



Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos^{1 2}

Thematic approach: challenges faced during
the learning process of young and adult
students

Cristiane Muenchen

Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina
crismuenchen@yahoo.com.br

Décio Auler

Departamento de Metodologia do Ensino
Universidade Federal de Santa Maria
auler@ce.ufsm.br

Resumo

São apresentados desafios a serem enfrentados no âmbito de intervenções curriculares balizadas por uma aproximação entre pressupostos do educador brasileiro Paulo Freire e referenciais ligados ao denominado movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). No âmbito destas intervenções, situa-se o problema investigado: Quais os possíveis desafios a serem enfrentados quando se buscam configurações curriculares que contemplem o enfoque CTS, através da abordagem de problemas de relevância social junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Os objetivos da pesquisa são: identificar e discutir posicionamentos de professores da EJA quanto à utilização de temas/problemas de relevância social em suas aulas e identificar e discutir entraves a serem enfrentados nas instituições escolares. Os resultados da pesquisa estão sintetizados em quatro categorias: a) o reducionismo metodológico, b) o trabalho interdisciplinar; c) a suposta resistência dos alunos à abordagem temática e d) o desenvolvimento de temas polêmicos. No presente trabalho, são apresentadas e analisadas as categorias “b” e “c”.

Palavras-chave: Configurações Curriculares, Abordagem Temática, Enfoque CTS, Educação de Jovens e Adultos.

¹ Apoio financeiro do CNPq.

² Esse trabalho resulta de aprofundamentos e desdobramentos de artigo apresentando no VI ENPEC.

Abstract:

It is presented some challenges that will be faced in the context of curriculum interventions limited by an approximation between the presuppositions of the educator Paulo Freire and the references connected to the movement called (Science-Technology-Society) *Ciência-Tecnologia-Sociedade* (CTS). In the context of these interventions, there is the investigated problem: What are the possible challenges to be faced when it is searched the curriculum configurations that reach the CTS focus, through the approach of social relevant problems together with the (Education of Young and Adult Students) *Educação de Jovens e Adultos* (EJA)? The survey objectives are: to identify and discuss the position of the EJA teachers when they use themes/problems of social relevance in their classes and identify and discuss obstacles to be faced in the schools. The results of the survey are synthesized in four categories: a) the methodological reductionism, b) the interdisciplinary work; c) the supposed resistance of the students when the thematic approach is used and d) the development of polemic subjects. In the current work, it is presented and analyzed the “b” and “c” categories.

Key words: Curriculum Configurations, Thematic Approach, CTS focus, Learning Process of Young and Adult Students.

Introdução

O atual processo de ensino/aprendizagem de Ciências tem apresentado limitações e/ou problemas a serem enfrentados, dentre os quais destacam-se: a fragmentação, ou seja, o enfoque unicamente disciplinar; a desmotivação dos alunos; a desvinculação entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”; o ensino propedêutico; a falta de consideração pela complexidade do mundo real; a concepção de *Ciência-Tecnologia* neutras e, possivelmente vinculado a todos esses aspectos, um baixo nível de aprendizagem, assim como limites à formação de uma cultura de participação (MUENCHEN et al., 2004).

Para enfrentar problemas como estes, o *Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade* (GETCTS), vinculado ao Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), propõe e vem utilizando a abordagem temática, buscando configurações curriculares mais abertas frente a problemas e a temáticas contemporâneas fortemente marcadas pelo componente científico-tecnológico. Nestas intervenções, os conhecimentos trabalhados deixam de ter um fim em si e/ou apenas uma finalidade futura, passando a constituir-se em meios, em “ferramentas culturais” para a compreensão de temas socialmente relevantes e de situações do mundo vivido.

Desde o ano de 2003, quando o GETCTS começou a implementar temáticas em turmas de alunos do ensino regular, um dos maiores desafios vem sendo a supremacia da necessidade de “vencer todos os conteúdos” associados ao vestibular e ao Programa de Ingresso no Ensino Superior (PEIES³), concepção esta aceita sem questionamentos por parte das instituições e profissionais do ensino médio (MUENCHEN, 2006).

³ Este programa foi criado pela UFSM e consolidou-se como uma das formas alternativas aos tradicionais exames vestibulares, mantendo as mesmas características destes, tanto na estrutura das provas realizadas, como nos conteúdos avaliados nas mesmas. A diferença está no fato das provas serem realizadas em três etapas, cada uma ao final das três séries do Ensino Médio. As programações curriculares do PEIES passaram a funcionar nas escolas como verdadeiros currículos mínimos, que devem ser cumpridos, engessando as discussões sobre flexibilidade curricular e mantendo um programa único para todas as realidades.

Assumindo a flexibilidade curricular, inclusive facultada pelos textos legais, como o parecer do CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000), que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporciona, assim como considerando que nesta modalidade de educação os engessamentos curriculares, reais ou imaginários, são menores, desde 2005, o GETCTS tem direcionado suas ações de pesquisa/extensão para o âmbito dessa modalidade educacional. Neste sentido, foi realizado em 2005 o primeiro curso⁴ de 40 horas, destinado a 24⁵ professores de química, física, biologia e ciências, atuantes na EJA (Ensino Médio e etapa equivalente à oitava série) de 14 escolas vinculadas à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SMED) – Santa Maria/RS.

Na esfera de ação deste curso, bem como de seus desdobramentos, surge o problema de investigação da presente pesquisa: Quais os possíveis desafios a serem enfrentados quando se buscam configurações curriculares que contemplem o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), através da abordagem de temas de relevância social junto à EJA?

