, conseguimos fazer todos se engajarem.

Os grupos fizeram ótimos trabalhos. No quarto período, os assuntos abordados foram: cálculo de áreas e perímetros das figuras planas, relações métricas e trigonométricas no triângulo retângulo, teorema de Pitágoras e trigonometria no ciclo. Usando a diversidade musical e a criatividade, os alunos tiveram grandes inspirações. Para esse artigo vamos considerar dois exemplos.

O primeiro exemplo escolhido foi a paródia vitoriosa em sua classe. O grupo buscou inspiração nas irreverentes composições dos Mamonas Assassinas. A música escolhida foi “Pelados em Santos”, e a equipe era composta por: Elane Mayara Vieira da Silva, Ione Barbosa dos Santos, José Leandro Santos do Nascimento, Maria Elialda Soares, Nayana Silva de Souza e Rita de Cássia Cabral. Eles usaram as razões trigonométricas para parodiar.

Música original: Pelados em Santos

Compositores: Dinho

Mina, seus cabelo é da hora
Seu corpão é um violão
Meu docinho de coco
Tá me deixando louco

Minha Brasília amarela
Tá de portas abertas
Pra mode a gente se amar
Pelados em Santos

Pois você, minha pitchula
Me deixou legalzão
Não me sintcho sozinho
Você é meu chuchuzinho

Music is very good (Oxente ai, ai, ai!)
Mas comigo ela não quer se casar (Oxente ai, ai, ai!)
Na Brasília amarela com roda gaúcha
Ela não quer entrar (Oxente ai, ai, ai!)

É feijão com jabá
Desgraçada num quer compartilhar
Mas ela é lindia
Muitcho mais do que lindia
Very, very beautiful

Você me deixa doidiã - Oh, yes! Oh, nos!
Meu docinho de coco

Music is very porreta (Oxente Paraguai!)
Pos Paraguai ela não quis viajar (Oxente Paraguai!)

Comprei um Reebok e uma calça Fiorucci
Ela não quer usar (Oxente Paraguai!)

Eu não sei o que faço
Pra essa mulé eu conquistchar
Por que ela é lindia
Muito mais do que lindia
Very, very beautiful

Você me deixa doidã - Oh, yes! Oh, nos!
Meu chuchuzinho - Oh, yes! No, no, no, no!
Eu te I love youuuuu!
Pera aí que tem mais
Um poquinho de "u" Uuuuuuuuuu...

Paródia de Matemática: Ensinando Trigonometria

Turma Matemática é da hora
E a professora então
Nos tirou do sufoco
Tava ficando louco

Agora que aprendemos
“Vamu” então explicar
A hipotenusa encontrar
E o teorema completar

Hipotenusa ao quadrado
Igual oposto ao quadrado +
Adjacente elevado a dois

Assim fica “facinho”
Pitágoras... ele é o cara!

OXENTE AI AI AI

“Inda” tem a tangente, o cosseno e o seno também

OXENTE AI AI AI

Seno igual a oposto sobre hipotenusa

OXENTE AI AI AI

Cosseno igual adjacente sobre hipotenusa

E a tangente

Oposto sobre adjacente

Agora é so estudar

Assim fica legalzão

Esse conjunto trabalhou vários conceitos, tais como Teorema de Pitágoras e as razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente). Observa-se que foi omitido a palavra cateto em diversos momentos no decorrer da paródia, destacando uma das frases: “Seno igual a oposto sobre hipotenusa”, oposto refere-se ao cateto oposto, utilização que fica compreensível para os outros colegas da turma.

O momento de intervenção do educador é extremamente importante, não no sentido de crítica, mas sim na investigação do aprendizado, do quanto os conceitos estão ou não sedimentados. A paródia pode trazer também reflexões diretas sobre como ocorre este processo.

O segundo exemplo usou o ritmo do sucesso dos Aviões do Forró. A equipe era composta por: Carluce Miguel da Silva, Eudia Rafaela Fernandes, Heriberto Ferreira Gomes, Maria Daguia Soares de Lima, Romério Cesar Silva Costa e Sayonara Tomaz Rodrigues. Baseados na música “Casa das primas”, transcreveram a razão trigonométrica que resulta no cosseno.

Música original: Casa das Primas

Compositores: João Márcio e Fabiano

Deixe minhas coisas no portão
Daqui a pouco vou buscar
Pena que durou pouco tempo

É que eu sou assim mesmo, sou assim mesmo
Se a mulher começa a soltar o veneno
Isso me irrita, isso me irrita
Vazo pra gandaia e tô de novo na fita

Eu sou assim mesmo, sou assim mesmo
Se a mulher começa a soltar o veneno
Isso me irrita, isso me irrita
Vazo pra gandaia e to de novo na fita

Hoje eu durmo la pra cima
Na casa das primas, na casa das primas

Uma do lado e a outra pro riba
Na casa das primas, na casa das primas

Se casar não é minha sina
Eu vou morar na casa das primas!

Paródia de Matemática: TRIGONOMETRIANO

Versão Inicial

Deixe-me mostra-lhes a razão
Trigonometria vamos aprender
Aprenderemos em pouco tempo

Triângulo, retângulo e hipotenusa
Vamos aprender as suas medidas
Isso se explica, isso se explica
Basta atenção e sairemos na fita

Triângulo, retângulo e hipotenusa
Vamos aprender suas medidas
Isso se explica, isso se explica
Basta atenção e sairemos na fita

Hoje eu estudo o que é seno
Também o cosseno, também o cosseno

Os catetos também aprendemos
Também aprendemos, também aprendemos

Uma letra por baixo e outra por riba
Se você não aprendeu ainda

Vem pro IF que a gente te ensina
Vem pro IF que a gente te ensina.

Nesta primeira versão, percebe-se a necessidade de intervenções. Observando a frase: “Triângulo, retângulo e hipotenusa”, a ideia era se referir à hipotenusa do triângulo retângulo, então se tirou a vírgula, ficando “Triângulo retângulo e hipotenusa”. Analisando de uma maneira geral, a paródia tinha diversos termos do conteúdo, porém não

apresentava nenhuma definição ou fórmula matemática. O grupo voltou para reescrever e chegou à segunda versão:

Paródia de Matemática: TRIGONOMETRIANO

Versão Final

Deixe-me mostra-lhes a razão
Trigonometria vamos aprender
Aprenderemos em pouco tempo

Triângulo retângulo e hipotenusa
Vamos aprender as suas medidas
Isso se explica, isso se explica
Basta atenção e sairemos na fita

Triângulo retângulo e hipotenusa
Vamos aprender suas medidas
Isso se explica, isso se explica
Basta atenção e sairemos na fita

Hoje eu estudo o que é cosseno
O que é cosseno, o que é cosseno
O cateto adjacente sobre a hipotenusa
Também aprendemos, também aprendemos

Um número por baixo e outro por riba
Se você não aprendeu ainda

Vem pro IF que a gente te ensina
Vem pro IF que a gente te ensina.

Depois das interferências do educador, o grupo conseguiu trabalhar um único conceito, a definição de cosseno como a razão trigonométrica. Para um olhar externo pode parecer pouco, mas para uma visão interna

tem-se um fato muito importante. Os alunos participaram e conseguiram se expressar através da música, além de explicar um conteúdo matemático que para muitos é considerado um dos mais difíceis do ensino médio.

Um dos pontos importantes é o retorno que ocorre para a turma dessas composições. A intervenção é necessária, não de forma crítica, mas de maneira construtiva e edificante para poder transmitir a mensagem de forma correta e coerente.

Oliveira (2006) observa que, no âmbito da educação de jovens e adultos, o jovem “não é aquele com uma história de escolaridade regular [...], é também um excluído da escola [...]. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionados com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (p. 59-60). Já o adulto é aquele com uma “passagem curta e sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se [...]” (p. 59).

Ao tratar sobre os ciclos de vida e sobre a psicologia do adulto, Oliveira (2004, p. 213) afirma que “os processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores”. Para a autora, o desenvolvimento humano pode ser compreendido como sendo o resultado da interação entre os chamados planos genéticos, que são: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

A realidade nos mostra que os alunos possuem muitas dificuldades, tanto no campo educacional, quanto na situação socioeconômica. Sabemos que, nas últimas décadas, houve um processo de expansão e de universalização do ensino fundamental (1° ao 9° ano), em que incide o fato de não se ter conseguido “conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 11). O mesmo não pode ser creditado ao ensino médio (1° ao 3° ano), no qual é detectado um baixo índice de matriculados, grandes taxas de repetência e, principalmente, de evasão sem a conclusão do curso.

