

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO **ENSINO** **MÉDIO**

---

Pacto Nacional pelo  
Fortalecimento do Ensino Médio

**Modalidades**

Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação

# **Formação de Professores do Ensino Médio**

## MODALIDADES

Pacto Nacional pelo  
Fortalecimento do Ensino Médio

Curitiba  
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Formação de professores do ensino médio : modalidades / Autores :  
Celso João Ferretti... [et al.]; organizadoras Monica Ribeiro da  
Silva, Sandra Regina Oliveira Garcia ; revisão Eloise Medice  
Colontonio. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2015.  
70p.

ISBN 9788584650057

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino médio. 2. Educação - Políticas públicas. 3. Educação -  
Finalidades e objetivos. 4. Formação de professores. I. Ferretti, Celso  
João. II. Silva, Monica Ribeiro da, 1960-. III. Garcia, Sandra Regina  
de Oliveira . IV. Colontonio, Eloise Medice. V. Universidade Federal  
do Paraná. Setor de Educação. VI. Pacto Nacional pelo Fortalecimento  
do Ensino Médio.

CDD 379.2

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

## AUTORES

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Celso João Ferretti

Domingos Leite Lima Filho

Sandra Regina de Oliveira Garcia

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Margarida Machado

Miriam Fabia Alves

### EDUCAÇÃO DO CAMPO

Natacha Eugênia Janata

Ana Cristina Hammel

### EDUCAÇÃO INDÍGENA

Wagner Roberto do Amaral

Maria Regina Clivati Capelo

### EDUCAÇÃO ESPECIAL

Amanda Meincke Melo

Gilvane Belem Correia

### ORGANIZADORAS

Monica Ribeiro da Silva

Sandra Regina de Oliveira Garcia

### REVISÃO

Eloise Medice Colontonio

### PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Gibbor

### CAPA

Yasmin Fabris

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	05
<hr/>	
<b>1. Educação Profissional</b> .....	07
<hr/>	
1.1. A Educação Profissional como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização .....	07
1.2. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: desafios da integração curricular .....	09
1.3. Desafios para a construção da integração: a importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola .....	13
<b>2. Educação De Jovens E Adultos</b> .....	18
<hr/>	
2.1. A Educação de Jovens e Adultos como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização ...	18
2.2. Sujeitos da EJA.....	20
2.3. Desafios da integração curricular em relação a EJA .....	23
2.4. Importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola ...	26
<b>3. Educação Do Campo</b> .....	30
<hr/>	
3.1. Educação do Campo como modalidade do Ensino Médio: caracterização histórica .....	31
3.2. Educação do campo e os desafios à integração curricular necessária ao Ensino Médio .....	34
3.3. Importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola ...	36
<b>4. Educação Indígena</b> .....	39
<hr/>	
4.1. A Educação Escolar Indígena como modalidade que atravessa e dialoga com o Ensino Médio: breve contextualização .....	40
4.2. Desafios do Ensino Médio Indígena: o (re)conhecimento dos jovens (e adultos) indígenas como sujeitos.....	43
4.3. Experiências e perspectivas do Ensino Médio Indígena .....	45
<b>5. Educação Especial</b> .....	50
<hr/>	
5.1. A Educação Especial como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização .....	50
5.1.1. A transversalidade da Educação Especial.....	51
5.1.2. O Atendimento Educacional Especializado.....	52
5.2. Desafios da integração curricular.....	53
5.2.1. Desenho Universal e Tecnologia Assistiva .....	54
5.2.2. Metodologia em perspectiva .....	55
5.2.3. Informática na escola .....	57
5.3. Educação Especial em Perspectiva Inclusiva articulada à realidade da Escola .....	57
<b>Referências</b> .....	62
<hr/>	

## Apresentação

Caro professor, cara professora, o Caderno que ora apresentamos visa a fomentar o debate sobre as diversas modalidades de oferta do Ensino Médio, para que todos tenham a dimensão de suas especificidades e possam aprofundar o sentido das mesmas no interior de cada escola. As modalidades foram criadas para dar visibilidade às diferenças com as quais nos deparamos ao organizar o trabalho pedagógico.

Dialogar sobre a integração da **Educação Profissional** ao Ensino Médio tem se colocado como um grande desafio para a formação dos jovens que buscam nesta etapa os fundamentos do trabalho, propiciando uma formação que o retire de um estado de subordinação para uma formação autônoma. A Educação Profissional é parte integrante do Ensino Médio, portanto é necessário que o conjunto de professores da escola tenha a compreensão de qual o sentido da profissionalização de jovens e adultos na última etapa da Educação Básica na perspectiva da formação humana integral. Concepção essa que é reforçada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Reconhecer que a **Educação de Jovens e Adultos** tem suas especificidades e que o conhecimento que os jovens e adultos trazem da vida e do trabalho atribuem maior importância e significação ao conhecimento escolar quando associados, é o ponto de partida para uma educação transformadora. Assim como é fundamental que os professores promovam o diálogo entre estes sujeitos e as áreas de conhecimento, utilizando abordagens metodológicas e práticas interdisciplinares que proporcionem o agir reflexivo sobre o cotidiano; que busque superar falsas polarizações e dicotomias: conhecimento geral e específico; trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, teoria e prática.

Compreender que a **Educação do Campo** não pode mais ser a reprodução de uma escola urbana e provocá-los sobre a importância de compreender as especificidades que marcam o tempo de vida da juventude, articuladas com as particularidades da vida do campo podem apontar alterações necessárias ao Ensino Médio nesse espaço. Buscamos neste texto levantar reflexões acerca de alguns princípios imprescindíveis à construção de propostas para um Ensino Médio integrado e associado às questões do campo na atualidade e, portanto, com significado aos jovens que vivem nesse espaço, chamando a atenção para as singularidades das escolas do campo, marcadas em grande medida por uma rica diversidade regional, sobretudo, quando consideramos o tamanho continental do Brasil.

Entender que a **Educação Indígena** em relação ao Ensino Médio é uma conquista recente da população indígena e, portanto, expõe obstáculos estruturais, didáticos, curriculares e inclusive de formação de professores é urgente para nós professores. O objetivo neste Caderno é contribuir para subsidiar reflexões sobre a relação entre o Ensino Médio e a educação escolar indígena como modalidade da educação básica. Para tanto, focaliza inicialmente os principais suportes legais que possibilitaram o reconhecimento da educação escolar como direito fundamental dos povos indígenas organizados em torno de uma escola pública diferenciada, bilíngue, intercultural e etnoterritorializada, bem como o direito à educação superior indígena, localizando os principais desafios da garantia do Ensino Médio para os estudantes indígenas.

Com relação à **Educação Especial**, a primeira coisa a ser feita pela escola é assumir-se democrática, inclusiva – esses dois termos na perspectiva em que aqui colocamos implicam em uma redundância, com a intenção clara de marcar essa relação. Uma vez que isso aconteça, é preciso que a organização escolar e as práticas pedagógicas sejam alinhadas com esse novo paradigma (inclusivo). Por isso, a importância do aprofundamento teórico e do planejamento colaborativo, onde os atores envolvidos no processo, ao mesmo tempo em que participam do planejamento e da tomada de decisão, também se emancipam na aprendizagem que a reflexão e a discussão coletiva proporcionam. E isso não se faz no plano do senso comum, exige rigorosidade metódica.

Propomos com este **Caderno das Modalidades do Ensino Médio** dialogar com vocês professores e professoras e refletirmos como estas modalidades estão presentes em nossas escolas e como podemos tratá-las no cotidiano do nosso trabalho em sala de aula, compreendendo as suas especificidades, mas indo além, no sentido de dar visibilidade e concretude para o fio condutor de todo processo formativo presente na formação de professores do Ensino Médio no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ou seja, **os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral**.

Bom trabalho a todos e todas!!

Primavera de 2015

Monica Ribeiro da Silva  
Sandra Regina de Oliveira Garcia

# 1. Educação Profissional



A Lei n.11.741/2008 que alterou a LDBEN n.9394/1996 define que a Educação Profissional de nível médio deverá ser desenvolvida nas formas: articulada com o Ensino Médio e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. No artigo 36 - C é definido que a educação profissional técnica ao Ensino Médio será desenvolvida de forma integrada oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando matrícula única para cada aluno e a forma concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Celso João Ferretti

Domingos Leite Lima Filho

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Caro professor, cara professora, a Educação Profissional é parte integrante do Ensino Médio, portanto é necessário que o conjunto de professores do Ensino Médio tenha a compreensão de qual o sentido da profissionalização de jovens e adultos na última etapa da Educação Básica na perspectiva da formação humana integral. Concepção essa que é reforçada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

## 1.1. A Educação Profissional como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização

A alteração realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/1996 pela Lei n. 11.741/2008 institucionalizou várias possibilidades da oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio. Iremos tratar aqui é da forma integrada ao Ensino Médio, que permite a formação humana integral, prevista nas DCNEM. Estas alterações ocorreram em 2004 quando o Decreto n. 5154/2004 substituiu o Decreto n. 2208/1997 que separava a Educação Profissional do Ensino Médio. O referido Decreto n. 5154/04 retoma a possibilidade de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, que era de alguma forma coibida pelo Decreto anterior. A Lei n. 11.741/2008 incorporou o teor do referido Decreto à LDBEN.

O Decreto n. 2.208/1997 foi uma forma de indução do Ministério da Educação para a reforma da Educação Profissional e conseqüentemente também do Ensino Médio brasileiro. A concepção que norteava o Decreto era a de uma profissionalização aligeirada do processo de escolarização. Isto significa dizer que, para os jovens e adultos trabalhadores, a Educação Profissional na forma subsequente era o caminho natural, pois os mesmos não estariam "aptos" para a continuidade dos estudos, portanto deveriam ter uma preparação no sentido da empregabilidade, ou seja, estarem "aptos" a se inserirem no mercado de trabalho quando houvesse demanda por parte dos empregadores. O que ocorre é uma falsa inclusão,

que Kuenzer (2000) denomina de inclusão excludente. Includente porque cria expectativas de inclusão econômica e social aos que estão chegando ao Ensino Médio (cujos pais, na sua maioria, não chegaram a esta etapa), excludente porque não possibilita que o acesso ao conhecimento seja igual para todos.

É preciso destacar que o Decreto n. 2208/1997 foi instituído logo após a aprovação da LDBEN 9394/1996, porque ao mesmo tempo tramitavam a LDBEN e o Projeto de Lei n. 1603/1996 que propunham a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional. Com a aprovação da LDBEN e com a dificuldade encontrada na tramitação do Projeto de Lei n. 1603/1996, este é retirado e transformado no Decreto n. 2.208/1997. O Decreto foi apresentado como a necessidade de regular a atual LDBEN, mas o que ocorreu, de fato, foi a institucionalização da separação do Ensino Médio da Educação Profissional.

A materialização da concepção imposta pelo Decreto 2208/1997 se deu pelo empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID que financiou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP com contrapartida do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O PROEP foi um programa que induziu a separação do Ensino Médio e Educação Profissional com recursos para a modernização das escolas técnicas federais, a ampliação das redes estaduais e o fortalecimento e expansão da rede privada, através das chamadas escolas comunitárias. Os recursos foram destinados para construções, aquisição de equipamentos/laboratórios para escolas com oferta essencialmente de cursos denominados de pós-médios ou concomitantes.

Grande parte das escolas comunitárias foi criada com o objetivo de obter financiamento público a fundo perdido, sendo que a maioria não tinha nenhuma tradição na oferta de Educação Profissional. O resultado foi o fracasso da oferta por essas instituições porque as mesmas não tinham professores, não tinham forma de manutenção e, como a contrapartida estabelecida era a de 50% das vagas gratuitas, não se viabilizaram.

A proposta de reforma materializada pelo PROEP, entre 1997 e 2002, tinha como objetivo afastar do ensino técnico os estudantes interessados em cursar o ensino superior, deixando aberto o caminho da formação técnica para aqueles que realmente tivessem interesse ou necessidade de adentrar ao mercado de trabalho, principalmente, não continuando seus estudos. O PROEP cumpriu a sua missão que era, na verdade, de realizar a reforma da rede federal de educação profissional, separando a educação profissional do Ensino Médio.

Com relação às Redes Estaduais a participação foi bastante pequena, pois na maioria dos estados a rede de escolas essencialmente técnicas não era expressiva, portanto estavam fora do foco de financiamento, abrindo caminho para a expansão da rede privada.

Em 2003 inicia-se um processo de discussão, coordenado pelo MEC, a respeito do Ensino Médio e da Educação Profissional em dois importantes Seminários: "Ensino Médio: Construção Política" e "Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas", que ocorreram no primeiro semestre do referido ano. As discussões foram bastante acaloradas, principalmente no segundo Seminário onde estiveram presentes todos os segmentos envolvidos com a Educação Profissional. Havia claramente duas posições em relação à Educação Profissional.

Uma posição era defendida pelos que tinham a expectativa de mudanças relativas à educação dos trabalhadores, que já havia sido discutida a partir 1988 no processo de elaboração da Constituição Nacional, assim como na sequência no processo de elaboração da LDBEN n. 9394/1996. Fazia-se a defesa de que o Ensino Médio e a Educação Profissional devem se realizar de forma indissociável, uma formação omnilateral, ou seja, na sua totalidade. Uma educação que supera a dualidade entre conhecimento científico e conhecimento técnico, trabalho manual e trabalho intelectual, como proposto na primeira versão da LDBEN.

A outra posição era da permanência da política anterior, baseada na privatização da oferta pública, nos parâmetros curriculares construídos por competências e habilidades e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto do Ensino Médio como da Educação Profissional. Efetivando, portanto, uma visão de adequação ao mercado de trabalho, um processo formativo desvinculado da escolarização básica.

O que se constata é que o Decreto n. 5.154/2004 nasce deste confronto de modelos de sociedade diferenciados. No entanto o resultado foi uma acomodação, uma vez que, por força das condições políticas então vigentes, não se realizou uma ruptura.

O ganho pelo Decreto n. 5.154/2004, já incorporado à LDBEN pela Lei n.11741/2008, é a retomada da possibilidade da integração do Ensino Médio à Educação Profissional. Sabemos que a materialização de tal possibilidade não é simples, dados os desafios a enfrentar para que isso ocorra, questão que será discutida a seguir.

## **1.2. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: desafios da integração curricular**

Os desafios que se põem à integração curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional são de diversas naturezas. Alguns se situam na esfera da compreensão do que significa a proposta de integração. Outros, direta ou indiretamente relacionados aos primeiros, dizem respeito às condições infraestruturais das escolas, às condições de trabalho com que podem contar os professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades (laboratórios, bibliotecas, por exemplo) e, finalmente, a forma como se estruturam as relações de trabalho na escola.

Desses desafios o que se afigura como primordial diz respeito à compreensão do significado da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Sem que ela exista torna-se difícil o desenvolvimento de todo o projeto curricular. Nesse sentido faz-se, a seguir, uma retomada condensada de alguns aspectos relativos abordados de forma mais extensa no [Caderno IV da Etapa I](#) da formação continuada pelo PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

Nos anos recentes, após a publicação do Decreto n. 5154/2004 e posteriormente, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional em 2012 para o Ensino Médio de 2012, termos como integração, integrado, integral têm aparecido com frequência em

noticiários da mídia, em textos acadêmicos, em documentos institucionais de estabelecimentos escolares que oferecem o Ensino Médio e/ou a Educação Profissional desse nível, nem sempre com os mesmos significados. Poder-se-ia dizer que ocorre certo abuso ou aligeiramento na utilização dos termos o que cria distorções e confusões interpretativas dos textos em que são mencionados.

O significado atribuído a tais termos será discutido especificamente no que se refere à Educação Profissional de nível técnico na forma integrada porque é somente a ela que se aplicam e não às formas subsequente e concomitante, conforme o que dispõe a LDBEN n. 9394/1996, no inciso I do artigo 36-C, ao incorporar as modificações indicadas pela Lei n. 11.741 de 2008, que trata da articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Antes de tratar da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível Técnico é necessário abordar a origem de tal proposição. Esta se encontra na concepção de trabalho humano que se diferencia do trabalho de animais (como, por exemplo, o da abelha ao construir as colmeias e produzir o mel ou o do castor, ao construir barragens em riachos) que resulta do instinto e, por isso, é praticamente invariável no tempo. O **trabalho** humano que implica, num primeiro momento, em agir sobre a natureza para conviver com ela e, depois, sobre a vida social, é fruto de um pensar, antes, sobre o que se quer produzir, sobre os instrumentos a utilizar, etc. de modo que seja possível antecipar, na mente, o resultado do trabalho. Ao proceder dessa forma os seres humanos produzem transformações na natureza e, ao fazê-lo, produzem transformações em si próprios, tanto individualmente como socialmente. A isto se denomina a concepção **ontológica do trabalho** porque ela se refere à construção histórica dos homens como seres humanos, assim como à constituição das sociedades humanas, ou, dito de outra forma, à constituição do **ser social**.

Nesse processo o trabalho humano passou por grandes transformações no decorrer da história, assim como passaram por mudanças as sociedades humanas, em virtude das formas como elas se organizaram para produzir, mas, também em razão das disputas por espaço e por poder decorrentes desse processo. Essas transformações configuram o caráter **histórico** do trabalho. A concepção ontológica e o caráter histórico do trabalho não se antagonizam. Na verdade, o caráter histórico que o trabalho assume no decorrer do tempo é a manifestação de sua dimensão ontológica em diferentes momentos da história, pois, ainda que certas formas de organização da produção econômica e do trabalho possam, na sua dimensão histórica, representar formas de exploração, constituem, contraditoriamente, possibilidades de avanço na construção do ser social.

Como se sabe, à medida em que as formas de produzir vão se tornando mais complexas e sofisticadas também o mesmo ocorre na vida social. Vários elementos são importantes nesse processo, mas, dado o interesse deste texto, dois deles devem ser destacados. Um se refere à produção de conhecimentos não apenas a respeito da vida natural, mas, também, da vida social. Tal produção é resultado do trabalho humano e da necessidade dos homens de organizarem, de uma forma inteligível, os saberes adquiridos nas relações com a natureza e na vida social, dando origem ao conhecimento científico técnico e tecnológico.

