

# **Relação entre educação e trabalho formação e práticas educativas**



**Adriana Cristina Omena dos Santos  
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz  
Roberta Rodrigues Ponciano**



**NAVEGANDO**

Adriana Cristina Omena dos Santos  
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz  
Roberta Rodrigues Ponciano

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E  
TRABALHO:  
A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2017



NAVEGANDO

## **Navegando Publicações**

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## **Conselho Editorial**

Anselmo Alencar Colares

Carlos Lucena

Carlos Henrique de Carvalho

Dermeval Saviani

Fabiane Santana Previtali

Gilberto Luiz Alves

José Carlos de Souza Araújo

José Claudinei Lombardi

José Luis Sanfelice

Lívia Diana Rocha Magalhães

Mara Regina Martins Jacomeli

**Copyright © by autores, 2017.**

---

R3821 – Santos, Adriana Cristina Omena dos; Luz, Luciene Correia Santos de Oliveira; Ponciano, Roberta Rodrigues. *Relação entre trabalho e educação: a formação e as práticas educativas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-38-7

1. Educação – 2. Trabalho. 3. Formação Profissional.

I. Adriana Cristina Omena dos Santos, Luciene Correia Santos de Oliveira Luz; Roberta Rodrigues Ponciano. II. Navegando Publicações. III. Título.

CDD – 370

---

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300

# SUMÁRIO

Prefácio <i>Carlos Lucena</i>	07
Apresentação <i>As autoras</i>	11
Capítulo 1 Reflexões sobre a relação entre trabalho e educação: a formação profissional e a busca pela inclusão dos trabalhadores na atualidade <i>Luciene Correia Santos de Oliveira Luz</i> <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i> <i>Adriana Cristina Omena dos Santos</i>	15
Capítulo 2 A presença da sociologia na educação de jovens e adultos: diálogos para a aprendizagem. <i>Luciene Correia Santos de Oliveira Luz</i> <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i> <i>Adriana Cristina Omena dos Santos</i>	33
Capítulo 3 A sociologia no ensino médio: currículo e aprendizagem sob o olhar dos estudantes <i>Luciene Correia Santos de Oliveira Luz</i>	55
Capítulo 4 Uma proposta de aprendizagem baseada no sujeito aprendiz <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i>	69

Capítulo 5	83
Ciclo de debates na escola: relato de uma experiência de aprendizagem <i>Luciene Correia Santos de Oliveira Luz</i> <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i>	
Capítulo 6	95
Experiências docentes: os desafios da aprendizagem e a busca pela inclusão social <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i> <i>Adriana Cristina Omena dos Santos</i>	
Capítulo 7	107
Construindo saberes através do ensino básico de inglês visando a atuação no mundo de trabalho <i>Roberta Rodrigues Ponciano</i>	
Sobre as autoras	119

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E  
TRABALHO:  
A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Adriana Cristina Omena dos Santos  
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz  
Roberta Rodrigues Ponciano



## PREFÁCIO

A análise sobre a educação no início do século XXI constitui um desafio considerável. O acirramento das crises cíclicas e seus impactos sociais fomentam debates, perspectivas, limites e possibilidades de uma intervenção educativa.

Na transição entre os séculos XIX e XX a educação foi eleita como o principal agente para superação do intenso analfabetismo reinante na sociedade, constituindo-se como instrumento para a concretização da aspiração iluminista manifesta no esclarecimento como caminho para superar as trevas da ignorância.

Esse objetivo educacional se fortaleceu com a inserção do princípio do progresso como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade composta pelos seres humanos mais sábios de toda a história da humanidade. Contudo, a dinâmica social impulsionada por crescentes contradições inconciliáveis limitou essa formulação. O sentido do progresso como força social ir-restrita acabou por se negar pela essência do trabalho inerente ao modo de produção capitalista baseada na alienação, no estranhamento e no rígido controle burguês da produção científica.

Marx afirma em o Capítulo VI inédito do livro primeiro do capital que o avanço da maquinaria materializou uma inversão na relação máquina-homem. Ao invés da máquina ser um instrumento de trabalho, uma extensão dos braços dos homens, foram os trabalhadores que se transformam em braços das máquinas.

O desenvolvimento capitalista propiciou apropriação do saber dos trabalhadores. Marx discute em os Grundrisse que para o capital utilizar o trabalho no processo de sua valorização, não basta a existência do capi-



talista enquanto personificação dos meios de produção e de subsistência, mas sim o desenvolvimento de um processo histórico de dissolução de qualquer relação à qual o trabalhador opere enquanto proprietário. Diferente de todos os modos de produção existentes, o capital não se apropria do trabalhador, mas do trabalho, mediado pela troca.

Inserido na trama de relações sociais capitalistas, o processo de trabalho é ao mesmo tempo processo de produção de mais-valia. O proprietário dos meios de produção compra do trabalhador o direito de usar sua capacidade de trabalho por um determinado período de tempo. O trabalho se materializa na mercadoria em um duplo caráter. Como valor de uso, a mercadoria é produto do trabalho concreto, como valor de troca, fruto do trabalho abstrato.

Esse processo ganhou corpo com a produção manufatureira. Na prática, ela criou uma nova graduação hierárquica entre os trabalhadores e desenvolveu uma proporcionalidade quantitativa em que os vários trabalhos participam do mesmo processo. Essa divisão técnica do trabalho reduziu o sentido das intervenções individuais dos trabalhadores. Nenhum trabalhador individual produz um objeto útil, um valor de uso. Apenas o seu coletivo o faz.

Há de se observar algumas questões. Marx afirma em *O Capital* que a capacidade física e a destreza do trabalhador impõem limites à exploração da força de trabalho que o capital singular sente como necessidade vital para responder às demandas tanto da ampliação do mercado como para fazer frente a concorrência de outros capitalistas. Por outro lado, depende de certo número de trabalhadores hábeis para fazer o controle da produção. Para superar essa relação de dependência em

relação à habilidade e a subjetividade do trabalhador, o capital revoluciona o instrumento de trabalho.

Marx diz em O Capital que o que distingue os diferentes períodos econômicos não é apenas o que se faz, mas sim com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e as condições sociais a ela inerentes.

É nesse sentido que Marx afirma em A Miséria da Filosofia que as categorias econômicas não são senão as expressões teóricas, as abstrações das relações sociais de produção. As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas formas produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, eles mudam todas as relações sociais. Em os Grundrisse, demonstra que as novas forças de produção e relações de produção não se desenvolvem do nada, não caem do céu nem do útero da ideia; mas de dentro em antítese ao desenvolvimento existente da produção e da herança constituída pelas relações de propriedade tradicionais.

A separação do braço e da mente impõe implicativos aos trabalhadores. Marx discute Introdução à Crítica da Economia Política que os trabalhadores desenvolvem uma indiferença em relação a um trabalho indeterminado. Torna-se um trabalhador versátil vendendo uma capacidade de trabalho apta a receber qualquer determinação a realizar no sistema de máquinas. No afã de dominar a totalidade do mercado, massas de capital são lançadas de ramo para ramo da produção, destruindo barreiras profissionais e obrigando o trabalhador livre a mobilizar-se para acompanhar o seu curso.

O capitalismo agiu revolucionariamente ao libertar as forças intelectuais da humanidade e usar suas ex-

pressões artísticas e científicas como forças produtivas. Para isso, proporcionou novos e poderosos meios de investigação da natureza e destruiu as limitações impostas pelo artesanato que encasulavam o trabalhador em seu ofício e impediam a divulgação do seu saber. Permitiu o livre curso da humanidade com suas experiências e ideias entre os diversos ramos da produção.

Marx afirma em *O Capital* que a máxima sabedoria do sapateiro é não sobrepor o conhecimento necessário para passar do sapato. Porém, a liberdade imposta obedeceu a limites específicos. O capitalismo visou desqualificar os trabalhadores impedindo o seu acesso ao acervo do conhecimento da humanidade e aos meios de produção, restringindo o acesso ao saber. A sociedade moderna, que se consolidou a partir do advento do capitalismo, é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, incorporando os conhecimentos da força produtiva.

Essas questões propostas por Marx ainda no século XIX fomentam debates sobre dinâmica inerente ao trabalho e a educação no século XXI. As transformações no mundo do trabalho como resultado das crises cíclicas econômicas do modo de produção capitalista mudaram radicalmente os preceitos do trabalho alienado e estranhado? É possível uma intervenção pela educação na sociedade atual, propondo alternativas para a melhoria incondicional da vida dos seres humanos? Acreditamos que este livro aponta alternativas e perspectivas para esse debate...

*Carlos Lucena*  
*Verão de 2017*

## APRESENTAÇÃO

O livro “Relação entre Educação e Trabalho: a formação e as práticas educativas” é uma obra composta de vários artigos que discutem temáticas que abordam sobre educação, aprendizagem, educação profissional e inclusão social e outras temáticas que representam a contemporaneidade e os processos educativos, contemplando assim resultados de pesquisas bibliográficas e de campo e também relatos de experiências didático-pedagógicas. Assim, para o desenvolvimento de tal obra no campo da Educação, além dos autores consultados, incluímos a experiência profissional, como docentes, como pesquisadoras e dirigentes em funções de natureza tanto acadêmica como administrativa.

É importante considerar, inicialmente, dois aspectos neste livro: o primeiro é o escopo temático, que está bem diversificado para abarcar inúmeras áreas de conhecimento; o segundo diz respeito às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, nas quais a reunião dos diferentes textos compõem um conjunto de contribuições originais em sua acepção mais ampla.

O primeiro capítulo denominado *Reflexões sobre a relação entre trabalho e educação: a formação profissional e a busca pela inclusão dos trabalhadores na atualidade*, propôs discutir teoricamente a relação entre trabalho e educação na sociedade atual, realizando um recorte que aborda a questão da centralidade do trabalho, como forma de introduzir a discussão e trazer elementos pertinentes para se pensar os rumos que têm sido tomados; a formação para o trabalho e os interesses na inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla.

Introduzindo outro eixo importante de discussão no campo de interesse que caracteriza essa coletânea, as autoras, apresentam uma reflexão no capítulo 2, intitulado *Ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos: a aprendizagem pela experiência*, tal tema foi desenvolvido por meio de um relato de experiência que aborda as possibilidades de aprendizagem e as especificidades dos estudantes que frequentaram as aulas da disciplina de Sociologia das turmas do Ensino Médio numa das escolas do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Ampliando ainda mais o espaço de discussão e aproximação entre as temáticas, o texto apresentado no capítulo 3, *A Sociologia no Ensino Médio: currículo e aprendizagem sob o olhar dos estudantes*, vem para aprofundar mais os estudos complementando algo já abordado no capítulo anterior, trazendo assim reflexão sobre temas que os estudantes consideram relevantes no currículo de Sociologia no Ensino Médio, bem como aspectos sobre a didática e técnicas de ensino. A questão da participação ativa do discente também foi considerada, ao buscar a autocrítica dos estudantes sobre a melhor maneira de se aprender Sociologia.

Completando o conjunto dos trabalhos que compõem essa obra, no capítulo 4, *Uma proposta de aprendizagem baseada no sujeito aprendiz*, é apresentada uma pesquisa que se justifica por destacar a relevância de processos de construção do saber, a partir de um ambiente que favoreça o conhecimento interdisciplinar. Com isso, elaboraram-se palestra e dinâmicas que abordaram temáticas específicas e solicitadas pelos alunos de uma escola federal no Estado de Goiás, por entenderem a necessidade da discussão de temas próprios para expandir seus conhecimentos, com base na ética e no compartilhamento de saberes e, por conseguinte, propi-

ciar a troca de saberes entre professores, estudantes, servidores e gestores no referido estabelecimento de ensino.

Já no capítulo 5 intitulado *Ciclo de debates na escola: relato de uma experiência de aprendizagem* apresentamos um relato de experiência didático-pedagógica do projeto de ensino “Ciclo de Debates: Sociedade de classes e conceitos de Karl Marx” realizado numa escola do Instituto Federal de Goiás com estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Teve-se o objetivo de realizar momentos de reflexão sobre as contribuições teóricas de Karl Marx, incentivar os participantes a produzirem pensamento e senso crítico sobre a sociedade capitalista. Com a realização de debates, atividades e produção textual, este projeto teve como resultados a participação dos discentes em momentos de interação e diálogos pautados no respeito à diversidade de opiniões.

O capítulo 6, intitulado *Experiências Docentes: os desafios da aprendizagem e a busca pela Inclusão Social*, relata a relação entre os estilos de aprendizagem e os resultados parciais de uma pesquisa sobre as experiências pedagógicas de docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no Programa Mulheres Mil, realizado em um dos campus do Instituto Federal de Goiás (IFG). Objetivou-se analisar a formação e a atuação docente, as metodologias e os recursos utilizados em salas de aulas, além da percepção quanto às necessidades de adaptar as aulas conforme a realidade das mulheres. Os resultados da pesquisa mostram que os processos constitutivos da prática docente e seus saberes pedagógicos se relacionam com o contexto de ensino, respeitando os espaços e tempos de formação profissional de cada docente, e direcionam o aprendizado con-

forme as diretrizes do curso, com a produção de conhecimento aliado à inclusão social, visando às oportunidades de trabalho e às melhorias para as mulheres.

Finalizando esta coletânea, e discursando ainda sobre o Programa Mulheres Mil assim como o conjunto de reflexões que têm como base a formação dos sujeitos, apresenta-se o capítulo 7, denominado de *Construindo saberes através do ensino básico de Inglês visando a atuação no mundo de trabalho*, que apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi abordar a metodologia adotada para ministrar a disciplina de Inglês do curso de Técnicas de artesanato deste Programa em um dos campus do Instituto Federal de Goiás. Também foram discutidas outras técnicas de aprendizagem que foram adaptadas as realidades das alunas para obter a escolaridade desejada, visando uma possível inserção no mundo do trabalho conforme o preconizado pelo curso.

Por fim, ressalta-se que a obra apresentada visa contribuir para a ampliação do conhecimento produzido em diferentes campos de investigação ao descrever pesquisas e experiências educativas variadas e propor reflexões sobre as temáticas abordadas, num esforço de lhe conferir um caráter multidisciplinar e abrangente. Pode, neste sentido, tornar-se num importante recurso didático, já que dispõe de forma equilibrada de contribuições, num mosaico de textos afins, que podem ser ferramentas para reflexão dos mesmos e contribuir com as práticas cotidianas em espaços formais e não formais de educação.

As autoras,

*Adriana Cristina Omena dos Santos*  
*Luciene Correia Santos de Oliveira Luz*  
*Roberta Rodrigues Donciano*

# CAPÍTULO 1

## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A BUSCA PELA INCLUSÃO DOS TRABALHADORES NA ATUALIDADE

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz<sup>\*</sup>  
Roberta Rodrigues Ponciano<sup>\*\*</sup>  
Adriana Cristina Omena dos Santos<sup>\*\*\*</sup>

### INTRODUÇÃO

O trabalho transmite uma formação pela prática cotidiana, mas a realidade dos processos produtivos gerou a necessidade de se dinamizar e investir na formação técnica dos trabalhadores, de modo a acompanhar o desenvolvimento técnico e científico. Uma crescente preocupação com a formação para o trabalho por parte das políticas públicas educacionais tem sido percebida com recorrência em projetos, ações e investimentos governamentais, com esta finalidade, para instituições públicas e privadas de educação formal. Diante disso, propõe-se discutir, neste artigo, a relação entre trabalho e educação na sociedade atual, realizando um recorte

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: luciene.cso@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rponciano@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adriana.omena@ufu.br



que aborda a questão da centralidade do trabalho, como forma de introduzir a discussão e trazer elementos pertinentes para se pensar os rumos que têm sido tomados; a formação para o trabalho e os interesses na inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla.

Pela necessidade da adaptação das práticas dos trabalhadores com a finalidade de se inserirem nos novos moldes do mercado de trabalho, tornou-se imprescindível a busca por sua inclusão e a formação para o trabalho se torna um caminho para este problema. A intencional relação entre educação e trabalho é fortalecida e explicitada cada vez mais como um mecanismo de preparação da mão de obra para agir em consonância com as necessidades da produção. Percebeu-se que a formação para o trabalho tem em si o discurso de inclusão mas que envolve uma formação aligeirada e fragmentada e uma inserção no mercado de trabalho pautada na precariedade e na instabilidade, estando em consonância com interesses econômicos diversos e não na emancipação humana.