Freire e o enfoque CTS

Uma articulação, iniciada por Auler (2002), entre premissas do educador brasileiro Paulo Freire (1987) e referenciais ligados ao denominado movimento CTS (abordagem temática, interdisciplinaridade e democratização de processos decisórios), demarca o encaminhamento curricular analisado nesta investigação.

Os pressupostos freireanos apontam para a participação em processos decisórios por parte da população oprimida de países da América Latina e do continente africano, enquanto o enfoque CTS repercute, de forma mais sistemática, em contextos em que as condições materiais da população estão razoavelmente satisfeitas. Contrariamente, na quase totalidade dos países da América Latina e da África, uma parcela significativa da população é afetada por carências materiais, vinculadas a um histórico de passado colonial, cujas marcas se manifestam, por exemplo, naquilo que Paulo Freire (1987) denominou de cultura do silêncio, caracterizada pela ausência de participação do conjunto da sociedade em processos decisórios.

No que concerne ao denominado movimento CTS, segundo García et al. (1996), a partir de meados do século XX, nos países capitalistas centrais, foi crescendo um sentimento de que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico não estava conduzindo, linear e automaticamente, ao desenvolvimento do bem-estar social. Argumentam que, por volta de 1960-1970, a degradação ambiental, bem como o seu desenvolvimento vinculado à guerra, fizeram com que Ciência-Tecnologia (CT) se tornassem alvo de um olhar mais crítico. Há especial destaque para o fato de que CT passaram a ser objeto de debate político. Este movimento social reivindica um redirecionamento tecnológico, contrapondo-se à idéia de que mais CT irá, necessariamente, resolver problemas ambientais, sociais e econômicos.

⁴ Este curso esteve inserido num projeto mais amplo, de caráter interinstitucional, UFSM/UFSC, aprovado e financiado pelo CNPq, Edital Universal – 2003.

⁵ A procura pelo curso foi grande, havendo mais candidatos do que vagas. As vagas propostas, inicialmente, eram 20. O critério para a seleção foi a exigência da participação de mais de um professor por escola, de disciplinas distintas (ciências naturais). Este foi utilizado considerando entender-se que, no âmbito dos referenciais utilizados, para uma melhor compreensão de um tema, há a necessidade do aporte de vários campos de conhecimento.

Ainda, para estes autores, um dos objetivos centrais desse movimento consistiu em colocar a tomada de decisões em relação a CT num outro plano. Reivindicam-se decisões mais democráticas (mais atores sociais participando) e menos tecnocráticas.

No âmbito deste trabalho, a expressão “movimento CTS” refere-se a este movimento social mais amplo. Por outro lado, a designação “enfoque CTS”, propondo focar interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, está circunscrita ao campo educacional.

Na aproximação Freire/CTS, considera-se que a busca de participação e democratização das decisões em temas sociais que envolvem Ciência-Tecnologia (CT), objetivo do movimento CTS, contém elementos comuns à matriz teórico-filosófica adotada pelo educador brasileiro, já que este defende o princípio de que alfabetizar, muito mais do que ler palavras, deve propiciar a leitura crítica da realidade. Seu projeto político-pedagógico coloca-se na perspectiva da reinvenção da sociedade, processo consubstanciado pela participação daqueles que se encontram imersos na cultura do silêncio, submetidos à condição de objetos ao invés de sujeitos históricos.

Auler (2002) entende que, para uma leitura crítica da realidade, postulada pro Freire, faz-se cada vez mais fundamental uma compreensão crítica sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, considerando que a dinâmica social contemporânea está fortemente marcada pela presença da CT. Considera que para uma abordagem crítica do mundo contemporâneo, potencializadora de ações no sentido de sua transformação, fundamental a problematização (categoria freireana) de construções historicamente realizadas sobre a atividade científico-tecnológica. Estas construções, consideradas pouco consistentes, são: a suposta superioridade/neutralidade do modelo de decisões tecnocráticas, a perspectiva salvacionista/redentora atribuída à CT e o determinismo tecnológico. Estes construtos, transformados em senso comum, podem estar exercendo, dentre outras coisas, efeito paralisante, tais quais mitos, aspecto este denunciado por Freire. Assim, a superação de uma percepção ingênua e mágica da realidade, a partir de um processo de leitura crítica, exige, cada vez mais, uma compreensão dos sutis e delicados meandros de interação entre CTS.

No que tange à interdisciplinaridade, em Freire, há uma relação indissociável entre temas geradores e interdisciplinaridade. Freire propõe e pratica uma nova relação entre currículo e realidade local. Entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”. Estas duas dimensões, praticamente incomunicáveis na concepção hegemônica de escola, aqui, interagem, uma influenciando a outra. O “mundo da vida” adentra no “mundo da escola”, nas configurações curriculares, mediante o que este educador denominou de temas geradores, os quais envolvem situações problemáticas, contraditórias. Estes carregam, para dentro da escola, a cultura, as situações problemáticas vividas, os desafios enfrentados pela comunidade local. O mundo vivido, os problemas e as contradições nele presentes passam a ser o ponto de partida. Os temas geradores constituem-se em objeto de estudo. Geram, direcionam a seleção de conteúdos disciplinares. Os campos disciplinares interagem, são articulados e relacionam-se em torno destes temas. Para tal, o trabalho coletivo na escola é fundamental.

Em síntese, a abordagem temática remete à interdisciplinaridade, considerando que a complexidade dos temas requer a análise sob vários ângulos, sob vários olhares disciplinares, constituídos de problemas abertos, sendo os problemas ambientais representantes típicos. Supera-se, assim, uma compreensão de interdisciplinaridade, bastante problemática, a qual se limita a buscar interfaces entre as disciplinas constituintes dos currículos tradicionais das escolas.

Com estes pressupostos, o referido grupo tem elaborado, desenvolvido e refletido sobre a implementação de temas/problemas de relevância social no contexto escolar. Neste âmbito, situa-se a presente pesquisa.