Outro elemento diz respeito ao fato de que, nesse processo vai se produzindo, paulatinamente,

uma distinção entre os saberes da prática que orientam as ações do dia a dia e os saberes teóricos a respeito da natureza e da vida social, de tal forma que muitas vezes parece às pessoas que uns nada têm a ver com os outros ou de que os saberes científicos podem ser traduzidos, de forma direta e imediata em prática social, desconsiderando que a constituição desta é fruto de relações para a qual contribuem, também, outros aspectos da vida social como, por exemplo, as crenças religiosas. Essa distinção tende a se cristalizar e a ampliar-se, de um lado, com o aprofundamento e especialização dos estudos realizados pelos diferentes campos científicos e, de outro, com o crescente peso que as mais diversas manifestações culturais exercem na configuração das práticas sociais cotidianas, resultando, em muitos casos, na dificuldade encontrada para o estabelecimento de relações mais estreitas, continuadas e aprofundadas entre teoria e prática.

Na visão de Gramsci, tal separação, bem como o primado da prática permeada por visões pouco articuladas do mundo, de um lado, e o limitado acesso ao conhecimento, de outro, dificulta a compreensão de como se deu a constituição histórica e a forma de ser das atuais, em suas diversas e contraditórias dimensões, dificultando a parcelas significativas de seus membros ou grupos a participação crítica e autônoma na transformação delas em sociedades mais justas e igualitárias.

Por esse motivo, e por considerar que todos os homens são, por sua condição humana, detentores da capacidade de pensar e refletir, propõe-se que a escola se organize de forma a contribuir para a formação intelectual/moral de crianças e jovens e, nesse sentido, dê sua contribuição para a elaboração de uma visão de mundo mais articulada e orgânica, fundamental para o processo de transformação acima referido. Para que tal formação ocorra torna-se importante compreender, de um lado, que ela não se restringe ao acesso ao conhecimento, mas, também ao desenvolvimento da capacidade de valer-se dele para atuar sobre a vida social em benefício do coletivo e em oposição às formas de exploração e dominação existentes. Por outro lado, também é importante entender que tal formação não se limita ao campo cognitivo, mas ao desenvolvimento da criança e do jovem em múltiplas direções, ou seja, trata-se de uma formação **integral**.

Decorre daí a importância da integração. Esta se refere ao desenvolvimento de uma visão articulada de mundo cuja construção depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento produzido sobre a vida natural e social, bem como sobre as relações entre uma e outra na constituição da sociedade e na organização e funcionamento desta. Diz respeito à compreensão de que a forma de ser da vida em uma sociedade é determinada por razões diversas, de ordem econômica, política, social, cultural, científica e pelas relações entre tais aspectos. Refere-se também ao desenvolvimento da capacidade de valer-se do conhecimento dessas relações para tecer críticas à forma como está organizada a vida social e produzir formas de superá-la.

Do ponto de vista do currículo escolar no Ensino Médio, a **integração** implica na contribuição das disciplinas relativas aos diferentes campos do saber para a construção desse conhecimento articulado sobre o mundo e a vida social tendo como referência as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tal como explicitado no Caderno IV da Etapa I da formação continuada pelo PNEM. Por isso, ela não pode ser confundida com a interdisciplinaridade como recurso pedagógico, embora o conhecimento articulado do mundo implique a relação entre os diferentes campos do saber, dado que os fenômenos naturais e sociais que o constituem são, em si, condensações das múltiplas determinações que os diferentes

campos do conhecimento pretendem explicar em suas particularidades.

Tais relações podem ser estabelecidas entre os campos do conhecimento de que tratam as disciplinas de formação geral (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Sociologia, Artes, etc), no caso do Ensino Médio, como entre estas e aquelas que constituem o conjunto das disciplinas técnicas que variarão conforme a natureza e especificidade da área de formação técnica, no caso da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

No entanto, como é sabido pelos que trabalham em escolas, a articulação entre os diferentes campos do conhecimento como acima proposto encontra dificuldades para materializar-se. Vários elementos contribuem para isso. O primeiro deles está em delinear perspectivas e enfoques que permitam trabalhá-los em conjunto tal como indicado. Nessa linha é útil e importante a retomada do Caderno IV da Etapa I da formação continuada pelo PNEM no que diz respeito às orientações relativas ao trabalho como princípio educativo e à pesquisa como princípio pedagógico, pois ali se encontram indicações de como enfrentar esse desafio.

Por outro lado, tal articulação é dificultada por vários fatores. O primeiro deles tem raízes não só na tradição da organização curricular por meio de disciplinas, mas, também, nas formas propostas para que estas sejam ofertadas. A usual organização de disciplinas em grades curriculares, nas quais são enfeixadas como conjuntos denominados “parte comum”, “parte diversificada” e “parte específica” materializa e engessa tal tradição, além de estimular a competição entre professores por aulas, competição essa que se assenta não só na associação entre número destas e no prestígio socialmente atribuído às diferentes disciplinas, mas, também, em razões de ordem econômica posto que os salários dos professores estão relacionados à duração das jornadas de trabalho e estas ao número de aulas assumidas. O segundo, fortemente associado ao primeiro, diz respeito a considerações de prestígio e hierarquia bem como às disputas que a tradição e a cultura escolar estabelecem entre os saberes ditos de ordem geral, referido ao campo das ciências humanas, e os ditos de caráter técnico e tecnológico, como se todos eles não fossem igualmente importantes na formação omnilateral dos jovens. O desafio consiste, neste caso, em que, de um lado os professores de diferentes campos do conhecimento se proponham e procurem encontrar caminhos para a superação de tal dicotomia. O que não depende apenas deles, mas, também, da criação de condições oferecidas pelas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, seria um equívoco considerar que a organização curricular com base na perspectiva de integração acima delineada pudesse ocorrer com base apenas no que vem sendo desenvolvido até o momento no processo de formação de que os professores estão participando. Portanto, um desafio a ser seriamente enfrentado na sequência do processo formativo reside na criação de condições para que seja dada continuidade ao trabalho nele iniciado, sem o que todo o esforço despendido se encerra na formação em si mesma. Embora importante, ele não é a meta final. A formação é propiciada para que a escola encontre apoio para rever-se sob vários aspectos, inclusive no que respeita à elaboração e materialização da proposta curricular, lembrando que por currículo não deve ser entendida a mera definição de conteúdos a desenvolver, mas todo o processo que envolve a formação dos alunos dentro ou fora da sala de aula.

Nesse sentido, supondo o interesse das Secretarias de Educação em que a proposta de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional ocorra, cabe à escola organizar-se, com o apoio daquela instância, para sua efetivação. Este é o desafio que a instituição precisará enfrentar seja do ponto de vista da gestão, seja do ponto de vista do envolvimento de docentes, técnicos e alunos, o que remete a outro dos cadernos de formação da Etapa I, ou seja, ao Caderno V, que se refere à gestão democrática da escola.

Todavia, mesmo que a gestão ocorra por essa forma, outro desafio que se põe diz respeito à criação de condições objetivas de trabalho que permitam aos professores reunirem-se de forma sistemática para o planejamento de atividades conjuntas e para o desenvolvimento das atividades previstas. Isto requer, das Secretarias de Educação, a criação de possibilidades para que os professores possam fixar-se numa única escola, com jornadas não definidas pelo número de horas-aula, mas pelo conjunto do trabalho docente a realizar na perspectiva da integração.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principais responsáveis, no âmbito da rede federal, pelo desenvolvimento da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica algumas dessas condições já são realidade, para os professores em jornada de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva, embora tal jornada implique mais que as atividades referidas aos cursos técnicos. Além disso, boa parte de tais instituições conta com laboratórios de diversa natureza para o desenvolvimento dos referidos cursos. Tais elementos são importantes para viabilizar propostas de **integração** a Educação Profissional e o Ensino Médio. Todavia, por si só não a garantem se os demais, apontados anteriormente, não existirem.

### **1.3. Desafios para a construção da integração: a importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola**

Nos tópicos anteriores foram tratadas questões relativas à definição e conceituação da proposta de integração do Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, abordando-se de modo geral tais questões a partir da análise dos contextos das políticas educacionais a partir da LDBEN de 1996 em diante, bem como do ponto de vista conceitual, no plano epistemológico e metodológico, e considerando-se as diversas modalidades do Ensino Médio. No presente tópico, procuraremos aprofundar esta discussão tendo em vista que embora a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio deva seguir de forma unificada as referências definidas nas DCNEM (BRASIL, 2012), tal oferta também deve considerar a realidade dos diferentes contextos educacionais e sociais, tendo em conta as especificidades de cada escola e de seu entorno social, observando dentre outros aspectos, os que se referem à localização da escola, ao turno de oferta e aos sujeitos educandos. O reconhecimento da diversidade e destas especificidades será fundamental para a construção do projeto político pedagógico orientado para a integração, bem como para o avanço e concretização das possibilidades de sua significação, implementação, materialização e desenvolvimento como realidade concreta no contexto de cada escola em relação viva com o seu entorno social.

Nesse sentido é importante retomar a orientação que consta das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica quanto à multiplicidade e heterogeneidade dos sujeitos e de como a escola deve relacionar-se com estes diferentes sujeitos: “A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercida por pessoas diferentes de condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois esta é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 20013, p. 25).

Nosso esforço aqui será retomar e aprofundar alguns aspectos já enunciados nos Cadernos Temáticos da Etapa I desta formação continuada. Nesse sentido, no [Caderno I](#) (Ensino Médio e Formação Humana Integral) destacou-se que, na perspectiva da universalização e democratização, as políticas públicas de Ensino Médio devem atender “a particularidade a diversidade das demandas sociais – jovens e adultos, homens e mulheres de diferentes etnias, empregados e desempregados” (p. 41) e, além disso, atentar para a necessidade de oferecer as mesmas condições e garantia de qualidade para o ensino diurno e noturno. Considerando, ademais que os jovens constituem a composição principal dos sujeitos do Ensino Médio, no [Caderno II](#) (O Jovem como Sujeito do Ensino Médio) destacou-se a importância de considerar as diferentes juventudes, em sua heterogeneidade e dinamicidade, tendo em conta “as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais” (p. 15). Considerando todas estas dimensões, devemos ter em conta que a escola pode assumir distintos sentidos e significados para os jovens e que a percepção, reconhecimento e valorização desses aspectos é também fundamental para a construção e materialização do projeto político pedagógico da escola na perspectiva da concepção de Ensino Médio integrado à educação profissional aqui defendido.

Outro aspecto importante, conforme destacado no [Caderno III](#) (O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral), é a superação de uma visão abstrata do processo educativo e de seus sujeitos, o que pressupõe necessariamente conhecer e reconhecer as condições concretas dos jovens e adultos que frequentam e demandam o Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil: “trata-se, em sua maioria de jovens trabalhadores ou filhos de trabalhadores vivendo o imperativo da sobrevivência e que, entre tantas interfaces da vida, precisam inventar formas e estratégias econômicas para garantir seu modo de vida e, quando possível, articular essas estratégias com a sua escolarização, geralmente com defasagem de idade” (p. 19).

Como caminho para potencializar a aproximação entre as diversas áreas de conhecimento, com vistas à realização do currículo integrado, aponta-se no [Caderno IV](#) (Áreas de Conhecimento e Integração Curricular), o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. E, também nesse aspecto, é fundamental considerar-se as especificidades das escolas e de seus sujeitos, pois a concepção e construção do currículo integrado, além das diversas dimensões da integração entre trabalho, ciência,

tecnologia e cultura, deve também apoiar-se na integração escola-comunidade. Integração esta que não se dá abstratamente, mas calcada em relações democráticas na escola e na própria comunidade, o que significa que o projeto político pedagógico “deve comprometer-se também com as possibilidades de intervenção e melhoria da realidade social, econômica e cultural da região. Para isto, a escola pode se organizar para investigar problemas e tendências econômico-sociais e culturais característicos da região, de modo a tomar questões que sejam relevantes para essa comunidade e que possam tornar-se motivadoras de projetos de trabalho com os estudantes” (p. 39). Nessa mesma perspectiva, ressalta-se no [Caderno V](#) (Organização e Gestão Democrática da Escola) que o ponto de partida para a construção do projeto político pedagógico da escola é o diagnóstico da realidade em que está inserida, pelo qual se reconhece o aluno, o seu trabalho e o contexto local e ampliado (p. 42).

Em síntese, tendo em vista as questões gerais para todo o Ensino Médio aqui referidas, o que se pretende é que a política pública para a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio garanta o pleno atendimento aos sujeitos que demandam este nível e modalidade educacional, em sua heterogeneidade, diversidade e especificidades de localização, turnos, faixas etárias, dimensões étnico-culturais e necessidades específicas ou especiais.

Considera-se, em primeiro lugar, a importância de que a oferta do Ensino Médio integrado a educação profissional técnica de nível médio seja ampliada em todo o território nacional, na rede pública federal e também nas redes estaduais. Vale destacar que a recente expansão pela qual vem passando a rede federal de instituições de educação profissional, em especial os institutos federais, é de grande importância, porém de impacto limitado, considerando-se o ainda reduzido número de matrículas nesta rede (tendo em vista o universo de alunos matriculados no Ensino Médio) e a centralização dessa oferta nas capitais ou cidades polo. Na perspectiva da ampliação significativa da oferta desta modalidade e de sua descentralização e capilaridade para o atendimento regional e local é central que ela também ocorra nas redes públicas estaduais.

Embora a grande maioria dos estudantes e demandantes do Ensino Médio integrado a educação profissional técnica de nível médio seja composta predominantemente por sujeitos adolescentes e jovens residentes em zonas urbanas, a política pública deve prover oferta universal e qualificada para todos os cidadãos demandantes, respeitando as singularidades sociais dos sujeitos e visando garantir-lhes o direito de ingresso, permanência e sucesso neste nível e modalidade da educação básica. Nesse sentido, além do atendimento ao público adolescente e jovem urbano no turno diurno, a oferta deve garantir, entre outros, o atendimento aos jovens e adultos na modalidade EJA, aos sujeitos do campo, aos quilombolas e indígenas e às pessoas com necessidade de educação especial nos turnos diurno e noturno. Os tópicos a seguir destacam questões importantes a serem consideradas para algumas destas especificidades. Nesse sentido, é importante considerar que historicamente os estudantes do Ensino Médio noturno têm sido prejudicados no atendimento ao seu direito de educação de qualidade. São questões que abrangem vasta problemática que envolve a redução e escassez do quadro de professores e outros profissionais da educação envolvidos na organização e gestão escolar, a interdição parcial de espaços da escola no turno noturno (secretarias, laboratórios, ambientes de lazer e prática esportiva), a segurança do entorno e o transporte escolar, entre

outros. Além destas importantes questões, há outra que é fundamental: a necessidade de reconhecimento das especificidades dos sujeitos do Ensino Médio noturno, o que pressupõe o conhecimento aprofundado das condições concretas vivenciadas pelas escolas noturnas e pelos sujeitos educadores e educandos dessas escolas.

Conforme destacado nas DCNEM, “o enfrentamento das necessidades detectadas no ensino noturno passa, inicialmente, pelo reconhecimento da diversidade que caracteriza a escola e o corpo discente do ensino noturno para, em seguida, adequar seus procedimentos aos projetos definidos para a mesma. A própria Constituição Federal, no inciso VI do art. 208, determina, de forma especial, a garantia da oferta do **ensino noturno regular adequado às condições do educando**”. (BRASIL, 1988)

Embora a maioria dos estudantes do ensino noturno seja formada por adolescentes e jovens, é importante considerar a significativa presença de jovens e adultos, compondo um alunado em que parte dele segue a continuidade de sua trajetória escolar sem interrupção, enquanto outra parte retorna à escola, na sequência de trajetórias anteriores, interrompidas uma ou mais vezes. Um diferencial marcante do alunado da escola noturna em relação ao da diurna é que enquanto este, via de regra, tem a frequência à escola como principal atividade/interesse, os alunos do noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes. Nesse sentido, é fundamental considerar que parcela significativa dos alunos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, oriundos das classes populares, têm e tiveram, desde muito cedo, que enfrentar as duras condições de garantir a sobrevivência pelo trabalho, ou na busca incerta dele. Condições estas que os levaram e os levam às necessidades de compartilhar cotidianamente a realização de atividades do trabalho e atividades educacionais e, muitas vezes, à imperiosa decisão de abandonar uma delas, ou ambas, tornando-se assim sujeitos de trajetórias sociais – profissionais e educacionais – interrompidas, frágeis, quebradas.

Nesse sentido, ocorrerão tensões entre as determinações da regulamentação geral (das redes educacionais) e as necessidades e limites da regulamentação específica (das escolas), considerando a situação concreta dos estudantes jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio noturno, no marco de relações sociais contraditórias que deles exigem tempos individuais e sociais diferenciados, saúde e condições materiais e intelectuais para cumprir cotidianamente as demandas da escola, do trabalho e do lar. Os princípios da organização e gestão democrática da educação e da escola deverão ser os marcos no qual se desenvolverão as possibilidades de oferta e organização escolar específicas que sejam adequadas às condições desses educandos da escola noturna, respeitadas as regulamentações previstas na LDBEN e nas DCNEM, de modo a considerar suas especificidades e permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nesta etapa da Educação Básica. Considerações semelhantes valem para o Ensino Médio que assume diferentes formas e regulamentações próprias quando destinadas a contingentes da população com características diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas.

## REFLEXÃO E AÇÃO

Caro Professor, cara Professora;

Com base no que foi discutido no texto, desenvolva junto aos alunos de suas turmas um levantamento da situação deles no que se refere às relações entre sua vida escolar e suas atividades de trabalho. Para fazer esse levantamento estamos lhe propondo o questionário abaixo. Se você achar conveniente faça adaptações necessárias à melhor forma de obter estes dados e/ou acrescente outras perguntas pertinentes.

Sugerimos que após esse levantamento você elabore uma síntese do que descobriu e junto com os seus colegas discuta os resultados a que todos chegaram. Procure ampliar a compreensão das diferentes sínteses tendo por base os conteúdos tratados neste tópico.