O contexto social atual tem sido marcado pelo capitalismo cada vez mais desenvolvido que busca a sua constante reprodução e fortalecimento, bem como incentiva a construção de condições para uma convivência pacífica entre as classes sociais num cenário com evidente desigualdade social, naturalizada por muitos como parte da estrutura. Refletir sobre o papel da educação e do trabalho tem sido cada vez mais pertinente para se perceber a realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

A educação, por um lado, é entendida como mecanismo de conscientização e transformação social numa realidade em que são disseminadas ideologias

que advogam que “só a educação transforma” e “o trabalho dignifica o homem”. Tem sido colocada como a solução para os problemas gerados pelo desenvolvimento global e também como fonte de emancipação, diante das contradições do sistema capitalista, como diz Gohn (1999, p. 07)

[...] a Educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação. A Educação é conclamada também para superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição da renda e da justiça social.

Uma crescente preocupação com a formação para o trabalho por parte das políticas públicas educacionais é percebida com recorrência em projetos, ações e investimentos governamentais, com esta finalidade, para instituições públicas e privadas de educação formal.<sup>1</sup>

Reconhecendo a importância e a centralidade do trabalho na sociedade capitalista e o crescimento da oferta de cursos de formação técnica ou profissional no Brasil nos últimos anos, algumas questões se mostram pertinentes de serem discutidas e que serão abordadas neste artigo, tais como: Quais reflexões podem ser realizadas sobre a formação para o trabalho implementada

---

<sup>1</sup>O crescimento do número de escolas técnicas e a respectiva oferta de cursos técnicos de formação profissional tem sido notável. Incluem tanto cursos vinculados ao Ensino Médio, chamados de técnicos integrados, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os subsequentes, que ocorrem após o Ensino Médio. Também há aqueles que não estão vinculados à escolarização formal como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Programa Rede e-Tec Brasil (IFG, 2013).

na atualidade? Como pode ser vista a sua atuação para a inclusão destes indivíduos? Qual é o lugar da emancipação humana nas suas propostas?

Diante das diversas questões que permeiam a temática, propõe-se discutir a relação entre trabalho e educação na sociedade atual, realizando um recorte que aborda a questão da centralidade do trabalho, como forma de introduzir a discussão e trazer elementos pertinentes para se pensar os rumos que têm sido tomados; a formação para o trabalho e os interesses na inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla.

## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A SUA CENTRALIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Refletir sobre o trabalho na sociedade atual traz consigo a necessidade em se pensar seu papel e correlação com outras esferas como a cultura, a educação, a política, a família, por exemplo. No que diz respeito à educação, traz em si a necessidade em se pensar que o trabalho educa, sendo visto como essencial para o funcionamento da sociedade. Constitui-se num princípio educativo:

[...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* [grifo do autor] eles produzem quanto com a maneira *como* [grifo do autor] produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS; 2002, p. 11)

O posicionamento dos indivíduos no processo produtivo diz o que eles são e, assim, é moldado seu olhar sobre a sociedade, seus comportamentos e suas habilidades constituídas. Há um processo cotidiano que permeia os processos produtivos nas fábricas que ocasiona uma “educação pelo trabalho”, onde não há uma instituição formal de educação tal como a escola e prevalecem os saberes cotidianos e sua espontaneidade e naturalidade (GOHN, 1999).

O trabalho é analisado como a fonte de sobrevivência em determinada sociedade, representado pela transformação da natureza: a intervenção humana no meio social em que vive com vistas à satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Trata-se do processo de processo simples de trabalho que consistia na obtenção de valores de uso. (TUMOLO, 2007)

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. (FRIGOTTO: 1996, p. 31)

A produção de mercadorias gera mudanças na natureza do trabalho que passa a ser marcado pelo assalariamento no processo de produção capitalista (TUMOLO, 2007) que representa a participação ativa e decisiva do trabalhador no processo de produção material, sendo, portanto, fundamental para a existência do sistema capitalista. Envolve a exploração do trabalhador num processo de alienação e de extração de mais-valia (ou mais-valor), ou seja, o excedente daquilo que o remunera.

Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista. O trabalhador da manufatura incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. (MARX; ENGELS, 2006, p. 29)

O trabalho assalariado envolve relações marcadas pela contradição e por relações desiguais, sendo a produção de mercadorias sua expressão fundamental. (TUMOLO, 2007) O processo de exploração e de desumanização do trabalhador gera impedimentos para a constituição de sua consciência de sua condição e de busca para a luta da liberdade:

Transformado em *autômato* [grifo do autor], o meio de trabalho *faz frente* [grifo do autor], durante o processo de trabalho, ao *próprio operário* [grifo do autor], enquanto capital, enquanto trabalho morto, que suga a força de trabalho vivo e a domina. [...] Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]. (MARX; ENGELS, 2006, p. 28-29)

O trabalho propicia uma formação dos indivíduos e, portanto, educa. É um princípio educativo (TUMOLO, 2007), sendo preciso refletir sobre que formação

é esta que o trabalho assalariado os condiciona. “A educação [...] é concebida com uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica da relação social” (FRIGOTTO: 1996, p. 31). Percebe-se, neste sentido, que pensar a formação pelo trabalho traz consigo a importância de se considerar as consequências da divisão do trabalho na sociedade de classes, que ultrapassam o espaço da fábrica e a fragmentação das etapas do processo produtivo, pois,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* [grifo do autor] dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* [grifo do autor] dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX; ENGELS, 2002: p. 48).

Logo, a sociedade de classes e, mais especificamente, o espaço da fábrica transmitem maneiras de ser e estar ligadas aos interesses da classe dominante. É uma formação contraditória, na qual o trabalhador é submetido à condição de alienação com a finalidade de contribuir com a manutenção das relações desiguais. Neste contexto, há uma segmentação dos indivíduos entre trabalho material e trabalho intelectual, ou seja, entre aqueles que estariam aptos a executar atividades braçais e à operacionalização e àqueles a que caberiam ativida-

des concebidas como mais nobres e relativas ao planejamento.

Então, o trabalho transmite uma formação pela prática cotidiana, mas a realidade dos processos produtivos traz a necessidade de se dinamizar e investir na formação técnica dos trabalhadores, de modo a acompanhar o desenvolvimento técnico e científico. Como já apontava Marx, eles são fundamentais para o funcionamento da sociedade capitalista como um todo e prepará-los para as novas necessidades torna-se fundamental para seu desenvolvimento posterior. Neste sentido,

O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. (KUENZER, 2002, p. 02)

É neste ponto que se a educação para o trabalho ganha destaque com formas intencionais e planejadas que viabilize estratégias para a obtenção de lucros crescentes.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 02)

Numa relação dialética, o trabalhador que se “educa pelo trabalho” na sua relação cotidiana na fábrica, é também submetido a processos formativos intencionais, passando a ser “educado para o trabalho”. Para se entender a natureza da formação para o trabalho implementada na atualidade, é essencial identificar elementos referentes à mudança do contexto no qual se está inserido e suas consequências para as relações de trabalho instituídas.

### “EDUCAR PARA O TRABALHO”: DA FORMAÇÃO À BUSCA PELA INCLUSÃO NA ATUALIDADE

Diante da reconhecida centralidade do trabalho na sociedade capitalista e da concepção do trabalho como princípio educativo, como discutido anteriormente, busca-se trazer mais elementos para se pensar a relação entre trabalho e educação tendo em vista a crescente oferta de formação profissional na atualidade.

O capitalismo atual, denominado também de capitalismo pós-moderno, foi caracterizado pela configuração de novos processos de trabalho, hábitos de consumo e configurações geográficas segundo Harvey (1992). Passou-se do sistema predominantemente fordista<sup>2</sup> para um regime de acumulação flexível, na qual este último representou uma reação à rigidez anterior. Há anseio pela elevação da lucratividade no capitalismo num contexto de constante mudança tecnológica, no qual há um aceleração no tempo produtivo e no consumo e são instituídos novos valores pautados na instantaneidade.

---

<sup>2</sup> O fordismo foi caracterizado por ser um sistema baseado na produção e consumo em massa, no trabalho rotinizado e disciplinarizado e no controle do mercado através da intervenção estatal.



Há o emprego crescente de tecnologias, com significativas consequências para mão de obra como a intensificação do trabalho e o desemprego estrutural. Consequentemente, adequações na contratação dos trabalhadores também foram realizadas, destacando-se uma maior flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho. A subcontratação e a elevada rotatividade passam a ser alternativas com o objetivo de reduzir o número de trabalhadores fixos e sua consequente estabilidade, enfraquecendo esta categoria em favor da reprodução do capital e da crescente lucratividade. (HARVEY, 1992; KUENZER, 2007)

As contradições do sistema capitalista e sua dinâmica na atualidade são caracterizadas por uma lógica que afeta a classe trabalhadora, como meio de elevação dos lucros e enfraquecimento da classe:

A crise atual tem novas dimensões, pois criou novas categorias de excluídos, desta vez no próprio acesso ao mercado de trabalho, pelo fato de, simplesmente deixar de existir certas categorias funcionais devido à flexibilização / desregulamentação deste mercado ou eliminação de direitos sociais conquistados por meio de lutas seculares por parte dos trabalhadores. (GOHN, 1999, p. 10)

Neste processo de adequação do trabalho às novas necessidades do capital, destaca-se a sua capacidade de se modificar em favor da manutenção de determinadas concepções e comportamentos, respondendo às demandas do novo contexto. Deste modo,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social

e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO: 1996, p. 26)

Pela necessidade da adaptação das práticas dos trabalhadores com a finalidade de se inserirem nos novos moldes do mercado de trabalho, tornou-se imprescindível a busca por sua inclusão (GOHN, 1999) e a formação para o trabalho se torna um caminho para este problema. A intencional relação entre educação e trabalho é fortalecida e explicitada cada vez mais como um mecanismo de preparação da mão de obra para agir em consonância com as necessidades da produção.

Com a constante substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, percebe-se que o desenvolvimento tecnológico não substituiu a importância dos trabalhadores, apenas transforma a sua participação no processo produtivo. (KUENZER, 2007) Exigem-se de novas práticas onde “Cobra-se” um perfil de trabalhador criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas ideias, tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tome decisões, incorpore e assuma responsabilidades, tenha autoestima, sociabilidade e atue como cidadão.” (GOHN:1999, p. 95)

A pedagogia toyotista marca a relação entre educação e trabalho na atualidade para que os trabalhadores aprendessem a lidar com as necessidades de lidar com os processos de trabalho marcados pelas novas tecnologias. Deste modo, “[...] quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua capacidade, a par de processos permanentes de educação continuada.” (KUENZER: p. 09, 2002) Exige-se dos trabalhadores novas

habilidades e conhecimentos pautados na flexibilidade, multidisciplinaridade, eficiência, polivalência, trabalho em equipe, qualidade total, participação passam a fazer parte de sua formação e prática laboral (FRIGOTTO, 1996; HARVEY, 1992).

Políticas educacionais são configuradas para a educação formal pública e privada (GOHN, 1999), nas quais são priorizadas a constituição de habilidades em determinadas áreas de atuação como a indústria e o setor de prestação de serviços. Apesar da grande demanda pela educação para o trabalho, a formação profissional tem sido direcionada de modo a não possibilitar reais condições de melhoria na situação do trabalhador, ou seja, não há verdadeira mudança em suas vidas como afirma Gohn (1999).

A autora prossegue fazendo críticas à gestão destas políticas e ao direcionamento realizado pelo governo federal que atua conforme determinados interesses econômicos. Desta forma, “Os cursos são, portanto, parte das políticas do modelo econômico vigente, na nova sociedade globalizada, que priorizam os interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional” (GOHN: 1999, p. 96). Envolve

[...] não o ensino de conhecimentos que capacite os indivíduos a aprofundar o conhecimento de sua profissão ou administrar suas vidas, mas o treinamento para a aquisição de novas habilidades que possibilite ao indivíduo arrumar outro emprego, usualmente em outra área de sua qualificação [...]. Não é de se estranhar que, na avaliação destes programas, tais indivíduos não consigam se recolocar no mercado de trabalho. De fato, não foram

preparados para tal, mas sim para entrar no mercado informal, em trabalhos alternativos. (GOHN, 1999, p. 96)

Ao analisar a crescente oferta de formação profissional, Kuenzer (2002) apontou a existência de uma “exclusão includente” no capitalismo ao ser evidenciada a exclusão de muitos trabalhadores do mercado formal e o seu envolvimento com trabalho precarizado. Além disso, outro processo caminha junto com este, sendo denominado pela autora de “inclusão excludente” e consiste na consequência das propostas de se criar e oferecer possibilidades de formação profissional na educação formal e seus diversos níveis e modalidades. Nesta perspectiva, a concepção de qualificação é perpassada pelas necessidades do sistema produtivo que inclui determinadas atividades de seu interesse e exclui outras possibilidades, numa lógica que concebe os trabalhadores como essenciais para o processo de geração de lucros. (KUENZER, 2007)

O trabalhador, ao vivenciar momentos de formação aligeirada e fragmentada, continua excluído do mercado de trabalho ao obter uma “certificação vazia”, segundo a autora.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo [...]. (KUENZER, 2002, p. 15)

Na sociedade, onde o trabalho é colocado como a engrenagem que a move, dinamiza e mantém sua ló-

gica, discursos relacionados ao acesso à cidadania pela formação profissional é uma estratégia. Com estas práticas, o sistema capitalista apenas se dinamiza e cria condições para seu fortalecimento. Não possibilita a inserção real no mercado de trabalho, muito menos uma formação sólida que o leve à consciência e a emancipação humana:

O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* [grifo do autor] domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* [grifo do autor] [...] e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 1996, p. 31)

Segundo Frigotto (1996), a qualificação humana não pode ser algo vinculado aos interesses do mercado diante da justificativa de se tratar de um direito vinculado à própria condição humana.

[...] diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. (p. 31-32)

É preciso que seja fornecida uma formação capaz de contribuir para a educação dos indivíduos que não atenda aos interesses de uma classe em relação à outra, mas que possibilite a constituição de consciência de si e da realidade social. Como diz Gohn (1999), a escola precisa preparar os indivíduos para o “mundo da vida”, para a cidadania e o repasse de conhecimentos básicos. Defende a escola da liberdade e da criatividade: “A nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças.” (GOHN, 1999, p.108).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se abordar, neste artigo, a relação entre trabalho e educação, na qual o trabalho educa os indivíduos, é meio de mostrar as contradições da realidade mediante o contato dos indivíduos com a realidade da fábrica, mas também há uma educação para o trabalho, numa busca em se adequar aos novos tempos, ao novo perfil de consumo e de produção.

Reconhece-se que o trabalho prossegue tendo a sua centralidade unido a busca em se fortalecer o sistema capitalista de produção a partir da exploração dos trabalhadores. Busca-se ampliar seus saberes a partir de um maior incentivo ao aprendizado, mas isto ainda é algo limitado e baseado nas necessidades econômicas de um determinado contexto social.

Se os trabalhadores não eram de fato livres no contexto do capitalismo industrial, agora muito menos. Seu papel continua essencial para sua manutenção, tanto que cabe eles passarem por um processo educativo

para contribuir (irresistivelmente) com a produção incessante de riquezas. Logo, a formação técnica ou profissional tem nele o seu sujeito principal, estimulado das mais variadas formas a se interessar por este tipo de educação. Diante disso, enfatiza-se que é preciso refletir sobre as práticas que são direcionadas pelas políticas públicas e interesses econômicos que as cerceiam, pensar sobre qual trabalhador que se deseja atuar nas fábricas e qual intencionalidade envolvida.

Importante também se pensar na abrangência e no significado desta inclusão a que os cursos de formação profissional proposta. Inclusão onde? Para quê? Para quem? Partindo das contribuições teóricas apresentadas, percebe-se que incluir tem significado adaptar às necessidades do mercado e da dinamicidade dos processos produtivos que marcam a contemporaneidade. Envolve a inserção precária dos trabalhadores em cargos que exige dele determinadas habilidades que não o leva à verdadeira emancipação e mudança nas suas vidas, muito menos ascensão social.

Diante do envolvimento de recursos financeiros, humanos e materiais nas propostas de formação profissional, percebe-se a importância da realização de pesquisas que realizem coleta de dados e aprofundem a reflexão sobre tais modalidades de educação profissional e seus resultados, de modo a problematizar sua atuação e verificar o seu alcance. Portanto, realizou-se, neste artigo, um recorte, sendo estudos preliminares com o intuito de ampliar a investigação, abordando mais profundamente as políticas públicas educacionais que tem sido traçadas, o trabalho docente realizado e o aprendizado dos trabalhadores envolvidos, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.

E em seguida, apresentaremos pesquisas relativas aos resultados em diversos âmbitos que abrangem a temática trabalho e educação, relatando ainda projetos desenvolvidos com intuito de abarcar indivíduos no contexto escolar ou a comunidade externa.

## REFERÊNCIAS

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Plano de desenvolvimento institucional**. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/index.php/prodesenvolvimentoinstituional> Goiânia, 2013. Acesso em: 01 mar. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Sociedade**. 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, José Cláudio; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, HITEDBR, 2002 (Col. Educação Contemporânea).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2006.