CONCLUSÃO

Ao longo do texto, o desafio consistiu em trazer um novo procedimento metodológico para o aprendizado dos conteúdos matemáticos em uma turma do Quarto Período do Ensino Médio Técnico Integrado de Refrigeração e Climatização, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Relacionando as dificuldades da aprendizagem, o uso da Paródia e o problema de se expressar através da música e da melodia, tem-se um resultado interessante, que é o poder da produção de textos anunciando conteúdos vistos em sala de aula. É visível que, sendo o Concurso como uma atividade competitiva, a participação torna-se mais instigante, pois apesar da oposição inicial, cada um dos grupos quer ganhar e faz o melhor possível, surpreendendo a todos.

É interessante ressaltar que, durante o processo, destaca-se o aprendizado ocorrido. No momento em que ocorre a correção, os alunos percebem que falta coerência nas frases, pois apenas escrever palavras não transmite ideias. O objetivo da atividade foi alcançado depois de um esforço conjunto, sobressaindo dessa forma o papel do professor como facilitador e intermediador entre alunos e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVIERA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, mai./ago., 2004.
- _____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez., 2006.
- PEREIRA, C. M.; MARQUES, V. P.; TORRES, E. F. Dos tempos da caverna ao computador. In: **Revista Universidade e Sociedade**, Ano 13, n. 17, jun.

1998 p. 28-30.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%B3dia> disponível em 07/12/2011

<http://www.letras.com.br/joao-marcio-e-fabiano/casa-das-primas>
disponível em 25/05/2011

<http://letras.terra.com.br/avioes-do-forro/1792300/> disponível em
23/05/2011

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MODALIDADE EJA: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO NO CAMPUS IFRN/SC

Carla Geovana Gois da Costa – IFRN-SC – carlaggeovana@hotmail.com
.....

Enne KarolVenancio de Sousa – IFRN-SC - enne.sousa@ifrn.edu.br
.....

Joseanny Ferreira Brilhante – IFRN-SC – joseannybrilhante@hotmail.com
.....

Julyeth Gomes Medeiros– IFRN-SC – julyethgomes@hotmail.com
.....

Leonídia Aparecida Pereira da Silva – IFRN-SC – leonidia.lidia@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu como modalidade de ensino com a LDB 9394/6, tendo como objetivo inicial erradicar o analfabetismo no Brasil. Percebe-se que grande parte dos alunos que ingressam nessa modalidade enfrentam grandes desafios. Porém, percebemos que muitos deles tentam melhorar seu desempenho, procurando valorizar a educação, pois, no passado, grande parte desses alunos não teve oportunidade de frequentar a escola ou muitas vezes teve que abandoná-la por questões diversas.

Este artigo baseia-se na análise do ensino da Matemática no PROEJA, voltando-se principalmente para a relação entre a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Santa Cruz, tendo como objetivo expor, de forma preliminar, como é desenvolvido o ensino de EJA e mostrar que os alunos dessa modalidade podem desenvolver sua cognição matemática tanto quanto os alunos do ensino médio regular.

Os dados coletados e que serviram de base para a nossa pesquisa foram obtidos a partir de entrevistas com uma educadora matemática do IFRN/SC e com um aluno que foi premiado com menção honrosa na

OBMEP 2010, além de pesquisas realizadas na comunidade interna e externa ao campus.

Na primeira parte, trazemos uma reflexão teórica sobre a modalidade de ensino EJA. No item seguinte, descrevemos a experiência de sucesso que obtivemos no Campus IFRN/SC ao aplicarmos a prova da OBMEP também aos alunos de EJA e, por fim, as considerações finais do artigo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Quando fazemos referência aos objetivos do trabalho docente em classes da modalidade EJA, tratamos de uma ação educativa voltada a determinados alunos de Nível Fundamental completo e Ensino Médio incompleto (ou nunca iniciado) que procuram a escola na idade adulta ou na juventude.

Segundo Fonseca (2002),

Se é realidade que os alunos do EJA sofrem fortes movimentos de exclusão, também é verdade que os preconceitos geradores disto estão presentes não só na sociedade mas também nos próprios alunos do EJA, e é reflexo de algo que é difícil de abandonar, pois faz parte de nossa tradição ocidental, entre outras coisas, menosprezar as pessoas que têm uma certa idade, aquela [sic] que não frequentaram a escola no tempo hábil.

Algo muito notório é que, nessa nova oportunidade de ser escolarizado, existem exclusões que partem dos próprios alunos, que por muitas vezes se autoexcluem por questões diversas (baixa autoestima, sentimento de inferioridade, dificuldades de aprendizagem, entre outros fatores) e, ainda, dos alunos dos cursos regulares, que em diversas ocasiões excluem os alunos dessa modalidade específica por se acharem superiores. Soma-se ainda o fato de que a interrupção ou impedimento da trajetória escolar dos alunos de EJA faz parte de um contexto bem mais amplo, podendo ser até mesmo reflexo de aspectos culturais. Compete, então, a busca constante da inclusão desses alunos no cenário escolar.

A ideia que se faz de que a EJA ameniza tais exclusões se deve ao fato de que há, nessa modalidade de ensino, pessoas com vivências, dificuldades e dúvidas parecidas e que são compartilhadas entre eles

e o professor. No entanto, essa amenização não é um padrão, uma vez que há muita discussão sobre o assunto, mas ainda pouco preparo dos profissionais para lidar com essas realidades.

Oliveira (1999) nos convida a percebermos as dificuldades na adequação da escola para atender a um público que “não é o ‘alvo original’ da instituição” (p.61). Logo, é necessário empenho, preparo e capacitação dos profissionais que lidam com tais alunos, como também da comunidade escolar em geral. Há a necessidade de uma educação continuada e compensação das deficiências na educação desses jovens e adultos, lembrando que eles possuem os mais variados níveis de escolaridade.

Gomes (2001), afirma que:

Cabe ao educador, [...] postar-se, pois investindo de uma honestidade intelectual que lhe permita relativizar os valores da contribuição da(s) Matemática(s) oficiali(s) da Escola e da(s) Matemática(s) produzida(s) em outros contextos e em outros níveis e aspectos de formalidade e generalidade; investido também da responsabilidade profissional que lhe imputa disposição e argumentos na negociação com as demandas dos alunos e com os compromissos da Escola em relação à construção do conhecimento matemático; investido, ainda, uma sensibilidade, que é preciso cultivar e exercitar, ao acolher as reações e as perplexidades, as indagações e os constrangimentos, as reservas e as ousadias de seus alunos e alunas, pessoas jovens e adultas, e compartilhar com elas essas mesmas emoções com as quais ele impregna seu projeto educativo. (p.39).

Percebe-se, então, a necessidade de uma preparação e formação específicas para os professores que lecionarão com tal público.

Por sua vez, DANTE (2002), afirma que:

Trabalhar Matemática por meio de situações-problema próprias da vivência do aluno (...) trabalhar o conteúdo com significado, levando o aluno a sentir que é importante saber aquilo para sua vida em

sociedade ou que o conteúdo trabalhado lhe será útil para entender o mundo em que vive (...) permitir o uso adequado de calculadoras e computadores (...) explorar idéias numéricas, (...) observar sistematicamente a presença da Matemática no dia-a-dia. (p.13-16)

O aprendizado tende a fixar-se quando levado à prática e ao cotidiano, aproximando os aprendizes da realidade em que estão inseridos, pois, dessa forma, envolverá as vivências dos mesmos e a partir daí eles serão mais motivados, o que conseqüentemente os levará a um maior rendimento em sua aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DA OBMEP COM ALUNOS DA MODALIDADE EJA NO CAMPUS IFRN/SC

Antes de abordarmos a experiência de trabalho no Campus Santa Cruz, faz-se necessário compreender um pouco do contexto da modalidade EJA, como também das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Dessa forma, dividimos esse tópico em três partes: as duas primeiras, tratando da necessidade citada anteriormente; a última, apresentando um esboço da experiência de sucesso que foi unir EJA e OBMEP no IFRN/SC.

Modalidade de Ensino EJA

Os adultos inseridos na modalidade EJA, geralmente, têm um perfil de filhos de trabalhadores rurais ou pessoas que deixaram de estudar durante um período de tempo muito longo, cujos possíveis motivos foram, por exemplo: ajudar os pais nos trabalhos rurais ou domésticos; dificuldade de acesso à escola, pois muitas vezes não havia escolas próximas às suas residências; falta de tempo para estudar, por ter formado uma família muito cedo, entre outros motivos.