Se acharem que essa atividade contribui para conhecer melhor os alunos e aprimorar a qualidade do ensino propomos que a ampliem para toda a escola e utilizem os resultados na construção do projeto político pedagógico.

1. Quem são os adolescentes e jovens do Ensino Médio de suas turmas?
2. Quem são os alunos adolescentes e jovens do Ensino Médio de suas turmas que estudam e trabalham?
3. Como são as suas famílias (constituição, escolaridade, trabalho, local e condição de moradia etc)?
4. Quais as circunstâncias familiares e pessoais que condicionam/determinam/motivam o início precoce no trabalho?
5. Como se desenvolve a vida cotidiana dos adolescentes e jovens que estudam e trabalham?
6. Que tipo de trabalho eles realizam?
7. Que significado eles atribuem ao seu trabalho?
8. Como eles relacionam os conhecimentos/práticas/experiências tratados nas diversas disciplinas na escola com o seu trabalho?
9. Como eles relacionam os conteúdos/práticas/experiências tratados no trabalho com as atividades desenvolvidas na escola?
10. Quais são as suas expectativas sobre a educação?
11. Quais são as suas expectativas sobre o trabalho?
12. Quais obstáculos devem enfrentar para estudar e trabalhar simultaneamente?
13. Quais estratégias implementam para estudar e trabalhar simultaneamente?
14. Que situações objetivas e subjetivas incidem/atribuem diretamente para a sua procura, frequência e permanência/inclusão na escola e/ou para a sua falta, abandono/evasão/exclusão?
15. Que situações objetivas e subjetivas incidem/atribuem diretamente para a sua procura, frequência e permanência/inclusão no trabalho e/ou para a sua falta, abandono/evasão/exclusão?

## 2. Educação De Jovens e Adultos

Maria Margarida Machado

Miriam Fábila Alves

Como já fora discutido na Etapa I do PNEM, quando falamos em Ensino Médio no Brasil seria mais preciso falarmos em ensinos médios, pois este plural representa o que de fato se pratica em termos de finalização da Educação Básica. Das diversas “modalidades” de Ensino Médio, trataremos neste texto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferta de escolarização para um público específico acima de 18 anos que já concluiu o Ensino Fundamental e não buscou concluir, por diversas razões que discutiremos abaixo, sua escolarização em classes do Ensino Médio “Regular”. Muitos dos profissionais da educação conhecem, de longa data, esta modalidade como Ensino Supletivo. Era este o nome dado ao processo de escolarização de jovens e adultos até 1996, quando foi aprovada a nova LDBEN nº 9394/1996.

**Em outras  
palavras**

A utilização do termo REGULAR vem do período da década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, quando na educação brasileira se queria distinguir as ofertas entre o que se chamava de Ensino Regular e Ensino Supletivo. Esta mesma legislação vai dar ênfase à organização por séries e à concepção de faixa etária apropriada para cada série. Com o passar do tempo, a gestão educacional fez com que se interpretasse, cada vez mais, que o modelo ideal era o Ensino Seriado Regular cursado na considerada idade própria, o que resultava na minimização do direito daqueles que só podiam acessar esta escolaridades nas ofertas supletivas.

A proposta deste texto/diálogo é retomarmos do ponto de vista da história da educação como chegamos a EJA de hoje, sobretudo ao Ensino Médio na EJA. Discutirmos, a partir do perfil dos alunos da EJA, a realidade desta escolarização e seus desafios, tanto para os alunos quanto para os professores que atuam nesta modalidade.

Ao finalizar a reflexão, buscaremos apontar alguns aspectos pedagógicos e metodológicos, que são chave para quem acredita que a EJA deve ser uma modalidade que garanta o direito do aluno trabalhador a concluir com qualidade social a Educação Básica.

### 2.1. A Educação de Jovens e Adultos como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização

**2º GRAU (Ensino Médio – EJA)**  
**Não precisa ter o 1º GRAU**

**PRESENCIAL**  
Aulas presenciais de 2º a 5º Feira, reforço e revisão na 6ª Feira.  
Temas: Biblioteca, sala de computação, apostilas e laboratório de ciências.

**A DISTANCIA**  
Tudo via internet com avaliação presencial.  
Estuda a hora que você quiser em qualquer lugar de Goiás.  
É você que faz seu horário de estudo.

**OBG: Aproveitamos matérias eliminadas nos exames supletivos de Goiás e ENEM**

**É possível terminar o 2º grau em 1 ano, só depende de você!**

**Início das aulas Janeiro e Fevereiro 2015**  
Av. Xxx, N° 0 – Centro  
(00)0000-0000



Em 1971 o Ensino Supletivo foi normatizado pela Lei 5.692 que fixou as diretrizes e bases para o Ensino do 1º e 2º graus. As classes de Ensino Supletivo de 2º Grau eram de responsabilidade exclusiva das redes estaduais de ensino, que além de garantir cursos presenciais e semi-presenciais, ainda ofertavam os Exames Supletivos para certificação de conhecimentos por disciplinas. O caráter dessas ofertas de escolarização pautava-se no aligeiramento dos tempos de estudos e conhecimentos produzidos, sem resguardar nenhum vínculo com o estímulo à continuidade e à formação para cidadania. Ver BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

Iniciar a contextualização desta modalidade com uma propaganda tem uma finalidade: explicitar a forma como a educação de jovens e adultos trabalhadores ainda é tratada neste país. É um negócio que favorece aos interesses dos que vendem a certificação fácil e dos que a buscam. Infelizmente, a forma como a EJA foi sendo estruturada ao longo do tempo na Educação Brasileira, fez com que chegássemos ao século XXI com esta visão: é um jeito fácil de se livrar da escola.

Como já anunciamos no início desta conversa, EJA como modalidade da Educação Básica tem história. Para este nosso estudo, não teremos como reconstituí-la na totalidade, por isso vamos optar por algumas informações básicas e indicar a possibilidade de aprofundamentos em outras leituras. Você já leu no [Caderno 1](#) da etapa I do PNEM que só no século XXI, com a Emenda Constitucional nº59/2009, a Educação Básica passa a ser obrigatória, na década de 1990 o foco da obrigatoriedade foi o Ensino Fundamental e, no início do século XX, esta obrigatoriedade só se referia ao Ensino Primário.

Podemos concluir que esta demora em reconhecer a Educação Básica como direito de todos é resultado da falta de prioridade política pela educação de qualidade das camadas populares, pois estas ficaram sem a possibilidade de acessar e concluir os seus estudos. A estes jovens e adultos não escolarizados, sobretudo a partir da década de 1940 eram destinadas as campanhas de alfabetização, que se seguiram, na Ditadura Militar, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização e a oferta sistemática dos Cursos e Exames Supletivos. A política efetiva do Ensino Supletivo vai ser a opção para escolaridade no nível de 2º Grau dos trabalhadores até a promulgação da nova LDBEN de 1996.

O atendimento à educação de jovens e adultos trabalhadores majoritariamente tem ocorrido em classes noturnas; sendo que o acesso e a permanência no processo de escolarização são problemas que precisam ser enfrentados por quem pensa e faz a educação no país. As pesquisas indicam que este problema não é recente e está presente desde as classes de alfabetização até o Ensino Médio da EJA, onde os trabalhadores buscam a escola noturna como uma última alternativa para concluir seus estudos.



Os estudos de Haddad (1992, 2002) e Machado (2009) indicam que nas décadas de 1980 e 1990, o foco da EJA eram experiências de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. No final da década de 1980 e início dos anos 1990, surgiram as primeiras pesquisas abordando a realidade das classes de 1º e 2º Grau noturno para jovens e adultos trabalhadores, nas modalidades “regular” ou supletiva. Em 1986, o Caderno CEDES, n. 16 – com o título O Ensino Noturno: conquista, problema ou solução? Ver no site <http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad16.htm> – trazia denúncias sobre a precária escolarização ofertada e a preocupação em evidenciar experiências de acesso à educação pública como um direito dos trabalhadores.

Contudo, o Ensino Médio na modalidade EJA não possui matrículas apenas no Noturno. Desde que houve a expansão do Ensino Supletivo, com a Lei 5.692/1971, foram criados pelo país, sob a responsabilidade das secretarias estaduais de educação, Centros de Ensino Supletivo (CES) que funcionaram nos períodos matutino, vespertino e noturno, ofertando cursos presenciais e semipresenciais e exames supletivos. Após o final da década de 1990, estes CES passaram a ser denominados de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e continuaram a oferecer os cursos presenciais e semipresenciais de EJA.

Os exames supletivos de Ensino Fundamental e Médio, que eram elaborados em cada estado, passaram a ter uma versão nacional com a criação pelo INEP/MEC, em 2002, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), apresentado pelo governo como optativa a sua adesão. No ano de 2009 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a certificar os alunos acima de 18 anos, o que representou na prática a extinção do ENCCEJA de nível médio e das próprias experiências de Exame Supletivo para conclusão do Ensino Médio em nível estadual, pois os estados da federação vão optar por desmontar as suas estruturas próprias de elaboração e aplicação de exames para se beneficiarem da estrutura federal.

## 2.2. Sujeitos da EJA

O [Caderno 1](#) da Etapa I da formação pelo PNEM já apresentou os dados do Censo Escolar do INEP/2011 e 2012, dando ênfase ao perfil dos alunos do Ensino Médio. Mesmo na modalidade EJA a presença majoritária é dos jovens e a matrícula vem caindo, como em todo Ensino Médio. Já sabemos que esta redução não significa que faltam alunos, mas há um abandono significativo da escola e, por outro lado, muitos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental não encontram opções de matrícula no Ensino Médio. Em muitos estados não há escolas próximas aos locais de trabalho ou próximos das residências, o que dificulta a frequência dos trabalhadores a escola, sobretudo porque este só podem estudar no noturno. Observe esta realidade em sua cidade: compare a quantidade de escolas que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio, certamente o número das primeiras é bem superior.

Por outro lado, há por parte de muitos jovens e adultos que não retornam a escolarização um certo desencanto pelo próprio sentido de aprender. Parece não fazer muito sentido buscar concluir seus estudos nem pelo conhecimento em si, nem pela possibilidade de melhora no trabalho, quando na informalidade eles ganham para a sua sobrevivência e de sua família. Muitos que retornam pela EJA afirmam ter pressa

para acabar, por isso não querem frequentar o Ensino Médio “regular” porque demora mais tempo para concluir. Ou seja, qual for o motivo do não retorno, fica claro que a busca pelo conhecimento não parece ser algo que está em questão.

Além da falta de uma política de ampliação da oferta do Ensino Médio para os trabalhadores, sabemos que muitos deles já têm mais de 18 anos e ainda não concluíram o Ensino Fundamental como pode ser visto no quadro abaixo. Cerca de 60 milhões de brasileiros não podem ainda acessar o Ensino Médio, e os que poderiam estar no Ensino Médio hoje são mais de 22 milhões, enquanto a matrícula total do Ensino Médio, em 2012, não chegou a 50% desta população acima de 18 anos.

**Quadro 1 – População de 18 anos e mais por faixa etária e nível de escolarização**

<b>Faixa etária</b>	<b>Sem instrução e fundamental incompleto</b>	<b>Fundamental completo e médio incompleto</b>	<b>Médio completo e superior incompleto</b>	<b>Superior completo</b>	<b>Não determinado</b>	<b>Total</b>
<b>18-24</b>	6.149.543	6.147.813	10.335.574	996.665	244.190	23.873.786
<b>25-29</b>	4.821.684	3.161.596	6.819.360	2.218.550	81.728	17.102.917
<b>30-35</b>	6.936.738	3.125.243	6.101.965	2.495.828	71.089	18.730.863
<b>36-49</b>	16.814.443	5.717.044	8.854.478	4.264.049	95.073	35.745.087
<b>50-65</b>	15.732.818	3.208.825	4.311.616	2.770.225	37.934	26.061.418
<b>&gt; 65 anos</b>	10.160.423	991.544	1.069.394	713.364	11.500	12.946.226
<b>Total</b>	60.615.649	22.352.065	37.492.387	13.458.681	541.516	134.460.299

Fonte: Censo IBGE/2010

Há duas preocupações centrais de quem pesquisa e atua diretamente na defesa da EJA, hoje no Brasil: a primeira é dar visibilidade a esta multidão de sujeitos que não podem ser alcançados por programas emergenciais e campanhas, a segunda é superar esta visão de que para o aluno jovem e adulto trabalhador basta um curso rápido ou basta apenas a certificação. Nossa compreensão sobre formação humana integral parte do princípio de que é fundamental conhecer os sujeitos desta modalidade e dar-lhes oportunidade de uma educação de qualidade social.

Do ponto de vista da legislação, isto já está garantido, pois a identidade da EJA deveria levar em consideração “[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.” (BRASIL, 2000). Essa perspectiva se completa com as diretrizes operacionais da EJA quando se propõe:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010)

Assim, cabe ao sistema de ensino, sobretudo os estaduais, a responsabilidade pelo Ensino Médio, considerando a “identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem” sendo que o projeto da escola deverá estimular “a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes” (BRASIL, 2012).

Esta legislação ainda propõe que as escolas que oferecem Ensino Médio para jovens e adultos trabalhadores podem elaborar propostas curriculares, respeitando-se as necessidades dos sujeitos, assim como organizar a melhor forma de atendê-los, observando suas necessidades, interesses, particularidades e demandas ao ofertar uma educação de qualidade.

Mas, isto pouco tem sido considerado na prática, sendo que, de modo geral, as escolas e os currículos do Ensino Médio de EJA desconsideram as “[...] especificidades de sua realidade de vida e trabalho” (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p. 56), e quando isto ocorre é no sentido de minimizar os conhecimentos, sob argumentação de “[...] menor valor educacional em função dos ‘limites da clientela’” (Idem, p.55).

Outro aspecto importante a se considerar, que é reforçado na legislação sobre Ensino Médio e, se “[...] refere à oportunidade e à pertinência de se delinearem alternativas diversificadas de atendimento escolar, considerando características e expectativas diferenciadas do alunado que demanda a escola, como condição para a garantia de seu direito à educação básica” (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p. 60), em especial para os jovens e adultos trabalhadores, que ainda tem uma oferta de Ensino Médio propedêutico e desvinculado da realidade do mundo do trabalho.

Pois bem, se há tanta garantia na legislação, porque há ainda dificuldades em acontecer na prática uma EJA de nível médio, ou podemos dizer da EJA de modo geral, que garanta uma educação de qualidade social, tendo como centro do projeto educativo a formação humana integral? Esta pergunta de imediato nos faria responder que no Brasil muito o que se aprova em lei não acontece. Mas, esta resposta é muito simplista e, por vezes, nos acomoda numa atitude de crítica sem assumirmos um papel de cidadãos frente a luta pelos seus direitos. O que precisamos compreender é que toda lei educacional é fruto de uma construção histórica, da luta de muitos que a defenderam, por isso, a sua implementação depende da continuidade desta luta.

Fechando estas considerações sobre a história da EJA, gostaríamos então de reforçar que a chegada ao Século XXI com uma proposta de integração curricular na modalidade EJA é um passo importante para superar os limites históricos que a marcaram. Não há receita para fazer isto. Mas, há um acúmulo de reflexões e práticas que desejamos compartilhar com vocês a seguir.



Interdisciplinaridade que tem sua base disciplinar resgatada, por centrar-se no saber científico historicamente acumulado. Contudo esta é tecida no trabalho coletivo das disciplinas (articulando este saber com outras dimensões: cultural, histórica, social, religiosa, estética, política, econômica, filosófica, do trabalho, tecnológica, ética etc.), que rompe com a educação “por migalhas”, o esfacelamento e pulverização do conhecimento e com o individualismo da visão disciplinar, a qual perde de vista a visão multifacetada da realidade social. Há entre os educadores uma grande confusão em relação às terminologias: multi, pluri, trans e interdisciplinaridade. Sendo que o que as difere, radicalmente, é que as duas primeiras referem-se a uma justaposição de disciplinas, sem um eixo comum norteador, enquanto que a penúltima refere-se à interligação do sistema educacional como um todo numa perspectiva interdisciplinar. Sendo que esta última tem na interação entre as áreas do conhecimento sua condição básica de existência, pressupondo intercomunicação, diálogo, trabalho coletivo.

### 2.3.-Desafios da integração curricular em relação a EJA

Caros(as) professores e professoras, a construção e vivência do currículo na perspectiva da formação humana integral, numa proposta de Ensino Médio na EJA, parte dos saberes que os educandos possuem, vincula-se aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, construídos socialmente pela humanidade, e integra a dimensão do trabalho, enquanto princípio educativo, em seu sentido histórico e ontológico.

Compreendemos que esta concepção só se materializa com o trabalho coletivo e **interdisciplinar** com vistas a perceber e analisar o contexto local e mais amplo de forma crítica, que contribua para a construção dos projetos de vida dos educandos trabalhadores, possibilitando-lhes condições para compreenderem, pensarem e analisarem criticamente o trabalho e o modo de produção capitalista, no qual se inserem e, assim, dele tomarem consciência, com vistas à sua emancipação como sujeitos e, conseqüentemente, à transformação da realidade social.

Trata-se de uma formação que não pode separar a atividade intelectual – aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais – da ação que os homens enquanto sujeitos históricos sociais realizam, em especial os educandos, e da realidade social em que se inserem. Eles possuem um amplo repertório de vida (saberes, culturas, memórias e identidades) que atribuem maior importância e significação ao conhecimento escolar quando associado à sua realidade e aos saberes produzidos ao longo de suas trajetórias de vida.

Considerando todas as transformações sociais, individuais e de vivência no mundo do trabalho, para os alunos da EJA no Ensino Médio, é fundamental que os professores promovam o diálogo entre estes sujeitos e as áreas de conhecimento, utilizando abordagens metodológicas e práticas interdisciplinares que proporcionem o agir reflexivo sobre o cotidiano; que busque superar falsas polarizações e dicotomias: conhecimento geral e específico; trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, teoria e prática.