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>

## CAPÍTULO 2

### A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS PARA A APRENDIZAGEM.

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz<sup>\*</sup>  
Roberta Rodrigues Ponciano<sup>\*\*</sup>  
Adriana Cristina Omena dos Santos<sup>\*\*\*</sup>

#### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A educação constitui fenômeno relevante para a formação do indivíduo ao propiciar a sua socialização no respectivo meio social. Gerações adultas atuam na formação das gerações mais jovens com o intuito de moldá-las para constituir um ser social (DURKHEIM, 2010). O fenômeno educativo é, portanto, algo inerente à vida em sociedade, podendo apresentar-se de modo formal, não formal e informal<sup>2</sup> (GOHN, 2006). Partindo

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: luciene.cso@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rponciano@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adriana.omena@ufu.br

<sup>1</sup> Resultados preliminares desta pesquisa foram apresentados no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado no Instituto Politécnico de Bragança, de 4 a 6 de julho de 2016.

<sup>2</sup> Os tipos de educação podem ser diferenciados a partir das seguintes características: educação formal formada por regulamentos, normas delimitadas e se há intencionalidade em se envolver no processo de aprendizagem; a educação não formal possibilita também uma formação que é também

desta classificação, a escola, como instituição de educação formal, consiste num ambiente cuja estrutura e currículos são normatizados, e que há regras internas que regulamentam a relação entre professores, alunos e conhecimentos.

A escola é uma instituição que visa contribuir para que os estudantes possam ter acesso a saberes e práticas relevantes; com isso, eles têm a possibilidade de prosseguir com os estudos ou se inserir no mundo do trabalho, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (BRASIL, 1996). Tal estabelecimento precisa alcançar também aqueles que não tiveram a chance de frequentar as salas de aula na idade adequada por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto de estudo desta pesquisa.

O Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás (IFG) é caracterizado pela oferta dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e cursos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Na formação integrada ao Ensino Médio, há as disciplinas de formação geral somadas à educação profissional, representada pelas disciplinas das áreas específicas dos cursos ofertados.

A perspectiva da integração dos conhecimentos de formação geral e de área técnica específica orienta a assunção de uma proposta metodológica que toma áreas de conhecimento a partir de um diálogo mais aprofundado entre as diversas ciências. (BRASIL, 2009, p. 04).

E nesse sentido, convém explicar também que a EJA é uma modalidade da educação escolar que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à

intencional, mas sem as regras rígidas da formalidade; e a educação informal é aquela que ocorre no processo de socialização cotidiana do indivíduo como no ambiente familiar. (GONH, 2006).

ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996). Neste modelo, “O educando constrói conhecimentos, independente do processo escolar, e que se utiliza destes conhecimentos no ato educativo” (RIBEIRO et. al., 1992, p.14). Entende-se, como essencial, uma participação interativa e participativa de educadores e educandos, na qual ocorre uma ação conjunta em que todos participam do ato de ensinar e aprender.

É importante salientar que todo cidadão tem direito a educação que lhe propicie a formação, o desenvolvimento de habilidades diversas, de modo que possa se sentir um ativo e participativo na sociedade na qual está inserido. Há diversos meios propiciadores de formação, podendo ocorrer de maneira formal ou informal, sendo que as duas são significativas e trazem um contributo para os sujeitos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) explica que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

E ao dialogar sobre locais de formação, cita-se a EJA como uma modalidade educacional que abarca indivíduos que não terminaram os estudos em idade pertinente a educação básica, e estão retornando para concluir os seus estudos, na busca de uma qualificação profissional. A Lei de diretrizes e Bases (LDB) relata em seu Art. 4º VII, que a educação para jovens e adultos deve ter um direcionamento para garantir condições de

acesso e permanência na escola desses alunos visando as suas necessidades e características (BRASIL, 1996).

Surge então a necessidade das escolas assumirem o seu verdadeiro papel na formação integral do indivíduo, trabalhando uma proposta curricular voltada para as necessidades de seus educandos, com conteúdos de relevância suprimindo as dificuldades de todos os que estão inseridos no processo do aprender. (CARNEIRO, 2015, p.7)

Diante da realidade pautada nas desigualdades sociais, cabe à pedagogia do oprimido a construção de caminhos para a transformação da realidade opressora pela sua inserção crítica e constituição de condições para ação e reflexão dos indivíduos. Desse modo, “[...] os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 2012, p. 27). Ainda nessa concepção, a educação aqui discutida é abordada:

[...] como prática social que tem uma dimensão pedagógica ao mesmo tempo que uma dimensão política, [...] está preocupada não com a adaptação do adulto ao modelo de desenvolvimento proposto, mas com o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de maneira a se constituir em elemento impulsionador da sua participação na construção dos próprios projetos políticos. (RIBEIRO et. al., 1992, p. 14).

Com relação à oferta da EJA, esta pode ser em diversas modalidades, sendo que, a ofertada na instituição contexto da pesquisa, uma escola federal, é a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, na qual se tem ofertado o curso técnico de Agroindús-

tria. Sua implantação e oferta está em consonância com as metas da instituição pesquisada, e a sua escolha está de acordo com seus princípios político-pedagógicos, tais como,

[...] o fortalecimento da instituição, pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social, uma vez que ainda permanece a estrutura historicamente construída de um Brasil com alto índice de concentração de riquezas, o que gera a desapropriação de parcelas significativas da população brasileira das benesses econômicas e sociais. (IFG, 2013, p. 06)

Iniciando sua primeira turma no ano de 2012 na instituição pesquisada, este curso tem como pré-requisito a conclusão do Ensino Fundamental e a realização de um processo seletivo composto de etapas documentais, entrevistas e palestras. Cada turma é composta de 30 estudantes ingressantes, sendo estes com 18 anos no mínimo.

Tal curso é composto de disciplinas de formação técnica, formação comum (disciplinas obrigatórias pertencentes ao Ensino Médio), atividades complementares e estágio supervisionado. E tem como objetivo de formar profissionais técnicos na área da produção alimentícia, cujo projeto foi pensado com o foco de contribuir para o crescimento do setor agroindustrial em crescimento em escala nacional e internacional, tanto na produção de alimentos quanto de biocombustíveis. (IFG, 2013)

Busca-se, pois, constituir uma formação que viabilize a atuação nas áreas de controle de qualidade, gerenciamento de sistemas de tratamento de efluentes, a assessoria e o desenvolvimento de projetos, a atuação em empresas rurais, o gerenciamento de processos agro-

industriais, a supervisão de instalações, dentre outros. (IFG, 2013)

Para isto, preconiza-se uma formação que abranje não apenas a formação profissional e o anseio em se inserir no mercado de trabalho mas também uma formação humana integral:

[...] uma perspectiva de integralidade das dimensões técnica e humana, formando cidadãos emancipados, capazes de atuarem como profissionais técnicos de nível médio competentes e éticos, com elevado grau de responsabilidade social, e criando, dessa forma, um novo perfil para atuarem nas áreas de processamento de frutas e hortaliças, leite, carnes, cana-de-açúcar, cereais, higiene e conservação, biocombustíveis e gerenciamento agroindustrial, considerando os diferentes patamares tecnológicos. O Curso deve possibilitar aos técnicos a habilidade para agregação de valores aos produtos bem como a orientação e exploração agroindustriais economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos. (IFG, 2013, p. 07)

O estudante precisa perpassar, durante os anos de sua formação, os eixos temáticos Trabalho, Cultura e Agroindústria, Conhecimento, Tecnologia e Agroindústria, Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental e Agroindústria Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. Entende-se a importância de se abordarem tais temáticas para a formação dos estudantes numa perspectiva de formação crítica e ampliada em disciplinas dispostas de modo semestral e num total de 8 semestres no turno noturno.

A partir desses pressupostos, realizou-se uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem e as especificidades dos estudantes que frequentaram, no ano de 2015, as aulas da disciplina Sociologia de duas turmas do Ensino Médio do curso de Agroindústria na modalidade EJA numa das escolas do Instituto Federal de Goiás (IFG).

## PERCURSO METODOLÓGICO

Com uma metodologia qualitativa, houve momentos de observação e interação com os alunos nas aulas de Sociologia numa escola do IFG. Visou-se realizar integralmente as formações geral e técnica (ou profissional) do curso técnico em Agroindústria, na modalidade EJA, constituído de um total de sete semestres no período noturno.

Já o levantamento de dados foi por meio da análise documental, sendo significativo para elucidar os fatos correlatos à temática em questão. E de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 43) os documentos “são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações”, sendo importantes fontes de informação, pelos quais pode se ter informações complementares.

Utilizou-se ainda, a pesquisa bibliográfica que conforme Oliveira (1999, p.119), “tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno.” O embasamento por meio da pesquisa bibliográfica também colaborou para a compreensão do fenômeno. Além do mais, “o referencial teórico de um pesquisador é o filtro pelo qual ele enxerga a realidade, su-



gerindo perguntas e indicando possibilidades.” (FAZENDA, 2001, p. 32).

Ainda nesse viés, Gil explica que:

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de matéria já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (1999, p. 65).

Participaram dessa experiência pedagógica o total de sete estudantes de duas turmas do quinto período, sendo uma no primeiro semestre de 2015 e a outra, no segundo. Os alunos, de 35 a 60 anos, estiveram distantes das salas de aula e decidiram retornar aos estudos movidos pelo desejo de ingressar num curso superior, aprender novas habilidades, ampliar possibilidades no mercado de trabalho, elevar a autoestima e fortalecer suas identidades.

Provenientes de classes baixas e de bairros pobres e periféricos, apresentavam características diversificadas: trabalhadores formais da indústria e da agricultura, desempregados, trabalhadores braçais, prestadores de serviços marcados pela informalidade, estudantes e donas de casa. Tais perfis puderam ser constatados no contato com os estudantes nas primeiras aulas, detectando a urgência em adequar as aulas, o que resultou em uma intervenção pedagógica realizada em parceria entre a docente dessa disciplina e outras pesquisadoras da área de educação.

## O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Como parte do levantamento bibliográfico, realizou-se um estudo sobre o ensino de Sociologia com o intuito de conhecer algumas das principais características dessa disciplina, já que esta seria a disciplina que passaria pela intervenção pedagógica. Entendemos, então, que seria conhecer as peculiaridades e algumas das principais discussões realizadas sobre o ensino de Sociologia que a diferencia de outras disciplinas. Desta forma, buscamos construir condições favoráveis à observação das aulas de Sociologia que gerassem um olhar crítico e reflexivo das pesquisadoras, de modo a detectarem problemas e necessidades de adequações para a posterior intervenção pedagógica.

Evidenciou-se, como resultado da pesquisa bibliográfica, que o contexto social atual, no qual prevalece a globalização e o desenvolvimento técnico-científico, tem reforçado cada vez mais a importância de se ensinar e aprender Sociologia na sala de aula, pois

As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho se atritam com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias de comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismos e manipulações. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturaliza-

ção” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea. (MORAES, 2007, p. 242)

Há uma necessidade de se entender os fenômenos sociais com um olhar racional e crítico diante do que é comumente aceito sem reflexão, além de ser fundamental acompanhar as mudanças sociais, sendo a própria disciplina dinâmica a tal ponto de acompanhar tais transformações. (BAUMAN; MAY, 2010)

Estes autores demonstram que a Sociologia acompanha as mudanças sociais, o que leva a uma atualização constante de seu objeto, dos conceitos e teorias sociais. Na escola, ocorre de modo semelhante e tanto professores quanto os discentes precisam considerar o meio em que vivem, ou seja, uma realidade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização que exige do indivíduos uma formação crítica e reflexiva.

Segundo Fernandes (1977), o ensino de Ciências Sociais tornou-se pertinente nas sociedades modernas, pois nestas buscava-se a dissociação dos controles marcadamente tradicionais, bem como havia a necessidade de uma formação pautada na racionalidade e na constituição de uma consciência política. O ensino de Sociologia, nesta visão, constituiria num instrumento que possibilitasse a mudança no olhar dos indivíduos, o que afeta as suas ações políticas.

Machado (1987), com argumentos semelhantes, descreve o Ensino Médio (antes denominado de Secundário) como uma etapa de educação voltada para a formação política dos estudantes. O ensino de Sociologia constitui, na sua visão, uma possibilidade para eles com-

preenderem a sociedade brasileira de seu tempo em seus mais diversos aspectos, como diz,

[...] não como realidades soltas, justapostas ou estéreis, e sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; complexa mas não incompreensível; com sua história passada mas também com sua lógica atual de funcionamento e suas contradições (que apontam para o futuro). (MACHADO, 1987, p.01)

O ensino de Sociologia deve possibilitar o acesso a conceitos para analisar esta sociedade alcançando uma “apreensão efetiva”, como denomina Machado (1987) que também destaca o potencial transformador da disciplina na sala de aula ao possibilitar análises de modo “crítico, científico e penetrante”. Assim, concordando com a interpretação de Fernandes (1976), a Sociologia para ele também é um saber essencial para se formar cidadãos críticos: “[...] não de indivíduos omissos, submissos e despolitizados, mas sim de cidadãos realmente comprometidos com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país”. (MACHADO, 1987, p.02)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), constituindo-se num documento relevante na história da inserção<sup>1</sup> da Sociologia na escola, apresenta-a como uma disciplina que tem um papel essencial na formação cidadã discente. Neste momento, propôs-se que os temas a serem trabalhados em sala de aula deveriam ser abordado de modo interdisciplinar.

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que a inclusão da Sociologia no Ensino Médio passou por um processo intermitente com inclusões e retiradas, sendo que se optou não realizar tal descrição neste artigo.

Outro documento relevante são as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidas por PCN+ (BRASIL, 2002) que apresentam os teóricos entendidos como fundamentais para a Sociologia<sup>2</sup> e seus conceitos. Os conceitos de cidadania, de trabalho e de cultura são apresentados como norteadores da Sociologia no Ensino Médio.

E a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) tornou obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio, o que ocasionou uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Deste modo, deveria passar a estar presente em todo o Ensino Médio das escolas de Educação Básica, com o intuito de propiciar uma formação crítica e cidadã, além da preparação para o mundo do trabalho.

Para incluir a Sociologia na escola, tornou-se necessária a abertura de espaço na grade curricular dos respectivos cursos, a contratação de professores, alterando a carga horária das disciplinas já existentes no Ensino Médio. Desta maneira, propôs-se a atender a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), mas alguns pontos precisam ser ainda hoje discutidos como é o caso das metodologias de ensino.

No que diz respeito à formação de professores de Sociologia, Mascarenhas (2012) identifica que há uma maior ênfase na formação teórica e para a pesquisa, contrapondo-se à formação pedagógica nos cursos de licenciatura como argumenta a autora. Resultam disso, metodologias de ensino tradicionais e “conteudistas”, marcadas prioritariamente por aulas expositivas e o foco nas teorias sem devida relação e problematização com a realidade vivenciada pelo estudante.

---

<sup>2</sup> Comte, Marx, Durkheim e Weber. (BRASIL, 2002)

Assim, o ensino de Sociologia tem sido influenciado pela abordagem essencialmente teórica sem a devida adequação em relação ao nível escolar da escola média, à faixa etária dos estudantes, ao meio social que a escola está inserida e à conexão com as outras disciplinas existentes. Neste sentido, MORAES (2009) analisa que “[...] não se pode dar ao curso um caráter enciclopédico ou um curso exaustivo de temas, teorias e conceitos que repetem os mesmos esquemas didáticos [...]”. (p. 24-25)

Muitos professores de Sociologia possuem liberdade nas abordagens dos conteúdos e na utilização de materiais didáticos. Eles podem partir de uma perspectiva conceitual, teórica e/ou temática, além de poder incorporar a pesquisa como metodologia de ensino em sala de aula. (BRASIL, 2006). Assim, difere de outras disciplinas que possuem conteúdos há mais tempo consagrados e determinados historicamente, numa ordem cronológica legitimada pela experiência e por possuírem uma maior trajetória na escola.

## A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após realizar um estudo mais detalhado sobre o ensino de Sociologia, apresenta-se os resultados de uma intervenção pedagógica que é parte do levantamento de dados da pesquisa que é apresentada neste artigo.

A observação das aulas de Sociologia possibilitou perceber que ao se realizar o ensino de Sociologia de forma conceitual, teórica e temática, os primeiros contatos com as turmas de EJA mostraram que, quando a docente utilizava metodologias relacionadas às duas primeiras situações, bloqueios e dificuldades de aprendizagem eram identificados e expressos nas falas dos estu-

dantes. Assim, com o esforço da professora em conectar o que se estudava com a realidade social, percebia-se uma repetição mecânica, com foco nos conteúdos e na fala da docente, a não realização das atividades e o pouco envolvimento dos discentes, que se apresentavam como ouvintes tímidos, retraídos, sonolentos e desmotivados.