A EJA e a busca de currículos sensíveis ao entorno

Há um intenso movimento de jovens e adultos voltando à sala de aula. Aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada apropriada, ou que por algum motivo abandonaram a escola antes de terminar a educação básica, estão procurando as instituições escolares para terminar seus estudos.

De acordo com Gentile (2003), são mais de 65 milhões de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Desses, 30 milhões não frequentaram nem os quatro primeiros anos escolares. Cerca de 16 milhões não sabem ler e nem escrever um simples bilhete. Ao analisar estes dados, fica claro que acabar com o analfabetismo e melhorar a taxa de escolaridade dos brasileiros constituem prioridades no cenário da educação nacional.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000), a flexibilidade curricular da EJA deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano.

Ao incentivar a volta do aluno à escola, é preciso garantir que ele não torne a abandoná-la. Ainda que as matrículas cresçam, a evasão continua preocupando, pois menos de 30% concluem os cursos. (GENTILE, 2003).

Considera-se que as altas taxas de evasão estejam relacionadas à utilização de material inadequado para a faixa etária, aos conteúdos sem significado, às metodologias utilizadas por professores despreparados para trabalhar com esta modalidade de educação e aos horários de aula que não respeitam a rotina daqueles que trabalham e estudam.

Na EJA, como também no ensino regular, continuar vendo os educandos como se entrassem na escola feito folhas de papel em branco é um problema muito grave. Eles são jovens e adultos com toda uma história de vida já construída, trazendo em suas bagagens concepções sobre o mundo que os cerca. Não cabe mais nas configurações curriculares deixar o “mundo da vida” fora das salas de aulas. Conteúdos significativos são uma necessidade e considerar o conhecimento que estes trazem é algo fundamental para quem trabalha com essa modalidade de educação. Em outras palavras, entende-se que o currículo da EJA, pressuposto também válido para o ensino regular, deve estar mais aberto, mais sensível em relação à vivência dos educandos, ao contexto social mais amplo em que vivem.

De acordo com Freire (1987), negar os saberes da experiência, considerados como ponto de partida, como objeto de problematização, provoca o erro epistemológico. O grande equívoco que muitos educadores cometem é querer encher a cabeça dos educandos com conhecimentos prontos, apresentados como verdades inquestionáveis, não os chamando a pensar, a lerem as suas vivências.

A baixa auto-estima, a pouca participação, os atrasos e faltas são constantes em muitas turmas de alunos da EJA. Isso pode fazer com que muitos educadores comecem a perceber que o que fazem com o ensino regular não pode ser realizado nesta modalidade. Perder um aluno da EJA é muito fácil. Nesse sentido, é preciso que as aulas, acima de tudo, tenham significado e utilidade para este aluno, não apenas ofertando uma serventia futura. No ensino regular, temos muitos casos em que o aluno permanece na escola obrigado pelos pais. Na EJA, estes alunos já são adultos, na maioria das vezes independentes, e a escola precisa ser alegre e prazerosa. É importante destacar que não apenas a EJA tem que ser alegre e prazerosa (FREIRE, 1987). Acredita-se ser possível tornar as aulas interessantes e desafiadoras para todos os níveis de ensino.

O CNE/CEB nº11/2000 dá destaque especial ao trabalho, seja pela experiência ou pela necessidade imediata de inserção profissional dos alunos. De acordo com o mesmo, a busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania, que propicia inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Desta forma, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar da vivência do trabalho e da expectativa de melhoria de vida. Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos, desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva.

Quando se pensa na formação de um cidadão crítico, reflexivo e transformador, considera-se a necessidade de superar na EJA, o fato de ela ser vista apenas como treinamento ou qualificação para o mercado de trabalho. A representação da educação como forma de ascensão social precisa ser objeto de reflexão de todos nós, haja vista a enorme quantidade de pessoas que hoje estão sem trabalho, mesmo dispondo de diplomas.

As ações na EJA ainda estão muito isoladas e a organização do trabalho pedagógico muito disperso, sendo um dos motivos a carência de formação dos educadores. A EJA tem um admirável potencial, com sua flexibilidade curricular, com profissionais crescentemente conscientes da necessidade de mudança e em busca da diminuição da evasão provocada pela lacuna preparatória, pelos conteúdos ociosos de significado, etc. Considera-se que transformações nessa modalidade poderão desembocar em modificações na educação em geral e, assim, na sociedade em que vivemos.

Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

No campo da EJA, a procura de currículos sensíveis ao entorno e de uma nova relação entre conhecimento e sociedade demandam investigação, particularmente quando balizadas por uma teorização resultante da aproximação Freire-CTS e considerando a variedade das questões envolvidas e a escassez de pesquisas a respeito do assunto. Assim, os objetivos do presente trabalho são reconhecer e debater posicionamentos de professores da EJA quanto à utilização de temas de relevância social em configurações curriculares, bem como identificar e discutir estrangulamentos a serem enfrentados nas instituições escolares, quando do uso da abordagem temática.

Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, conforme descrita por Ludke e André (1986) e Triviños (1987). Para a obtenção das informações (“coleta de dados”), utilizaram-se os seguintes instrumentos: registros escritos, sob a forma de diários, adaptados de Pórlan e Martín (1997); questionário (ANEXO 1) e entrevista (ANEXO 2).