E no caso dos currículos que integrem a elevação da escolaridade com a EP para jovens e adultos, como na experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) já referida

no Caderno I da Etapa I da formação do PNEM, é preciso ser um currículo que ultrapasse a disputa de carga horária entre formação geral e específica, ou o mero deslocamento e inclusão de disciplinas de formação geral, junto com disciplinas das áreas técnicas, sem diálogo entre elas.

Um caminho possível para uma integração curricular, dá-se por meio de núcleos integradores – *temas advindos da realidade concreta* – cuja seleção de conteúdos contempla as demandas de compreensão global do tema, recorrendo-se aos conhecimentos gerais e técnicos/tecnológicos, de forma interdisciplinar, com vistas à análise crítica da realidade social. As disciplinas ou áreas de conhecimento necessitam dialogar numa perspectiva relacional e integrada, e os conhecimentos escolares com os saberes do cotidiano, ou seja, considerar os saberes oriundos da realidade dos alunos, além do respeito à diversidade. Interdisciplinaridade, enquanto uma atitude a ser apreendida e vivenciada pelos educadores, em que a escola organize práticas pedagógicas que permeiem desde o planejamento, reuniões pedagógicas, conselho de classe, eventos científico-culturais, aulas, visitas técnicas, todas de forma coletiva, ouvindo os sujeitos do processo educativo.

Esta proposição de trabalho coletivo pressupõe necessariamente: abertura para o diálogo e para o novo; interação e planejamento coletivo entre os educadores que atuam nas mesmas turmas, com disciplinas de conhecimentos gerais e/ou da EP; e condições de trabalho para os profissionais desenvolverem tal proposta, que implica em material disponível, espaços físicos adequados horário de planejamento coletivo e individuais.

Assim, a escola necessita prever em seu calendário momentos de encontros coletivos entre os profissionais que nela atuam, para planejar interdisciplinarmente o trabalho pedagógico a se realizar. Isto pressupõe que na carga horária dos professores, haja horário destinado ao planejamento coletivo; que existam abertura e compromisso ético-político destes profissionais com a concretização da integração das áreas e do currículo integrado. Nestes momentos de estudo e planejamento coletivos os professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo precisam tomar a prática pedagógica como objeto de reflexão conjunta e pesquisa permanente, realizar trocas de experiências, buscar soluções conjuntas aos desafios postos pela prática pedagógica, para uma EJA de qualidade social.

A ação pedagógica precisa ser mais próxima da realidade dos educandos, a fim de proporcionar a articulação dos saberes cotidianos com os científicos, dando-lhes sentido e significado, e proporcionando que as aprendizagens ocorram e sejam duradouras. Abrindo-se para o diálogo com os educandos, enquanto sujeitos reais, ativos, e não sendo tratados como meros objetos passivos, que recebem os conteúdos que outro lhe dá ou impõe, haja vista que a (re)construção do conhecimento significativo e crítico.

A aprendizagem que se espera com esta integração curricular é a que torna o sujeito capaz de acessar, compreender e formular conceitos. A formação de conceitos exige presença curiosa do sujeito em face do mundo; requer sua ação transformadora sobre a realidade; demanda a busca constante, a invenção e em reinvenção; reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, no qual se reconhece conhecendo e, ao fazê-lo, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato, pois “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito,

que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1987a, p. 15).

Mas como organizar esta integração curricular? A nossa experiência tem nos apontado para formas de organização curricular que tomam a **realidade social ao conhecimento**, como ponto de partida e unidade de significação junto aos educandos, sendo trabalhados por **projetos de ensino-aprendizagem/projetos de trabalho, eixos temáticos ou complexos temáticos**, ou ainda **temas geradores**, que articulam o trabalho interdisciplinar, inclusive através de regências compartilhadas. Outra forma de organização do currículo é do **conhecimento à realidade**, podendo ser organizado o conhecimento por área ou por módulos interdisciplinares. Mas, esta decisão de como organizar o currículo integrado deve ser tomada pelo coletivo da escola, registrada e vivenciada no Projeto Político Pedagógico Escolar (PPP).



Os **projetos de ensino-aprendizagem/projetos de trabalho**, segundo Vasconcellos (2006), Hernandez (1998) e Hernandez e Montserrat (1998) constituem-se em assuntos de interesse do aluno e do professor, que advêm do diagnóstico da realidade, junto aos sujeitos que nela vivem (educandos, educadores/demais sujeitos da comunidade escolar, da comunidade onde vivem). Os temas de interesse/necessidade são problematizados com vistas a levantar o quê estudar/pesquisar, seguindo-se ao levantamento dos saberes/conhecimentos que os educandos possuem, e os que se fazem necessário dominar frente ao objeto de conhecimento, ao contexto social compondo redes de conhecimento a serem trabalhados.

Já o **eixo ou complexo temático**, é uma diretriz ou guia de trabalho, expresso por um tema de interesse/necessidade advindo da realidade concreta dos educandos, que orienta o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e pressupõe um diálogo constante entre os(as) educadores(as) de cada área, numa perspectiva de formação integral contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista. Ver experiência do Proeja FIC da SME/Goiânia: <http://forumeja.org.br/>

Na definição de tema geradores: a palavra *Tema* significa assunto da realidade concreta que se interliga em uma rede de subtemas interdisciplinares que apontam para a busca de totalidade e aprofundamento da temática. *Geradores* porque “[...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 1987b: 124) e gera problematização (questões desafiadoras postas pela prática social), dúvidas, discussões e questionamentos dos conhecimentos e da realidade que se faz necessário dominar.

A combinação de **“temas geradores”** constitui uma totalidade semântica, por juntos trazerem um sentido amplo e encaminhar para o que o ser humano tem de mais fundamental: a criação, fecundação, movimento, mudança e desenvolvimento pela via do acesso ao conhecimento elaborado (conteúdos, habilidades, atitudes), a cultura, a ciência construindo e reconstruindo saberes teórico-práticos, retornando à prática social compreendida de forma mais elaborada e sistematizada a fim de nela intervir e transformar. Os temas geradores se caracterizam como: núcleo das contradições vivenciadas pelo povo; “situações limites”; “uma unidade epocal (conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários [...]), como também os obstáculos ao ser mais homens [...] Desta forma não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados” (FREIRE, 1987b).



Caro professor, cara professora, para aprofundamentos sobre Tema Gerador ver em:

PERNAMBUCO, Marta Maria Pernambuco. Significações da realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.) In: Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993. (Cap. 1 e 4).

RODRIGUES, Maria Emilia de. Tema Gerador. Goiânia, GO, 2003. (mimeo.) Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/TEMA\\_GERADOR\\_Retorno\\_da\\_Pesquisa.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/TEMA_GERADOR_Retorno_da_Pesquisa.pdf), acesso em: 10/07/2014.

GOUVÊA, Antônio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Heron (org.) et all. Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa; SOUZA, Ana Inês (org.). A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2007.

Site Fórum Goiano de EJA: textos e slides <<http://forumeja.org.br/go/node/1459>>

## 2.4. Importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola

Na construção e implementação do currículo da EJA é fundamental considerar quem são os sujeitos, suas experiências/saberes, interesses e necessidades; como compreendem a realidade; como pensam a construção do conhecimento, o papel da escola e do professor; o papel do educador e educandos na mediação frente à construção dos saberes; como o jovem e o adulto aprendem, inter-relacionando e (re)significando os conhecimentos que vão se apropriando, na relação com o outro e com os objetos do conhecimento; suas dificuldades no processo de construção do conhecimento, como alunos e em sua trajetória de vida.

Considerar o educando da EJA, suas especificidades – seja ele jovem, adulto ou idoso; sua forma de sobrevivência como trabalhador ou não; homens e mulheres histórico-sociais etc. – e seu olhar é de suma importância, pois não é possível ensiná-lo da mesma forma que à criança ou ao adolescente que teve uma trajetória escolar regular. Ele possui visão diferente de si, da realidade sociocultural, dos conhecimentos, da escola...

O currículo deve ser construído nessa relação de constante diálogo da realidade do sujeito e da realidade local com um contexto mais amplo, o que exige do educador e também do educando a construção do conhecimento a partir da pesquisa, o que denominou Freire (1996) de “curiosidade epistemológica”. No processo de formação humana, o conhecimento não está pronto e acabado, mas em construção e a pesquisa é um dos instrumentos dessa produção.

Por isso, a elaboração de um diagnóstico do perfil dos educandos é básico, ouvindo desde quem são, como vivem e compreendem a realidade social, temas de interesse e necessidade, demandas da realidade social, que

Sobre diagnóstico ver em:

[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/diagnostico\\_comofazer\\_sintese\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/diagnostico_comofazer_sintese_0.pdf)



apontarão temas a serem por nós trabalhados na organização do currículo, enquanto diretriz ou guia de trabalho expresso por um tema advindo da realidade concreta dos educandos, que orienta o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Dalí emergirão os subtemas e conteúdos necessários a serem trabalhados por todas as áreas, articulando os saberes prévios dos educandos e os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade e significativos para os educandos que se fazem necessários dominar.

O Currículo que se constrói nesta perspectiva, onde a partir do diagnóstico o coletivo de educadores, discute e define os conhecimentos que serão trabalhados, tem a intenção de dar conta da visão de totalidade de conteúdos, saberes científicos, habilidades, técnicas, tecnologias e dos processos necessários a serem inseridos nas disciplinas. É a partir desta referência que se procura identificar também em que momentos os trabalhos serão desenvolvidos coletivamente: que disciplinas trabalharão em conjunto cada subtema/ conteúdo, as aulas que desenvolverão de forma compartilhada. Assim, os conteúdos isolados das disciplinas deixam de constituir o foco principal do currículo.

No aprofundamento de estudos que favoreçam mudanças sociais qualitativas na educação de forma coletiva, abre-se para a superação do esfacelamento e pulverização do conhecimento, articulando-se uma atitude interdisciplinar. A sua base é tecida nas relações de trabalho entre o mundo e os homens e destes entre si, através da cooperação, do diálogo entre os envolvidos, no encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987a) a partir do conscientizar-se do projeto a ser desenvolvido individual e coletivamente, por meio da cooperação, interação e integração dos sujeitos e saberes.

Neste desafio do currículo integrado passa-se a trabalhar numa perspectiva de totalidade do conhecimento, nas suas múltiplas facetas – histórica, social, econômica, cultural, científica, tecnológica, filosófica, artística e ética – com vistas a pensar e abordar a realidade no seu conjunto. Trata-se de um trabalho e conhecimento coletivo, pensado por todos, a partir e de acordo com os temas (eixos/complexos ou temas geradores/projetos) estabelecidos pela escola a partir da escuta aos educandos e sua realidade. Os professores passam a planejar suas aulas coletivamente, contemplando as discussões pertinentes aos temas elencados, compondo redes de saberes compartilhados.

Sendo assim, educadores e educandos, ao definir os caminhos para o seu fazer pedagógico, compondo a rede de conteúdos significativos a serem trabalhados, produzem coletivamente conhecimento. Na interação desses sujeitos que o material pedagógico deve ser construído, respeitando os interesses individuais, a diversidade – geracional, étnica, sexual, social – e os ritmos de aprendizagem diversificados dos educandos. Portanto, cada grupo vivencia experiências significativas e específicas da sua realidade. Conforme Freire (1987a): “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (p. 86).

Os temas abordados necessitam ser tratados de forma que o aluno possa ser capaz de discorrer com propriedade, profundidade e articulação, e não apenas de forma esfacelada e superficial. Sem uma verdadeira e clara noção dos profissionais do que se pretende construir junto com os alunos, compondo a rede de conhecimentos que se fazem necessários dominar para dar conta do aprofundamento do projeto/eixo

temático ou tema gerador, corre-se o risco de se falar hoje de algo, amanhã de outro, e assim sucessivamente, fazendo com que temas importantes virem um amontoado de informações desarticuladas, sem nenhuma significação do que se aprende para a vida, tampouco para a formação do processo psicológico de formação de conceitos.

Por fim, para que o educando apenas não memorize ou realize pseudo-aprendizagens, ele precisa ver significados nos conhecimentos que apreende, constrói ou reconstrói (VYGOTSKY, 1991; MOYSÉS, 2007; FREIRE, 1987a e 1996). Por outro lado, dentre outros aspectos, se o educando da EJA não percebe o ensino de forma significativa para seu desenvolvimento, não compreenderá a razão de ter que aprender certos conteúdos e, não os compreendendo, tenderá a achá-los pouco atrativos e, conseqüentemente, poderá abandonar o espaço educativo.

A sua permanência sob a ação da educação tradicional ou tecnicista, em que professores reproduzem apenas a forma como foram ensinados quer na educação básica ou na graduação, repetindo a execução de meras receitas técnicas que desunem e reduzem os saberes, desconsiderando o erro enquanto parte do processo de construção dos saberes, ignorando as incertezas inerentes à condição humana, colabora para que, na EJA, a implementação do modelo bancário de educação, se promova a desumanização do educando enquanto sujeito, distorcendo a sua vocação humana de **ser mais** (FREIRE, 1987a). Pois a mera repetição mecânica do conteudismo, organizado em estruturas fechadas, prontas e acabadas, que desconsideram a “especificidade do modo de aprender de jovens e adultos” (RIBEIRO, 1999, p. 191), reduz o educando de sujeito que analisa criticamente a realidade e com capacidade para nela intervir para transformá-la, a objeto cumpridor de determinações sociais. Contudo, o trabalho com conteúdos significativos, articulados aos saberes cotidianos dos educandos, além de potencializarem a aprendizagem, quando utilizados para a compreensão e a análise crítica da realidade social, favorecem a formação de sujeitos preparados para ações individuais e coletivas com vistas a transformação social.



Para Freire (1987a) ser mais se vincula à humanização, à busca por ser mais humano, permitindo o entendimento do sujeito como sujeito inconcluso.

Numa perspectiva crítica o processo de ensino demanda humildade, escuta, diálogo e a não imposição de verdades, pois o encontro de homens na busca da humanização é fundamental (FREIRE, 1987a). É o ser mais que se vincula à conscientização, ao conhecimento e reconhecimento do ser enquanto sujeito no mundo e com o mundo, de forma crítica (FREIRE, 1996). Trata-se de um trabalho pedagógico que possibilita a construção de um currículo que contemple a realidade local de cada comunidade, articulando aos saberes mais amplos que se fazem necessários dominar, num aprendizado coletivo que venha se constituindo, sem receitas.

Na perspectiva de um currículo libertador, não se concebe um currículo fechado em si mesmo e com claras intenções de consolidar e manter a classe trabalhadora em condições de opressão. Para ultrapassar essa concepção manipuladora da realidade é preciso superar o cientificismo dos conceitos prontos e, para tanto, precisa-se romper com a lógica dominante que pressupõe que somente a técnica seja o elemento fundante na formação do trabalhador. E para tal é urgente que os professores assumam o seu compromisso ético-político e pedagógico com a profissão e com a classe trabalhadora, a que pertence os alunos da EJA do Ensino Médio, tomando uma atitude política e ideológica da educação enquanto conscientização.

## REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora;

O histórico da EJA no Ensino Médio nos faz chegar até os dias de hoje com duas possibilidades: cursos de EJA Médio que em sua maioria repetem o formato Ensino Supletivo, ou seja, cursos com menor tempo de duração e com redução de conteúdos; ou certificação pelo ENEM.

Gostaríamos que discutissem entre vocês, professores, o que estas possibilidades representam para a garantia de uma formação humana integral, que é o que se almeja com a conclusão da Educação Básica.

Em um trabalho coletivo com seus pares, defina os elementos que compõem o diagnóstico do perfil socioeconômico-histórico-cultural e dos interesses/necessidades dos educandos que permitam conhecer aspectos que vocês julguem importantes dos sujeitos matriculados no Ensino Médio de sua escola, bem como da realidade social em que se inserem.

### 3. Educação Do Campo

Natacha Eugênia Janata

Ana Cristina Hammel

Caro professor, cara professora do Ensino Médio,

Iniciamos lembrando parte do poema “Vida verdadeira” do poeta amazonense Thiago de Mello:

*Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.*

Nosso intuito é provocarmos nos educadores que trabalham com os jovens o despertar para a importância de compreender como as especificidades que marcam o tempo de vida da juventude, articuladas com as particularidades da vida no campo podem apontar alterações necessárias ao Ensino Médio nesse espaço. Em outras palavras, esperamos que o estudo desse texto auxilie a indicar, como afirma o poeta, novos jeitos de caminhar, construídos por cada um e por todos que vão juntos no caminho!

Avisamos de antemão que embora reconheçamos a importância da escrita no respeito às diferenças relativas ao gênero e sexo, adotaremos a convenção da norma padrão da língua, o genérico masculino, ao nos referimos a vocês, sujeitos educadores do Ensino Médio!

Para iniciar nossa conversa retomamos a trajetória, ainda que brevemente, da Educação do Campo considerando que ela se firma no Brasil a partir da última década do século passado, tem em sua gênese um cenário marcado por contradições sociais, fruto de um modelo capitalista de desenvolvimento que se torna antagônico à lógica de vida dos povos do campo. Seguimos com reflexões acerca de alguns princípios imprescindíveis à construção de propostas para um Ensino Médio integrado e associado às questões do campo na atualidade e, portanto, com significado aos jovens que vivem nesse espaço. Finalizamos chamando a atenção para as singularidades das escolas do campo, marcadas em grande medida por uma rica diversidade regional, sobretudo, quando consideramos o tamanho continental do Brasil.

Educadores do Ensino Médio, esperamos que naveguem por essa leitura com a certeza de que muitos caminhos já vêm sendo trilhados nas escolas do campo, nos mais longínquos rincões desse país. Entretanto, são esses mesmos percursos que, quando refletidos criticamente, podem apontar novas possibilidades, rumo à construção de uma escola de qualidade aos jovens do campo. Bom estudo!

### 3.1. Educação do Campo como modalidade do Ensino Médio: caracterização histórica



Para entender melhor os conflitos sociais no campo, decorrentes da forma de colonização das terras brasileiras sugerimos consultar a Coleção “A questão agrária no Brasil”, com oito volumes, organizada por João Pedro Stédille, da Editora Expressão Popular.