Diante da percepção desta problemática, o conceito de Mills (1975) de imaginação sociológica foi central na análise da abordagem do ensino de Sociologia na turma de EJA do IFG, tratando-se de

[...] uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. [...] A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. [...] nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa. (MILLS, 1975, p. 11-12)

Como uma metodologia de ensino a ser inserida no contexto desta pesquisa, a imaginação sociológica seria o mecanismo que levaria à conexão entre a teoria e a prática, ou seja, a realidade e os conceitos estudados. Esta conexão é vista como essencial para fins de alcançar o aprendizado dos estudantes. Para isto, seria necessário viabilizar condições para uma postura metodológica em favor do desenvolvimento da autonomia de raciocínio e reflexão do estudante, como aponta os PCN+ (Brasil, 2002):

O trabalho pedagógico, atualmente, deve prever, em todos os momentos, atividades que permitam ao aluno ser um agente construtor do conhecimento, isto é, ser um protagonista do processo educativo. (p. 92)

Os temas estudados na Sociologia estão presentes na realidade dos sujeitos aprendizes como alerta Ianni (2011), pois fazem parte de suas vivências e cabe ao docente responsável pela disciplina de Sociologia uma abordagem que supere as visões tradicionais e irrefletidas, presentes no senso comum e constituídas pela educação informal (GOHN, 2006).

Nesses termos, repensar o processo de ensino para possibilitar a aprendizagem na modalidade EJA levou à reelaboração e adaptação de técnicas por parte das pesquisadoras e sua consequente aplicação. A abordagem temática foi a opção escolhida para ensinar Sociologia a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e, assim, dar ênfase aos saberes acumulados dos alunos pelas suas experiências cotidianas. Assim, tem-se que “O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais” (IANNI, 2011, p. 329). Com isso, os estudantes se sentiriam participantes ativos do referido processo, por exporem suas ideias, opiniões e questionamentos, mesmo aquelas inicialmente constituídas.

Desta maneira, destaca-se que, na sua concepção ampliada, a modalidade EJA precisa ir além das limitações do aprendizado no espaço escolar e os currículos oficiais, valorizando também as experiências dos discentes como mecanismo de construção da aprendizagem,



numa visão que entende a educação como “[...] direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar... muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos” (BRASIL, 2008, p. 1). Por conseguinte, é por meio do diálogo e da interação entre professores e alunos que estes ensinam e aprendem juntos.

No diálogo, os sujeitos (educadores e educandos) realizam a educação como ato de conhecimento e como ato político na medida em que, imersos na realidade espessa que os envolve, tomam-na como desafio, através do exercício de um pensar crítico. (RIBEIRO et. al., 1992, p. 50).

As aulas expositivas e com foco no conteúdo e na fala docente foram substituídas pelas aulas essencialmente dialogadas, nas quais foram utilizadas técnicas como produção textual, atividades na biblioteca, debates, apresentação de relatos pessoais e de crítica sobre a própria realidade. Nesse contexto, a docente relacionava o que estava sendo feito com os conceitos sociológicos, parte do programa da disciplina, num entendimento de que o diálogo crítico e libertador pode se constituir numa ferramenta essencial para a construção do aprendizado, em que educadores e educandos possam ter condições para conhecer criticamente a realidade, recriando-a de maneira constante (FREIRE, 2012).

Então, o contexto no qual o aluno está inserido colabora para seu desenvolvimento, assim, “a condição socioeconômica do aluno, o tipo de trabalho que realiza e o turno de estudo, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógi-

co é articulado com essas variáveis”. (PICONEZ, 2002, p. 33).

Nessa nova configuração das aulas, os alunos passaram a ficar mais motivados e se sentiram responsáveis por contribuir com o aprendizado, trazendo para as aulas matérias de revistas e jornais para serem discutidos, além de relatos diversos sobre a vida social. Em muitos casos, isso ocasionava um adiantamento ou a priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros já planejados pela professora; logo, em uma abordagem temática, foram abordados assuntos como política, educação, trabalho, cultura, preconceito, movimentos sociais, religião, tradição, profissões e desigualdades sociais. Confirmando isso Piconez (2002, p.69) explica:

A idade adulta não pode ser concebida como algo estável. As experiências culturais, históricas e sociais, bem como as experiências particulares, estão relacionadas com situações de aprendizagem. O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não em diferentes potenciais cognitivos.

Propôs-se também uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, visto que, para o público da modalidade EJA, a avaliação escrita, tradicional e quantitativa não se adequaria. Outros parâmetros precisariam ser considerados qualitativamente, como o interesse dos estudantes em discutir as temáticas, o envolvimento com as atividades e a presença nas aulas, em uma concepção de que tentar realizar os trabalhos e as dinâmicas propostas já é um passo para se aprender. Vale ressaltar que o erro também possibilita aprendizagens, e as interações com os colegas de sala e com os educadores leva

a uma aprendizagem que não se pode quantificar, mas que gera conhecimentos a serem utilizados por toda a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa ressaltou a necessidade em se adaptar o processo de ensino e aprendizagem ao perfil dos estudantes que frequentam a modalidade EJA. O conceito de imaginação sociológica foi importante na análise do ensino de Sociologia, visto que seu exercício torna o conhecimento significativo ao aluno, propiciando maiores condições de o estudante refletir sobre aquilo que se aprende e sobre a realidade social que ele está inserido.

Assim, os esforços da docente no desenvolvimento da imaginação sociológica entre os estudantes, como uma competência, são aspectos fundamentais que viabilizaram a aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa descrita neste artigo. Neste sentido, Bauman e May (2010, p. 17) argumentam que “[...] aprender a pensar com a sociologia é uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras”. Nesta interpretação, torna-se necessário ensinar os estudantes a utilizarem os conhecimentos sociológicos como forma de se entender a realidade social. Logo, é essencial destacar o papel interventor (ou mediador) do docente neste processo.

Foi percebido que o diálogo entre educador e sujeitos aprendizes surgiu como técnica principal de ensino que propiciou aprendizagem verificada, de maneira qualitativa, a partir de uma maior participação dos alunos na sala de aula, entusiasmo dos estudantes no relato de

suas próprias experiências e enquanto indivíduos pertencentes a outros grupos sociais além da escola.

Por fim, ressalta-se que esses resultados foram verificados mediante a comparação do impacto das técnicas educativas antigas em relação as referidas como inovadoras. Para isso, foi essencial o reconhecimento de que mudanças seriam necessárias numa postura flexível para alterar o que já estava planejado. Entender o perfil dessas turmas se suas carências foi uma etapa primordial, visto que se diferencia de todas as outras existentes na instituição escolar e, internamente, possui características variáveis.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/imagens/arquivos/LeiInstitutosFederais.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei nº 9.394. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 29 julh. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais (OCN)**

Ciências Humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_inter-net.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_inter-net.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2013.

CARNEIRO, Selma de Souza. **Práticas escolares para diminuir a evasão na EJA**. 2015. Disponível em <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/praticas-escolares.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

DURKHEIM, Émile. Educação, natureza e papel. In: **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

FAZENDA, Ivani et. al. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: Idem. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, Mar. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 julh. 2013.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 ago. 2013.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, 13 (1): 115-148, jan./jun. de 1987, São Paulo, Feusp. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33382/36120](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33382/36120)>. Acesso em: 25 set. 2013.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **A trajetória da sociologia no ensino médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/2518/957>>. Acesso em: 28 julh. 2013.

MILLS, Wright C. A promessa. In: **A imaginação sociológica**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. **Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Plano do curso / Projeto do curso. Itumbiara-Goiás, 2013.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre Ensino de Filosofia e sociologia**. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p.239-248, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de Jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Mazão et. al. **Metodologia de Alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

## CAPÍTULO 3

### A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO E APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES<sup>1</sup>

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz\*

#### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo entender o desenvolvimento do ensino de Sociologia no contexto posterior à reinserção no Ensino Médio. Buscou-se direcionar o foco para os estudantes e trazer dados atuais. Delinear como tem com a Sociologia foi fator motivador para a realização a pesquisa. Neste sentido, buscou-se alternar o foco de vários estudos já realizados que partem das perspectivas ora do professor ora do currículo.

Assim, esta pesquisa se propôs a refletir sobre temas que os estudantes consideram relevantes no currículo de Sociologia no Ensino Médio, bem como aspectos sobre a didática e técnicas de ensino: quais metodologias empregadas pelo professor facilitariam o aprendizado na disciplina Sociologia? Por outro lado, a questão da participação ativa do discente também foi considerada, ao buscar a autocrítica dos estudantes sobre a melhor maneira de se aprender Sociologia.

---

<sup>1</sup> Resultados desta pesquisa foram apresentados no I Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (I ELPED) realizado em Morrinhos-GO, no período de 10 a 12 de abril de 2014.

\* Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: [luciene.cs@gmail.com](mailto:luciene.cs@gmail.com)



## PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar esta pesquisa foi feita uma pesquisa de campo delineando aspectos da atualidade, que é foco da pesquisa. Esta investigação teve natureza descritiva que objetivou trazer informações atuais do objeto a ser estudado, possibilitando análises do processo de ensino-aprendizagem da Sociologia.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara com 32 estudantes matriculados no início do 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química e em Eletrotécnica no ano letivo de 2014. É preciso ressaltar que trata-se de cursos técnicos integrais que visam à formação geral comum e profissional (BRASIL, 2008), característica da educação oferecida pelos institutos federais.

A escolha da amostra foi definida pelo critério de já terem tido 1 ano de contato prévio com a disciplina. Deste modo, já teriam tido acesso a seus conceitos básicos e autores clássicos, tendo condições, portanto, de contribuir com esta investigação.

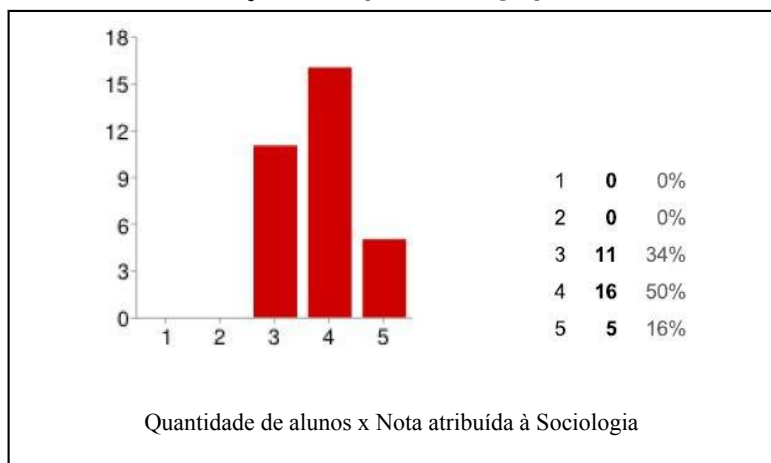
A técnica para a coleta de dados ocorreu pela aplicação de questionários. A abordagem quantitativa direcionou a investigação a fim de mensurar as informações e possibilitar as análises posteriores. Foram criadas questões fechadas para a mensuração do perfil discente abordando informações sobre sexo e idade; e outras questões relacionadas ao ensino de Sociologia os temas considerados relevantes pelos jovens e que deveriam estar presentes no seu currículo. Questões sobre a didática também foram pertinentes: as técnicas de ensino e de aprendizagem da disciplina percebidas como essenciais para eles. Foi dado um trata-

mento estatístico aos dados para a confecção de tabelas para visualização e análise dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os resultados obtidos pelos questionários, delineou-se o perfil dos estudantes: a maioria era do sexo masculino (63%) e com idade entre 15 a 17 anos (97%). Foi proposta uma avaliação sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio e, para isto, foi solicitado que dessem notas com as seguintes opções: 1 (nenhuma importância), 2 (pouco importante), 3 (importância mediana), 4 (importante) e 5 (muito importante). Entre os dados obtidos, maioria atribuiu valor 4 (50%) considerando importante o seu papel na escola, precedido do valor 3 (34%) e do valor 5 (16%) como demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1: Avaliação da disciplina Sociologia pelos estudantes.



Foi possível perceber que os jovens concebem que a Sociologia desempenha um papel importante na sala de aula, conseguindo uma avaliação próxima da máxima. Nenhum estudante assinalou as opções valor 1 (nenhuma importância) e valor 2 (pouco importante), o que remete à existência de uma maior consciência crítica e reflexiva sobre as disciplinas escolares e suas contribuições para a sua formação. O contexto social atual, marcado pela globalização e o desenvolvimento técnico-científico, tem reforçado a importância do ensino de Sociologia na sala de aula como afirma Moraes (2007):

As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho se atritam com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. [...] (p. 242)

Este contexto social atual favorece a inserção da Sociologia na escola pela necessidade de uma compreensão que vá além das aparências que nos é apresentado cotidianamente. Assim, conteúdos passíveis de serem trabalhados na sala de aula foram listados para que os pesquisados assinalassem aqueles considerados mais essenciais de serem discutidos numa aula de Sociologia. Foi sugerida a escolha de, no mínimo, 3 temas. Optou-se por não listar teorias e autores. Entre os temas mais escolhidos, estão “tecnologias”, “cultura” e “desigualdades sociais”; sendo sucedidos pelos assuntos “drogas”, “religião”, “meio ambiente” como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Temas a serem abordados pela Sociologia

<b>Temas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Cultura	16	11%
Drogas	11	7%
Juventude	3	2%
Violência	7	5%
Envelhecimento	2	1%
Sexualidade	8	5%
Desigualdades Sociais	16	11%
Tecnologias	17	11%
Religião	9	6%
Educação	6	4%
Meio Ambiente	9	6%
Ética	7	5%
Política	6	4%
Economia	7	5%
Esportes	7	5%
Família	4	3%
Trabalho	5	3%
Relação homem x mulher	7	5%
Outros	2	1%

O tema “tecnologias” foi aquele mais assinalado como pode ser visualizado na Tabela 1, com uma marcação a mais que os outros, apesar de estar com a mesma porcentagem. Percebe-se o quanto este tema tem estado próximo da realidade do estudante e eles sentem a necessidade participar de aulas que abordem esta temática. Remete, inclusive, a uma vontade em ter aulas com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), como a *internet*, o celular e o *Datashow*, em substituição de aulas tradicionais.

Os temas “cultura”, “desigualdades sociais”, “drogas”, “religião” e “meio ambiente” foram lembrados pelos pesquisados como relevantes e que precisam ser trabalhados na disciplina Sociologia. São assuntos presentes em seu cotidiano, vistos nos meios de comuni-

cação e, inclusive, no currículo de outras disciplinas como História, Biologia, Educação Física, dentre outros. O pode motivar a realização de trabalhos interdisciplinares pelos docentes.

As alternativas menos assinaladas foram “juventude” e “envelhecimento”, o que pode levar a conclusão de que os estudantes não demonstram se preocupar com a questão da idade, nem ao menos com a sua própria condição de jovem e o prosseguimento da vida rumo à idade adulta e posterior terceira idade. Apesar disto, assinalaram opções que representam temáticas bastante relacionadas e discutidas entre os jovens como “drogas” e “tecnologias”, citadas anteriormente.

Bauman e May (2010, p. 11-12) apontam o dinamismo da Sociologia ao caracterizá-la como “[...] um espaço de atividade contínua que compara o aprendizado com novas experiências e amplia o conhecimento, mudando, nesse processo, a forma e o conteúdo da própria disciplina”. Logo, temas analisados pelos alunos podem ser incorporados nas discussões cotidianas, visto que é da própria natureza da Sociologia acompanhar criticamente a mudança social. Torna-se possível, deste modo, desenvolver a imaginação sociológica (MILLS, 1975):

[...] uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. [...] A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. [...] nos permite compreender

a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa. (p. 11-12)

Além das temáticas apontadas pelos estudantes, nesta pesquisa, os pesquisados foram instigados a refletir sobre quais metodologias o professor de Sociologia deveria usar para ensinar os conteúdos. A maioria assinalou “filmes e documentários” (33%), sucedida pela “exposição verbal de conteúdos”, como pode ser visto na Tabela 2. É possível visualizar que destacaram metodologias que ilustram o conteúdo com recursos audiovisuais e as aulas expositivas, que podem introduzir e sintetizar o conteúdo visto. “Uso de quadro branco” (7%) está entre as opções menos assinaladas, demonstrando que o estudante anseia por aulas mais dialogadas e com debates.

Tabela 2 – Metodologias de ensino de Sociologia

Leitura e uso de textos / livros.	12	22%
Exposição verbal de conteúdos.	14	26%
Uso de data-show.	5	9%
Uso de quadro branco.	4	7%
Filmes e documentários.	18	33%
Outros	1	2%

Técnicas de ensino a serem utilizadas pelo professor nas aulas de Sociologia.