A escola, para os alunos da modalidade EJA, é um local de encontro para pessoas que compartilham entre si muitas coisas: experiências de vida, dificuldades, responsabilidades, níveis de escolaridades, entre outros. Através dessa modalidade de ensino, os alunos tentam mudar a realidade em que vivem, pois é uma grande oportunidade para elevarem

sua escolaridade, adquirirem novos conhecimentos, alcançando o maior nível de ensino possível e se preparem para o mercado de trabalho.

É importante ressaltar a importância do interesse dos alunos, pois a aprendizagem na modalidade EJA, bem como em qualquer modalidade de ensino, não depende só dos professores. Esse trabalho em conjunto é muito visível nessa modalidade, pois muitos deixam a família e alguns afazeres em casa para poderem estudar. A maioria se sente obrigado, de certo modo, a estudar e se atualizar para entrar no mercado de trabalho. Esse conhecimento em si proporciona benefícios em diversos momentos, pois nos tempos atuais, para conseguir um bom trabalho, é preciso ter uma educação de qualidade, uma vez que nível de escolaridade e oportunidades de emprego são, em geral, proporcionais.

Percebemos uma visível diferença entre as modalidades de ensino EJA e cursos regulares, uma vez que a maioria dos adultos tem um maior interesse de aprendizado do que os alunos de cursos regulares, que muitas vezes são movidos por notas, como afirmam muitos autores estudiosos da modalidade EJA. Grande parte dos alunos de cursos regulares pensa no conhecimento como algo que irá beneficiá-los no futuro. A maioria dos adultos, não; eles querem aprender de verdade, não para tirar boas notas, e sim para pôr em prática no seu cotidiano, sentem a necessidade de aprender agora, pois são levados pelo sentimento de que já perderam muito tempo.

Como a maioria desses alunos está se readaptando à rotina de estudo, é preciso que a escola e sua organização sejam repensadas, tendo como foco principal esses alunos, uma vez que eles têm certas dificuldades de aprendizado. Na maioria das vezes, são mães e pais de família, cuidam da casa, ou, em sua maioria, trabalham fora, e, conseqüentemente, por falta de tempo, acabam não se dedicando plenamente aos estudos. Dessa forma, seria necessário adaptar o tempo escolar, a metodologia aplicada, os turnos nos quais se desenvolverão as atividades e o currículo, por isso a importância de se ter o aluno como foco principal da organização, como já foi dito anteriormente.

O indivíduo tem necessidades em cada fase, com características próprias e limitações. Na fase em que se encontra o aluno da modalidade EJA, é necessário um maior esforço para o aprendizado, pois na medida em que se sentem mais motivados, seu rendimento no aprendizado é maior, podendo ser que esse sentimento seja consequência de um ambiente que os deixe à vontade, que os faça sentir-se bem e que repasse felicidade.

Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), com realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Esse projeto foi instituído pelo Governo Federal em 2005 e realizado em três níveis, distribuídos em duas fases cada. A prova da OBMEP é aplicada anualmente para um número expressivo de escolas públicas do país e espera-se que, em pouco tempo, atinja todas as cidades do país. Segundo a associação, o objetivo é atingir todos os segmentos educacionais das escolas municipais, estaduais e federais, dirigido a todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Os estudantes que alcançarem o maior número de pontos na segunda fase da edição da OBMEP concorrem a prêmios. Professores, escolas e secretaria de educação desses estudantes contemplados com a premiação também são premiados. O trabalho de realização da OBMEP envolve produção e distribuição de material didático, estágio aos professores premiados, Programa de Iniciação Científica Júnior (PIC) para os estudantes contemplados, Programa de Iniciação Científica – Mestrado (PICME) para os estudantes contemplados que estejam cursando graduação e Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI).

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) vem descobrindo novos talentos ao passar dos anos. Um projeto nacional que, em apenas 6 anos, já mostra excelentes resultados envolvendo milhões de alunos e milhares de professores e escolas.

Para ter um bom resultado é preciso incentivar os alunos, fazendo com que se dediquem cada vez mais. Assim, faz-se necessário a ajuda de professores preparados para que possam auxiliar seus alunos, modificando a imagem que os mesmos têm da Matemática – aquela matéria definida muitas vezes como sendo um bicho de sete cabeças – e levando-os a procurar desafios e resolver cada vez mais questões, pois assim desenvolveriam mais suas habilidades na resolução de problemas matemáticos.

Descrição da modalidade EJA no IFRN

A modalidade EJA no IFRN, denominada PROEJA, é uma Política Pública fundamentada nas bases legais e nos princípios norteadores da educação brasileira explicitados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei

nº 9.394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis, que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.

O IFRN, ao integrar a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA, inova pedagogicamente sua concepção de Ensino Médio, respondendo aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, através de um currículo que integra conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante, levando em conta os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Tentando responder e atender às demandas por profissionais que necessitam do mundo do trabalho, o IFRN propõe-se a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA, entendendo que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população.

O curso tem como objetivo formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes, com elevado grau de responsabilidade social e que contemplem um novo perfil para saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, implementação, avaliação e suporte, visando as aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

O acesso ao Curso Técnico de Nível Médio na Modalidade EJA é destinado a estudantes portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, com idade mínima de 18 anos completos, e pode ser feito de duas maneiras: a primeira, para o primeiro período, através de processo seletivo aberto ao público (ou convênios), e a segunda por transferência para o período compatível.

No ano de 2010, o IFRN – Campus Santa Cruz contava com 145 alunos matriculados na modalidade EJA, divididos em três cursos: Técnico em Informática Integrado EJA, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado EJA, e Técnico em Refrigeração e Climatização Integrado EJA, sendo os três cursos divididos em 6 turmas: duas turmas do curso Técnico em Informática Integrado EJA, uma turma do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado EJA e três turmas do curso Técnico em Refrigeração e Climatização Integrado EJA. Em média, temos 24 pessoas por turma, com faixa etária entre 18 e 52 anos de idade, sendo que a maioria está na faixa de 18 a 24 anos, como podemos observar no gráfico a seguir:

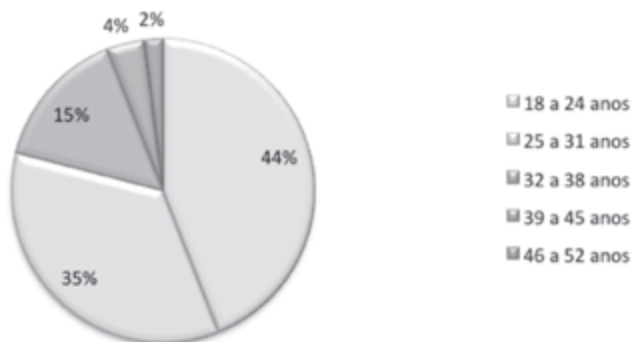


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos matriculados no Proeja no Campus IFRN-SC.

No gráfico anterior, podemos observar a quantidade de alunos matriculados no IFRN – SC na modalidade EJA em dezembro de 2011.

Analisando o referido gráfico, temos que 44% dos alunos, o que corresponde a 63 alunos, estão na faixa etária entre 18 e 24 anos de idade, 35% correspondem a 51 alunos de 25 a 31 anos, 15% correspondem a 22 alunos de 32 a 38 anos, 4% correspondem a 6 alunos de 39 a 45 anos e que 2% correspondem a 3 alunos de 46 a 52 anos de idade.

Como podemos ver, no Proeja do IFRN – SC, a porcentagem dos alunos acima de 32 anos é muito pequena, apenas 21%. Os outros 79% são alunos que tem menos de 31 anos, o que nos leva a afirmar que o Proeja do Campus IFRN – SC é composto em sua maioria por pessoas jovens, entre 18 e 31 anos.

Para expor a experiência de aplicação da prova da OBMEP para os alunos de modalidade EJA e avaliar de certa forma como é o ensino e o aprendizado de Matemática para essa modalidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Santa Cruz (IFRN-SC), realizamos duas entrevistas: uma com uma professora da referida modalidade e a outra com o aluno que foi premiado com menção honrosa e uma bolsa de iniciação científica na OBMEP 2010. O objetivo dessa entrevista foi levar a professora e o aluno a externarem seus pensamentos e críticas com relação tanto ao ensino de EJA quanto a realização da OBMEP para esse público específico.

Na entrevista com a professora, iniciamos perguntando como ela se sente lecionando turmas de EJA e obtivemos a seguinte resposta:

Lecionar é um constante desafio, pois cada pessoa apresenta características próprias e reage a estímulos diferentes. Em relação ao EJA, o desafio é maior, devido às experiências educacionais frustrantes gravadas em suas memórias. Sendo assim, sinto a necessidade de pesquisar sempre para melhorar minha atuação.