Para compreender mais detalhadamente a história desses movimentos sociais importantes para a criação da Educação do Campo visite suas páginas <http://www.mst.org.br/> e <http://www.mabnacional.org.br/>. Para aprofundar os conhecimentos acerca da história dos movimentos sociais do campo brasileiro consulte: MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. História dos movimentos sociais no campo. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

A concepção de Educação do Campo origina-se a partir das formulações desenvolvidas pelos movimentos sociais envolvidos nas lutas políticas em torno da **questão agrária no Brasil**. A luta dos trabalhadores do campo esteve presente em nosso país desde a colonização, ainda que distinta em formas e motivações. Por esse motivo compreendemos que a Educação do Campo é herdeira das mesmas. Entretanto, sua configuração expressa na atualidade é fruto direto da luta pela terra realizada pelos movimentos sociais do campo desde o fim dos anos 1980.

Ao longo da década de 1970, tendo em vista o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo país durante o regime de ditadura militar houve uma intensificação dos conflitos por terra. A construção de hidrelétricas e a expansão da agricultura de monocultivo de grãos, voltada para a exportação, ampliou a expulsão de trabalhadores do campo associado ao seu empobrecimento. Esse contexto econômico após a reabertura política do Brasil trouxe o acirramento da mobilização dos trabalhadores do campo e fortaleceu a organização nacional de movimentos sociais do campo, tais como o **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** e o **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**

Desta forma os movimentos sociais do campo - sobretudo o MST, assumiram um papel importante na condução da luta dos trabalhadores pelo acesso à terra e com isso, ao trabalho. Neste bojo, o acesso à educação formal, historicamente negada aos trabalhadores do campo, tornou-se também uma demanda e, portanto, instrumento de luta.

Assim, o direito à política educacional voltada aos interesses dos trabalhadores do campo foi forjada no seio da luta social, com isso originando a Educação do Campo, que nasce se contrapondo à concepção e às práticas da educação rural. Esta, por sua vez, sempre esteve a serviço dos interesses do capital, “promovendo a negação de uma escolaridade voltada para a **práxis**” dos trabalhadores do campo e tendo como referencial os valores e modelos da urbanização (LEITE, 1999, p. 72).

Segundo Vasquez (1977, p.149), prática é o fundamento da unidade entre o homem e a natureza e da unidade sujeito-objeto. Segundo esse raciocínio se a práxis é elevada à condição de fundamento de toda a relação humana, a relação prática sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que se inserir no próprio horizonte da prática. VASQUEZ, Adolpho Sanchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

A escola aparece como um elemento central nos processos educativos, embora não seja a única. A reivindicação por educação escolar desencadeou a luta pela própria concepção de Educação do Campo, cujo termo foi criado, segundo Caldart (2012), no texto-base escrito para ser discutido pelas escolas, movimentos e instituições ligadas ao campo, como preparação à I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, em Lusiânia, Goiás.



Alguns encontros nacionais marcam a trajetória da Educação do Campo: o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 2004. Ver mais em: <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011/07/20-cadernos-tematicos.html>

Nesse contexto os movimentos sociais passam a pautar a Educação do Campo em todos os níveis do ensino, não se restringindo a apenas a educação básica, isto porque a concepção é de que os trabalhadores do campo têm direito ao acesso da educação infantil ao ensino superior. Aos poucos, da base dos movimentos sociais do campo iniciou-se um processo de articulação com outras instituições e organizações também ligadas ao campo, ampliando a mobilização e participação social e com isso a própria força coletiva. Para Caldart (2012, p. 259),

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...].

Com o alargamento das instituições envolvidas com a luta pela Educação do Campo foram possíveis avanços nos marcos legais e no âmbito das políticas públicas educacionais. Já em 1998, após o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, houve a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), considerado uma importante conquista aos trabalhadores do campo, especialmente os assentados da reforma agrária.



Em 2010 houve a aprovação do Decreto nº 7352/2011, no qual o Pronera passou a integrar a política de educação do campo. Para ler o Decreto na íntegra acesse: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_...2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2010/decreto/d7352.htm)



No portal do Ministério da Educação, link [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica) podem ser acessados os pareceres e as resoluções na íntegra. Aproveite para fazer uma consulta na legislação que ampara a Educação do Campo!

Cabe destacar que a compreensão da relação campo-cidade que a Educação do Campo afirma busca a superação da dicotomia urbano-rural, portanto na contramão do projeto de desenvolvimento adotado pelo país desde os tempos de colônia. Kolling, Nery e Molina (1999, p.37) trazem no texto-base para a I Conferência Nacional que:

[...] o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não-agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento.

Tal perspectiva chama a atenção para o fato de que o campo é um lugar em que se constroem relações, nele trabalhadores produzem suas vidas de diferentes formas, ainda que cada vez mais submetidos às relações capitalistas. Sendo assim, é muito mais do que apenas o local onde se exerce a agricultura e a pecuária.

Outra conquista no **marco legal** foi a aprovação no Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CEB Nº 1, em 03 de abril de 2002, denominada como Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, entre outras resoluções e pareceres relacionados ao Ministério de Educação, além do Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

Dessa trajetória podemos apreender características centrais explicativas sobre a Educação do Campo. Uma delas é a importância das lutas sociais, uma vez que sua origem ocorre justamente pela mobilização coletiva por políticas educacionais comprometidas com os interesses dos trabalhadores do campo. Nesse sentido é que se afirma a perspectiva de uma educação no e do campo, como trazem Kolling, Nery e Molina (1999, p. 29) no documento considerado pioneiro da Educação do Campo, o texto-base da I Conferência: “Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.”

### 3.2. Educação do campo e os desafios à integração curricular necessária ao Ensino Médio

Para adentrar nossas reflexões sobre a escola do jovem do campo, apresentamos uma síntese dos elementos que consideramos essenciais numa proposta de Educação do Campo voltada aos interesses dos trabalhadores do campo. Partimos deles para refletir e apresentar apontamentos acerca dos principais desafios à integração curricular necessária a um Ensino Médio condizente com os anseios e necessidades da juventude do campo na atualidade.

Entre diferentes aspectos para pensar a interseção entre Educação do Campo e Ensino Médio no âmbito da organização do trabalho pedagógico, iniciamos com a gestão coletiva e participativa. A participação efetiva da juventude na escola exige **auto-organização dos estudantes** para que esta seja efetiva na vida escolar e ressignifique o papel do jovem na construção de sua autonomia e identidade, desde a escola. Participar dos processos de decisões, que envolve o planejamento, a execução e a avaliação, possibilita ser sujeito do processo, tornar as relações escolares mais humanizadoras, menos autoritárias. Algumas experiências como os momentos de conselho de classe participativo, reuniões em grupos de trabalho intraturmas, confecção de instrumentos de comunicação, tais como o jornal, o blog, a rádio escolar e inserção em projetos culturais trabalham outras dimensões essenciais na formação do ser jovem no campo. São espaços que além do conhecimento escolar, exigem acionar outras estruturas mentais e emocionais, mas também cooperação, coletividade, solidariedade, respeito e companheirismo, valores relegados na sociedade do capital.

Tal possibilidade de prática educativa corrobora do previsto no Art. 16, inciso XXI das DCNEM, o qual define que os projetos político pedagógico das escolas devem considerar “XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades [...]”.

Outro princípio reafirmado pela Educação do Campo diz respeito à **reorganização dos tempos e espaços escolares** para além dos restritos à seriação e à sala de aula. Quais são os tempos da juventude? Em que espaços aprendem? Como a escola potencializa esses tempos e espaços para o processo de ensinar e aprender? Assim, propor outros tempos e espaços exige pensar a relação com a vida comunitária, com o modo de vida do trabalhador do campo e com o ser jovem na sociedade atual,



Segundo Pistrak (2000), o desenvolvimento regular da auto-organização exige também a condição da fusão entre o ensino e o processo geral de educação. Portanto, devemos pensar e organizar o trabalho da escola de modo que a educação seja incorporada pelos estudantes como algo fundamental para sua vida e compreendida do ponto de vista da classe trabalhadora, despertar neles a necessidade de se organizarem, autonomamente, coletivamente, com responsabilidades e comprometimento com a luta da classe trabalhadora. PISTRÁK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.



Para Freitas (2003, p. 56) a formação para atualidade implica em “entender [...] tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver que em nosso caso tem haver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista”.

as questões, as demandas, precisam estar articuladas com o cotidiano escolar. Pistrak (2000) denomina de **formação para a atualidade** essa possibilidade de trabalho escolar que envolve as grandes contradições da realidade, imbricadas no cotidiano e intrinsecamente articulado com as lutas sociais.

O vínculo com as lutas sociais é um fundamento orientador para as práticas pedagógicas porque com ele se aprende a importância da organização para alcançar as conquistas, pois as comunidades do campo possuem historicamente (e isso desse o Brasil colônia!) uma vida marcada pela mobilização coletiva.

Por fim, um último princípio da Educação do Campo que destacamos porque se articula mais diretamente ao planejamento (e também está previsto nas DCNEM) é o que afirma que à escola do campo cabe possibilitar o **acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades** existentes na vida dos educandos.

Neste sentido, Freitas (2010) ao colocar a relação da escola com a vida afirma que o campo tem sua singularidade, desta forma a escola precisa se conectar com essa vida, para que desde as contradições e os “conteúdos da vida” presentes nela, possibilite o acesso à produção cultural mais universal. Esse processo se torna carregado de conhecimentos que ajudam a ampliar o entendimento e a explicação do vivido, considerando as contradições existentes nele.

Do ponto de vista legal, colegas educadores, a atual LDBEN, em seu artigo 28, estabelece dispositivos que possibilitam pensar ações vinculadas ao tempo e espaço do ser jovem no campo, ao afirmar que,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva mais que inserir as questões da realidade, a prática educativa precisa superar as problemáticas do “currículo apenas disciplinar”, conteudista, a partir de elementos que são próprios dessa organização curricular, e mais que isso, que não dá conta de fazer com que o jovem compreenda as contradições da vida.

Neste sentido a Educação do Campo considera processos amplos que estão intimamente ligados à vida dos sujeitos, a forma de conceber e entender o trabalho e a cultura, os tempos e os espaços, para além dos próprios muros da escola, o que tem possibilitado a integração entre conhecimento e vida, além de colocar à ciência fins sociais, claros e objetivos.

Para os jovens do campo, inseridos nesse contexto social, uma escola que possibilite ensinar e aprender, a partir das grandes questões que são postas os permite serem sujeitos atuantes e comprometidos com seu conhecimento, articulados desde sua localidade.

### **3.3. Importância e aprofundamento das especificidades de acordo com a realidade de cada escola**

Podemos afirmar que nas comunidades do campo na atualidade, e justamente pela luta dos movimentos sociais, houve significativos avanços no acesso aos bens públicos, como por exemplo, a garantia da escola no campo, postos de saúde, entre outros. Em algumas regiões isso está mais presente, em outras ainda há um processo a caminhar!

A proposição de um Ensino Médio que se preocupe com os interesses da juventude vem exigindo repensar tempos e espaços escolares. Neste sentido, várias alternativas vêm sendo experimentadas nos mais diferentes estados do país. Entre as que conseguem ecos e fazem diferença na formação dos jovens, sobretudo dos que residem no campo, estão as práticas educativas que buscam a articulação entre escola e comunidade; tratam de questões sociais atuais, prevêm a organização coletiva, o protagonismo e a tomada de decisão, além da relação entre cultura e trabalho.

Nestas condições entende-se que a escola do campo desde sua origem classista pode ser um território para a formação de sujeitos jovens capazes de compreenderem as contradições da sociedade capitalista, contrapondo-se a ela e vislumbrando caminhos de sua necessária superação, tendo em vista seu potencial produtivo destruidor, como afirma Mészáros (2008).

Para tanto, aspectos como planejamento coletivo da escola, auto organização e participação efetiva dos estudantes nos processos educativos precisam ser considerados e traduzem possibilidades de pensar a concreticidade das relações vividas e das grandes contradições capitalistas. Na medida em que o objeto central é a formação integral, portanto para além da cognição das bases das ciências, os métodos e tempos precisam ser formativos. Assim, a unidade entre trabalho, auto-organização e conhecimento precisa permear a organização escolar e isso implica em uma escola onde o movimento da realidade se aproxima e se inter-relaciona com o ensino.

Entre as práticas vivenciadas nas escolas, que contribuem na formação da juventude, enquanto protagonista de seu tempo, destacamos duas experiências que vem sendo ressignificadas. São elas, as festas juninas e as hortas escolares.

As comemorações e as festas populares fazem parte da construção cultural e social dos trabalhadores. De Sul a Norte desse país comemoramos as tradicionais **festas juninas**, entre tantas outras manifestações! Quem nunca participou de uma festa junina, seja na escola ou em outros locais? Em muitas escolas essas festas fazem parte do calendário letivo, incorporando para além dos tradicionais comemorações religiosas a cultura do caboclo, do caipira, muitas vezes de forma estereotipada e por vezes vexatória.



A origem das festas juninas remonta ao período pré-gregoriano, como uma festa pagã em comemoração à grande fertilidade da terra, às boas colheitas, na época denominada por solstício de verão. Na Idade Média, com o fortalecimento do poder político da Igreja Católica, essas comemorações foram incorporadas ao calendário cristão e foram associadas às datas de Santos, no intuito de enfraquecer seu sentido pagão. (Ver mais em: [http://www.festajunina.com.br/2014/biblioteca/livro\\_festas\\_juninas.pdf](http://www.festajunina.com.br/2014/biblioteca/livro_festas_juninas.pdf)). No processo de colonização do Brasil os portugueses trouxeram a tradição das festas juninas, que foram incorporadas ao modo de vida do campo. Assim o casamento caipira, as quadrilhas e danças de rodas, as comidas típicas, entre outras, são exemplares atuais dessa integração. Ocorre que em alguns locais os sujeitos caipiras e caboclos são associados à figura do Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato retratado nos sertões do país como uma pessoa doente, amarela, esquelética, preguiçosa, sem dente, suja, entre outras características pejorativas.

Nesta perspectiva algumas escolas vêm trazendo elementos de valorização do trabalhador do campo, tornando esses espaços um ambiente de socialização da colheita, da produção, de lazer e diversão dos jovens. Algumas escolas passaram a denominá-las de Festa da Colheita, das Sementes e do Plantio. Nesses momentos além das trocas de alimentos, das comidas, das fogueiras e dos mutirões, as danças típicas ganham destaques. Os jovens se inserem nesse processo, ajudando a organizar a escola, apresentação de danças, espaços para a troca de **sementes crioulas** entre outras atividades que possibilitam a auto-organização e protagonismo dos estudantes. Além disso, é um espaço de participação de toda a comunidade, das famílias e de convivência entre diferentes gerações.



Sementes crioulas são as tradicionais, que não sofreram nenhuma modificação genética. São também denominadas de sementes nativas e seu manejo tem sido realizado ao longo da história sobretudo por comunidades tradicionais como as indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras.

Outra prática que vem ganhando centralidade nas escolas são as hortas escolares, em algumas escolas do campo são verdadeiros ambientes de experimentação da juventude. Experiências de agroecologia, agrofloresta, produção de mudas e caldas ganham destaque nesse processo. Esse tem sido um importante espaço de debate sobre o campo, sobre a forma de produção de alimento e do trabalho e a inserção do jovem nesse contexto. Como outras variantes dessa ação, ou ainda de potencializar essas ações, temos os seminários e oficinas com as famílias e estudantes em que técnicos e professores trabalham uma nova matriz produtiva, com princípios que se contrapõem a agricultura capitalista, baseada na monocultura e exportação. Neste sentido algumas escolas buscam parcerias com outras instituições, universidades e as próprias famílias nas comunidades.

O resultado dessas experiências tem possibilitado visualizar jovens mais atuantes e preocupados com seus estudos e sua realidade, capazes de se colocar enquanto sujeito de processos e ações, sejam na escola ou fora dela. Pensar o Ensino Médio exige essa dinâmica, essa sensibilidade para o que é ser jovem na atualidade, orientando o ensino para que tenha significado, de fato, na vida do jovem.

## REFLEXÃO-AÇÃO

Caro professor, cara professora;

Monteiro Lobato foi o criador do personagem Jeca Tatu, mais conhecido no texto Urupês. Leia este texto e analise como esta concepção se faz presente na escola em que trabalha. Um dos exemplos práticos a ser lembrado são as Festas Juninas. De que forma práticas existentes reforçam, ou não, a figura do jovem do campo como um “Jeca Tatu”? O que pode ser feito, ou o que já vem sendo feito em sua escola, para superar essa concepção? Anote essas reflexões em seu registro individual, para ser socializada com todo o grupo.

Tendo em vista o estudo realizado responda: que alternativas podem ser elaboradas com vistas a propor alterações nas práticas em sua escola, que considerem o jovem do campo e faça significado para sua vida?

Considerando os princípios da gestão coletiva e participativa, organização dos tempos e espaços escolares, relação da escola com a vida, vínculo das escolas do campo com as lutas sociais, acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades dos sujeitos, elabore um mural em sua escola, chamando os estudantes e professores para que anotem ideias de alterações nas práticas educativas do Ensino Médio com o objetivo de aproximação a estes princípios. Exponha e socialize o mural no próximo encontro, comentando o envolvimento da escola com esta atividade.

## 4. Educação Indígena

Wagner Roberto do Amaral  
Maria Regina Clivati Capelo

Caro professor e cara professora do Ensino Médio, na composição da população brasileira, conforme o censo demográfico de 2010, (IBGE, 2012) os povos indígenas constituem 0,4% do total e somam 896,9 mil pessoas pertencentes à 305 etnias diferentes e que falam 274 idiomas. Essa diversidade forma um complexo mosaico de povos indígenas que, contrariamente às aspirações assimilacionistas, reafirmam suas identidades étnicas e reivindicam educação escolar em todos os níveis. Pode-se afirmar que, convertida em um valor para as comunidades indígenas, a escola passa a ser espaço de resistência cultural, de afirmação de identidade e de manutenção da alteridade.