Já em relação às técnicas que possibilitam ao aluno aprender, a Tabela 3 demonstra que, olhando para a sua dinamicidade enquanto sujeito do processo educativo escolar, os “debates” (31%) representam a melhor forma de se discutir e aprender os temas presentes no currículo de Sociologia. Os “trabalhos em grupos” (23%) foram metodologias de aprendizado destacadas pelos pesquisados como segunda opção essencial. Isto pode levar a percepção de que preferem construir coletivamente o conhecimento, seja debatendo assuntos pertinentes para todos da turma, seja realizando atividades em grupos menores.

Tabela 3 – O aprendizado de Sociologia

Leitura e uso de textos / livros.	10	16%
Apresentação de trabalhos.	3	5%
Produção de textos.	1	2%
Debates.	19	31%
Trabalhos em grupos.	14	23%
Atividades em casa.	5	8%
Pesquisa na biblioteca e na internet.	9	15%
Outros	1	2%

Metodologias de ensino a serem direcionadas para o estudante.

A imaginação sociológica (MILLS, 1975) propicia a ligação entre a realidade do estudante e os conceitos e temas estudados, sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos. Deste modo, “[...] não são os conteúdos ‘prontos’ e transmitidos que fazem florescer a imaginação de que se fala aqui, mas justamente o exercício constante e criativo da curiosidade e indagação [...]”

(BOAS, 2009, p.07). Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem é fundamental.

Logo, a mediação pedagógica é necessária para que os conteúdos sejam apreendidos e sejam significativos aos alunos, apesar disto é necessário estar atento a alguns aspectos como: “A linguagem da Sociologia [que] não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido [...]” (BRASIL, 2006, p.109). Deve haver uma aproximação dos estudantes à linguagem da Sociologia, aos conceitos e debates.

Ianni (2011) apresenta, como desafio, o fato de os estudantes já terem contato com muitos fenômenos no seu cotidiano que também são objetos de estudos sociológicos. São saberes provenientes do conhecimento do senso comum que os circundam, mas que devem ser analisados a partir de uma visão crítica, indo além dos estereótipos postos socialmente. Neste sentido, argumenta o teórico: “O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais.” (p. 329). Desta maneira, deve haver a apresentação, pelo professor, de explicações além daquelas que o estudante tem vivenciado pela socialização cotidiana, mas não pode desconsiderá-la. Portanto, há o intuito de desenvolver no estudante uma mudança no olhar do que anteriormente era visto de modo natural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que os jovens anseiam em estudar determinados temas que são mais próximos de sua realidade, seja na mídia, seja no âmbito familiar e escolar.



Temas estes que nem sempre são contemplados explicitamente pelos currículos escolares, mas que, se inseridos, podem atrair a sua atenção e exercitar a sua imaginação sociológica (MILLS, 1975). O olhar crítico, possibilitado pela Sociologia, possibilita a passagem do senso comum para o conhecimento reflexivo.

Como apresentado nos resultados desta pesquisa, o tema “tecnologias” não pode ser ignorado pelos professores de Sociologia, pois o jovem está inserido numa realidade de desenvolvimento técnico e científico em constante mudança e que tem sido altamente disseminado na sociedade. A escola precisa acompanhar este desenvolvimento e as aulas de Sociologia, comprometidas com a busca em pensar sobre a realidade social, precisam estar atentas a este aspecto.

O conhecimento construído coletivamente foi entendido como a melhor maneira de se aprender Sociologia, em detrimento das aulas puramente expositivas e trabalhos individuais. Neste sentido, é possível perceber que a juventude demonstra não querer mais aulas tradicionais baseadas unicamente com uso dos livros e quadro branco. Apesar disto, o uso destas técnicas e metodologia de ensino não foram descartadas pelos estudantes pesquisados. Houve o entendimento de que estas técnicas que precisam estar aliadas às outras (debates, trabalhos em grupos e uso de filmes) para dinamizar as aulas e o aprendizado.

Há diversos recortes metodológicos possíveis para a disciplina Sociologia como as abordagens conceitual, teórica e temática, que mantém uma relação de dependência entre si e podem atuar associado a prática da pesquisa na sala de aula (BRASIL, 2006). Assim, é necessário abordar as teorias clássicas e dos conteúdos entendidos como relevantes, mas ir além

para também contemplar temáticas que partam da realidade social dos estudantes, que eles estão motivados a analisar como foi visto nos dados desta pesquisa. Abrir um espaço, na rotina das aulas de Sociologia, para discutir estes temas, mesmo que não explicitamente presentes no seu currículo, demonstra ser algo que desenvolve o senso crítico dos estudantes e estimula a sua reflexão e questionamentos, tão importantes para a Sociologia. Estes momentos devem ser devidamente orientados e supervisionados pelo professor.

A Sociologia modifica seu objeto de estudo, conceitos e reflexões conforme as mudanças sociais. Como disciplina escolar, seus conteúdos precisam estar em consonância com o contexto social vivenciado pelos professores e estudantes. Ambos tem se deparado com uma realidade plural, globalizada e em constante transformação tecnológica que reforça a necessidade por uma formação crítica, racional e reflexiva sobre sua vida e inserção social.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOAS, Glaucia Villas. Desafio e responsabilidade: o ensino da sociologia nas escolas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Mais de Cem Anos de Luta. **Revista Espaço Acadêmico**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>> Acesso em: 31/07/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/LeiInstitutosFederais.pdf>> Acesso em: 16/08/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei nº 9.394. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)> Acesso em: 29 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais (OCN) Ciências Humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 22/08/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em: 26/09/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)> Acesso em: 26/09/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

> Acesso em: 29 de julho de 2013.

FERNANDES, Florestan. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: Idem. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, Dec. 2011. Acesso em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22/08/2013.

MILLS, Wright C. A promessa. In: **A imaginação sociológica**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

MORAES, Amaury Cesar. **Parecer sobre Ensino de Filosofia e sociologia**. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p.239-248, jan./jun. 2007.



# CAPÍTULO 4

## UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM BASEADA NO SUJEITO APRENDIZ<sup>1</sup>

Roberta Rodrigues Ponciano\*

### INTRODUÇÃO

Devido à importância de centralizar o processo de aprendizagem e instigar o indivíduo a aprender, buscando o desenvolvimento da sua capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, independentemente do contexto formal da sala de aula, é necessário desenvolver diferentes formas de disseminar o conhecimento entre os vários sujeitos que compõem uma escola de âmbito federal.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida e se justifica por destacar a relevância de processos de construção do saber, a partir de um ambiente que favoreça o conhecimento interdisciplinar. Com isso, elaboraram-se palestra e dinâmicas que abordaram temáticas específicas e solicitadas pelos alunos da escola, por entenderem a necessidade da discussão de temas próprios para expandir seus conhecimentos, com base na ética e no compartilhamento de saberes e, por conseguinte,

---

<sup>1</sup> Resultados desta pesquisa foram apresentados no V Seminário de Formação de Professores e na II Conferência Internacional de Formação de Professores: do chão da escola aos diferentes espaços educativos, de 02 a 04 dezembro de 2015.

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rponciano@gmail.com

propiciar a troca de saberes entre professores, estudantes, servidores e gestores no referido estabelecimento de ensino.

Percebe-se que as políticas educacionais tentam frequentemente ocultar a capacidade da educação como produção humana, elencando os conteúdos e elementos a serem abordados para os alunos sem direcioná-los a uma formação integral, crítica e debatedora, com o escopo de pensarem sobre suas vivências e discutí-las para ampliar o leque de conhecimentos. Mediante essa problemática, o desenvolvimento da pesquisa colaborou sobremaneira para a superação desse estranhamento imposto na maioria dos espaços escolares, com o uso de práticas educativas visando à emancipação e à disseminação de troca de saberes nesses locais.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa diz respeito à reflexão e ao fato de evidenciar os resultados obtidos a partir de uma palestra intitulada “Quando eu me encontrar, o que vai ser? – Um mix de emoções”, proferida no projeto de ensino “Juventude em debate: uma proposta interdisciplinar”, ofertado numa escola federal do estado de Goiás. Com essas ações, visou-se incentivar os participantes a produzirem pensamento e senso crítico por meio dos dados apresentados, promovendo reflexões sobre a vida em sociedade, além de salientar as relações entre os indivíduos, suas possibilidades, contradições e dilemas.

Em trabalhos com o projeto e as demais atividades desenvolvidas nele, além do tema a ser desenvolvido é importante atentar para as etapas de elaboração, bem como à prática, sendo necessário estimular o interesse do grupo, e não apenas de alguns alunos ou professores. Tais indivíduos precisam ser envolvidos de maneira ativa e participativa, a partir de atividades que co-

loquem o sujeito aprendiz na construção do seu saber, criando situações de aprendizagem significativas.

Ademais, a presente pesquisa envolve o campo do conhecimento pedagógico e áreas-fins que, conectados, contribuem para que o aprendizado ocorra a partir da apreensão significativa dos conteúdos e das discussões realizadas pelos estudantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Cabe às escolas e aos membros da sociedade a função de atender a todos sem distinção e discriminação, pautando-se em ações educativas que tenham como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional e participativa. É imprescindível, porquanto, estimular o desenvolvimento intelectual, integral, solidário e coletivo das pessoas, além de afirmar seus valores no mundo ao promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

Moraes (1996, p. 64) discorre que é ideal:

Uma educação centrada no “sujeito coletivo” que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para a evolução da humanidade.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ou simplesmente LDB) é vista aqui como um



documento do ordenamento jurídico-educacional que disciplina a educação escolar brasileira. Conforme o artigo 1º, há orientações sobre os diversos lugares em que os processos formativos se desenvolvem, seja “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Desse modo, a educação é concebida como um processo de formação abrangente, incluindo a formação de cidadania e o trabalho como princípios educativos; portanto, ela não se restringe apenas às instituições de ensino.

No contexto da sociedade contemporânea, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) preconizam que a educação pública tem várias responsabilidades, como ser agente de mudanças com capacidade de gerar conhecimentos, incentivando a ciência e a tecnologia; e preparar cidadãos capazes de compreender o mundo e sua realidade, com transformações positivas.

O intuito do trabalho realizado com a palestra em um projeto de ensino interdisciplinar concerne ao debate acerca de temas diversos que, além de suprir e sanar as dificuldades dos jovens e demais participantes, colaborou para que pudessem continuar os estudos com mais segurança, apresentando melhor desenvolvimento intelectual. Sendo assim, eles tiveram a possibilidade de interagir com professores e colegas para criar valores morais e éticos, o que demonstra a importância de estudar e proporcionar um conhecimento amplo que vai além da escola.

Conforme Coll et. al.(1998), quando um indivíduo coloca significado num material ou numa informação que lhe é apresentada, isso quer dizer que ele adquiriu um conhecimento, podendo traduzi-lo com suas

próprias palavras. Logo, o aluno só aprende significativamente quando é capaz de trazer o conhecimento para a sua realidade.

Nesses termos, Moraes (1996, p. 68) nos explica sobre a importância de direcionar o aprendizado no desenvolvimento do indivíduo a partir da reflexão na prática pedagógica:

Daí porque Teilhard de Chardin (1989) nos assevera que o desenvolvimento humano depende de nossa capacidade de reflexão, do aprimoramento de nossas habilidades de pensar e saber, o que significa saber que se sabe. É o aprendiz que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam. É o ser que constrói a sua própria identidade a partir de sua liberdade e autonomia para tornar-se sujeito. Daí a importância de adotarmos o enfoque reflexivo na prática pedagógica e, desta forma, resgataremos os pensamentos de grandes educadores, tais como Dewey, Paulo Freire, Schon e Papert, para quem a educação é um diálogo aberto do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente.

Viabilizar conteúdos de grande importância para esclarecimentos e o reconhecimento do tema tratado, bem como incorporá-los à atualidade, com formação crítica dos indivíduos, colabora para sair do planejado e praticar. De acordo com Cortella (2014, p. 67):

A questão é que nós precisamos olhar com quem estamos lidando. Significa que eu preciso conhecer um pouco mais o que ele, aluno, gosta e por que gosta.

Não é para saber o que ele gosta para ficar ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado.

Portanto, devem-se trabalhar alguns conteúdos e valores como uma parte constitutiva no processo de formação. A diversidade do público-alvo colabora para uma troca de experiências mediante a abordagem das diferentes formas de lidar com o compartilhamento do conhecimento de cada um.

Veiga et. al. (2006) recomendam que, para organizar conteúdo a ser ministrado, é preciso levar em conta a estrutura lógica da matéria, as condições psicológicas para a aprendizagem, bem como as necessidades socioeconômicas e culturais. Do mesmo modo, deve-se atentar para os critérios de validade, flexibilidade e significação, as possibilidades de elaboração pessoal e a utilidade do conteúdo, para evitar a seleção de conteúdos que não sejam significativos à aprendizagem dos alunos.

Na reflexão de Paulo Freire (apud TORRES, 1987, p. 39):

[...] ensinar é a forma que o professor ou o educador possui de mostrar ao aluno o que é o conhecimento, de forma que o aluno também irá conhecer em vez de simplesmente aprender. Por esta razão, o processo de aprendizado implica o aprendizado do objeto que deve ser aprendido [...]. Essa preocupação determina o ato de ensinar e o ato de aprender como momentos fundamentais no processo geral do conhecimento, um processo do qual fazem parte por um lado o educador e por outro, o educando.

Percebe-se, então, que o aprendizado ocorre de inúmeras formas, sendo um contínuo processo de interação de saberes, sentidos e valores.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tenciona relatar e analisar uma experiência didático-pedagógica envolvendo diversas temáticas numa palestra ofertada em um projeto de ensino interdisciplinar. Houve a participação de estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, professores, servidores e gestores da escola na qual ocorreu o projeto.

Como uma pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2003), ela tem como peculiaridade o aprofundamento dos significados das ações e relações humanas, abordando “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1998, p.21-22). A escolha por essa metodologia origina-se na concepção das perspectivas dos indivíduos analisados como dotadas de conteúdo, o que possibilita uma análise da prática cotidiana.

Inicialmente foi feito um estudo com os estudantes a partir de um levantamento dos principais temas a serem abordados na palestra e no desenvolvimento das dinâmicas. Em seguida, conforme as solicitações se desenvolveram os estudos com base em bibliografias e a posterior descrição relacionada a como desenvolver os assuntos para alcançar o público-alvo – sabe-se que uma educação crítica e participativa instrumentaliza sujeitos para uma prática social crítica e transformadora de uma sociedade.

A divulgação do convite a toda a comunidade acadêmica, bem como a data, o horário do evento e os

assuntos a serem tratados, foi feita com avisos em salas de aulas, nos murais e nas redes sociais oficiais da escola, bem como nas demais mídias eletrônicas informais. A disseminação da proposta também ocorreu a partir de conversas com alunos nos diversos espaços escolares, como área de lazer, corredores das salas de aula e nos momentos de intervalo das aulas.

Convém salientar que a pesquisa, de caráter descritivo, faz com que o pesquisador observe, registre, analise e correlacione fatos sem manipulá-los. Dessa maneira ele pode descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que ocorrem os assuntos, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e as características mais relevantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As etapas de desenvolvimento das atividades são dispostas da seguinte forma:

1) **Intenção:** Aqui nasce a ideia e ocorrem a organização e o desenvolvimento dos objetivos conforme as necessidades dos alunos, para posteriormente dar seguimento à instrumentalização e à problematização do assunto;

2) **Preparação e planejamento:** Planejou-se como seriam com as atividades, de acordo com os temas tratados e o desenvolvimento das dinâmicas, a coleta do material de pesquisa, o tempo de duração e o fechamento do assunto abordado;

3) **Execução e desenvolvimento:** Nesta etapa tem-se a realização das atividades planejadas, sempre com a participação ativa dos alunos, pois eles são sujeitos da produção do saber – afinal, ensinar não é transfe-

rir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção;

4) Finalização: Faz-se uma avaliação do que foi realizado, com participação de todos os presentes, de modo a construir saberes e competências a partir de suas opiniões e conclusões. Essa ação promove o crescimento e agrega outros valores aos conhecimentos já adquiridos.

A princípio, o tema da palestra foi escolhido mediante a solicitação dos alunos e teve como apontamento o despertar da condição de envolvimento e participação efetiva de todos, sem frustrações, desenvolvendo o exercício da cidadania e a real aprendizagem numa emancipação do pensamento e das ações dos agentes em questão. Segundo Cortella (2014, p. 65), em Educação “[...] a frase mais óbvia é: Ninguém deixa de se interessar por aquilo que interessa. Vale insistir o paradigma: é preciso saber quais são os campos de interesse dos nossos grupos de estudante”.