Observamos que cada aula lecionada para ela é um desafio, pois, por muitas vezes, os alunos sentem-se incapacitados para realizar atividades e fixar conhecimento. Vemos, também em sua resposta, que ela sente necessidade de melhorar sua atuação com seus alunos, afirmando ainda que a maioria dos alunos da EJA tem atribuições externas com trabalho, com filhos e com outras atividades que dificultam a dedicação aos estudos e ressalta que os alunos do EJA precisam e devem ter acesso a todas as atividades escolares, inclusive à OBMEP, principalmente como fontes de motivação para uma melhoria do ensino.

Em outra pergunta, questionamos o que poderia ser feito para estimular o interesse pela Matemática e para a participação da OBMEP com os alunos da EJA. Ela nos respondeu: “Investir em atividades práticas que tenham como objetivo minimizar as deficiências básicas desses alunos.”

Analisando a resposta da professora e a partir das pesquisas que realizamos, podemos afirmar que as atividades que têm um predomínio mais prático, principalmente no ramo da Matemática, poderão melhorar o raciocínio lógico dos alunos para desenvolver atividades não só na Matemática, mas também no cotidiano.

Nos questionamentos seguintes, realizamos perguntas sobre o desafio de realizar a OBMEP com alunos de EJA, se ela concorda que as Olimpíadas de Matemática podem ajudar aos alunos de EJA e se dentro do IFRN foi obtido um bom desempenho na OBMEP 2010. Ela respondeu que se eles forem estimulados e preparados adequadamente poderão ter um bom rendimento: “Vejo que foi uma excelente iniciativa e já percebi melhora no envolvimento de um ano para o outro, entretanto, poucos alunos tiveram o rendimento satisfatório. Acho que ainda é preciso pensar em propostas possíveis que estimulem a maior participação e sucesso dessa clientela.”

Nessa resposta, vemos a preocupação, por parte da professora, em melhorar e fazer novas propostas de ensino aos alunos de EJA para conseguir um sucesso maior nas próximas olimpíadas, uma vez que o

rendimento de 2010 não foi satisfatório para a maioria dos alunos.

Como já foi mencionado anteriormente, realizamos também uma entrevista com o aluno da EJA do IFRN – SC. Ao entrevistá-lo, começamos perguntando se ele, como aluno dessa modalidade, já havia sentido algum tipo de exclusão. Ele nos deu a seguinte resposta:

Sinto-me um pouco excluído sim, pois no começo do IFRN - Santa Cruz, a prioridade sempre era dada para os Cursos do Integrado Regular, Subsequente e Licenciatura, como por exemplo, marcar horários de CA, curso de extensão e pesquisa, viagens, mas com o passar do tempo o Campus vem tentando mudar essa situação.

Com essa resposta, confirmamos aquilo que pesquisamos sobre o EJA e que foi descrito em itens anteriores. Os alunos já começam a se sentir excluídos por parte não só dos alunos mais novos ou que têm a facilidade de aprender mais rápido os conteúdos ministrados na sala de aula, mas também pelas autoridades que, por vezes, até mesmo sem ter a intenção, privilegiam aos outros alunos.

Em seguida, perguntamos a ele se o mesmo concordava com a participação dos alunos da EJA na OBMEP e o que poderia ser feito para estimular o interesse pela Matemática e também pela participação nessa competição. E ele respondeu:

Concordo sim com a participação dos alunos de EJA na OBMEP, pois a exclusão destes pode acarretar ao desinteresse do estudo, pois alguns veriam que não importariam o quanto estudassem, eles não teriam a chance de mostrar o seu esforço e dedicação que tiveram ao seu estudo, e com isso alguns poderão sentir-se excluídos.

O que poderia ser feito para estimular o interesse pela Matemática, seria mostrar a importância de se estudar Matemática, os benefícios que ela pode trazer à sua vida tanto na escola como fora dela, já em relação a OBMEP mostrar que a participação deles nela pode gerar benefícios para eles, como por exemplo bolsas de estudos

Dessa forma, podemos afirmar que a participação dos alunos em Olimpíadas Matemáticas abre novos caminhos de pensamentos e conhecimentos.

Ainda o perguntamos se ele concordava que as Olimpíadas de Matemática podem ajudar aos alunos de EJA no seu rendimento acadêmico. Ele concordou e falou que ajudaria a mostrar que a dedicação aos estudos pode melhorar a qualidade de vida.

Perguntamos à educadora se, de acordo com a sua experiência, ela notava uma maior dificuldade de aprendizagem nos alunos de EJA em relação aos alunos do Integrado Regular. Sua resposta foi:

A maioria dos alunos da EJA têm mais dificuldades que os alunos do integrado por alguns motivos, porque a maioria dos alunos dessa modalidade estava afastada de um instituto de ensino há muito tempo, então alguns têm que passar pela fase de adaptação, outros têm que enfrentar cargas de trabalho, e com isso tendo o seu tempo de estudo fora da sala de aula prejudicado, assim, tendo mais dificuldade para assimilar o conteúdo lecionado dentro da sala de aula.

Além disso, o aluno também afirmou que os alunos da EJA muitas vezes não podem se dedicar ao estudo porque trabalham, têm filhos, família, entre outras preocupações. E perguntamos como ele se sente tendo sido um premiado na OBMEP 2010: “Quando eu soube que fui um dos premiados na OBMEP 2010, eu fiquei muito contente, por que isto me mostrou que minha dedicação aos estudos valeu a pena”.

Observamos que nem o referido aluno imaginou que, ao ter a oportunidade de participar de uma competição como essa, seria premiado e ainda conseguiria uma bolsa de Iniciação Científica - oferecida aos premiados - para a continuidade e incentivo de seus estudos. Como esse, muitos alunos da modalidade EJA podem desacreditar de si mesmos ou até perderem a oportunidade de participar de uma atividade que pode oferecer outros incentivos. Nesse sentido, reforçamos a importância dos educadores, principalmente no sentido de motivarem a participação e empenho de todos os alunos em atividades extra sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando como objetivo a análise das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas na modalidade EJA, resolvemos pesquisar como é o aprendizado desses alunos dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Santa Cruz (IFRN - SC). Para isso, além de pesquisas bibliográficas, realizamos entrevistas com um aluno e uma professora, ambos com experiência com as Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Percebemos que essa experiência é consequência do interesse que existe nesse Campus do IFRN na melhoria do desempenho educacional na área da Matemática, resultando assim num processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática mais significativo, não só para a modalidade EJA (foco da nossa pesquisa), mas também nas outras oferecidas pelo Instituto.

Por fim, esperamos que essa experiência de sucesso sirva de motivação para a continuidade na valorização do trabalho com olimpíadas, como a OBMEP e, também, da participação e estímulo aos alunos da modalidade EJA, gerando uma melhoria na aprendizagem e um aumento no interesse, não só na Matemática, mas no ensino como um todo.

REFERÊNCIAS

- DANTE, L. R. **Tudo é Matemática**, 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002.
- FONSECA, M. da C. F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, C. H. P. **“Professora, Eu Não Sei Ler; Contas Até Faço”**: Uma Análise dos Processos de Leitura e de Escrita da Linguagem Matemática Manifestada por Adultos não Escolarizados. In: DANYLUK, O. S. Educação de Adultos: Ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n.12, 1999.

A UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROEJA

Roberto Douglas da Costa – IFRN – douglas.costa@ifrn.edu.br

.....

Ana Cristina Teonácio Bezerra da Costa – IFRN – ana.teonacio@ifrn.edu.br

.....

Fabrcio Costa Valério – IFRN – fabricio.valerio@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O educador de Jovens e Adultos tem hoje um grande leque de opções metodológicas de ensino e muitas maneiras de transmitir e organizar a informação para o aluno através da ajuda de novas tecnologias. Cada docente pode ter sua própria maneira de integrar as novas tecnologias à educação. É muito importante diversificar as formas de ministração de aulas e de avaliação (Moran et. al., 2010).

Uma mudança de qualidade no sistema de ensino e aprendizagem ocorre quando se consegue integrar várias tecnologias de uma maneira inovadora: multimídias, textuais, orais, musicais e corporais. Como exemplo, a TV pode ser utilizada de forma muito rica e participativa na educação por meio da digitalização e integração das mídias.