Para compreender melhor esses dados ver em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil>. Acesso em 16 de jul.2014. Para conhecer mais informações sobre os povos indígenas no Brasil acesse o site do Instituto Sociambiental (ISA) disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib>



A palavra “índio” foi uma invenção genérica dos europeus que aqui chegaram (quando estavam à caminho das Índias Orientais), nominando as populações que habitavam esse território. A partir das décadas de 1960 e 1970, apesar desse conceito ser genérico e não explicar a diversidade étnica existente no país, as organizações e movimentos indígenas no Brasil, dele se apropriaram como uma categoria de unidade às suas lutas e reivindicações, considerando os diferentes grupos étnicos existentes no país. Importante que a palavra índio seja associada à expressão “povos indígenas”, explicitando a dimensão coletiva da organização da vida desses sujeitos. Na verdade, os índios não são índios. São Kaingang, Guarani, Bororo, Xavante, Yanomami, dentre outros 300 povos diferentes que habitam o território brasileiro. Para aprofundar suas reflexões sugerimos a leitura das obras de Gersen dos Santos Luciano (2006) e de João Pacheco de Oliveira e Carlos Freire (2006).

Para eles o Ensino Médio, assim como a educação superior, são conquistas recentes e como tal, expõem uma série de obstáculos estruturais, didáticos, curriculares e, entre outros, de formação específica de professores. Por isto, este texto tem o propósito mais direto de subsidiar reflexões sobre a relação entre educação escolar e o Ensino Médio como modalidade da educação básica. Para tanto, focaliza inicialmente os principais suportes legais que possibilitaram o reconhecimento da educação escolar como direito fundamental dos povos indígenas organizados em torno de uma escola pública diferenciada, bilíngue, intercultural e etnoterritorializada, bem como o direito à educação superior indígena, localizando os principais desafios da garantia do Ensino Médio para os estudantes indígenas.

Este texto aponta ainda perspectivas e experiências na Educação Escolar Indígena, apresentando o Ensino Médio Indígena como um conceito a ser aprofundado. É nossa esperança que possa motivar a reflexão sobre essa necessidade pedagógica e contribua para a concretização de práticas escolares interculturais nas terras indígenas!

#### **4.1. A Educação Escolar Indígena como modalidade que atravessa e dialoga com o Ensino Médio: breve contextualização**

Muito recentemente, a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil passou a ser reconhecida como modalidade da educação básica, a partir da LDBEN n. 9394/1996,. Esse reconhecimento legal é resultado da mobilização de organizações e movimentos sociais indígenas em todo país, principalmente a partir de 1970. Seu novo estatuto como política pública educacional sinaliza a superação do lastro colonialista, etnocida, assimilacionista e tutelar marcado pelas experiências desenvolvidas pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos.

Contudo, o reconhecimento oficial da educação escolar indígena como modalidade inserida nos sistemas públicos de educação é seguido de muitos desafios políticos, sociais, culturais, linguísticos, dentre outros, em se garantir, efetivamente, o direito ao acesso a uma escola pública de qualidade para toda a população indígena no país. Qualidade que passa a ser traduzida pelo reconhecimento e garantia de uma escola pública indígena diferenciada, orientada pela **interculturalidade**, pelo bilinguismo, pela especificidade étnica e por sua dimensão comunitária e territorial.

**Em outras  
palavras**

As tecnologias de comunicação e informação deixam o mundo cada vez menor e por isso aproximam cada vez mais os diferentes grupos sociais. Os índios não deixam de ser índios por que usam computador, falam a língua portuguesa ou estudam em escolas não indígenas, assim como os japoneses que vieram para o Brasil, não deixaram de ser japoneses, tornaram-se nipobrasileiros. A interculturalidade é a faculdade que cada grupo social tem de ser ele mesmo no seu próprio mundo de cultura e de relacionar-se com os demais em igualdade de condições. Assim, longe de homogeneizar os diferentes, a educação intercultural prioriza o reconhecimento e a valorização dos pertencimentos socioculturais e dos modos de vida diferentes, articulando a vida com a escola.

Em âmbito nacional, a oferta de educação escolar para os povos indígenas transita, na década de 1990, da estrutura da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a estrutura do Ministério da Educação (MEC), passando por um período de indefinições acerca da responsabilidade direta da gestão e manutenção das escolas indígenas, até a determinação acerca da sua estadualização. No MEC, desde o ano de 2004, a educação escolar indígena se situa na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). É a partir de sua vinculação a essa Secretaria que a EEI passa formalmente a se situar no campo das políticas de diversidade como um espaço nas políticas oficiais de educação. No período pós-Constituição Federal de 1988 sinaliza uma nova cidadania indígena no país representada por



O RCNEI/MEC é um documento formulado para orientar a organização das escolas indígenas, a formação dos professores indígenas e definição conceitual das diversas disciplinas pertencentes à base curricular comum da educação básica, sendo elaborado com textos, ilustrações e reflexões de educadores indígenas de diversas etnias e regiões do país.



As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena é o documento que orienta a organização escolar desta modalidade em todo o território nacional, explicitando os princípios político-pedagógicos desta ação, o conceito de currículo, bem como reconhecendo os professores indígenas como sujeitos fundamentais nos processos educativos, evidencia a demanda de formação inicial e continuada desses profissionais professores indígenas, dentre outros.

um outro modelo de escolarização que ultrapassa os limites da educação básica e avança teimosamente para o acesso público à educação superior, principalmente no início dos anos 2000. A escola indígena é reconhecida como espaço de conflito, de fronteira social (TASSINARI, 2001) e de resistência. Espaço ocupado por professores indígenas que reapropriam e ressignificam a escolarização indígena.

Em 1993 MEC publica o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que caracteriza a escola indígena como específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1993). Desde então foram editados: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, posteriormente atualizado pelo Parecer n.º. 13/2012); e as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (Resolução CNE/CEB n.º. 03/1999).

Destaca-se ainda a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), ocorrida em novembro de 2009 (Brasília/DF) apresentou como tema central “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural. Construindo a gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena”. Seu principal debate foi a questão dos Territórios Étnoeducacionais como uma recente e inovadora ferramenta de gestão e organização das políticas públicas de educação escolar indígena no país.

## Em outras palavras

É uma nova proposta de organização da educação escolar indígena no Brasil. Constitui-se um Território Étnoeducacional as terras indígenas, mesmo que descontínuas e independentemente da divisão político-administrativa do país, são ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. Cada Território Etnoeducacional pode propor e definir a organização de suas escolas e cursos a partir das características do(s) grupo(s) étnico(s) que nele vivem.

Constata-se um crescimento progressivo e maior visibilidade do Ensino Médio para os povos indígenas no Brasil. Esse fenômeno ocorre pelo cruzamento de, pelo menos, três fatores importantes: o significativo crescimento demográfico da população indígena nas duas últimas décadas;

a ampliação das oportunidades para ingresso e conclusão do ensino fundamental pelos estudantes indígenas; e as experiências de ingresso de indígenas na educação superior, desde o ano de 2002, por meio de cotas ou vagas suplementares em Universidades públicas no Brasil. Contudo, são muitos os desafios que precisam ser enfrentados para garantir que esse nível de educação seja concretizado como direito efetivo dos jovens indígenas. Nesse momento, um dos grandes desafios supõe repensar a natureza e a organização do Ensino Médio existente, marcadamente não indígena.

É muito recente a oferta de Ensino Médio nas escolas indígenas até porque tão recente é o reconhecimento oficial das escolas indígenas nos sistemas públicos de educação (estaduais e/ou municipais), em processo de implementação a partir dos anos 2000. A demanda de Ensino Médio para os jovens indígenas ainda é atendida por escolas públicas nas sedes dos municípios onde se localizam as terras indígenas, não havendo a devida atenção às especificidades culturais e linguísticas exigidas nesse processo. Daí outro desafio: incorporar a riqueza da diversidade étnica como uma exigência da interculturalidade sem a qual não há possibilidade de intensificar os diálogos interculturais. Tudo isso sem descuidar das expectativas dos estudantes indígenas, cujo dimensionamento precisa ser realizado junto às suas comunidades de pertencimento.

O outro desafio urgente é o de ampliar as oportunidades escolares para os jovens indígenas, facultando-lhes escolas nas aldeias de modo que não precisem abdicar de seus territórios étnicos para garantirem o direito à educação. De acordo com o **Censo Escolar** realizado pelo MEC/INEP, (BRASIL, 2013, p.34) em 2012 foram realizadas 234.869 matrículas na educação escolar indígena. Desse montante geral 167.338 alunos estavam no ensino fundamental e a maior parte nos anos iniciais (113.495). Esses dados mostram a existência de uma demanda reprimida que forçará necessariamente a oferta do Ensino Médio. Ainda em 2012, a Educação de Jovens e Adultos teve 17.586 alunos matriculados (BRASIL, 2013, p.34). Em 2010 constatou-se uma taxa de 33,4% de jovens e adultos indígenas não alfabetizados com mais de 15 anos, existindo uma demanda significativa para EJA em **terras indígenas**. Nesse sentido, ressalta-se, também, a necessidade de oferta de cursos de educação profissional que exigem uma investigação em profundidade sobre as expectativas dos jovens indígenas nesta modalidade de ensino.



Para compreender melhor esses dados buscar a referência: MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar Educação Básica: 2012. Resumo Técnico. Brasília: INEP. 2013. p.34



Para compreender melhor esses dados ver em: [http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-Portal Brasil](http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-Portal%20Brasil). Acesso em 16, jul., 2014.

Ademais os resultados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010, p. 8-12) revelaram que nas áreas urbanas o crescimento populacional indígena foi negativo “correspondendo a uma redução de 68 mil indígenas”, nas áreas rurais o Brasil cresceu em 151,9 mil indígenas (43,3%). Portanto os desafios quanto a implementação do Ensino Médio para as populações indígenas estão disseminados por todo o território nacional, exigindo a implantação de escolas localizadas nas terras indígenas, haja vista não apenas o aumento das matrículas no ensino fundamental como também o crescimento populacional nas áreas rurais e a redução demográfica indígena nas áreas urbanas.

Finalmente, reafirma-se que garantir o acesso ao Ensino Médio, não basta; é preciso estabelecer condições didáticas, pedagógicas, estruturais, entre outras, para que os alunos permaneçam nas escolas. Para tanto, é decisivo que os processos educativos tenham a qualidade e os sentidos esperados pelos alunos e suas comunidades de pertencimento. Meliá (1999, p.12) explica que:

[...] os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Crianças e jovens indígenas de agora e de um futuro próximo, esperam escolas indígenas de Ensino Médio em suas próprias aldeias como alternativa de afirmação e de resistência física e cultural. Resumidamente, tudo isso implica que, ao invés de escolarizar a educação indígena como se tem feito historicamente, o grande desafio é “indianizar” a experiência escolar, de tal modo que seja impregnada da alteridade, isto é, do direito que os povos indígenas têm de serem eles mesmos!

## **4.2. Desafios do Ensino Médio Indígena: o (re)conhecimento dos jovens (e adultos) indígenas como sujeitos**

Os jovens pertencentes as 305 povos indígenas são os principais, porém não exclusivos, sujeitos do Ensino Médio. Dos quase 900 mil índios existentes em território brasileiro, conforme o IBGE (2012), 63,8% reside em terras indígenas e 36,2% nas cidades. As taxas de alfabetização tendem a ser maiores, por motivos óbvios, entre os jovens indígenas das cidades comparativamente aos que residem nas áreas rurais, são favoráveis aos homens e desfavoráveis às mulheres. Em 2010, metade da população indígena estava com 22,1 anos de idade, nas terras indígenas a média foi de 17,4 anos. A estes jovens somam-se os adultos que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças, que ainda não entraram na escola ou estão matriculados em EJA, confirmando as demandas por Ensino Médio.



Para compreender melhor esses dados ver em: <http://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2->. Acesso em 18, jul., 2014.

A socialização é a educação sem paredes que ocorre de maneira intensa entre crianças e jovens indígenas, posto que usufruem ativamente das relações com natureza. Na puberdade e adolescência, ainda que variem muito conforme a sociedade, há sempre um cuidado especial com as meninas e os meninos em razão dos ritos de passagem, também conhecidos como ritos de iniciação à vida adulta. Todos os rituais têm regras bem definidas, tem sentidos, ordenações e significados culturais onde ocorrem. Com as 305 etnias existentes no Brasil, pode-se imaginar a grande diversidade de ritos de iniciação que precisam ser conhecidos para se compreender, ao menos um pouco das especificidades socioculturais dos jovens índios que ingressam no Ensino Médio. Embora estejam sob influência das determinações macrossociais próprias do modo de vida ocidental, os jovens e adultos indígenas, sujeitos do Ensino Médio, historicamente invisíveis às políticas educacionais, reafirmam seus pertencimentos culturais e também não abrem mão do direito à educação escolar em todos os níveis. Essa é uma situação que não descaracteriza a identidade étnica, contrariamente pode contribuir para reafirmá-la. Gersem dos Santos Luciano intelectual do povo Baniwa explica:

[...] o Ensino Médio Indígena nasce de uma necessidade coletiva para formar jovens e adultos responsáveis pelos seus destinos e pelo destino de seus povos. Os destinos individuais dos jovens e dos seus povos estão interrelacionados, porque existe, ainda que muitas vezes socialmente disperso e inconsciente, um ideal de vida. (LUCIANO, 2007, p.18)

Esse ideal de vida é orientado pelos valores presentes na visão de mundo dos jovens e adultos. Valores que, embora sujeitos às influências da sociedade envolvente, não mudam porque constituem o modo de ser e de viver, advém do longo processo de educação social que compõem as identidades. Escolas que não se pretendem colonizadoras, devem (re)conhecer e valorizar esses pertencimentos dos alunos a fim de iniciar diálogos interculturais. Para tanto importa valorizar os saberes e conhecimentos ancestrais carregados para as escolas pelos jovens e adultos indígenas, aplicando-os no cotidiano escolar. Nas palavras de Gersem dos Santos Luciano:

O ideal de vida de um jovem indígena seja ele xavante, guarani, ou baniwa tem a ver com o que é bom para si e para o seu povo. E esse deve ser o objetivo da ação pedagógica xavante, guarani e baniwa. Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais de toda cultura integrada. (LUCIANO, 2007, p.4)

No Ensino Médio Indígena há que se dar espaço também para a oralidade, cujo suporte é a memória. Na educação escolar não indígena a memória está relacionada com a escrita, isto é, o ato de lembrar depende do registro escrito, enquanto nas sociedades indígenas os fatos devem ser lembrados. A oralidade impõe o exercício contínuo da memória determinando uma diferença crucial entre os jovens indígenas e os não indígenas quando se trata da capacidade de lembrar e de memorizar. Mesmo sob as influências das tecnologias da informação e da comunicação, ainda assim, estão presentes em suas subjetividades os efeitos

próprios da socialização que supõem o exercício da oralidade especialmente em determinadas etnias. Ao atentar para essa especificidade, o Ensino Médio, estará começando a observar as potencialidades e a realidade dos jovens indígenas, para dar significados específicos à educação escolar.

Na verdade existem algumas perguntas que as escolas e os professores de Ensino Médio precisam fazer para que possam iniciar uma pesquisa de base visando a necessária compreensão dos papéis que a escola de Ensino Médio Indígena deverá desempenhar a fim de valorizar as alteridades indígenas. Entre as questões estão: O que é ser jovem na cultura indígena? Quais são as expectativas do jovem indígena com o Ensino Médio? Como a escolarização pode contribuir para atender suas expectativas? Como articular os saberes comunitários com os conhecimentos científicos? Quais são as principais preocupações dos jovens que estão no Ensino Médio? Qual currículo interessa? Qual é o valor da educação tecnológica, da educação profissional para o jovem indígena e sua comunidade? Enfim, é preciso ouvir o que os jovens indígenas têm a dizer, incorporar suas contribuições, seus saberes e seus fazeres nas práticas pedagógicas para que a escola possa ganhar em pertencimento à comunidade.

A gestão da escola e dos fazeres escolares devem seguir o modelo da gestão de outros aspectos comunitários. Mais do que isso, o trabalho nas escolas de Ensino Médio Indígena precisa priorizar a formação de quadros técnicos e lideranças atentas à gestão dos etnoterritórios, ao uso de tecnologias da informação para contribuir na gestão territorial, na formulação de projetos de etnodesenvolvimento, para a disseminação das culturas indígenas visando a valorização preservação dos povos tradicionais, bem como da sustentabilidade ambiental. Trata-se de estabelecer mecanismos para garantir a permanência dos jovens nas aldeias, melhorando, ao mesmo tempo, a qualidade de suas vidas. Para isso, o Ensino Médio deve ser ofertado, prioritariamente, nas escolas indígenas nas aldeias, de onde os jovens índios poderão, por meio do uso de tecnologias e com a ajuda de professores capacitados, aprimorar e afirmar suas falas e escritas tornando ilimitado o alcance das mesmas.

### **4.3. Experiências e perspectivas do Ensino Médio Indígena**

As demandas pelo Ensino Médio crescem na medida em que sua conclusão é requisito exigido para ingresso na educação superior. A disseminação de políticas de ingresso e permanência na educação superior, por meio de cotas ou vagas suplementares, de vestibulares específicos ou convencionais, ou mesmo pelos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, contribuem para aumentar a quantidade de profissionais, técnicos e professores indígenas presentes nas aldeias e nas escolas. Crescem também as possibilidades de ampliar gradativamente a oferta de Ensino Médio Indígena nas aldeias, aumentando, ao mesmo tempo, as chances de organizar experiências que tenham a interculturalidade como princípio curricular e pedagógico. Do ponto de vista das políticas públicas essas possibilidades só podem ser viabilizadas, sem interrupções, com a realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas que atuam nas instâncias federais, estaduais ou municipais.

A contratação de professores especificamente formados para a educação escolar indígena em diferentes licenciaturas, além da construção, reforma e ampliação de escolas nas aldeias, bem como a instalação de computadores e laboratórios adequados, são medidas imprescindíveis para efetivar a inclusão das crianças e jovens índios. Entretanto, verifica-se que o Ensino Médio é ofertado de modo incipiente nas aldeias, o que obriga aqueles que desejam estudar a se deslocarem por longas distâncias. Portanto, pode-se afirmar que o Ensino Médio ainda não é indígena, posto que segue programas e matrizes curriculares que não se coadunam com as especificidades socioculturais e linguísticas dos estudantes indígenas.