Entender as particularidades e necessidades da geração atual de jovens é um desafio para o educador, uma vez que é primordial direcionar a motivação do aprendiz, vista como uma “[...] porta que abre de dentro para fora. Não é possível motivar alguém, mas pode-se estimulá-lo para que ele se motive. E, portanto, que ele mesmo abra a porta” (CORTELLA (2014, p. 70).

De fato, a palestra foi pensada para o despertar dessa motivação nos alunos e demais presentes, por se estar em uma era de conhecimentos múltiplos e instantâneos nos quais as pessoas podem ou não colocar significado adequado no que está disponível. Sabe-se que o aprendizado se relaciona a aspectos como ética e valo-

res, vivências no relacionamento social, solidariedade e capacidade de obter o conhecimento por toda a vida.

Na palestra intitulada “Quando eu me encontrar, o que vai ser? – Um mix de emoções”, abordaram-se questões sobre a construção da identidade dos alunos; o reconhecimento de seus saberes em diferentes contextos sociais; as formas de organizar seus pensamentos, sentimentos em relação aos aprendizados escolares e ao seu contexto social, com vistas a direcioná-los frente às angústias e cobranças, seja da família ou deles mesmos; a superação de desafios e problemas diversos referentes ao aprendizado, com a adequada orientação de direcionar o que foi estudado ou vivenciado; e as competências construídas conforme o aprendizado na vida e na escola.

Também foram utilizados exemplos de locais informais de aprendizado para instigar o aluno a ver suas competências e possibilidades; trabalhar a elevação da autoestima no contexto escolar, com superação de questões de menosprezar a si mesmo e/ou o outro; se conhecer no contexto atual em que está inserido, para descobrir quais as melhores ações a serem tomadas diante das dificuldades, seja no aprendizado, nas preferências, na família ou na convivência com colegas na escola; e aprender que a responsabilidade de suas escolhas apenas os levarão a caminhos que podem ser feitos e refeitos quando necessário, para enfrentar as diversas situações cotidianas.

Tal prática contou com a participação dos estudantes dos cursos técnicos integrados, alunos da licenciatura, servidores de várias áreas como Língua Portuguesa, Pedagogia, Química, História, Engenharia, Odontologia, Sociologia e Espanhol, e gestores da escola. Essa diversidade de formações entre os participantes foi rele-

vante para o enfoque interdisciplinar das discussões, já que foi possível pensar e promover uma potencial transformação no espaço democrático escolar.

O relato de alguns professores presentes no momento da dinâmica e do debate despertou nos alunos uma curiosidade em saber mais sobre como os docentes lidavam com os assuntos tratados e como eles buscavam superar dificuldades de aprendizado. Tudo isso dinamizou os debates e incentivou os educandos a exporem também seus objetivos, suas escolhas, seus conhecimentos e aprendizados diversos, mostrando que a formação é construída a partir de conjuntos de atitudes e habilidades diversas.

Tais indivíduos foram instigados a refletirem e falarem do conhecimento de si e para si no desenvolvimento como ser humano dentro e fora da escola, como também nos diferentes ambientes de aprendizagem. Eles tiveram dificuldades para identificar o momento em que ocorre o aprendizado, descrevê-lo e associá-lo à integração sobre o que é aprendizagem formal ou informal, direcionando para a formação de um sujeito crítico, mas autônomo diante de suas escolhas e atitudes com o saber adquirido e compartilhado.

Lima (2015, p. 100) cita que:

No espaço democrático e, portanto comunicacional, os indivíduos vão se educando em comunidade, não necessariamente primando por consensos em cada encaminhamento efetuado, mas em busca de objetivos comuns e legitimadores de sua ação ao se constituírem sujeitos sócio-históricos.

Além da palestra, dinâmicas foram realizadas por meio da escrita, em papel branco distribuído para cada



participante, com vistas a apresentar suas ideias em uma interação com o colega do lado. Essa participação no ambiente escolar, associada a outras instâncias da vida, trouxe a noção de que o ato de fazer parte de um todo, mas que em algum momento se dissocia para a geração da chamada democracia, com diálogos para a construção da consciência de cada indivíduo.

Diante disso, as divergências de pensamentos são valorizadas quando se coloca sentido no que está sendo discutido. Respeita-se o pensamento do outro e se percebe que a formação também ocorre com a interação entre os diferentes indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizou-se uma metodologia que disciplina o pensamento, o bom-senso e a intuição na análise formal do tema abordado. Na maioria das vezes, constatou-se que a articulação com a integração dos diferentes conhecimentos presentes no momento após a palestra proporcionou discussões que favorecem a troca de saberes entre alunos, professores, servidores e gestores ali presentes, gerando assim uma relevante produção voltada ao uso dos saberes citados para além da sala de aula.

Tal iniciativa visou a um aprendizado com base em práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento de processos democráticos de melhorias da educação disseminada nos espaços da referida instituição de ensino, em suas diferentes modalidades e indivíduos. Isso fez com que eles se integrassem e se sentissem acolhidos e com participação no meio em que estão inseridos.

Destarte, a pesquisa colaborou com uma reflexão no processo de ensino e aprendizagem. Ela permitiu o

compartilhamento de práticas educativas que contemplam a articulação entre teoria e prática, voltadas para a construção de conhecimentos e a troca de saberes entre alunos e professores, indo além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender suficientemente às necessidades do mundo atual.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- COLL, C. et. al. (Orgs.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, P. G. O PPP como instrumento do exercício participativo e democrático. In: BOSCO, A. (Org.). **PPP: participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**—teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 1996. Disponível em: <[http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2014.

TORRES, R. M. **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

VEIGA, I. P. A. et. al. **Repensando a didática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

## CAPÍTULO 5

### CICLO DE DEBATES NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz<sup>\*</sup>  
Roberta Rodrigues Ponciano<sup>\*\*</sup>

#### INTRODUÇÃO

Apresenta-se um relato de experiência didático-pedagógica do projeto de ensino intitulado “Ciclo de Debates: Sociedade de classes e conceitos de Karl Marx” realizado numa escola do Instituto Federal de Goiás com estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Teve-se o objetivo de realizar momentos de reflexão sobre as contribuições teóricas de Karl Marx, incentivar os participantes a produzirem pensamento e senso crítico sobre a sociedade capitalista. Com a realização de debates, atividades e produção textual, este projeto teve como resultados a participação dos discentes em momentos de interação e diálogos pautados no respeito à diversidade de opiniões.

O projeto de ensino teve como título “Ciclo de Debates: Sociedade de classes e conceitos de Karl Marx”

---

<sup>1</sup> Resultados desta pesquisa foram apresentados no VII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola realizado na Universidade Federal de Uberlândia-MG, de 30 de setembro a 01 de Outubro de 2016.

<sup>\*</sup> Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: [luciene.cso@gmail.com](mailto:luciene.cso@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: [rponciano@gmail.com](mailto:rponciano@gmail.com)

foi ministrado para alunos do ensino médio (3º ano) no mês de dezembro de 2014 numa escola do Instituto Federal de Goiás, uma escola de educação profissional onde é ofertado cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como cursos de curta duração, cursos superiores e pós-médios (subsequentes).

Com um total de 20 estudantes inicialmente inscritos, esta intervenção pedagógica foi coordenada por duas servidoras, sendo uma técnico-administrativa atuante no Departamento de Áreas Acadêmicas e uma docente da área de Ciências Sociais, este projeto demonstrou seus interesses em contribuir com a abertura de momentos de aprendizado e discussão dos temas educação e trabalho com os estudantes adolescentes, em fase tão fundamental de formação. Além disso, foram selecionados dois alunos do Ensino Médio para serem colaboradores e monitores no projeto de ensino e colaborar com sua divulgação, inscrição e no incentivo dos colegas a participarem das atividades propostas.

Tendo como público-alvo os estudantes da Educação Básica, teve-se o objetivo de realizar momentos de reflexão e debates sobre as contribuições teóricas de Karl Marx, incentivar os participantes a produzirem pensamento e senso crítico a partir dos conceitos apresentados, proporcionando, assim, a troca de saberes entre os participantes e palestrantes, com desenvolvimento da escrita sobre tal assunto. Antes da realização desta proposta de intervenção pedagógica, ressalta-se que diversos estudantes demonstraram curiosidade e interesse em torno desta temática, gerando uma demanda de interessados em participar de um projeto desta natureza, o que nos motivou em realizá-lo posteriormente. Muitos destes, apontavam que, durante as aulas das disciplinas da área de humanas, não havia tempo suficiente para dis-

cuti-los, aprofundar as discussões e expor suas respectivas ideias. Acrescenta-se que esta temática está descrita na ementa da disciplina de Sociologia e no Projeto Político Pedagógico da escola.

Partiu-se da percepção da importância da formação integral dos estudantes, que para Paro (2007, p.34) é aquela que:

[...] deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com sua contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico.

Focando assim, não apenas na sua formação técnica com foco na sua atuação no trabalho e também não se limitando ao repasse de informações de forma mecânica e não reflexiva. Entendendo que a escola é o espaço de obtenção desta formação ampliada, evidenciou-se, nesta intervenção pedagógica, a pluralidade de ideias e a diversidade entre os discentes. Partindo do pressuposto de que,

No contexto da sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) en-

tre os sujeitos individuais e coletivos.  
(PARO, 2007, p. 34)

Diante desta perspectiva, na realização deste projeto, houve o entendimento de que os discentes têm o direito ao aprender a fazer no contexto da prática de uma profissão, mas também precisam ter acesso a momentos de reflexão sobre a sociedade em que vivem, o meio em que estão inseridos.

Em relação à linha de pensamento que norteou o planejamento e a execução deste projeto, a teoria de Karl Marx foi central neste projeto de ensino, abordando seus conceitos para se entender a sociedade capitalista da atualidade. Karl Marx foi um escritor realista e material: refletia sobre o que via e vivia, analisava o que acontecia ao seu redor, embora sua visão não se detivesse na superfície aparente dos eventos, mas ultrapassava-os na busca de suas origens e na articulação com outros acontecimentos e situações. O mundo concreto e o homem real constituíam sua matéria prima e objeto de sua filosofia (MEKSENAS, 2008).

A obra “Ideologia Alemã” (2002), escrita por Karl Marx e Friedrich Engels, assinalou o nascimento do materialismo histórico e dialético, seu método de análise e interpretação do capitalismo, e descreve a visão que os autores têm da ideologia existente no mundo capitalista (MARX, 2002). Outra obra, muito debatida atualmente, é o Manifesto do Partido Comunista (MARX, 2005) que descreve a constituição de um partido comunista para defender os direitos dos proletariados.

É importante enfatizar que, atualmente, as obras de Marx são amplamente discutidas em vários eventos e debates nas diversas áreas de conhecimento, correlacionando-as aos acontecimentos do mundo atual. Suas

obras e seu pensamento têm a mesma atualidade e concretude, pois o objeto maior e mais acabado de seus estudos, a forma capitalista de produção e organização econômica, é o mesmo que rege a vida mundial de nossos dias, em que pesem mudanças e alterações acontecidas no decorrer do tempo.

Entendeu-se também que a discussão deste tema poderia contribuir com o processo de formação dos adolescentes e ajudá-los nos estudos presentes na sala de aula, além de seu desempenho em vestibulares, pois é um tema que gera discussão na sociedade contemporânea e poderia agregar na sua formação, constituindo-se num olhar sobre este contexto.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto foi composto por atividades presenciais e a distância, num total de 10 horas, sendo que foram 5 horas presenciais e 5 horas à distância, com orientações e atividades entregues nos encontros presenciais, realizados nos contra turnos.

Foram utilizados vários recursos didáticos como: quadro, *data show*, computador e vídeos, caixa de som, cópias de textos no desenvolvimento de encontros com exposição de conceitos; leitura de capítulos das obras selecionadas; debates em sala de aula; atividades individuais e em grupos; análise de documentários; e produção textual.

Planejou-se atividades que envolvessem temas como o desenvolvimento de análises críticas sobre a sociedade capitalista, a divisão de classes, ideologia, desigualdades sociais, pobreza, educação, consumo e processos de produção, buscando o amadurecimento das ideias e uma concepção clara e autônoma sobre o pen-



samento marxista e questões da atualidade. A sequência didática deste projeto foi realizada na seguinte ordenação:

- 1) Introdução com a apresentação do vídeo intitulado “A História Da Pobreza – Porque Pobreza?”, com um posterior debate e, como atividade extraclasse, a realização de uma reflexão sobre a sociedade em que se vive. Objetivou-se que os discentes começassem a refletir sobre as contradições da sociedade capitalista a partir do aprofundamento sobre a temática das desigualdades sociais e o sistema de estratificação social por classes;
- 2) Apresentação de conceitos gerais sobre o pensamento de Karl Marx, na qual debateu-se sobre sua pertinência e aplicabilidade na sociedade atual com o intuito de introduzir a teoria marxista;
- 3) Reflexão sobre o pensamento de Karl Marx correlacionado à educação, evidenciando as contribuições da obra “O Manifesto Comunista” com a leitura e análises de trechos da obra com debate com o propósito de se entender sobre a relação entre educação e trabalho, educação e sociedade de classes sociais;
- 4) Reflexão sobre a sociedade de classes e as contradições atuais com uma produção textual individual para se trabalhar o pensamento crítico dos discentes e evidenciar o aprendizado dos conteúdos e ideias trabalhadas anteriormente, respeitando-se a liberdade de pensamento e de expressão dos discentes;
- 5) Atividade de finalização do projeto com uma dinâmica em grupos para se refletir e produzir argumentos (verbais e /ou escritos), além de debater sobre o socialismo e o capitalismo enquanto formas de sociabilidade cotidiana. Buscou-se, nesta atividade, expor as opiniões dos estudantes, sem contudo desrespeitar as diferenças de argumentos e pensamentos;

6) Avaliação do projeto, como uma etapa final deste projeto para se perceber como os estudantes avaliaram o projeto, suas críticas e sugestões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destaca-se, como um dos aspectos positivos deste projeto, a busca em suprir as necessidades de aprendizado que não tinham espaço suficiente para serem aprofundadas no tempo das aulas das disciplinas do currículo formal. O interesse e a participação voluntária foram vistos como pontos fortes de uma proposta de ensino que não envolveu a obrigatoriedade nem a atribuição de alguma nota ou troca que fosse além do diálogo e do aprendizado em si. Deste modo, o projeto atraiu discentes que tinham uma vontade prévia em discutir tais assuntos e desejavam ações pedagógicas que suprissem seus anseios.

No início dos encontros do projeto, houve uma presença da maior parte dos participantes, mas ao longo dos demais encontros muitos desistiram ou não participaram de todos dos debates. Apesar disso, muitos lamentaram não poder presenciar o mesmo de forma integral, justificando sua ausência a partir da descrição da rotina exaustiva das disciplinas do currículo formal que os impediam de ir além dele, participando do projeto de ensino. Está se constituiu numa das dificuldades na efetivação do projeto de ensino, devido à participação não linear e total dos 20 discentes inscritos, o que impedia a convivência de um mesmo grupo e a sequência dos conteúdos e atividades com todos presentes.

Contudo, buscou-se aproveitar a presença dos grupos em cada encontro, que teve cerca de uma média de 5 participantes em cada dia, mesmo que alguns des-

tes não puderam participar dos encontros precedentes. Assim, percebeu-se uma participação reduzida dos estudantes em cada encontro, mas evidencia-se que as atividades foram realizadas de modo que eles puderam aproveitar e aprender nos respectivos encontros que tiveram condições de participar. Deu-se, assim, continuidade à intervenção pedagógica com o entendimento desta peculiaridade. Diante disso, receberam certificados com a devida consideração das horas de participação considerando as listas de presença e apresentação das atividades às coordenadoras.

A avaliação das atividades propostas no projeto foi feita nos momentos de debates e participações dos alunos, verificando a interação em sala de aula, articulação das ideias apresentadas, as escritas produzidas pelos estudantes. E ao final do projeto as correções nas atividades escritas foram apresentadas e entregues aos alunos para corrigirem conforme as orientações repassadas e os aprendizados adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto.

Conforme as reações e os resultados das atividades realizadas, os discentes demonstraram algumas dificuldades de se analisar criticamente elementos apresentados no filme exibido, sendo esclarecidos pelas coordenadoras do projeto. Isto ocorreu, sobretudo, em relação a assuntos clássicos que retratavam as diferenças entre as classes, os modos de produção e o assalariamento. Percebeu-se que estas questões, muitas vezes, foram tratadas pela maioria dos participantes do projeto como parte da estrutura social, não sendo vistas como uma questão social a ser problematizada. Deste modo, por meio desta atividade, ainda foi percebido e explicitado que o significado dos fatos não é dado, mas socialmente

construído e aprendido, como foi percebido pelos alunos durante as atividades da disciplina.