Conforme Moran (2007), as tecnologias permitem mudanças significativas na educação, mas permanecem geralmente inexploradas pela inércia da cultura tradicional e pelo medo da inovação. As mudanças na educação dependem não somente das tecnologias, mas de termos educadores, gestores e alunos dispostos a mudanças e maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, que saibam motivar e dialogar.

Moran (2011c) esclarece que, no planejamento didático, permanece uma organização rígida, na qual o professor trabalha com tudo “mastigado” e com avaliações tradicionais, transferindo para o aluno a informação como um pacote pronto. A educação sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar.

As tecnologias, principalmente a internet, começam a afetar profundamente a educação e caminham na direção da convergência, da integração e da multifuncionalidade, oferecendo grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva de alunos e professores de todos os níveis de ensino.

INTERNET: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA O PROEJA

Segundo Moran (2011d), podemos, com a internet, modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância.

O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, pode utilizar algumas ferramentas simples da internet para melhorar a interação presencial e virtual.

Para isso, é interessante que o professor procure fazer os alunos dominarem as ferramentas da Web, que aprendam a navegar e que cada um tenha um e-mail.

A criação de um fórum do qual a turma participe gera uma conexão permanente entre o professor e os alunos, se tornando um lugar onde poderão inserir informações, orientações bibliográficas, realizar pesquisa, tirar dúvidas, trocar sugestões, enviar textos e trabalhos.

Conforme Moran (2000), o professor pode transformar uma parte das aulas em processos contínuos de comunicação e pesquisa, construindo o conhecimento e equilibrando o individual e o grupal, entre o professor-mediador-motivador-coordenador-facilitador e os alunos-participantes.

Uma das formas mais interessantes de trabalhar de forma colaborativa é criar uma página dos alunos, um espaço virtual onde se coloca o que acontece de mais importante no curso, os textos, os endereços, as análises e as pesquisas. Pode ser um site interno que posteriormente pode ser colocado à disposição do público externo.

A internet está se tornando uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso rápido a portais de busca facilitam em muito o acesso às informações que necessitamos. Nunca professores e alunos possuíram tanta variedade e acessibilidade instantânea a milhões de páginas Web de qualquer lugar e a qualquer hora e, muitas vezes, de forma gratuita.

A escola pesquisa a informação já consolidada. Muitos se satisfazem só com os primeiros resultados de uma pesquisa. De acordo com Moran (2011c), quanto mais fácil é achar o que querem, mas tendem a se acomodar na preguiça dos primeiros resultados, na leitura superficial de um assunto.

Pensam que basta ler para compreender, sem saber que a pesquisa é apenas o primeiro passo para entender, comparar, escolher, contextualizar e aplicar de alguma forma.

Os professores podem ajudar seus alunos a ter critérios na escolha dos sites e a saber perguntar, focando mais a pesquisa do que dando respostas prontas, propondo temas interessantes e contextos mais abrangentes, e, deste modo, ajudar o aluno do PROEJA a desenvolver seu pensamento.

Atualmente, a maior parte dos trabalhos apresentados em congressos estão publicados na rede mundial de computadores. Porém, Moran (2011c) afirma que é importante saber que o estar no virtual não é garantia de qualidade, e isso é um problema que dificulta a escolha na busca do site. Tanta informação dá trabalho para se realizar uma seleção, mas é muito melhor do que acontecia antes da Internet, quando só poucos podiam viajar para o exterior e pesquisar nas grandes bibliotecas especializadas das melhores universidades. Hoje temos tudo numa tela de computador.

Segundo Moran (2011c), a variedade de assuntos fascina, mas ao mesmo tempo traz inúmeros novos problemas, tais como: O que pesquisar? O que vale a pena acessar? Como avaliar o que tem valor? Como descartar o que não é importante?

Por isso é imprescindível que alunos e professores levem as principais questões relacionadas com a pesquisa: Qual é o objetivo da pesquisa e o nível de aprofundamento que se deseja? Quais são as fontes de confiança? Como apresentar as informações pesquisadas e indicar as fontes de pesquisas nas referências bibliográficas? Como avaliar se houve realmente uma pesquisa ou se o aluno apenas copiou?

Uma das formas de avaliação da credibilidade da pesquisa é verificar se o conteúdo está dentro de um site com extensão educacional (.edu), dentro de um portal educativo, de um site de uma universidade ou de qualquer outra página reconhecida. E verificar sempre a autoria da informação.

Para Moran (2011a), a Internet está começando a provocar profundas mudanças na educação. Pode-se aprender em qualquer lugar

e a qualquer momento, juntos ou separados, não mais limitando-se ao ensino-aprendizagem localizado e temporalizado.

A educação presencial agora pode agregar atividades, funções e tecnologias que antes eram típicas da educação a distância e, deste modo, poderá manter uma maior flexibilidade, tão necessária aos alunos jovens e adultos, que muitas vezes deixam de estudar por não conseguirem conciliar a sala de aula com o trabalho.

RESISTÊNCIA DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

A escola ainda é muito tradicional e resistente às mudanças. Os alunos estão prontos para a multimídia, mas os professores geralmente não. Estes sentem um certo descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem para não mudar.

A maioria dos professores teme mostrar ao aluno que têm dificuldade. Por isso, mantêm uma estrutura tradicionalista e repetitiva, mesmo percebendo que precisam absorver mudanças em sua forma de educar. Inseguros, muitos não estão preparados para experimentar.

Muitas instituições exigem mudanças dos professores, mas não percebem que elas também precisam dar-lhes as condições necessárias para que tais mudanças se efetuem. Não basta introduzir e conectar internet às escolas para melhorar os problemas de aprendizagem.

É difícil manter a motivação no presencial, e ainda mais no virtual, se não envolvermos os alunos com processos participativos e afetivos. Os cursos que se limitam apenas à transmissão do conteúdo correm o risco de uma aprendizagem só teórica e da desmotivação a longo prazo.

Colocam-se tecnologias nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre: o professor falando na frente por horas e o aluno ouvindo, processo no qual as tecnologias são marginalizadas e utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios pedagógicos.

Os meios de comunicação audiovisuais e as mídias desempenham, indiretamente, um importante papel educacional. Eles alimentam e atualizam o universo sensorial, afetivo e ético que jovens e grande parte dos adultos levam para a sala de aula. Como a TV o faz de forma mais

sedutora, é muito mais difícil para o educador contrapor uma visão mais crítica, um universo mais abstrato. A TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos, enquanto a escola é muito distante e intelectualizada. A TV fala de forma impactante e envolvente, enquanto que a escola é, em geral, mais cansativa e monótona (Moran 2011b).

Esse reconhecimento significa que os processos educacionais convencionais e formais presentes na escola não podem voltar às costas para estas mídias tão atraentes e, em consequência, tão eficientes. A maior parte do referencial do mundo vem das mídias. As crianças e os jovens se acostumaram a se expressar de forma polivalente, utilizando a dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto, a imagem em movimento. A imagem mexe com o imediato, com o palpável. A escola desvaloriza a imagem e considera esses tipos de linguagens como negativos para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo e exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico.

Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico e estimulante. É preciso estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação.

É importante buscar nos meios de comunicação abordagens do cotidiano e incorporar criteriosamente às aulas do PROEJA todas as técnicas utilizadas pelo homem contemporâneo, valorizando as linguagens audiovisuais junto com as convencionais.

INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E OS NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

A transmissão de informação com as novas tecnologias é a tarefa mais fácil e uma das que mais pode ajudar o professor a facilitar o seu trabalho. Mas, para relacioná-las, hierarquizá-las, contextualizá-las, interpretá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a tirar conclusões.

As tecnologias também ajudam a desenvolver habilidades e o professor é fundamental para adequar cada habilidade a um determinado momento histórico e a cada situação de aprendizagem (KENSKI, 2003).

Sendo assim, tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. Elas permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto,

representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato (KENSKI, 2003).

A escola precisa exercitar as novas linguagens, que sensibilizam e motivam os alunos, e também combinar pesquisas escritas com trabalhos de dramatização, de entrevista gravada, propondo formatos da atualidade com mídias. A motivação dos alunos aumenta significativamente quando realizam atividades onde podem expressar em um formato mais próximo da sua sensibilidade.

A criança, ao chegar à escola, já sabe ler histórias complexas, como uma telenovela, com mais de trinta personagens e cenários diferentes. Essas habilidades são praticamente ignoradas pela escola, que, no máximo, utiliza a imagem e a música como suporte para facilitar a compreensão da linguagem falada e escrita, mas não pelo seu intrínseco valor (MORAN; 2007).