Nesse contexto de avanços tecnológicos, além das escolas indígenas de Ensino Médio apresentarem a urgência de produzir e utilizar materiais bilíngues, devem incorporar tecnologias para que os alunos estejam sintonizados com as demandas contemporâneas, além de alterar a forma e a estrutura das escolas. A estrutura existente remete à ideia de um tempo civilizador e o ensino ainda se apresenta secular, disciplinador, individual e competitivo. Como seria a escola indígena? Qual sua forma, arquitetura e lógica? Ora, é a escola que advém dos saberes ancestrais, comunitários, da relação direta com a natureza e não do confinamento de corpos e mentes tal como se opera na escola convencional. Elisa Urbano Ramos Pankararu relata uma experiência de currículo diferenciado desenvolvida em uma escola indígena de Ensino Médio, no Estado de Pernambuco:

Nossos professores e professoras fizeram a formação superior em faculdades de cidades da região. No entanto, a grande formação que consideramos importante constitui-se nos ensinamentos da mãe natureza, dos nossos idosos e idosas, de nossas organizações sociais e do movimento indígena. Um dos aspectos que também julgamos importante foi, sem dúvida, adequar a matriz curricular do Estado às disciplinas específicas que incorporamos aos cursos. O fator que torna a nossa prática pedagógica um fato específico é que procuramos articular sempre todas as modalidades de ensino aos cinco eixos do Projeto Político Pedagógico: História, Terra, Identidade, Organização e Interculturalidade. Eixos que norteiam a Educação Escolar Indígena em Pernambuco, pois se trata de um projeto para o Povo. Cada Povo tem o seu projeto, assim, sua identidade própria está reafirmada.

Nesse sentido, os cinco eixos do Projeto Político Pedagógico direcionam perfeitamente o Ensino Médio, em nosso Povo, para o projeto de futuro que desenhamos, na medida em que esses eixos apontam caminhos, onde a sustentabilidade física e cultural é a principal característica e a necessidade fundamental. Para nós, enquanto professores e professoras Pankararu, o que destacamos como experiência exemplar é que fomos apenas uma ponte para atender a uma reivindicação de alunos, alunas e da comunidade. São eles realmente os protagonistas, que constantemente avaliam o andamento do curso e propõem formas de encaminhamentos de soluções de problemas e mecanismos de aperfeiçoamento dos instrumentos pedagógicos utilizados. [...] Quando propomos um Ensino Médio diferenciado, estamos propondo escolarização, sistematização de saberes que a humanidade produziu e a profissionalização dos jovens o que, do ponto de vista do Povo Pankararu, significa trabalhar as potencialidades, valorizar a construção intelectual coletiva, mas também o fortalecimento da nossa identidade, a sistematização dos saberes tradicionais e a produção de material didático de autoria indígena.

Assim, a nossa ótica sobre o ser Pankararu nos remete a uma cosmovisão que considera o território, o patrimônio territorial, a natureza e a ciência do Pankararu, uma reelaboração no tempo, considerando também as transformações do ponto de vista político, econômico e do ecossistema, mas buscando sempre estabelecer uma relação das práticas tradicionais, da convivência e significação da construção e transmissão de saberes e valores. (PANKARARU, 2007, p.43-45)

Edílson Martins Melgueiro Baniwa, professor e liderança Baniwa, assessor da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), explica como ocorreu a construção da educação escolar indígena desejada pelo povo Baniwa, focalizando a experiência de gestão da escola Marurekai, de Ensino Médio, na comunidade de Cararapoço, no estado do Amazonas:

Já se foram mais de três anos de muito trabalho, de aprendizagem, de quebra-cabeça e de conquistas. São três anos que a escola está sob a coordenação da comunidade, e apesar de o Ensino Médio indígena ainda não estar reconhecido (o que deverá acontecer ainda este ano), já produziu grandes mudanças e conquistas. Uma delas é o retorno à comunidade das pessoas que haviam saído para a cidade. Hoje a comunidade de Cararapoço tem mais de 600 pessoas e, o que é mais importante, um novo ânimo e uma nova esperança por dias melhores, apostando não mais nos colonizadores tutores, mas sim no seu próprio povo, na sua juventude e nas suas crianças. Ainda este ano será inaugurada a nova sede da escola “Mazurekai”, que na verdade é uma enorme maloca tradicional baniwa, bem distante da antiga escola missionária, que permitirá reviver dentro e fora da escola toda a rica tradição baniwa, há décadas proibida e reprimida. Mas não só isso, é onde definitivamente ocorrerá o desejado encontro de línguas, pedagogias, filosofias, cosmologias, culturas, saberes, conhecimentos, valores e almas. Isso é escola indígena. Isso é educação concretamente intercultural.

A Escola Mazurekai trabalha fundamentalmente por meio da pesquisa e da valorização dos sábios baniwa, em que o jovem ou adulto estudante é ao mesmo tempo professor, sujeito político e cidadão local e global e a escola-maloca é um espaço importante de convivência desejada, portanto, feliz, que permite produzir, reproduzir e disseminar valores da vida e para a vida. Neste sentido, o Ensino Médio da escola Mazurekai é destinado a habilitar jovens e adultos capazes de resolver os seus problemas individualmente e os da comunidade Cararapoço e baniwa em geral. Na escola, ele exercita um pouco de tudo, um bom caçador, um pajé, um construtor de casa, um geógrafo, historiador, um matemático. Mais do que isso, aprende também como ajudar a preservar a natureza, ampliando sua capacidade, por meio de reprodução induzida de peixes e das práticas dos sistemas agroflorestais. (BANIWA MELGUEIRO, 2007, p.36-37)

Após esta experiência, tenho hoje plena consciência de que a nova escola não há de ser apenas um prédio, mas um projeto de realização humana, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais, culturais, linguísticas. Que a prática do ensino seja sempre diferenciada para cada povo, de forma que o professor possa ser, a partir de agora, não apenas um mero conteudista de uma determinada temática (disciplina). A nova escola deve atender às perspectivas de vida dos seus partícipes, no desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais e identitárias. (BANIWA MELGUEIRO, 2007, p.39)

Essas experiências só foram possíveis em virtude da existência de professores formados em consonância com os princípios da educação indígena, na perspectiva da interculturalidade, da relação com as comunidades indígenas, a qualidade de vida, bem como com o fortalecimento e a revitalização cultural. Assim a escola pode pensar e gerir instrumentos que garantam a preservação ambiental, a sustentabilidade econômica, social, territorial e cultural dos povos indígenas, orientando os alunos do Ensino Médio para que sejam comprometidos com as lutas políticas e projetos sociais dos povos indígenas. Quanto a formação de professores, Pierangela Nascimento Wapichana expõe:

Tudo indica que não basta ser apenas professor no sentido tradicional do termo, como alguém que domina conteúdos disciplinares ou curriculares, mas precisa ser um agente ou um sujeito de promoção dos direitos indígenas, que tem como base a garantia territorial, a saúde e o desenvolvimento autônomo e sustentável do ponto de vista ambiental, sociocultural e econômico. A formação do professor indígena precisa dar conta de toda a dimensão da vida indígena na comunidade e do seu papel nas relações políticas e sociais que sustentam a base organizacional da coletividade. Assim, a escola indígena amplia o seu leque de responsabilidade social, porém não podemos compreender que a escola seja a solução de todos os problemas das comunidades indígenas. Contudo, sabemos que a escola tem uma grande responsabilidade com a comunidade onde está inserida. (WAPICHANA, 2007, p. 31-32)

O tempo e o espaço são categorias consideradas fundamentais na escola não indígena. Através dessas categorias os alunos são disciplinados, ordenados e classificados conforme alcançam os olhos e o poder docente dentro das quatro paredes que confinam corpos infantis e juvenis ávidos de movimentos e espaços. Para os índios essa escola é, no mínimo, triste e constrangedora. Creuza Prumkwy, professora Krahô do estado de Tocantis, expõe com clareza qual é natureza que a escola indígena deve ter:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trouxer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. (BRASIL, 1998, p.53).

Essas entre outras experiências que estão sendo desenvolvidas entre diferentes grupos indígenas precisam ser disseminadas oralmente ou por escrito para que todos os povos indígenas tenham conhecimento da riqueza de seus pertencimentos, de suas cosmologias, seus mitos, suas racionalidades, enfim de suas semelhanças e diferenças com que se podem tecer a interculturalidade.

Atualmente cerca de seis mil indígenas encontram-se matriculados na educação superior no país, por meio da constituição de políticas afirmativas de ingresso, permanência e conclusão dos estudos com as mais variadas formas de organização. Esse fenômeno, presente principalmente nas universidades públicas e datado dos anos 2002, iniciado ineditamente no estado do Paraná (AMARAL, 2010), tem formado as primeiras gerações de profissionais indígenas em todas as áreas. Assim, emerge a preocupação em formar médicos, dentistas, enfermeiros, assistentes sociais, advogados, pedagogos, professores, administradores, dentre outros profissionais para atuarem em espaços ocupacionais existentes nas terras indígenas e/ou no seu entorno. Para além das áreas da educação e da saúde serem as mais procuradas pelos acadêmicos indígenas, observa-se que as demais áreas profissionais também são fundamentais para o desenvolvimento das terras indígenas, possibilitando a geração de postos de trabalho nas aldeias e fora delas. Essa perspectiva pode criar novos sentidos para o Ensino Médio Indígena, entendendo que a formação de intelectuais, gestores, profissionais e técnicos indígenas, deve orientar-se pelo diálogo com os saberes e marcas culturais que os constituem e os afirmam como povo.

## 4.4 - Considerações Finais

As pressões para a implantação do Ensino Médio em terras indígenas são provenientes de dois extremos na escala da educação: do ensino fundamental, cujas matrículas aumentaram muito nos últimos anos, e da educação superior que exige a conclusão do Ensino Médio como requisito básico para o ingresso na graduação. Mais do que isso, a quantidade de jovens indígenas que desejam estudar aumentou muito, não se tratando apenas de desejo, mas principalmente de direito e necessidade. Direito fundamental e necessidade diante do avanço das forças econômicas que expropriam e cercam as comunidades indígenas por todos os lados. O conhecimento escolar (científico) passa a ser um instrumento de luta, preservação da vida, da natureza e dos bens práticos e simbólicos que lhes são caros e memoriais. É a articulação entre a oralidade dos velhos indígenas e a escrita dos jovens que poderá garantir direitos sociais e memoriais.

O Ensino Médio Indígena é imprescindível para que os sujeitos sejam atendidos em seus territórios de pertencimento, em suas necessidades e para que possam articular as necessidades, os saberes e fazeres cotidianos e tradicionais aos saberes e fazeres científicos, tecnológico e eruditos da escola. É dessa tessitura que poderá emergir a Educação Escola Indígena, a Educação Superior Indígena, isto é, a escola indianizada.

### REFLEXÃO E AÇÃO

A partir do tema estudado, debata sobre as possibilidades de “indianizar” o Ensino Médio e quais sugestões você tem para implementação da Lei Federal n. 11.645/2008 que determina o ensino da História e Cultura Indígena, articulada com o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, na(s) escola(s) em que você atua.

## 5. Educação Especial

Amanda Meincke Melo

Gilvane Belem Correia

### 5.1. A Educação Especial como modalidade do Ensino Médio: breve contextualização

Pode-se afirmar que a Educação Especial em perspectiva inclusiva nasce, primeiramente, da luta das pessoas com deficiência que, juntamente a outras minorias, fazem valer a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) ao provocarem o reconhecimento, por parte da sociedade, do direito de todos à educação e aos demais direitos humanos e sociais.

Em nosso país, a Constituição Federal (1988) elegeu como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana através da garantia do direito à igualdade (art. 5º) e à educação para TODOS (art. 205 a 208). Portanto, a educação é direito de todos os brasileiros, sem discriminação de qualquer espécie e as escolas reconhecidas legalmente devem atender ao preceito constitucional. No artigo 208, a Constituição Federal se expressa sobre “o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fávero esclarece que o atendimento a que se refere a Carta Magna “é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência” (FÁVERO, 2007, p. 26).

Outros marcos legais importantes, a partir da década de 1990, possibilitaram a passagem progressiva da concepção integracionista presente, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial (1994) que orientava a “integração instrucional”, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que assume a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (Decreto nº 7.611/2011) como serviço suplementar, passando pelos marcos legais que serviram para assegurar o direito de acesso e permanência de todos na escola como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990); o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007; a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e institui a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e como parte integrante da educação regular; a Resolução CNE/CP nº 01/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e “refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos [...]”; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê em sua Meta 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

No que concerne especificamente ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (BRASIL, 2012a), em seu artigo 15, Inciso XV, aponta que o Projeto Pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar, entre outros:

Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. (BRASIL, 2012a, p.15)

Também merecem destaque importantes documentos internacionais que fomentaram os avanços ocorridos nas políticas públicas inclusivas durante esse período: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

### **5.1.1 A transversalidade da Educação Especial**

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial no Brasil passa a assumir posição de modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2008).

Rodrigues define a Educação Inclusiva como uma “reforma educacional”:

É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades, aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível sócio econômico, deficiência, etnia, etc. (RODRIGUES, 2008, p. 34)

Esse processo se desenrola e se consolida no cotidiano das escolas a partir da “presença” desses sujeitos tencionando a mobilização de todos os envolvidos no processo educacional para garantir-lhes a participação em igualdade de condições, na perspectiva da **equidade**: é preciso construir uma estrutura envolvendo recursos, serviços e atitudes que assegurem a efetiva participação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em condição de autonomia e dignidade no processo de aprendizagem e construção da cidadania.

Nessa perspectiva, ao contrário do que se defendia até então, a grande vantagem da inclusão está justamente em considerar as diferenças como sinônimo de riqueza para o processo de formação humana de todos os estudantes.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).

### 5.1.2. O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço não substitutivo, complementar ou suplementar ao ensino regular, que foi introduzido pela **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008) e foi regulamentado primeiramente pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, atualmente em vigor. De acordo com esse decreto, o AEE é compreendido como:

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O mesmo documento indica que o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola e prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, além de garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Deve ser oferecido no turno inverso, na **sala de recursos multifuncional**, com matrícula não obrigatória.

Há dois tipos de salas de recursos multifuncionais. Uma sala do Tipo I é voltada ao atendimento de pessoas com deficiência em um contexto mais amplo, enquanto que a sala do Tipo II, além de possuir os mesmos recursos de uma sala do Tipo I, possui recursos voltados às especificidades de pessoas com deficiência visual.

### Em outras palavras

Salas de recursos multifuncionais: “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” Decreto 7.611/2011



Para saber mais sobre o assunto, segue sugestão de leitura:

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira; MACHADO, Rosângela. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 48p.

Por possuir deficiência, não necessariamente o estudante necessite de atendimento em turno inverso, situação em que o Professor de AEE pode atuar apenas acompanhando seu desenvolvimento através do contato com o(a) professor(a) da sala regular, a quem pode sugerir medidas de eliminação de barreiras.



BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

## 5.2. Desafios da integração curricular

Seguramente, um dos maiores desafios enfrentados na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está em dar condições para que seus pressupostos se realizem a partir de uma mudança estrutural da escola, que se faz indispensável. Entende-se que o problema não se encontra apenas no despreparo dos professores, como costuma ser anunciado. Trata-se da necessidade de uma estruturação institucional escolar pensada para todos, portanto, inclusiva e democrática.

Na escola inclusiva não há ações específicas para este ou aquele grupo, mas estruturas, organizações e práticas pensadas para todos nas suas diferenças. Pensar em todos em suas diferenças não significa apenas prover Tecnologia Assistiva para as pessoas com deficiência ou pensar em adequações curriculares para esses sujeitos em particular. Essas são medidas avulsas que não chegam a se impor significativamente frente à realidade de exclusão que a escola pública ainda vivencia.

Assim como se entende, atualmente, que não há uma única juventude, mas “muitas juventudes”, considerando suas múltiplas identidades e pertencimentos, também as pessoas com deficiência não devem ser reduzidas ao atributo “deficiência”, pois as mesmas pertencem a diferentes grupos e culturas, são sujeitos “situados” que pertencem a um contexto que lhes confere identidade, que possuem suas próprias trajetórias, saberes construídos, potencialidades a serem desenvolvidas. Corroborando essa ideia, o documento das DCNEM, em seu artigo 16, Inciso XV, lança como uma das bases desse nível de ensino “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, de formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2012a).

Na lógica da atual política de inclusão, todos os sujeitos interagem e aprendem na sala da aula regular e contam, se necessário, com apoio especializado. Esse apoio especializado é realizado pelos professores de AEE, cujo papel resume-se, basicamente, ao ensino do **braille** como sistema de escrita dos cegos; ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (**Libras**) e da Língua Portuguesa escrita aos surdos; à introdução de recurso de Tecnologia Assistiva apropriado a cada caso; à criação de estratégias para desenvolvimento do pensamento abstrato dos alunos com deficiência intelectual; orientação ao professor da sala comum quanto à produção de materiais pedagógicos acessíveis e sugestões de práticas de trabalho em aula (para todos os alunos de modo a eliminar barreiras); contato com as redes de apoio e articulação com os diferentes atores e segmentos da escola para promoção da inclusão dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Percebe-se que mudou a perspectiva desse profissional em relação ao extinto professor da classe especial. O professor de AEE não tem a função de alfabetizar ou de ensinar o conteúdo da sala comum. Essas são funções do professor da sala regular.