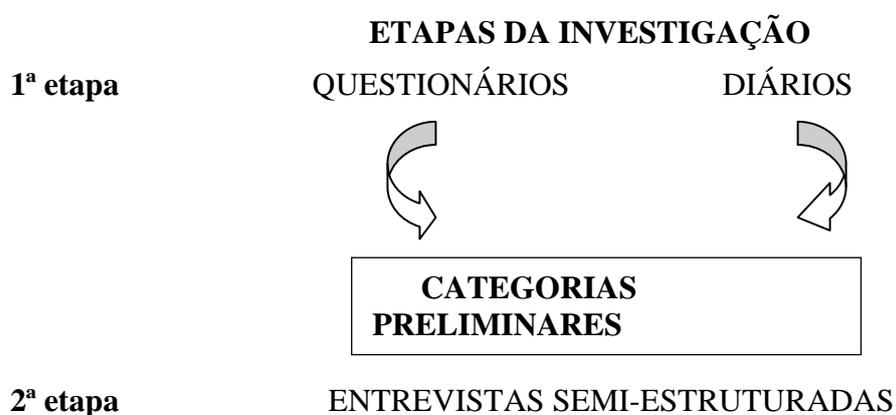
A realização da pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira, utilizaram-se os diários e o questionário. Na segunda, as entrevistas semi-estruturadas. Os registros escritos (Diários) que, de acordo com Pórlan e Martín (1997), são um recurso metodológico cuja utilização periódica permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está inserido, foram usados durante o curso de 40 horas, bem como em seus desdobramentos.

O questionário foi respondido, ao final do curso de 40 horas, por um conjunto de dezenove professores⁶. Procuraram-se detectar quais eram, em sua compreensão, os obstáculos iniciais a esta dinâmica de trabalho.

Ao final desta primeira etapa, da interação entre elementos teóricos e empíricos (elementos presentes nos registros escritos e no questionário), considerando a recorrência de idéias, práticas e posturas registradas nos diários e reafirmadas no questionário, identificou-se quatro categorias preliminares, as quais expressam desafios a serem enfrentados/investigados: a) a superação do reducionismo metodológico, ou seja, da atribuição ao professor do papel de “vencer programas”; b) o trabalho interdisciplinar; c) a suposta resistência dos alunos à abordagem temática; e d) o desenvolvimento de temas polêmicos, que envolvem conflitos/contradições locais. A segunda etapa da pesquisa, na qual utilizou-se a referida entrevista semi-estruturada, realizada com nove professores⁷, foi efetivada após as implementações parciais de temáticas em turmas de alunos pelos referidos docentes. A configuração desta entrevista ocorreu da interação entre elementos teóricos e empíricos (dimensões, falas presentes nos diários e no questionário), na qual buscou-se avaliar a pertinência das quatro categorias preliminares, assim como melhor fundamentá-las.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios de que dispõe o investigador para realizar a “coleta de dados”. Ela propicia uma relação mais flexível entre o entrevistador e o entrevistado, suscitando assim, um maior número de informações sobre a problemática em discussão. Estas entrevistas, com o devido consentimento do professor, foram gravadas e posteriormente transcritas.

O esquema, a seguir, sintetiza as duas etapas da pesquisa:



Resultados e discussão

A utilização da entrevista semi-estruturada permitiu consolidar estas quatro categorias, bem como aprofundar elementos presentes nas mesmas. Em trabalho anterior (MUENCHEN; AULER, 2007), foram apresentadas e discutidas as categorias: reducionismo metodológico e desenvolvimento de temas polêmicos que envolvem conflitos/contradições locais. Com

⁶ Esse número (dezenove) e não sua totalidade (vinte e quatro) deve-se ao fato do questionário ter sido respondido, no último encontro do curso de 40 horas, quando estiveram presentes apenas dezenove professores.

⁷ Para a realização da entrevista, dentre os dezenove professores que responderam o questionário, foram selecionados nove, adotando-se como critério a realização de alguma intervenção curricular pautada pela abordagem temática. Este grupo, constituído de professores de biologia, química e física, tem como principal característica a insatisfação com o processo educacional inadequado praticado na EJA, assim como seu engajamento na estruturação e implementação de novas configurações curriculares.

relação à categoria “reducionismo metodológico”, alguns professores demonstraram, durante a pesquisa, incompreensão e ausência de fundamentação sobre o currículo, enfatizando que as mudanças eram apenas de caráter metodológico, ao se referirem à dinâmica de trabalho pautada pela abordagem temática. Constatou-se que estes educadores têm dificuldade em compreender que as mudanças são mais profundas do que apenas “novas metodologias”. A expressão “novas metodologias” transformou-se num rótulo que, para os docentes, abarca tudo o que ocorre na escola em termos de transformações. Ou seja, tudo que é novo acaba sendo taxado de “nova metodologia”.

Ainda segundo estes autores, a maioria dos professores não compreendeu que a abordagem temática envolve uma mudança curricular. A questão metodológica expressa, sem muitos comentários, o que a maioria dos professores pensa sobre a abordagem temática. Dos nove professores entrevistados, apenas para um ficou claro que a mudança curricular deve acontecer. De alguma forma, isto pode ser considerado resultado de um longo processo histórico, no qual a ação do professor consistiu em “cumprir currículos” e “vencer conteúdos”, definidos em outras instâncias, ficando seu papel alienado da busca de novas metodologias. Neste sentido, Freire e Shor (1986) ressaltam que o educador tem que estar vigilante para o fato da transformação não ser, apenas, uma questão de métodos e técnicas, considerando que o ponto essencial da transformação é o estabelecimento de uma nova relação entre o conhecimento e a sociedade.

Quanto à categoria “temas polêmicos”, também apresentada em Muenchen e Auler (2007), destaca-se o surgimento de dificuldades, constrangimentos e, inclusive, pressões sobre os docentes quando, em suas aulas, buscam abordar temas que envolvem polêmicas e contradições locais. Exemplo de temáticas polêmicas seriam o uso de agrotóxicos, o desmatamento, o desemprego causado pelo fechamento de empresas locais, a fragilidade no sistema público de atendimento médico, entre outras.