As mídias mostram o mundo de uma forma mais fácil, agradável e compacta, sem precisar fazer esforço. Elas falam do cotidiano, dos sentimentos, da atualidade. A mídia educa enquanto estamos entretidos. A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos.

Na implantação de tecnologias, o primeiro passo é garantir o acesso e que as tecnologias cheguem à escola. É importante que o poder público propicie o acesso de alunos às tecnologias de comunicação e uma melhor compreensão das mídias para utilizá-las da forma mais abrangente possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores, alunos e administradores podem avançar muito mais no sentido de organizar currículos mais flexíveis, aulas diferentes. A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos.

A resposta ainda é muito deixada a critério de cada professor, sem nenhuma política institucional incentivadora de mudanças.

Manter as normas tal como estão na prática é insustentável. As secretarias de educação precisam incentivar mudanças e maior flexibilização.

Ensinar a pesquisar na Web ajuda muito aos alunos na realização de posteriores atividades virtuais e nos deixam mais seguros para a pesquisa grupal e individual. Uma outra atividade importante é a capacitação para o uso das novas tecnologias, necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: como colocar material, como enviar atividades, como participar de um fórum, como tirar dúvidas num chat e conhecer a plataforma virtual.

A internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços de forma inovadora. É fundamental, hoje, planejar e flexibilizar o tempo e as atividades em sala de aula e à distância. Só assim avançaremos com uma educação com mais qualidade, com cursos ricos, interessantes e com uma nova didática.

Educar também é aprender a gerenciar tecnologias e um grande desafio é integrar essas tecnologias em projetos pedagógicos, inovadores e participativos. Precisa-se repensar todo o processo e reaprender a ensinar.

Todo esse contexto nos mostra a necessidade de repensar a educação no que se diz respeito às formas de produzir, adquirir, transmitir e armazenar o conhecimento, fazendo com que a formação do aluno se torne algo primordial nas nossas salas de aula (Oliveira; 2003).

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. In: Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. vol. 3, n.1 págs. 137-144, Porto Alegre, UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000.

_____. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ªEd. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

_____. **A integração das tecnologias na educação**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: fev. 2011a.

_____. **A TV digital e a integração das tecnologias na educação**. Boletim 23 sobre Mídias Digitais do Programa Salto para o Futuro. TV Escola – SEED, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/digital.htm>>. Acesso em: fev. 2011b.

_____. **Como utilizar as tecnologias na escola**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>>. Acesso em: fev. 2011c.

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: fev. 2011d.

_____. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: fev. 2011e.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BUSCA DE UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA OS ALUNOS DE ESPANHOL DO IFRN COM O APOIO DO TEXTO LITERÁRIO

Girlene Moreira da Silva – IFRN – girlene.moreira@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre leitura, letramento e uso do texto literário nas salas de aula já são temas constantes nos estudos das Universidades Brasileiras e nas apresentações em congressos nacionais e internacionais. Através deste nosso trabalho, pretendemos debater esses temas no âmbito do ensino da língua estrangeira (doravante LE), em especial no ensino de espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Currais Novos, local onde ministramos aulas.

Entendemos, ainda, que o letramento na língua estrangeira não deve ser construído como na língua materna (doravante LM), uma vez que a leitura em LE difere da leitura em LM. Segundo Bernhardt (1993, apud CARVALHO, 2009), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua. Em uma língua estrangeira, o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda ao leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseados nas suas vivências, expectativas e no seu conhecimento prévio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a partir do Ensino Médio (doravante EM), a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler, adquirindo o hábito da leitura, e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. No Ensino Médio, a leitura em língua estrangeira muitas vezes é direcionada somente para o ensino na terceira série do Ensino Médio, uma vez que, atualmente, a compreensão textual é a base das provas de vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de concursos em geral.

Nos PCN+, com relação ao ensino de língua estrangeira moderna,

percebemos a ênfase que deve ser dada, no Ensino Médio, à compreensão de enunciados: “[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos [...]” (PCN+, 2006, p. 91). Além disso, o referido documento chama nossa atenção quanto aos objetivos do ensino de LE no Ensino Médio, ressaltando, mais uma vez, a importância da leitura, afirmando que o professor do EM deve atentar para o fato de que “o domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.”(PCN+, 2002, p. 104)

Cassany (2006) entende por letramento um conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Corroboramos as ideias de Kleiman (2007), que afirma que

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p.4)

Segundo Paraquett (2001), ensinar a ler deve ser o caminho escolhido por professores de língua estrangeira para uma efetiva realização do processo ensino/aprendizagem, formando leitores que vejam, nos novos códigos (linguísticos, culturais e estéticos), respostas às suas perguntas de ordem ideológica, filosófica ou pragmática. Entendemos que, ao aprender a ler em uma LE, o leitor torna-se crítico, refletindo sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura, ou seja, através da leitura em língua estrangeira o aluno é capaz de ver o mundo de maneira diferente e, assim, refletir sobre ele com uma visão mais crítica.

Entendemos que, ao se deparar com o aprendiz iniciante no ambiente de Ensino Médio, o professor, além de ensinar ao aluno a usar as estratégias de leitura, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, escolhendo o texto apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas

sobre o livro”, ou seja, precisa buscar um modelo de ensino que faça com que o aluno alcance o letramento na LE estudada. Conforme Silva (2008, p.47), “muitas vezes, lê-se, na escola, unicamente com o objetivo de fazer resumos, preencher fichas, responder questões gramaticais, de modo que a leitura torna-se uma atividade secundária, pois o mais importante é o que será cobrado após a sua realização”.

Certamente, é um desafio trabalhar a língua estrangeira na escola pública, onde os objetivos, as estratégias e os procedimentos têm de estar sendo sempre repensados. É necessário haver uma convergência de ideias e objetivos entre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola, os professores e também a conscientização dos alunos. No IFRN, Campus Currais Novos, a língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico só é ensinada em dois semestres, e, na Educação de Jovens e Adultos, a situação ainda é pior, uma vez que os alunos só estudam espanhol durante um único semestre.

Acreditamos que dentre os vários gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, os gêneros literários podem ser um forte aliado para o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio. Corroboramos as ideias de Mendoza (2007), Souza (2008) e Ruppl (2006) que chamam nossa atenção para o fato de que dentre as obras literárias também podemos encontrar diversos gêneros, como receitas de cozinha, bilhetes, anúncios, diários, cartas; o que pode ajudar o professor a aproximar o texto literário da vida escolar do aluno. Além disso, o uso de TL aparece como importante ferramenta para as aulas de E/LE, uma vez que traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006), (SANTOS, 2007), (SILVA, 2011).

Em busca de uma proposta de letramento e de um ambiente de ensino e aprendizagem de E/LE bem sucedido, esse trabalho de pesquisa pretende discutir a importância do uso do TL como recurso para as aulas de E/LE para alunos de Espanhol dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, além de apresentar algumas atividades didáticas já realizadas em aulas com esses alunos em 2011 no Campus Currais Novos, principalmente para ajudá-los no desenvolvimento da competência leitora e na capacidade discursiva em busca do letramento. Apresentaremos, ainda, um pouco das crenças desses alunos com relação ao uso de TL nas aulas de E/LE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leitura, letramento e o texto literário

Conforme Silva (1992), a leitura propicia ao indivíduo acesso às mais diversas fontes de informação e conhecimento, constituindo-se em um elemento fundamental de sua educação, uma vez que impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento. Essa descoberta é, em parte, impulsionada pelos espaços que o texto literário deixa para serem preenchidos pelo leitor.

Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém explanarmos que entendemos leitura nesse trabalho como um processo que se dá mediante a instauração de uma ligação entre o sujeito (leitor) e o objeto a ser lido, gerando a atribuição de sentidos. Assim como Lajolo (1982), entendemos que ler não é apenas um processo de decodificação da matéria escrita, exigindo bem mais do leitor, uma vez que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Segundo Fernández & Baptista (2010), tradicionalmente, quando falamos em ensino de língua estrangeira, consideramos três concepções de leitura: bottom-up (de cima para baixo), top-down (de baixo para cima) e interacional. A primeira, o modelo bottom-up, defendia que a leitura ocorria em um processo ascendente, hierárquico e sequencial, partindo do texto para o leitor, cabendo a este simplesmente a tarefa de decodificação. Já a segunda concepção, o modelo top-down, considerava que o processamento da leitura se dava partindo do leitor para o texto, em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto. Segundo estudos realizados por Goodman (1967), a leitura no modelo top-down é vista como um jogo

de adivinhações, em que cabe ao leitor a reconstrução da mensagem codificada pelo escritor.