Aponta-se também que a liberdade de pensamento e de expressão foi um aspecto positivo observado no decorrer do projeto, pois fundamentou todo o planejamento e sua execução, no qual a diversidade das opiniões foi tratada de modo respeitoso e com a devida importância. Assim, ensinou-se a ouvir a fala dos colegas, a respeitar os seus argumentos, mesmo que as críticas fossem, inclusive, às ideias do teórico que norteou as atividades propostas ou às suas opiniões pessoais. Puderam, desta forma, aprender a se expor livremente buscando exercer seu raciocínio e criticidade nos debates e atividades propostas.

Os alunos que atuaram como monitores se sentiram importantes por colaborarem e terem um papel pré-definido de participar e contribuir no planejamento das atividades em momentos que antecediam a sua execução. Acrescenta-se a isto, sua atuação nos encontros do projeto, nos quais estes contribuíram de modo significativo auxiliando na execução das atividades, mas também participando das mesmas como participantes inscritos. É importante apontar que esse contato com os discentes foi bastante proveitoso ao aproximá-los com as coordenadoras do projeto na busca pelo desenvolvimento da proposta do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino aqui descrita, apesar de singela, demonstra a necessidade do desenvolvimento e incentivo de leituras e de debates de textos clássicos para que o aluno compreenda que não basta apenas absorver ideias prontas dos autores, mas participar de um

processo de construção de hipóteses diversas e questionamentos que serão aprofundados a partir do próprio material de leitura e de seus conhecimentos.

Ficou claro que é importante mostrar aos alunos de forma geral, que a interação com o sentido de um texto e do mundo a sua volta não é dado, mas construído e desenvolvido por meio de sua atuação e/ou inserção no mesmo, como explica Marx em suas obras.

Diante do relato de experiência aqui apresentado, que se pautou na exposição de uma experiência por meio de um projeto de ensino que articulou teorias de leitura, diálogos e objetos fílmicos, evidenciamos que as estratégias de ensino aqui propostas podem ser utilizadas em outros ambientes de ensino e aprendizagem além do aqui focado. Percebe-se que os debates são técnicas de ensino muito ricas e que podem abordar quaisquer temáticas e áreas de conhecimento contemplando, inclusive, abordagens interdisciplinares ou multidisciplinares.

O intuito foi promover a reflexão crítica mediante a leitura, a elaboração de questionamentos, análise e escrita dos temas em questão. Desta forma, este projeto veio a contribuir significativamente com a proposta de formação ampliada e de qualidade dos alunos ao complementar a formação obtida em sala de aula, indo além e propondo o desenvolver de habilidades e competências relacionadas à leitura, análise, escrita, interpretação crítica e autônoma dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEKSENAS, Eduardo. **Importância e atualidade da obra de Karl Marx**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/86Emeksenas.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.



# CAPÍTULO 6

## EXPERIÊNCIAS DOCENTES: OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM E A BUSCA PELA INCLUSÃO SOCIAL<sup>1</sup>

Roberta Rodrigues Ponciano\*  
Adriana Cristina Omena dos Santos\*\*

### INTRODUÇÃO

A educação realiza um importante papel na vida das pessoas, podendo ser a alavanca de transformação e ascensão social numa sociedade capitalista. Em tal situação, é relevante a relação da formação profissional com os estilos de aprendizagem; os quais não devem ser tratados de forma isolada, e sim de maneira “contextualizada, atendendo à quantidade de variáveis que envolve, inerentes ao estatuto que cada ser humano encerra”, sendo uma “preferência profundamente enraizada que um indivíduo tem relativamente a um tipo particular de aprendizagem” (Miranda & Morais, 2008, p. 69).

Vale ressaltar que, no espaço web, encontra-se um site denominado CHAEA – Estilos de Aprendizagem. Nele há aspectos abordados por estudiosos que

---

<sup>1</sup> Resultados preliminares desta pesquisa foram apresentados no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado no Instituto Politécnico de Bragança, de 4 a 6 de julho de 2016.

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rponciano@gmail.com

\*\* Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adriana.omena@ufu.br



explicam alguns estilos de aprendizagem e suas principais características.

Quadro 1 – Estilos de aprendizagem e suas características.

<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS</b>
Ativo	Gosta de aprender fazendo; experimenta novas experiências e soluciona problemas; muda e varia as situações do dia a dia.
Reflexivo	Gosta de observar, escutar e pensar antes de agir; tem prudência e investiga detalhadamente a situação; revisa o que ouviu ou presenciou.
Teórico	Gosta de questionar e sentir-se pressionado intelectualmente; cria um modelo, um conceito ou uma teoria que tenha relação com aquilo que aprendeu (relacionar dados e explorá-los).
Pragmático	Prioriza o aprendizado de coisas que apresentem vantagens práticas; gosta de ter a possibilidade de experimentar e implantar o que foi aprendido.

Fonte: CHAEA (2009).

Ao pensar nesses estilos de aprendizagem, percebe-se que o sucesso da formação profissional se vale da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do conhecimento. Nesse contexto, a observação e a identificação dos estilos de aprendizagem podem auxiliar os docentes na construção de ambientes de aprendizagem mais atraentes e com adequadas condições de desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas intencionadas na inclusão e mobilidade no mercado de trabalho com o exercício da cidadania. Tal aprendizagem pode ocorrer em todos os níveis e tipos de instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Os programas educativos têm sido direcionados a uma determinada parcela da população, sendo realizados cursos rápidos com o propósito de, ao mesmo tem-

po, potencializar saberes e qualificar profissionalmente os indivíduos. Entre essas iniciativas há o Programa Mulheres Mil, realizado por instituições brasileiras e estruturado pelos eixos educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, com a intenção de possibilitar o acesso de mulheres em situação de pobreza e vulnerabilidade social ao processo de formação e qualificação profissional.

Diante disso, o Programa Mulheres Mil foi implantado em 2007, numa cooperação entre o Governo Federal e o Canadá, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), primeiramente nas regiões Norte e Nordeste do país, com vistas a qualificar profissionalmente mulheres em situação de pobreza, conforme mencionado anteriormente, e ampliar as oportunidades de acesso e mobilidade no mercado de trabalho, em que várias parcerias técnicas foram feitas para composição de redes educacionais locais (Cartilha do Pronatec, 2014). Tal ação foi instituída pela Portaria n. 1.015/2011, que a estende a outras regiões, podendo ser oferecida também nas demais redes públicas e privadas – as instituições de ensino ofertantes dos cursos são responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos.

Os cursos ministrados, conforme o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil (2011), são selecionados após uma avaliação socioeconômica das comunidades locais, podendo ser de áreas diversas, mas alinhados às diferentes habilidades das alunas e à vocação da região. Isso deve ser levado em consideração pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, pois o estilo de aprendizagem dessas discentes é diversificado. De acordo com Miranda e Souza (2008, p. 70), tem-se que:

[...] a importância que cada pessoa tem como ser humano e social, uno, autônomo e com aspirações e necessidades próprias. Assim, quanto melhor se conhecem as características das pessoas que partilham os mesmos ambientes, mais fácil poderá ser manter boas relações sociais e desenvolver competências inerentes ao sucesso e desenvolvimento do ser humano.

Para obter melhores resultados, no início de 2014, por meio de uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Educação (MEC), a referida iniciativa foi inserida no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do plano Brasil sem Miséria (PRONATEC/BSM). Tal ação é prioridade das políticas públicas do Governo Federal, com ações previstas na meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecidas no BSM e constantes no Plano Plurianual (PPA 2012/2015), assim como no III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

O programa abrange, conforme a Cartilha do Pronatec (2014, p. 5), os grupos de mulheres “pertencentes a um mesmo território, com histórias de vida e identidades comuns, uma vez que a perspectiva territorial presume a integração de espaços, atores sociais, mercados e políticas públicas”. Convém salientar que território é aqui entendido como um lugar que propicia o desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas, visando ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Em tal contexto, cabe considerar os docentes, as metodologias e experiências pedagógicas, bem como os discentes e seus estilos de aprendizagem. As iniciativas

docentes devem estar voltadas para a emancipação, a cidadania e o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo mundo do trabalho.

Ao entrar em contato com os estilos de aprendizagem, constata-se que este é um dos caminhos possíveis para o professor refletir, alterar e redimensionar, quando necessário, a prática de sala de aula. Na formação profissional, essa proposta se faz necessária, uma vez que, ao constatar como aprendem as mulheres em situação de vulnerabilidade, os docentes podem auxiliá-las no desenvolvimento e na potencialização de características que abarquem a diversidade de seus estilos de aprendizagem, de modo a beneficiá-las nas dificuldades que vierem a apresentar no contexto educacional.

Mediante os pressupostos supracitados, o trabalho tem como objetivo analisar as experiências pedagógicas de alguns docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no Programa Mulheres Mil, em um dos campus do Instituto Federal de Goiás (IFG), Brasil. Para isso, abordaram-se aspectos como formação e atuação docente, metodologias e recursos utilizados em salas de aulas direcionados à aprendizagem das alunas, bem como a percepção quanto às necessidades de adaptar as aulas conforme a realidade das mulheres, já que são variados os níveis de ensino em que elas se encontram.

Resultados parciais do trabalho indicam que o trabalho docente é desenvolvido em um ambiente escolar (aulas de laboratório) e não escolar (aulas em locais de aprendizagem de ofícios e atendimentos da comunidade local no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS). Eles propiciam oportunidades de elaborar, gerir e executar propostas de aprendizagem que têm o intuito de provocar mudanças e atender a especificida-

des do público-alvo que, nesse caso, é composto pelas mulheres em situação de vulnerabilidade social.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Na realização desta pesquisa, fez-se uma revisão crítica e sistematizada de determinadas referências e das legislações que apresentam particularidades com o assunto em questão. Assim, contribuiu-se sobremaneira para o entendimento das especificidades da formação profissional direcionada para as mulheres e seus estilos de aprendizagem, dentro do Programa Mulheres Mil.

Metodologicamente, além de pesquisa documental, utilizou-se o questionário que, nas palavras de Gil (2014, p. 121), é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”, sendo composto de perguntas abertas e fechadas. Dessa forma, foram solicitados a nove professores bolsistas, vinculados ao Programa Mulheres Mil em um dos campus do IFG, Brasil, a participarem da pesquisa. Para isso, enviamos os questionários para os e-mails dos docentes, os quais foram obtidos com a coordenação do curso, entretanto, apenas quatro docentes responderam. Assim, tais dados foram analisados para obtenção dos resultados, sendo considerado o segundo semestre do ano de 2014 como o período de atuação docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados indicam que os docentes que ministram aulas no Programa Mulheres Mil precisam estar atentos às particularidades desse curso voltado para mulheres em situação de vulnerabilidade social que devem ser vis-

tas de maneira contextualizada, a partir da realidade social em que estão inseridas. Pretende-se, além da formação cidadã, a promoção da equidade, a ampliação da participação e a permanência dessas pessoas no mercado de trabalho.

Quando questionados sobre a formação e o tempo de atuação no ambiente escolar, constatou-se que são docentes graduados em bacharelado e outros em licenciaturas. Há, também, uma diferenciação na categoria profissional, com diversos graus de formação e domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas, já que, dentre os pesquisados, se encontram especialistas e doutores; logo, é um grupo de profissionais diversificados, cada qual com sua compreensão social e de mercado de trabalho.

A maioria dos que responderam atua na docência há mais de quatro anos, o que demonstra uma experiência prévia de ensino e aprendizagem antes da atuação nos cursos do Programa Mulheres Mil. Tal vivência pode contribuir com a atuação do professor no curso, pois, por meio dos processos educativos, é possível organizar, selecionar, sistematizar, difundir, criticar e relacionar as particularidades sociais e culturais de determinada população, a exemplo das alunas do Programa Mulheres Mil.

No que tange às dificuldades em ministrar aula para um público específico – mulheres em situação de pobreza e vulnerabilidade –, os inquiridos ressaltaram não sentir tantas dificuldades, desde que conheçam as ementas das disciplinas e a realidade das alunas para, então, elaborarem e direcionarem as aulas, fazendo adaptações quando necessário.

Percebe-se que os docentes usam metodologias que vão além do tradicional, com aulas diferenciadas

para propiciar o conhecimento e a aprendizagem de acordo com as particularidades discentes. Eles vão ao encontro da metodologia de curso ajustada às demandas das realidades dessas mulheres e de seus saberes, promovendo a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. Como metodologia de acesso, permanência e êxito, ela privilegia o reconhecimento de saberes, ao considerar que as mulheres possuem direitos e “que todas as aprendizagens formais ou não formais que elas venham a ter proporcionarão a qualificação nas áreas necessárias à complementação de seus saberes e conhecimentos adquiridos” (Cartilha do Pronatec, 2014, p. 10).

Quanto aos recursos didáticos, os resultados indicam certa incoerência com métodos diferenciados, pois a maioria dos entrevistados indicou o uso de quadro, *datashow* e atividades impressas. Dentre as metodologias mais abordadas, citam-se a aula expositiva, o debate, a reprodução textual e a música, o que dinamiza as aulas para auxiliar na aprendizagem do conteúdo a ser ministrado e contribui para despertar nas alunas o fato de se espelharem em seu professor, com relação à busca de novas aprendizagens e/ou renovação de conhecimentos por meio de pesquisas, leituras, reflexões pessoais etc. Nesse entremeio, Masetto (2005) garante que dificilmente a aluna incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o docente também não o fizer.

Ademais, os pesquisados que responderam à pesquisa foram unânimes ao relatar que é importante o uso das novas tecnologias disponíveis em sala de aula, sendo que frequentemente utilizam tais recursos; algumas alunas apresentam dificuldades em lidar com esses instrumentos, mas isso não afetou o interesse em aprender. Berhens (2000, p. 95) arrazoia que “as tecnologias

devem ser utilizadas como ferramenta colaborativa para facilitar o desenvolvimento de aptidões para a formação, de acordo com a atuação na sociedade do conhecimento”.

Ao serem abordados sobre a percepção do que as alunas esperam ao final do curso, os professores disseram que elas esperavam obter enriquecimento pessoal, acesso ao trabalho e melhoria de renda com a realização do curso, ou seja, desejavam o exercício pleno da cidadania e uma possível mobilidade no mercado de trabalho para o pleno desenvolvimento social e econômico. Assim, o processo de ensino e aprendizagem baseado apenas na prática mercadológica é importante nesse tipo de aprendizagem, mas é preciso que o docente tenha habilidades didático-pedagógicas para relacioná-lo com uma teoria crítica quando necessário – de fato, essas técnicas demandam modos específicos de aprendizagem e adaptações para um devido acompanhamento de todas as alunas.

Nesses termos, Kuenzer (2002, p. 10) destaca que:

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.



Outro ponto abordado diz respeito ao fato de os professores terem recebido algum treinamento prévio ou orientação de como ensinar para um público feminino e, ao mesmo tempo, diversificado no tocante à renda, à cultura e à escolaridade, já que são apenas mulheres em situação de vulnerabilidade social. A maioria dos pesquisados afirmou que não houve orientações anteriores, sendo necessário estudar e conhecer melhor o programa no qual ministravam as aulas – apenas um docente explicou que receberá treinamento em palestras.

Ao refletir sobre a importância de buscar e organizar conhecimentos para o ensino das alunas em sala de aula, Veiga (2006) relata que se deve levar em conta a estrutura lógica da matéria, as condições psicológicas para a aprendizagem e as necessidades socioeconômicas e culturais, além dos critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidades de elaboração pessoal e utilidade do conteúdo, para evitar a seleção de conteúdos sem significado para a aprendizagem delas. Por conseguinte, o trabalho docente e a busca por novos conhecimentos se tornam determinantes nos processos necessários para a produção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é importante haver uma relação entre a formação do educador e a construção sócio-histórico-cultural das alunas, visando às aprendizagens com compromisso de inclusão social para a produção de conhecimento – isso poderá incentivar a busca por oportunidades de trabalho e melhorias em suas vidas, a partir das noções obtidas em cursos rápidos como o apresentado nesta pesquisa. Para tanto, deve-se detectar o estilo de aprendizagem de cada aluna dentro da sala de aula,

para que ela possa se desenvolver e entender o que está sendo ensinado de maneira mais fácil e natural dentro do contexto socioeconômico.

A partir dos resultados apresentados, é evidente a necessidade da busca em construir um conhecimento como uma categoria mais enfatizada, que vá além da visão reducionista, voltada apenas à preparação de mão de obra ou à insinuação ideológica capitalista, possibilitando a formação de profissionais mais autônomas, participativas e críticas, capacitadas a refletir e produzir novos conhecimentos. E os docentes, cujas funções didáticas-pedagógicas estão inseridas nesse contexto educacional, também são responsáveis pelo resultado final: a formação do educando como sujeito-cidadão.

## REFERÊNCIAS

Behrens, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. M. Moran. ***Novas tecnologias e mediação pedagógica***. 2000. Campinas: Papirus.