Os resultados das entrevistas, segundo estes autores, revelaram também que, se no âmbito da comunidade escolar ainda há indicativos de uma concepção de currículo neutro, os professores, em alguma medida, já superaram tal concepção, considerando que todos os educadores entrevistados manifestaram que os temas polêmicos devem ser trabalhados na escola. Esta compreensão supera a fase em que se defendia que a escola era local de harmonia, longe dos conflitos e problemas do dia-a-dia. Mesmo sem teorização concluída, a idéia de espaço neutro está sendo superada. Das nove escolas que tiveram seus professores entrevistados, cinco delas já trabalharam, de alguma forma, com temas polêmicos.

Destacou-se, no contexto da análise sobre temas polêmicos, que tal dimensão exigia aprofundamentos. Sua complexidade demandava a superação de posturas do tipo “certo ou errado” e “deve ou não deve”. Defendia-se que esses temas fossem concebidos como objetos de problematização e não simplesmente de manifestações favoráveis e/ou contrárias. Tal aprofundamento ocorreu em dissertação de mestrado (FORGIARINI, 2007). Nesta objetivou-se investigar e identificar possibilidades e desafios quanto à implementação do tema “florestamento” no RS⁸, julgado polêmico, no currículo da EJA. Da análise dos resultados, resultou a identificação das seguintes categorias: 1) Formação inicial excessivamente fragmentada, desvinculada do contexto social; 2) Neutralidade do professor; 3) Professor formador ou professor informador e 4) Ausência de certezas, de respostas exatas em relação a aspectos polêmicos do tema. Em termos de sinalização da pesquisa, destaca-se a necessidade de superação nos currículos das licenciaturas da formação excessivamente fragmentada,

⁸ Buscou-se identificar repercussões deste tema no currículo da EJA em quatro escolas, situadas em municípios com intensas plantações de monoculturas (eucalipto, pinus e acácia) ligadas a este mega-projeto, em fase de implantação no RS.

unicamente disciplinar, desvinculada dos problemas do entorno, dado que a complexidade dos temas contemporâneos não é abarcável por tal formação.

a) O trabalho interdisciplinar

Conforme já referido, no presente trabalho serão apresentadas e discutidas as categorias trabalho interdisciplinar e a resistência dos alunos à abordagem temática. Quanto à primeira destas, há elementos, presentes nas manifestações de professores, que permitem inferir que os professores compreenderam a necessidade de superação da abordagem meramente disciplinar. Durante o curso, os mesmos avaliaram de forma positiva a integração com outros colegas, ou seja, a troca de experiências com outras áreas de conhecimento. Tal aspecto já estava bastante delineado na primeira etapa da pesquisa. Tanto nos diários, quanto no questionário respondido por eles (dezenove professores), foi possível constatar que o intercâmbio com professores de outras disciplinas foi um dos pontos positivos do curso, sendo que oito dos dezenove professores enfatizaram este aspecto.

Proporciona o encontro com profissionais de outras disciplinas, favorecendo a ampliação do conhecimento de cada educador presente no curso. (Fala de professor)

Convívio com os colegas e troca de informações. (Fala de professor)

... poder contar com a parceria dos colegas, continuar trocando experiências. (Fala de professor)

Porém, constatou-se a partir das falas de muitos professores, num total de doze, a consciência de que a busca de um trabalho interdisciplinar não deixa de constituir um desafio a ser enfrentado. Os professores assumem este problema, enfatizando a dificuldade em envolver os demais colegas da escola (resistência dos professores) e também a falta de tempo para planejar coletivamente. Quanto à resistência dos colegas, há manifestações que são esclarecedoras:

Associar o tema a outras disciplinas e necessitar, assim, da contribuição de colegas de outras áreas, que queiram desenvolver esta dinâmica. (Fala de professor).

O apoio do corpo docente será difícil de conseguir, pois esse modelo implica em mudanças na forma de ensinar e nem todos estão dispostos a colaborar. (Fala de professor).

Cabe destacar que, do conjunto dos dezenove professores que responderam ao questionário inicial, seis vincularam a dificuldade em envolver colegas à falta de tempo para planejamento. Na entrevista semi-estruturada, ao aprofundar esta categoria, todos os nove entrevistados voltaram a destacar esta dificuldade. No entanto, cinco vincularam a mesma à falta de tempo para planejamento. Percebe-se que, na dificuldade em conseguir a adesão de colegas, foi reforçada a vinculação à falta de tempo para planejamento, ou seja, o tempo para planejar é fundamental, no trabalho do professor, particularmente no âmbito da abordagem temática. Assim, ao questionar sobre a resistência dos demais professores na entrevista, a fala a seguir, representativa do conjunto dos investigados, contribui para a reflexão:

A resistência que você encontra no colega é falta de tempo de planejar, sentar e planejar com este colega. Vontade eles teriam, eles falaram pra mim, professora, não tem problema nenhum, mas temos

que sentar e planejar, você fala de uma metodologia que a gente não tem conhecimento... (Fala de professor).

Em coro com esta manifestação, outras falas foram significativas no sentido de destacar que não faltaria vontade ao professorado. Contudo, um dos principais problemas consiste na falta de tempo. Isto, de alguma forma, contrasta com um discurso bastante freqüente de que os professores não querem “nada com nada”. Em síntese, a dificuldade de superação da excessiva fragmentação disciplinar não pode ser desvinculada da falta de condições objetivas para a realização de atividades de estudo e reflexão entre o conjunto de educadores. Na ausência de ações coletivas, cada um vai fazendo sua parte, sem grandes acertos ou conversas. Nesta tradição, que separa e isola docentes em suas classes e suas disciplinas, torna-se difícil estabelecer critérios sobre o que ensinar, vinculados ao Projeto Político Pedagógico da escola. Este último é também, muitas vezes, concebido e tratado como algo burocrático.