A terceira concepção, surgida nos anos 80, integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, não os excluindo, mas sim considerando que eles atuam simultaneamente. Nesse modelo, ler é um processo ativo e requer que sejam estabelecidas interações entre o leitor e o texto, a fim de produzir a compreensão. A leitura, portanto, leva em consideração, também, as experiências e os conhecimentos do leitor. Um leitor competente ativa seus conhecimentos prévios e utiliza estratégias de leitura para compreender o que está lendo, sendo capaz de dar sentido ao texto e ampliar a informação que recebe.

Cassany (2006) nos oferece três concepções de leitura com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Para o autor, na concepção sociocultural, ler não é somente um processo psicológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. É, também, uma prática cultural inserida em uma determinada comunidade e, para aprender a ler, o indivíduo precisa além de decodificar as palavras, fazer inferências, reconhecer o gênero lido, bem como as funções desse gênero, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, dentre outros.

Além disso, o autor entende por letramento, para esta última abordagem, como um conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Porém, para Cassany (2003), somente por intermédio do letramento crítico nas práticas educativas é que estaremos formando cidadãos conscientes das relações discursivas ideológicas presentes na sociedade. Segundo Abreu (2011), encontramos, dessa forma, uma união possível com o que se é proposto pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006): para constituição da cidadania, formar indivíduos autônomos e críticos, por meio do engajamento discursivo.

Com isso, defendemos que o uso do gênero literário entra como nosso aliado, uma vez que entre tantos suportes de ensino, a literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006) e (SANTOS, 2007a e 2007b). Segundo Souza (2008), ao usar o texto literário,

Os professores irão ter preocupações além da atividade de decodificação de seus alunos. Com o conhecimento das variadas estratégias de leitura e do momento mais oportuno de utilizá-las, o professor trabalhará a formação leitora de forma mais completa, estando atento aos preparativos que precedem a leitura, além de ter mais ferramentas que possam ajudar seus alunos a sanar as dificuldades que surgem durante a leitura e finalmente compartilhando os resultados da leitura, advindos da compreensão global do texto. (SOUZA, 2008, p. 158)

A partir da leitura de Bakhtin (2010) e sobre o seu círculo (Faraco, 2009; Paula & Stafuzza, 2010), percebemos que os gêneros literários, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo das teorias literárias, e não obtêm destaque nos estudos linguísticos, como se não fizessem parte da numerosa lista de gêneros textuais da atualidade.

O que nos chama a atenção é que nas OCEM (2006), há menção e indicação do uso de gêneros textuais, inclusive os literários, somente na parte referente ao ensino de língua portuguesa. Na parte da OCEM (2006), há uma orientação explícita para o professor trabalhar com o domínio literário, além do reconhecimento da importância dos gêneros literários para o ensino de línguas, conforme observamos nos trechos abaixo:

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (OCEM, 2006, p.33)

No capítulo dedicado ao ensino do espanhol, há a preocupação com a pluralidade linguística e cultural do universo falante da língua espanhola, bem como as variedades da língua, as interferências, a interlíngua e a

abordagem interdisciplinar do espanhol com as outras disciplinas da escola. No entanto, não se fala nada sobre o uso de qualquer gênero textual e entendemos que, com isso, há um prejuízo para o ensino do espanhol no Brasil, uma vez que esse documento orienta (ou deveria orientar) as ações do professor, condicionando a sua abordagem e metodologia.

Segundo Girotto e Souza (2010), o professor ao criar as situações adequadas para a leitura, “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”. Já com relação à leitura literária, Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, ela pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ainda segundo o autor, o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos.

Claro que a busca por um modelo ideal de ensino para que o aluno alcance o letramento é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional¹³ (INAF) Leitura e Escrita de 2009, no Brasil há 7% de analfabetos (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases), 21% de alfabetizados de nível rudimentar (corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 25% de nível pleno (domínio completo das habilidades).

O INAF é feito com base em pesquisas anuais realizadas junto a amostras de duas mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, com o objetivo principal de oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e Matemática da faixa etária pesquisada. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra. Os resultados não se

13 Segundo INAF (2009), disponível em <www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não domina as habilidades de leitura e escrita necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional. E alfabetismo é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.

limitam a mostrar a população que frequenta/frequentou a escola, mas sim, as condições de alfabetismo da população.

Entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda às quatro habilidades ainda requer tempo e planejamento. Nas OCEM (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (de um modo abrangente), focaliza-se a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Embora haja a recomendação de que todas essas habilidades devam ser trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, considera-se que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades”. (OCEM, 2006, p.111)

Na parte destinada ao ensino específico do espanhol, há menção de que os conteúdos destinados ao desenvolvimento da compreensão leitora devem ser pensados:

com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (OCEM, 2006, p.151)

Kleiman (2007) nos diz que “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” A autora também reconhece que trabalhar letramento na escola é um trabalho árduo. Para ela:

É difícil pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, porque a heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário

e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município. (KLEIMAN, 2007, p.2)

Uma vez ressaltada a importância da leitura, do letramento e do uso de gêneros literários no ensino de língua estrangeira, no nosso caso em particular a língua espanhola, apresentamos a seguir algumas atividades realizadas no Campus Currais Novos do IFRN, em busca de uma proposta de letramento eficaz para esse contexto de ensino.

EM BUSCA DE UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO: ATIVIDADES COM O TEXTO LITERÁRIO NO IFRN – CURRAIS NOVOS

Principalmente devido ao curto tempo disponível para suas aulas, é importante que o professor de língua espanhola das Escolas Públicas, de uma forma em geral, escolha textos curtos ou indique leituras a serem realizadas fora do contexto escolar, levando em consideração a diversidade cultural da língua estudada, sem a preocupação da indicação somente das obras presentes nos cânones literários.

Salientamos, entretanto, que não podemos ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado pela leitura, mas também não podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, pois, com isso, ele ficaria desestimulado. A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do seu aluno.

O professor deve, portanto, ter uma atenção especial durante a seleção não somente dos textos, mas também dos exercícios que levará para a sala de aula. Marcuschi (2008, p.266-267) nos alerta para o fato de que muitos dos exercícios contidos nos materiais didáticos não abordam corretamente a compreensão leitora, sendo esta considerada, muitas vezes, “como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia”. Ainda segundo o autor, muitos exercícios não permitem a construção de sentido, sendo comum, inclusive, a falta de conexão com o texto ao qual se referem.

As atividades relatadas brevemente aqui nessa pesquisa-ação foram

desenvolvidas no primeiro semestre de 2011 com quinze alunos do ensino técnico de nível médio na Educação de Jovens e Adultos, durante 4h/a (2h/a para cada atividade) do nosso período letivo em busca de uma proposta didática de letramento. Ao final, apresentamos algumas das crenças desses alunos com relação à importância da leitura de textos literários em língua espanhola e qual a contribuição que esses discentes acreditam que o TL traz para a vida deles. Para a nossa primeira atividade, que chamamos de A1, escolhemos quatro contos infantis, com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora, além de trabalhar novos léxicos e de despertar o prazer estético.

Nome da Atividade:	Trabalho com o conto infantil
Série:	EJA - Ensino Médio
Conteúdos:	<p>Reconhecimento das características do gênero</p> <p>Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “prediction” e “scanning” para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação de sequência de fatos ou de ideias apresentadas no texto; - identificação da ideia principal, da finalidade e do gênero textual; - compreensão e interpretação do texto.
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora
Desenvolvimento da atividade:	
<p>Primeiro momento: O professor divide a turma em quatro grupos. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem sobre os contos “El patito feo”, “Blancanieves”, “Pinocho” e “Los três cerditos” em português. Em seguida, entrega um conto para cada uma das equipes e pede que eles leiam (com a ajuda do dicionário, se o professor achar conveniente) e respondam oralmente (mesmo que seja em português) aos questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a história do conto que você leu? 2. Quais as diferenças e semelhanças entre os contos que vocês conheciam em português e agora estão lendo em espanhol? 3. Quais as novas palavras descobertas após a leitura? 	
<p>Segundo momento: O professor compartilha com os alunos as características do conto e chama a atenção deles para o fato de que eles estão lendo literatura (para estimular a autoestima e a confiança) e pede que eles falem outras histórias que queiram ler em espanhol.</p>	

Quadro 1 – Primeira atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE na EJA

Reconhecemos também a relevância de trabalhar com a poesia e na nossa segunda atividade proposta, que chamaremos de A2, levamos cinco poemas para a sala de aula e pedimos que cada aluno lesse todos os poemas, porém escrevesse o que tinha entendido apenas de um deles. Os poemas tratavam de temas relacionados à velhice, experiência de vida e amor:

Nome da Atividade:	Trabalho com poemas
Série:	EJA - Ensino Médio
Conteúdos:	Reconhecimento das características do gênero Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “prediction” e “scanning” para: - identificação da ideia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de ideias apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita
Desenvolvimento da atividade:	
Primeiro momento: O professor entrega um papel aos alunos com os poemas: - Pasatiempo (Mario Benedetti) - Desafío a lavez (Gioconda Belli) - Variosefectosdel amor (Lope de Vega) - Versos sencillos (José Martí) - Soneto amoroso definiendoel amor (Francisco de Quevedo)	
Segundo momento: O professor pergunta se eles sabem qual o gênero literário lido, compartilha com eles as principais características da poesia. Em seguida, pede que os alunos digam o que entenderam do texto, sempre despertando o aluno para o prazer estético causado pela leitura do texto literário.	