Cartilha do Pronatec: **Brasil Sem Miséria – Mulheres Mil**. 2014. Brasília.

CHAEA. **Estilos de Aprendizaje**. 2009. Disponível em <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2p.htm>: Acesso em: 29 fev. 2016.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** (6a ed). 2014. São Paulo: Atlas.

**Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil**. (2011). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/in->

dex.php?

option=com\_docman&task=doc\_download&gid=11834&Itemid=. Acesso em: 3 maio de 2012.

Kuenzer, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, 28(2), 45-68, 2002.

Masetto, M. Docência Universitária: repensando a aula. In A. Teodoro & M. L. Vasconcelos (Orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária** (2a ed). 2005. São Paulo: Cortez; Mackenzie.

Miranda, L., & Moraes, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. **Learning Style Review – Revista de Estilos de Aprendizagem**, 1(1), 66-87.2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/1067>. Acesso em: 29 fev. 2016.

**Portaria n. 1.015 de 21 de julho de 2011**. Brasília. Disponível em: [http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20132417025781portaria\\_1015-2011.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20132417025781portaria_1015-2011.pdf). Acesso em: 29 fev. 2016.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 2006. São Paulo: Papirus.

## CAPÍTULO 7

### CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DO ENSINO BÁSICO DE INGLÊS VISANDO A ATUAÇÃO NO MUNDO DE TRABALHO<sup>1</sup>

Roberta Rodrigues Ponciano\*

#### INTRODUÇÃO

Desde o começo da história, segundo Maruani e Hirata (2003), as mulheres ocupavam a posição de “segundo sexo” num mundo que reservava aos homens as funções dominantes, mas em poucos anos o nível de escolaridade delas aumentou, surgiram novas profissões, e o emprego assalariado feminino também aumentou significativamente.

Para tanto foram criados diferentes tipos de escolaridade, bem como maiores oportunidades seja na educação como no mundo do trabalho. Um exemplo temos o Programa Mulheres Mil, que é uma modalidade de educação profissional, criado pela Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011, visando à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para a redução de desigualdades sociais e econômicas.

---

<sup>1</sup> Resultados desta pesquisa foram apresentados no I Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (I ELPED) realizado em Morrinhos-GO, no período de 10 a 12 de abril de 2014.

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rponciano@gmail.com

Conforme o Programa Nacional Mulheres Mil (BRASIL, s.d.) essa modalidade de ensino desenvolve ações para inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade. Além da escolaridade tem o objetivo de contribuir para o acesso ao mundo do trabalho com estímulos de desenvolvimento de seu próprio negócio e incentivo a permanência no mercado do trabalho. Este programa é coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), com cooperação Internacional Brasil-Canadá – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE) e parcerias com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Realiza-se uma avaliação socioeconômica das comunidades locais para escolha do curso a ser ministrado, podendo ser de diversas áreas. Voltado para orientação das diferentes habilidades das alunas, conforme a vocação da região, sendo ofertado a cada seis meses, e todas as mulheres inscritas e frequentes recebem um auxílio para custear despesas com os estudos.

Os docentes escolhidos para ministrarem as disciplinas fazem um trabalho voluntário, sem receber nenhum tipo de ajuda de custo, mas recebem todo suporte da instituição que promove o curso, como disponibilização de equipamentos, de cópias de materiais e demais itens de uso em sala de aula.

No curso de técnicas de artesanato, do Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – campus Itumbiara, as mulheres em situação de vulnerabilidade possuem experiências e anseios de ter uma vida melhor, através da elevação da escolaridade, do acesso e/ou da permanên-

cia no mundo do trabalho. Isso requer uma avaliação diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, com adaptações conforme a vivência de cada uma delas.

No contexto da sociedade contemporânea, Libâneo et. al. (2011) preconiza que a educação pública tem várias responsabilidades como: ser agente de mudanças com capacidade de gerar conhecimentos, incentivando a ciência e a tecnologia; preparar cidadãos capazes de compreender o mundo e sua realidade, com transformações positivas.

De acordo com o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil (BRASIL, s.d.), a teoria do processo de aprendizagem é significativa quando destaca conhecimentos prévios das alunas como fator isolado mais importante na determinação do processo de ensino, o que contribui com o reconhecimento do aluno com possibilidades de mudanças por meio do aprendizado. Sendo importante então, não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades sociais.

Para Luckesi (2011), a ação educativa é aquela considerada mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos, sendo estes os melhores resultados possíveis. Afinal todos, tanto os que ocupam funções na estrutura política do país como os das funções didáticos-pedagógicas, são responsáveis pelo resultado final, que é a formação do educando como sujeito-cidadão.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo abordar a metodologia adotada na para ministrar a disciplina de inglês do curso de Técnicas de artesanato do Programa Mulheres Mil, que ocorreu no segundo semestre de 2013, e demais técnicas de aprendizagem que foram adaptadas as realidades das alunas para obter a escola-

ridade desejada, e a possível inserção no mundo do trabalho.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A princípio foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica para entender como as técnicas de ensino-aprendizagem adaptadas para as alunas do Programa Mulheres Mil contribuíram para a construção de um conhecimento acerca dos conceitos básicos em inglês. Em seguida, fez-se uma descrição e posterior explicação de todos os itens abordados, através de uma pesquisa participante, com as alunas.

A pesquisa foi realizada em sala de aula, no primeiro dia da aula de inglês, com aplicação de questionário nas duas turmas do curso de Artesanato do Programa Mulheres Mil, sendo uma turma no período vespertino e outra no noturno, ofertadas no segundo semestre de 2013. O questionário foi preenchido pelas próprias alunas, após explicação das questões, sobre o conhecimento, de cada aluna, da língua inglesa, observando ainda suas principais dificuldades no aprendizado de tal disciplina. Sendo assim, o tipo de abordagem foi quanti- qualitativa.

A linguagem utilizada foi simples e direta para que as alunas compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado. As perguntas tinham respostas de múltipla escolha, sendo orientado a marcação de apenas um item.

Verificou-se então, que das 26 matriculadas na turma vespertina, apenas 17 responderam o questionário, pois eram as que estavam presentes em sala de aula no momento da pesquisa. Já na turma noturna, das 28

mulheres matriculadas apenas 12 preencheram o questionário.

Realizou-se a tabulação dos dados, e o tratamento estatístico. E com base nos dados obtidos, foi feito tabelas para melhor visualizar os resultados obtidos e realizar as interpretações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das experiências apresentadas pelas alunas, foi necessário adaptar as aulas utilizando diferentes recursos para estimular o aprendizado, visto que algumas delas têm dificuldades de aprendizagem e mais ainda por ser uma língua diferente que algumas nem tem conhecimento sobre tal.

Conforme Libâneo (2010):

A escolha de métodos compatíveis com o tipo de atividades dos alunos depende, portanto, dos objetivos, dos conteúdos, do tempo disponível, das peculiaridades de cada matéria. Cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos, combiná-los, tendo em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (p.192).

Na tabela 1, percebe-se que a maioria das alunas disseram ter um conhecimento da língua inglesa praticamente nulo, seguido de leio, escrevo, mas não falo. Assim, as aulas foram adaptadas as necessidades apresentadas, utilizando a apresentação do alfabeto em inglês para estimular a leitura, a escrita e a fala. Foram utilizadas planilhas contendo letras em português e em inglês, para que todas escrevessem em inglês conforme o mo-



delo, e depois houve repetição das palavras após a explicação da professora. Aplicou-se também vídeos com repetições para interagir com as alunas, motivando-as a ver, ouvir e falar para fixar o aprendizado.

Tabela 1: Turma vespertina – Qual é seu conhecimento de língua inglesa?

	Quantidade de Pessoas	Percentual
Leio, escrevo e falo bem;	0	0%
Leio, escrevo e falo razoavelmente;	3	18%
Leio e escrevo, mas não falo;	4	24%
Leio, mas não escrevo e nem falo;	2	12%
Praticamente nulo.	8	47%

Já na tabela 2, a maioria também disse que o conhecimento era praticamente nulo, seguido de leio, mas não escrevo e nem falo. Assim, os exercícios para o aprendizado de escrita e da fala foram enfatizados nesta turma, buscando aplicar os conhecimentos para a realidade das alunas, ensinando a forma correta de se apresentar, como soletrar o nome, letras e alfabetos e demais assuntos conforme a ementa do curso.

Tabela 2: Turma noturna – Qual é seu conhecimento de língua inglesa?

	Quantidade de pessoas	Percentual
Leio, escrevo e falo bem;	1	8%
Leio, escrevo e falo razoavelmente;	2	17%
Leio e escrevo, mas não falo;	1	8%
Leio, mas não escrevo nem falo;	3	25%
Praticamente nulo.	5	42%

Em alguns momentos foi feito uso de músicas em inglês, o que contribuiu e muito na desenvoltura das alunas para a leitura, a fala de palavras e frases em inglês.

O aprendizado das cores foi estimulado com apresentações em vídeos, soletrando as cores em inglês, com repetição posterior pelas alunas, posteriormente aplicou-se exercícios de colorir alguns desenhos, aguçando a memória e criatividade delas. Posteriormente, foi feito exercícios de escritas de palavras e frases contendo as cores em inglês, para levar as alunas a perceberem o contexto por meio de um processo cognitivo de construção de significados, o que potencializou o aprendizado e a compreensão do material apresentado. Em virtude disso, fora possível perceber a interação natural que as alunas apresentaram durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, mesmo as que mantinham certa resistência em participar das atividades.

Por sua vez, Pietri (2007) apresenta e discute duas concepções de leitura distintas: a que enfoca o leitor e seus aspectos cognitivos no desenvolvimento e processamento da leitura e de compreensão de textos; e, a que enfoca o texto, em sua produção, distribuição e papel social.

Outro ponto abordado, foi a escrita, a fala de palavras e frases essenciais para um bom desempenho no momento da inserção no mercado de trabalho ou da montagem do seu próprio negócio. Foram apresentadas dizeres e textos em inglês (traduzidos posteriormente para o português) que são colocados em vitrine para chamar a atenção da clientela, bem como a postura a ser adotada num momento de entrevista ou venda de seus próprios produtos com enfoque no aprendizado. Os textos disponibilizados eram de fácil leitura e compreensão, com dizeres e figuras diversas, para evitar o impacto

negativo no primeiro contato com a escrita em língua estrangeira.

Assim, “[...] o trabalho com o texto [quaisquer] em sala de aula consiste em mostrar seletivamente as partes que o constituem e com base nesse jogo de esconder e revelar, realizar a elaboração e a verificação de hipóteses [...]” (PIETRI, 2007, p. 60).

Caixas de produtos encontradas em supermercados com dizeres em inglês foram apresentadas para integrar o aprendizado da sala de aula com o mundo atual, que está amplamente globalizado e intensificando o uso de palavras em inglês em embalagens de diversos produtos, como sabão em pó, pasta de dente etc. O uso deste recurso foi de extrema necessidade no processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva mais prazerosa e participativa.

Isto exercitou a observação, do que faz parte do mundo, a concentração e explorou as habilidades que elas possuem, assim como também foi possível reconhecer a importância que a leitura tem para a vida oferecendo aos discentes a possibilidade de compreender que a leitura não é apenas transformar as letras em sons, e sim entender que as palavras em uma leitura possuem um significado.

Veiga et. al. (2006) recomenda que para realizar a organização do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, deve-se levar em conta a estrutura lógica da matéria, as condições psicológicas para a aprendizagem, bem como as necessidades socioeconômicas e culturais. Buscando ainda atentar para os critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidades de elaboração pessoal e utilidade do conteúdo, para evitar não selecionar conteúdos significativos para a aprendizagem dos alunos.

Ministrar aula neste ambiente é bastante agradável e ao mesmo tempo sensibilizador, pois possibilita o conhecimento da realidade das alunas (uma classe que sempre esteja a margem da sociedade, vista na maioria dos casos, apenas como dona de casa), e assume-se a responsabilidade de educar estas mulheres para que tenham oportunidades de crescimento intelectual e pessoal e busquem uma vida melhor no futuro.

Muitas alunas disseram que pretendem cursar uma escola de inglês para continuar o aprendizado que foi começado através das aulas de inglês básico do curso de artesanato. E que o aprendizado contribuiu para que pudessem auxiliar seus filhos e o inverso também ocorreu. Algumas alunas pediram os materiais impressos, vídeos e músicas para treinarem em casa e ainda repassar aos familiares e moradores da comunidade em que vivem. Concluindo então, que não só as alunas foram beneficiadas com o aprendizado, mas a família como um todo e sua comunidade local.

Assim, a meta de todo ser humano, segundo Luckesi (2011), é tornar-se “sujeito”, com capacidade de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, direcionando-as para o seu bem-estar, bem como do outro e do meio ambiente. Então, um objetivo fundamental da prática educativa é proporcionar condições para que cada educando se torne um sujeito, isto é, tome posse de si mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino aqui descrita, teve grande êxito e demonstra com clareza a necessidade do aprendizado com adaptações dos conteúdos a serem ministrados, conforme a realidade das alunas participan-

tes do Programa Mulheres Mil. Já que elas possuem diferentes particularidades de aprendizado e dificuldades.

Observa-se, então que o estímulo à leitura, escrita e fala em sala de aula, de forma a atuar com a mesma enquanto processo de cognição e interação é de extrema valia para contribuir com o aprendizado e a interação com o mundo a sua volta.

É ainda interessante perceber que as alunas passam a ser agentes no processo de leitura, escrita e compreensão: elas não apenas absorvem as ideias apresentadas, mas constroem a compreensão baseado em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, realizando, para isso, um processo de construção de ideias que serão confirmadas ou refutadas a partir do próprio material apresentado e de seus conhecimentos.

Ter ferramentas diversas como subsídios para a construção de saberes é alavancar e diferenciar a realidade das escolas que apresentam este tipo de alunado. É poder trabalhar de forma mais eficaz e diferenciada, sempre considerando a satisfação e prazer da aprendizagem diferenciada, com a possível inserção no mundo do trabalho e/ou estímulo para criarem seu próprio negócio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Políticas para Mulheres. **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11834&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11834&Itemid=)>.

Acesso em: 03 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil** - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8598&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8598&Itemid=)>. Acesso em: 03 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria N 1.015 de 21 de julho de 2011**. Publicada no Dou nº140 em 22 jul.2011. P. 38. Seção 1.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. In: **A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade. Homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos de atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et. al. **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 2006.



## SOBRE AS AUTORAS



ADRIANA CRISTINA OMENA DOS SANTOS

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Coordenadora do Programa de Pós-graduação Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE). Tutora do PET/Conexões de Saberes Interdisciplinar – Educomunicação na UFU. E-mail: [omena@faced.ufu.br](mailto:omena@faced.ufu.br)



LUCIENE CORREIA SANTOS DE OLIVEIRA LUZ

Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG), Linha Práticas Educacionais na Contemporaneidade; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG); professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão nesta instituição. Pesquisadora das temáticas trabalho docente, tecnologias na educação, educação profissional, processo de ensino e aprendizagem e ensino de Sociologia. E-mail: [luciene.cso@gmail.com](mailto:luciene.cso@gmail.com)





## ROBERTA RODRIGUES PONCIANO

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) da Linha Trabalho, Sociedade e Educação; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás (PIQS/IFG). Assistente em Administração com atuação na Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento das Áreas Acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino e de extensão nesta instituição. Membro estudante do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana – HISTEDBR, da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [rponciano@gmail.com](mailto:rponciano@gmail.com)

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Relação entre educação e trabalho: a formação e as práticas educativas
Organizadoras	Adriana Cristina Omena dos Santos; Luciene Correia Santos de Oliveira Luz; Roberta Rodrigues Ponciano
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	250
Formato	A5
1ª Edição	Janeiro de 2017

**Navegando Publicações**  
**CNPJ – 18274393000197**



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil



O livro “Relação entre educação e trabalho: a formação e as práticas educativas” é uma obra composta de vários artigos que discutem temáticas que abordam sobre educação, aprendizagem, educação profissional e inclusão social e outras temáticas que representam a contemporaneidade e os processos educativos, contemplando assim resultados de pesquisas bibliográficas e de campo e também relatos de experiências didático-pedagógicas. A obra apresentada visa contribuir para a ampliação do conhecimento produzido em diferentes campos de investigação ao descrever pesquisas e experiências educativas variadas e propor reflexões sobre as temáticas abordadas, num esforço de lhe conferir um caráter multidisciplinar e abrangente. Pode, neste sentido, tomar-se num importante recurso didático, já que dispõe de forma equilibrada de contribuições, num mosaico de textos afins, que podem ser ferramentas para reflexão dos mesmos e contribuir com as práticas cotidianas em espaços formais e não formais de educação.

As autoras