De acordo com o Movimento de Reorientação Curricular do Município de São Paulo⁹ (1992), o trabalho coletivo é fundamental na ação pedagógica, tendo em vista uma discussão, reflexão e construção coletiva do trabalho. A organização da ação pedagógica deixa de ser um agregado de falas isoladas para converter-se em um conjunto de falas em torno de eixos comuns.

Em uma perspectiva de transformação curricular, este processo de construção coletiva da ação pedagógica obriga o educador a repensar e mudar suas posturas. É um processo lento e demorado, onde as especificidades de cada área não desaparecem, continuando a ser respeitadas:

“A interdisciplinaridade respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. (...) Ao invés do professor polivalente, a interdisciplinaridade pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema”. (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 13).

Ou seja, segundo esta análise, pautada em pressupostos freireanos, discutidos anteriormente, assumidos na presente pesquisa, há uma relação indissociável entre abordagem temática e interdisciplinaridade. Em outros termos, a abordagem temática remete à interdisciplinaridade, considerando que a complexidade dos temas requer a análise sob vários ângulos, sob vários olhares disciplinares. Os campos disciplinares interagem, são articulados e relacionam-se em torno destes temas, em torno de problemas reais e abertos. Supera-se assim, uma compreensão de interdisciplinaridade, bastante problemática, a qual se limita a buscar interfaces entre as disciplinas constituintes dos currículos tradicionais das escolas.

Segundo o Movimento de Reorientação Curricular do Município de São Paulo (1992), o tema constitui o ponto de encontro das disciplinas. Neste sentido, o encaminhamento dado pelo GETCTS, priorizando a ação coletiva, aproxima-se daquele descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para

⁹ É importante salientar que essa prática da educação emancipadora foi conduzida pelo educador Paulo Freire, o qual atuou como secretário municipal de educação.

responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos". (PCNEM, Ensino Médio, Parte I: 23).

b) Suposta resistência dos alunos à abordagem temática

Segundo o conjunto dos professores participantes da pesquisa, a maioria dos alunos da EJA chega à escola com a expectativa de que o trabalho, nesta modalidade de educação, seja uma mera repetição da dinâmica vivenciada por eles no ensino regular.

Os professores, em sua maioria, também têm pouca experiência com EJA. Seu principal ponto de referência é o ensino regular. Apareceu, nas falas dos educadores, de forma bastante reiterada, a resistência dos alunos ao trabalho com temas. Seria esta resistência uma suposição dos docentes, algo real, ou ambos?

No questionário respondido pelos professores (ANEXO I), havia o seguinte questionamento: Quais os principais problemas que você imagina encontrar, e que precisam ser enfrentados, em sua escola, para trabalhar temas como os dois desenvolvidos durante o curso? Discuta. Dos dezenove professores que o responderam, seis consideram que um dos principais problemas a ser enfrentado em suas escolas é uma possível resistência dos alunos. As descrições a seguir enfatizam este aspecto:

Os alunos muitas vezes argumentaram que não querem saber sobre isto, e muitas vezes têm preguiça e não estão acostumados a expor suas idéias. (Professor A)

... exigência por parte de alguns alunos pelo método tradicional (conteúdo e exercícios). (Professor B)

Este suposto **desafio/problema**, ou seja, a expectativa de uma postura de rejeição pelo aluno, muitas vezes parece ser **imaginário**, pois há contradições nas falas destes professores. No mesmo questionário, havia outra pergunta: Durante este primeiro semestre, em suas turmas de EJA, você implementou, aproveitou algo trabalhado durante o curso? Em caso afirmativo, quais foram os resultados? Discuta.

Os mesmos professores "A" e "B" responderam:

Sim apliquei o tema do desemprego, agrotóxicos e qualidade de vida, e eles se mostraram empolgados em argumentar os problemas que eles enfrentam e as possíveis soluções para os problemas. (Professor A)

Sim, trabalhei com o tema: Modelos de Transporte nas turmas de 1ª e 2ª série. Os resultados foram muito bons pois houve um maior envolvimento dos alunos em aprender aquele determinado tema e pela dinâmica usada. (Professor B)

Constata-se que há contradições em relação à suposta resistência dos alunos. Após os implementos, há indicativos de que esta não existe mais, ou não houve resistência dos alunos. Na entrevista semi-estruturada, segunda etapa da pesquisa, havia a seguinte pergunta (ANEXO 2, item 5.1): Alguns professores argumentaram que a possível resistência dos alunos seria um dos obstáculos a esta dinâmica de trabalho. Por exemplo, houve uma manifestação que dizia o seguinte: "... exigência por parte de alguns alunos pelo método tradicional...". Como você analisa esta afirmação? Determinado professor, expressando uma compreensão que é representativa do conjunto, respondeu:

Bom eu acho que para mim, e até olhando pelo lado dos alunos, parece que para eles aquele método tradicional fica mais fácil. Porque eles sentem-se mais acomodados no seu lugarzinho, é aquela coisa, que a pessoa fica no seu lugar, só escutando, prestando atenção, pra eles fica mais fácil. Eu acho que é por aí, né. (Professor C).

No mesmo questionário, havia a seguinte pergunta: Em caso de terem ocorrido implementações, qual foi a reação dos alunos? Esta reação confirma a fala anterior? (item 5.1.2). Assim, a resposta do professor acima foi a seguinte:

Eu cheguei a desenvolver, eu desenvolvi o trabalho com a questão dos alimentos ingeridos, com aquela tabela, propus a questão da bicicleta, quantas kcal, ah, a pessoa deveria consumir se andasse com uma velocidade de 15 km/h, parece. Eu desenvolvi com uma turma da EJA. (Professor C).