Quadro 2 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A2)

Após as atividades pedimos que eles respondessem a três perguntas:
1) Você considera importante a leitura de texto literário em espanhol? Justifique; 2) Você tem dificuldades para ler o texto literário em espanhol? Se sim, o que faz para resolver essas dificuldades e 3) Qual o gênero literário que você mais gosta de ler?

Quando perguntados sobre o que pensavam sobre as atividades com

o texto literário, 100% dos alunos reconheceram a importância da leitura do texto literário, tanto para as discussões quanto para o aprendizado do espanhol, conforme falas abaixo:

“Quando li os textos das outras aulas sobre meio-ambiente, alimentação saudável e outros temas, apesar dos textos serem de tema fácil, não me proporcionaram a quantidade de interpretações e de informações que o da aula de hoje” (Aluno A)

“É extremamente importante ler literaturas em línguas estrangeiras, pois engrandece o nosso conhecimento e facilita a gente trazer nossa experiência de vida para o texto.” (Aluno E)

“Ao ler textos literários em espanhol, podemos aprender mais, pois aprendemos palavras bem diferentes das que vemos nos outros tipos de textos e quanto mais lemos esses textos, mas a gente consegue interpretar.” (Aluno B)

Quando perguntados se tinham dificuldades para ler o TL e sobre o que faziam para sanar essas dificuldades, 80% (doze) afirmaram que tinham dificuldades e 20% (três) afirmaram não ter dificuldades. Dos doze, quatro disseram que recorrem à professora e ao dicionário para ajudá-los a entender o texto e oito afirmaram que fazem inferências do sentido geral do texto a partir das partes dos textos em que não teve dificuldade para ler.

Para nossa surpresa, tendo em vista que muitas vezes, segundo a nossa experiência docente, muitos alunos acham a poesia difícil de ser compreendida, todos os alunos escolheram o poema como o gênero literário que mais gostavam de ler. Acreditamos que isso se deve ao fato de que ao selecionarmos poemas, dentre os milhares existentes, que tratem de temáticas interessantes e significativas para a faixa etária dos alunos e com o vocabulário compatível ao seu nível de conhecimento, eles se tornam mais motivados para a leitura desse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes da importância do uso do texto literário para o ensino da leitura em língua espanhola e com o intuito de buscar uma proposta de letramento para os alunos de espanhol do Campus Currais Novos do IFRN, apresentamos aqui algumas amostras de como utilizamos o texto literário em nossas aulas de espanhol, em especial, na educação de jovens e adultos. Esse trabalho ainda está em andamento com outras turmas da Educação de Jovens e Adultos e também tem sido feito com outras turmas regulares de ensino médio integrado ao ensino técnico em alimentos e em informática. Futuramente, apresentaremos mais dados desse trabalho na busca de um letramento em língua espanhola.

Ressaltamos, ainda, que não consideramos que o uso do texto literário nas aulas de LE no Ensino Médio seja a tábua da salvação do ensino, nem tampouco seja o único recurso a ser utilizado em busca do letramento nas aulas de línguas estrangeiras. Acreditamos que ele pode ser um forte aliado para o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio, principalmente como fomentador da leitura e facilitador do desenvolvimento da compreensão leitora do aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular**: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola, UFC, Fortaleza, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística).

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores. (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.

Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, disponível em <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, disponível em <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM).** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, A R. **O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública:** das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio. UECE, Fortaleza, 2009. (Dissertação do Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada)

CASSANY, Daniel. **Traslas líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial: Anagrama, 2006.

_____. **Aproximaciones a la lectura crítica:** teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. & BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación.** Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.

GIROTTI, C.G.G.S. & SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. (*et al.*) **Ler e compreender:** estratégias de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOODMAN, K. S. Reading: psycholinguistic guessing game. In: Singer, Harry & Rudell, Robert, B. (org.) **Theoretical models and processes of reading.** p.p. 497-509, 1967.\

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.** In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE, A. L. G. & REIS, L. de F. (orgs.). **Hispanismo 2000.** Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.

PAULA, L. & STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RUPPL, ZsuZsanna. La Literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE. **Anais do VIII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN HÚNGARA DE PROFESORES DE ESPAÑOL (AHPE) Intervenciones y Comunicaciones,** p.36-46, 2006. Disponível em < <http://www.mec.es/sgci/hu/es/File/nuevas%20publicaciones/congresoahpe.pdf>> Acesso em 23 de janeiro de 2011.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In **Anuário brasileiro de estudios hispánicos,** n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas.** Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.

SILVA, G.M. **o uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza:** relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. UECE, Fortaleza, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

SILVA, E. T. **O ato de ler.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

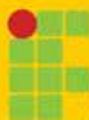
SILVA, M. V. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In PINHEIRO, H., ARISTIDES, J., SILVA, M. V. & ARAÚJO, M. L. (orgs.). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 41-54.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE:** diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. UECE, Fortaleza, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).



O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Silvia Regina Pereira de Mendonça

Possui graduação em Ciências com Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdades Integradas Castelo Branco (1991), especialização em Gestão Estratégica pela Universidade Cândido Mendes (2000), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Ensino Médio pela Escola Normal Carmela Dutra (1980) e especialização em Pré-escolar e Alfabetização pela Escola Normal Carmela Dutra (1981). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É líder do grupo de pesquisa: Ciências e Educação Matemática. Tem experiência na área de Educação Matemática, Formação e Profissionalização Docente e Educação de Jovens e Adultos.

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996), especialização em Identidade Regional: a questão Nordeste pela Universidade Regional do Cariri (2002), especialização em Língua Portuguesa: aspectos teóricos e práticos pela UFRN (2007), mestrado em Estudos da Linguagem pela UFRN (2010). Já lecionou em diversas instituições educacionais da rede pública e privada nos níveis fundamental, médio e superior. Atualmente, é doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRN) e professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no Campus de Santa Cruz, onde atua na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. É autora do livro "Anáfora Pronominal e repetição lexical: estudo no contexto da produção textual de 9º ano do ensino fundamental", lançado pela editora do IFRN. Seus interesses de pesquisa se voltam para temas relacionados ao campo da Linguística de Texto e da Análise Textual dos Discursos.

Rita de Cássia Rocha

Possui Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007), pelo CEFET-R, graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Potiguar (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

De que modo se ensina na Educação de Jovens e Adultos? Essa talvez seja uma indagação de muitos que trabalham nessa seara tão complexa e, ao mesmo tempo, tão gratificante quando se tem consciência da importância em integrar à escola sujeitos que se encontram à margem do processo natural de escolarização.

Pois bem, pensar os problemas e os desafios da Educação de Jovens e Adultos e apresentá-los a um público interessado nessa modalidade de ensino foram uma das motivações que levou as organizadoras deste livro a reunir onze artigos de estudiosos dessa temática que se preocupam em auxiliar os trabalhos de gestores, professores, pedagogos e demais profissionais da educação que lidam diretamente com as questões que envolvem tal modalidade.

Entretanto, os onze artigos que integram "O Projeito no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico" não respondem a todos os questionamentos e inquietações que permeiam a prática dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Certamente, não era essa a pretensão dos seus autores e autoras, mas se reconhece que a iniciativa de disseminar discussões e experiências bem sucedidas nessa área é salutar, pois pode contribuir para que os profissionais dessa modalidade de ensino tão peculiar encontrem nessa obra maneiras de ampliar seus programas de ensino e/ou de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, destaca-se como mais uma contribuição deste livro a possibilidade de nos colocar diante de um variado aparato teórico-metodológico explorado de acordo com os componentes curriculares que são trabalhados nos seus diferentes artigos.