Indagado sobre a reação destes alunos, argumentou:

Bom, eu acho que eles reagiram de uma maneira boa, porque foi um momento diferenciado na EJA e eu pude perceber assim, que eles gostaram da atividade, porque eles participaram, trabalharam em grupos, questionaram bastante, né. Eu problematizei inicialmente com eles, propondo algumas questões e eles gostaram da metodologia, desenvolveram, teve um resultado muito bom, sabe, acho que eles responderam à altura, o que lhes foi perguntado. (Professor C).

Quanto à reação dos alunos confirmar a exigência do método tradicional, o mesmo docente respondeu:

Ah, eu acho que não, porque foi um momento diferenciado que eu pude perceber que a gente não trabalhou de uma maneira tradicional e a gente pode perceber que eles participaram, eles se envolveram. Foram questionados, responderam, trabalharam em grupo, então acho que não confirma a fala do método tradicional. (Professor C).

Argüido sobre a existência ou não desta exigência de adoção do método tradicional, replicou:

Bom, esta exigência, eu acho que é a primeira coisa, quando os alunos tão entrando na EJA, eu acho que eles partem do princípio que o professor vai ter um método somente tradicional. Quando a gente chega com coisas novas, eles vêem aquela coisa diferente, e algumas coisas que são atraentes para eles, acabam gostando. Esta exigência, eu percebo que é mais no início, quando eles entram, mas, depois que você propõe novas coisas para eles, eles acabam se adequando a esta maneira diferenciada de se trabalhar. (Professor C).

As análises anteriores contêm indicativos de que professores que correram riscos, que abandonaram sua segurança alicerçada em processos de ensino-aprendizagem questionáveis, constataram que, progressivamente, as resistências reais ou imaginárias dos alunos foram sendo substituídas pela satisfação do trabalho realizado. Talvez a resistência maior seja do próprio professor. Ou seja, a suposta resistência dos alunos é usada para justificar a não mudança. Portanto, entende-se não ser possível sinalizar possibilidades, a não ser que se “experimente” a mudança.

Freire e Shor (1986) enfatizam que os educadores abertos à transformação sentem medo dos estudantes rejeitarem a proposta libertadora, preferem não “criar” problemas. Esse fato pode indicar um período de conflito vivido pelo educador, que tanto pode reforçar uma atitude de passividade como predispor a sonhos libertadores, como explanam os autores:

“Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. (...) Quem protesta, agora, torna-se individualmente mais visível e, portanto, mais vulnerável. Se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do establishment (currículo oficial), arrisca-se a ser despedido (...) ou não conseguir os cursos que quer ministrar, ou para o horário que quer, ou a licença que pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 68).

Considerações finais

Em síntese, destacam-se como elementos sinalizadores de mudanças na EJA posturas de professores defendendo a necessidade de superação da fragmentação disciplinar, bem como caminharem na perspectiva de uma superação progressiva da real ou imaginária resistência dos alunos à abordagem de temas socialmente relevantes. Contudo, assumir na práxis educacional tais elementos remete à necessidade de trabalhar de forma articulada pesquisa e extensão.

Quanto à suposta resistência dos alunos, Freire e Shor (1986), já citados, destacam que os educadores que estão abertos à transformação, sentem medo dos estudantes rejeitarem propostas de mudança, temem ser apontados como pessoas que causam confusões e até mesmo receiam perder o emprego ou a credibilidade alcançada na profissão. Para estes autores, é normal sentir medo, sendo uma manifestação de que estamos vivos. O que não podemos permitir é que os nossos medos nos imobilizem: “...Se você não comanda seu medo, você deixa de se arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76).

A interdisciplinaridade, tal qual caracterizada por Freire, intimamente vinculada à abordagem temática, tem como premissa a interação entre disciplinas, a articulação e o relacionamento destas em torno de temas. Para tal, o trabalho coletivo na escola é fundamental. Neste sentido, para trabalhar com temas, na EJA, há, na presente pesquisa, indicativos de que as mudanças necessárias vão além do campo pedagógico, considerando limitações objetivas: falta de tempo para o sentar junto, para o pensar junto. Enfim, para o planejar e avaliar coletivo.

Vinculado à dimensão anterior, para superação do excesso de fragmentação, segundo o referencial freireano, é fundamental a necessidade do diálogo, do planejamento coletivo, da interação entre pessoas com distintas formações. Este é um grande desafio e por isso problematiza-se: Como alcançar uma postura coletiva e solidária em um mundo onde a interação entre as pessoas é progressivamente mediada pelo individualismo e pela competição desenfreada?

Referências

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Florianópolis: CED/UFSC, 2002. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I, II e III. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** - Parecer CEB nº: 11/2000. Brasília: 2000.

DELIZOICOV, D. , ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

FORGIARINI, M. S. **A abordagem de tema polêmico no currículo da EJA: O caso do “Florestamento” no RS**. Santa Maria: CE/UFSM, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA, M. G. et al. **Ciencia, Tecnologia Y Sociedad: Una Introducción al estudio Social de la Ciencia y la tecnología**. Madrid: Tecnos, 1996.

GENTILE, P. Educação de jovens e adultos. **Revista Nova Escola on-line**, n.167, nov. 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – Secretaria Municipal de Educação. **DOT-2 & NAEs**, 1992.

MUENCHEN, C. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA**. Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2006. Dissertação, (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MUENCHEN, C; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

MUENCHEN, C. et al. Reconfiguração curricular mediante o enfoque temático: interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9, 2004, Jaboticatubas. **Atas do IX EPEF**. Jaboticatubas: SBF, 2004.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en la aula**. Sevilla: Díada, n. 6, 1997. (Coleção Investigación y Enseñanza).

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO 1**Roteiro de questões para a realização do questionário com os professores participantes do curso**

1) Aspectos relativos à formação:

1.1) Graduação:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.2) Pós-graduação:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

2) Total de horas-aula semanais:

3) Com relação à escola pela qual participa do curso:

TOTALIDADE/ "SÉRIE"	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº DE TURMAS	Nº MÉDIO DE ALUNOS
1ª série (E. Médio)			
2ª série (E. Médio)			
3ª série (E. Médio)			
8ª série (E. Fund.)			

4) Quanto tempo de magistério tem nesta escola? Qual o tempo total de magistério?

5) Durante a realização do curso, foram desenvolvidos e discutidos dois temas: Poluição do Ar e Modelos de transporte: implicações sócio-ambientais.

5.1) Como você analisa esta dinâmica de trabalho?

5.2) Você considera possível este encaminhamento curricular na sua escola (turmas de EJA)? Justifique.

5.3) Quais os principais problemas que você imagina encontrar, e que precisam ser enfrentados, em sua escola, para trabalhar temas como os dois desenvolvidos durante o curso? Discuta.

5.4) Durante este primeiro semestre, em suas turmas de EJA, você implementou, aproveitou algo trabalhado durante o curso? Em caso afirmativo, quais foram os resultados. Discuta.

6) Descreva os aspectos positivos e negativos deste curso, para a sua caminhada pessoal e profissional.

ANEXO 2

Roteiro de questões para a realização da entrevista semi-estruturada com os professores participantes do curso

1) Aspectos relativos à formação:

1.1) Graduação:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.2) Pós-graduação:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

2) Total de horas-aula semanais em todas as escolas que trabalha:

3) Com relação à escola pela qual você participou do curso:

3.1) Trabalha com Ensino Médio ou Fundamental?

3.2) Tens quantas turmas? Qual o n.º. médio de alunos por turma?

3.3) Qual o total de horas-aula semanais?

4) Você poderia falar um pouco sobre os desdobramentos do curso na sua escola?

4.1) Houve implementações? Como foi este processo?

4.2) Em caso negativo, quais as dificuldades que impediram a ocorrência das mesmas?

5) Durante a realização do curso, foram desenvolvidos e discutidos dois temas, onde em um questionário ao final do curso, vocês analisaram a dinâmica de trabalho, bem como a possibilidade deste encaminhamento na escola. Nestes questionários e em minhas anotações, apareceram algumas falas e idéias que consideramos relevantes e gostaríamos de aprofundá-las. Nesse sentido, gostaria que você expusesse o que pensa em relação às mesmas.

5.1) RESISTÊNCIA DOS ALUNOS (Alguns professores argumentaram a possível resistência dos alunos como um dos obstáculos a esta dinâmica de trabalho. Por exemplo, houve uma manifestação que dizia o seguinte:)

5.1.1) “... exigência por parte de alguns alunos pelo método tradicional...”.

Como você analisa esta afirmação.

5.1.2) Em caso de terem ocorrido implementações, qual foi a reação dos alunos? Esta reação confirma a fala anterior?

5.2) RESISTÊNCIA DOS DEMAIS PROFESSORES (No questionário por vocês respondido, bem como em minhas anotações, constata-se por parte de vocês, uma valorização do trabalho coletivo, da ação conjunta de várias disciplinas. Contudo, também aparecem falas como:)

5.2.1) “O apoio do corpo docente será difícil de conseguir, pois esse modelo implica em mudanças na forma de ensinar e nem todos estão dispostos a colaborar”. Comente sobre este aspecto.

5.3) TEMAS: NÃO CONTEÚDOS (Quanto à presença ou não de conteúdos na concepção da abordagem temática, aparecem frases como:)

“Quando a clientela prefere textos temáticos a conteúdos direcionados para o vestibular, é muito válido.”

5.3.1) O que você pensa sobre esta frase?

5.3.2) Qual a sua opinião sobre a relação entre conteúdos e abordagem temática?

5.4) ALUNOS DA EJA: CONHECIMENTO PRECÁRIO (No contexto da EJA, muitas vezes aparecem falas como:)

“... os alunos têm conhecimento precário.”

5.4.1) O que você pensa sobre esta fala? Concorda com ela?

5.4.2) Isto, no seu entender, coloca quais desafios para nós educadores?

5.4.3) Este suposto conhecimento precário limita o trabalho com determinados assuntos (conteúdos) com estes alunos?

5.4.4) Se sim, quais os motivos?

5.5) REDUACIONISMO METODOLÓGICO

5.5.1) Para você, quais as principais mudanças que ocorrem quando trabalhamos com a abordagem temática?

5.5.2) Quais as principais mudanças que você consegue detectar no trabalho de sala de aula?

5.5.3) A frase: *“Estamos em busca constante de novas metodologias.”* expressa o que você entende por abordagem temática?

5.6) TEMAS POLÊMICOS

5.6.1) Você pensa que temas polêmicos, que envolvem problemas, contradições locais, devem ser trabalhados na escola, como por exemplo, a poluição por agrotóxicos e o desmatamento?

5.6.2) Em determinada escola, definido um tema considerado polêmico, determinado aluno disse: *“Professora, vai dar “bode”, se souberem que nós alunos escolhemos estes temas.”*. Esta fala é indicativa de que é aconselhável omitir estes temas?

5.6.3) Na sua escola, os problemas e as contradições locais são trabalhados? Comente.

Se sim: Quais os resultados?

Se não: Qual o motivo?