## Em outras palavras

Sistema Braille: proposto originalmente em 1825 por Louis Braille, na França, trata-se de um sistema de escrita em relevo cujos sinais são formados por combinações de pontos do conjunto matricial . Cada sinal ocupa o espaço denominado célula braille ou cela braille, percebidas pelas pontas dos dedos. Pessoas cegas têm no braille mais uma alternativa de acesso à grafia das palavras, à organização formal do texto escrito. A Grafia Braille para a Língua Portuguesa é normatizada, no Brasil, pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2006)

Libras: ou Língua Brasileira de Sinais, é uma língua de sinais adotada por pessoas surdas do Brasil e reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio legal de comunicação e de expressão no país, apresentando variações ou regionalismos. Seu sistema linguístico é de natureza visual-motora. “[...] as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos.”

(GESSER, 2009, p. 23)

### 5.2.1. Desenho Universal e Tecnologia Assistiva

O Desenho Universal “é o design de produtos e ambientes para serem usados por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado” (tradução livre) (NCSU, 2008). Propõe, assim, que recursos e espaços físicos sejam amplamente acessíveis. Considera a multiplicidade das diferenças entre as pessoas. No contexto da Educação Especial em perspectiva inclusiva, evoca, primeiramente, a pensar o espaço físico da escola e seus recursos materiais, de modo que sejam suficientemente flexíveis para favorecer seu acesso e uso por todos. Não exclui, entretanto, os recursos de Tecnologia Assistiva, ao contrário, os considera.

No que diz respeito à organização do espaço físico, pode-se questionar, por exemplo: *Fisicamente, a escola está organizada de modo que todos possam ir e vir com autonomia, deslocando-se por todos os seus espaços de uso comum? Há rampas, piso tátil, sinalização visual, organização do mobiliário, entre outros recursos e estratégias de acessibilidade previstos na norma técnica de acessibilidade ABNT NBR 9050?*

Sobre os recursos materiais, pode-se ter em mente questões como: *Na seleção ou na produção de recursos pedagógicos para o ensino regular, são consideradas diferentes formas de percepção, de operação e de compreensão? São oferecidas informações redundantes, por exemplo, de forma visual, tátil e em áudio? É possível realizar registros com tecnologias alternativas (ex.: papel e lápis, tablets, laptops, reglete e punção, papel e máquina de datilografia braille, gravação de áudio etc.)?*

Enquanto o Desenho Universal contribui para pensar alternativas que contemplem a todos, na maior extensão possível, sem discriminar ou excluir os recursos e serviços de **Tecnologia Assistiva** potencializam as capacidades e as habilidades das pessoas com deficiência, considerando suas especificidades na realização de atividades cotidianas com autonomia e independência. Ambos devem ser articulados, portanto, ao se pensar a plena participação da pessoa com deficiência no ambiente escolar em condições de igualdade com as demais pessoas.

**Em outras  
palavras**

Tecnologia Assistiva: “[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2009c, p. 9)

Observa-se que recursos de Tecnologia Assistiva não precisam ficar restritos às salas de recursos multifuncionais, mas devem ser integrados às propostas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares e nos vários espaços escolares, para promover o acesso e a construção do conhecimento por estudantes com deficiência.

### **5.2.2. Metodologia em perspectiva**

Na sala regular, frente à diversidade ali presente, não mais cabe uma metodologia tradicional, com cópia do quadro ou do livro, interação através de pergunta-resposta com grande foco na memorização. Essa concepção também encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), quando este documento, em seu artigo 14, Inciso IX, indica que “os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos”. Integre-se ao contexto inclusivo a interdisciplinaridade ao abordar os conhecimentos em uma perspectiva inter-relacional, dialógica e contextualizada possibilitando ao sujeito significar o conhecimento a partir da realidade que o rodeia na perspectiva de poder agir sobre ela. A equidade no acesso à aprendizagem exige práticas que possibilitem que cada sujeito aprenda com seus pares em um processo de interação que precisa ser proporcionado e incentivado na escola.

A Metodologia Dialética (VASCONCELLOS, 1992) permite que vários níveis de desenvolvimento cognitivo e formas diferentes de acessar o conhecimento compartilhem de espaços e tempos comuns de aprendizagem. Nessa perspectiva, um determinado tema é explorado, primeiramente, de diferentes formas pelo grupo: através de visitas in loco, vídeos, fotos, relatos, rodas de conversa, desenhos, dramatizações, textos escritos, reproduzidos em áudio, enfim, de todas as formas que possam atingir a todos, complementarmente (fase chamada de síncrese ou mobilização para o conhecimento). Num segundo momento, é hora de analisar tudo o que foi apresentado, estabelecer relações, explorar os pontos convergentes e divergentes (fase chamada de análise ou construção do conhecimento) e o terceiro momento é da elaboração da síntese do conhecimento:

Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo. (VASCONCELLOS, 1992).

Outro pilar dessa nova escola, imbricado totalmente com a metodologia acima referida, é a avaliação emancipatória (Ana Maria Saul), Formativa (Perrenoud) ou Mediadora (Hoffmann). A avaliação da aprendizagem exerce papel fundamental ao permitir ou não que o professor saiba o que o aluno sabe e o que ele ainda não sabe. Nega-se a esse sujeito o direito de aprender, se a avaliação não serve ao replanejamento, tampouco ao desenvolvimento da **metacognição**.

## Em outras palavras

Metacognição: é justamente esse recuo em relação à ação para analisá-la, na qual o aluno passa a compreender o que fez e como fez (FIGUEIREDO et al., 2010, p. 231).

A adequação dessa metodologia à Escola Inclusiva permite o acesso de todos ao mesmo currículo e a expressão dos conhecimentos de acordo com suas possibilidades e com o nível de desenvolvimento em que cada um se encontra. A síntese dos conhecimentos não é realizada somente por uma prova. Pode-se propor diferentes atividades para apresentação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos que vão desde textos escritos até participação em seminários, dramatizações, construção de maquetes e todas as formas possíveis e imagináveis que possibilitem acompanhar as trajetórias individuais, dando a todos a oportunidade de expressarem o que aprenderam e, ao se utilizar da metacognição, propor a cada aluno o avanço que se faz necessário na sua produção. Ainda que a prova seja um dos instrumentos escolhidos, que ela seja elaborada de modo a possibilitar a expressão do conhecimento em diferentes níveis e que forneça informações à análise qualitativa, a exemplo dos seminários e dos trabalhos dissertativos.

Vale aqui lembrar que o conceito de aprender também deve ser revisitado, quando se fala em escola inclusiva ou “escola das diferenças” (MANTOAN, 2010, p. 8-9). Se “aprender” significa armazenar informação numa perspectiva bancária (FREIRE, 2011, p. 80-81) e depois ter que “devolver” ao professor através de provas, então, de fato, as pessoas com deficiência (e muitos sem deficiência) poderão não conseguir aprender. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva introduziu a ideia da “eliminação de barreiras”. Um sistema de ensino que prioriza a memorização de informações e a aplicação de fórmulas sem conexão com o mundo real é um sistema que produz e reproduz barreiras para a aprendizagem.

[...] não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo de sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados. (MANTOAN, 2007, p.16)

### 5.2.3. Informática na escola

Além de indispensáveis ao desempenho da cidadania, recursos da informática são instrumentos valiosos ao trabalho pedagógico. Podem estar presentes em diferentes espaços da escola: sala de aula comum, salas de recursos multifuncionais, laboratório de informática, biblioteca, entre outros. Notebooks, netbooks, tablets, celulares e câmeras fotográficas, em particular, podem ser usados por alunos e professores nos vários espaços - na realização de atividades dentro e fora da escola. Favorecem a produção de materiais pedagógicos em múltiplos formatos, os processos de análise e de síntese.

O professor contemporâneo, inclusivo, deve integrá-los às atividades escolares cotidianas, descobrindo como tirar proveito das possibilidades e da flexibilidade que os recursos da informática oferecem, levando em conta as experiências e os interesses de seus alunos, contribuindo à sua formação para o mundo do trabalho, para a continuidade dos estudos, para a vida. A gestão escolar deve administrar sua aquisição, organização e manutenção, além de mantê-los na pauta das reuniões pedagógicas. As redes de ensino devem oferecer mecanismos para que formações para seu uso ocorram de forma continuada, a partir de um planejamento interdisciplinar, por exemplo, articulando as áreas de Informática na Educação e de Educação Especial. Os desafios são múltiplos, mas os benefícios são inegáveis à promoção da cidadania dos estudantes em geral e na promoção da autonomia e da independência por estudantes com deficiência em particular, conforme relato a seguir:

*Uma estudante cega sempre leva um notebook para sala de aula, com seu leitor de telas preferido. Com ele, registra o áudio das aulas de caráter mais expositivo em comum acordo com os professores, toma notas e realiza as atividades propostas. No laboratório de informática da escola, todos os computadores disponibilizam recursos de TA. Em dias de avaliação escrita, outro computador da sala de recursos multifuncionais com as configurações previamente reconhecidas pela estudante é disponibilizado com os enunciados – devidamente organizados para acesso com um leitor de telas – e com ele a estudante digita suas respostas. Sempre que necessário, algum material tátil – produzido manualmente ou com apoio da impressora braile – é disponibilizado à estudante.*



Sugerimos a seguinte leitura:

MELO, Amanda Meincke. Escola para Todos – O que a informática tem a ver com isso?  
In: MANTOAN, M. T. E. Para uma Escola do Século XXI. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 79-84.

### 5.3. Educação Especial em Perspectiva Inclusiva articulada à realidade da Escola

Nas seções anteriores, foram apresentados documentos orientadores, além de conceitos e possíveis estratégias que mostram como a Educação Especial se desenvolveu até a proposta contemporânea. Não há dúvidas de que os desafios são muitos, mas se há um entendimento profundo de que mudanças precisam ocorrer de modo a oportunizar a educação formal a todos os educandos, em condições de igualdade,

comprometida com sua emancipação, a ética e o exercício da cidadania, faz-se necessário pensar, elaborar e partir para a ação, considerando-se a realidade local, as possibilidades vislumbradas e os desafios a serem enfrentados.

A pesquisa como princípio pedagógico, portanto, não deve ser adotada como um método para o desenvolvimento do educando apenas, mas para a própria ação e formação do professor. Contribuindo com essa perspectiva, Mantoan lança um desafio a ser enfrentado a muitas mãos:

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia, para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. (MANTOAN, 2003, p.15)

Mais do que respostas prontas, tendo em vista os desafios colocados, faz-se necessário elaborar bons questionamentos que mobilizem a comunidade escolar e provoquem respostas inovadoras.

Tomemos como exemplo a acessibilidade pedagógica para os alunos com deficiência visual: Como tem ocorrido a construção dos conceitos de Química, Física e Matemática? O material acessível para esses estudantes pode ser produzido pela turma toda, explorando outras formas de construção desses conceitos, proporcionando a todos uma melhor compreensão e garantindo a interação. Essa abordagem exige muito mais conhecimento específico da área envolvida do que conhecimentos relacionados à **Educação Especial/AEE**, pois encontrar outras formas de ensinar o mesmo conteúdo é de domínio do professor da área, o que, mais uma vez, configura-se em importante oportunidade de pesquisa que qualifica sua prática. O mesmo se aplica aos textos acessíveis para o leitor de telas e a escrita em braile, que podem ser exploradas por toda a comunidade escolar em oportunidades de formação continuada e de vivência diária. Textos em formato digital, em particular, são bastante versáteis: podem ser apresentados em diferentes dimensões e em múltiplos dispositivos (ex.: tablets, notebooks etc.), impressos de forma ampliada, em braile, lidos com um leitor de telas (MELO; PUPO, 2010). Ademais, esse é um conhecimento relevante à comunidade escolar como um todo.

No que tange aos **alunos surdos**, é importante que se reflita sobre o quanto o ambiente escolar reconhece a presença desses sujeitos ao cuidar para que tudo o que é vivenciado em seu cotidiano tenha o suporte visual,



Algumas referências para aprofundamento: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. (Org.) Soluções Acessíveis: experiências inclusivas no IFRS. Porto Alegre: CORAG, 2014. 268p.  
DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C.; SIMÃO, V. S. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 60p.  
MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Livro Acessível e Informática Acessível. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 45p



Para saber mais sobre o assunto:  
ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 24p.  
GESSER, Audrei. LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

para que a Libras não seja uma língua privativa do aluno surdo e do intérprete, mas que todos os demais a utilizem e que esse aluno seja considerado em suas especificidades linguísticas, de produção de sentido e experiências. Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais pode ser valorizada na escola em projetos que integrem diferentes áreas, transitando por diversos gêneros discursivos (ex.: poesias, apresentações, peças teatrais, histórias, piadas etc.), com o protagonismo dos próprios estudantes surdos como parte da aquisição da Língua Portuguesa em modalidade escrita e da própria Libras.

E o que dizer dos alunos com altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência intelectual, que interagem com o conhecimento de modos diferentes? Mais uma vez é preciso colocar a metodologia em sala de aula em perspectiva. Esta precisa permitir o máximo de desenvolvimento de cada um a partir de suas capacidades, habilidades, experiências, saberes, interesses, etc.

A evolução da Educação Especial nos trouxe até aqui, onde reconhecemos as diferenças como constitutivas do ser humano e é esse novo paradigma que é colocado pela Educação Inclusiva: o AEE provê apoios aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas retira-se desse serviço a expectativa do atendimento como “normalização”, com resquícios de teor clínico. Carvalho reforça essa ideia: “Como escola não é clínica, pretende-se considerar, nela, o sujeito como aprendiz e como um dos integrantes da cena educativa. Como tal, precisamos, iluminar todo o cenário para, nele, encontrar as barreiras que precisam ser eliminadas em proveito do sucesso da escola e do próprio aluno”. (CARVALHO, 2000, p. 157). Também Baptista e Oliveira ressaltam a necessidade de tirar o foco da deficiência e redirecioná-lo às potencialidades de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem: “O ato pedagógico, portanto, deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?” (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002, p. 95)

Nesse sentido, antes mesmo que todas as deficiências estejam presentes na escola, essa nova cultura pode começar a ser fomentada através do questionamento e da reflexão constante sobre a prática cotidiana: O que se constitui como “barreira” de aprendizagem para todo e qualquer aluno? Sob que outras formas o conteúdo pode ser apresentado de modo a contemplar diferentes formas de acessá-lo? O que deve ser de domínio do professor?

Outro aspecto nevrálgico e que merece profunda reflexão é o processo avaliativo. Encontram-se, no cotidiano das escolas, variadas formas de avaliação do rendimento escolar, mas a sistemática mais comum que tem sido adotada é a elaboração de provas ou outros instrumentos avaliativos específicos para os estudantes com deficiência, sendo a aplicação também realizada separadamente dos colegas e os resultados expressos sob a forma de pareceres descritivos para os estudantes com deficiência e de nota para os demais. Essa situação coloca em evidência o quanto a nota como forma de expressão dos resultados é frágil, considerando-se o atual momento da educação, pois não é suficiente para o acompanhamento do processo. Uma vez que não se abra mão dessa forma de expressão dos resultados, a nota não pode resultar da comparação entre os alunos, mas deve refletir o quanto cada um conseguiu avançar em seu processo de aprendizagem, o que significa tornar essa tarefa muito mais complicada do que adotar o parecer descritivo para todos.

Admite-se como “razoável” (BRASIL, 2009a) a avaliação diferenciada em sua forma de apresentação para garantia de “acesso” à informação ou comunicação ou na forma da expressão dos conhecimentos: com apoio de um leitor ou em braile para os cegos; com suporte em Libras para os surdos; com caracteres ampliados para as pessoas com baixa visão; com a possibilidade de utilização do computador para pessoas com deficiência física ou visual etc.

Sendo assim, o que parece mais apropriado é a formulação de instrumentos avaliativos para toda a turma que possibilitem a demonstração das habilidades cognitivas em diferentes níveis, permitindo observar e valorizar o máximo que cada um pode demonstrar da sua trajetória de construção nas diferentes áreas do conhecimento. Após análise das produções dos estudantes (com todos os apoios oportunizados àqueles que necessitem), os docentes têm condições de identificar e “descrever” seus avanços.



FÁVERO, Eugênia A. G.; MANTOAN, M. T. E.; PANTOJA, Luísa de Marillac P. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009

A escola inclusiva é apenas uma: que acolhe a todos na perspectiva do desenvolvimento de suas potencialidades, da autonomia na construção do conhecimento, da preparação para a vida, para a continuação dos estudos e para o mundo do trabalho. Fica, assim, o desafio de repensar a organização escolar e as práticas pedagógicas de modo que cada estudante do Ensino Médio possa desenvolver-se de modo integral.

## REFLEXÃO E AÇÃO

De que modo a Educação Especial está contemplada na proposta pedagógica de sua escola? Investigue como é apresentada no Projeto Pedagógico da Escola, contrastando com a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o modo como tem sido operacionalizada.

Como está organizado o espaço físico de sua escola? Ele permite o livre deslocamento em cadeira de rodas? Está adequadamente sinalizado? Faça registro fotográfico de soluções e de problemas de acessibilidade e compartilhe-o com seus colegas.

Na sua escola, tem sido disponibilizado o mesmo currículo para todos os alunos e as metodologias tem oportunizado que todos participem dentro de suas possibilidades? Por quê? Que medidas podem ser tomadas nesse sentido?

Quais os desafios que estão em maior evidência quando se trata de implementar ações pedagógicas estruturais rumo à construção da escola inclusiva? Que instâncias/atores/setores que podem ser mobilizados para o enfrentamento desses desafios? Que recursos são necessários para isso?

Como organizar o processo de avaliação em perspectiva inclusiva? Avalie o modo como a avaliação está contemplada no Projeto Pedagógico da escola? Compartilhe seus procedimentos de avaliação com os colegas.

Como a comunidade escolar tem se organizado para lidar com as situações que se apresentam e se antecipado considerando-se os pressupostos da Educação Inclusiva? Quais os principais avanços da escola e quais os principais desafios?

## REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004. 97p

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 24p.

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BANIWA MELGUEIRO, Edílson Martins. **Projeto pedagógico: experiências. A escola do Ensino Médio Indígena e o etnodesenvolvimento do povo baniwa**. In: MEC: Secretaria de Educação a Distância. Ensino Médio e Sustentabilidade em terras indígenas. Boletim 05, mai, 2007. p. 33-40.

BAPTISTA, Claudio Roberto. OLIVEIRA; Aniê Coutinho. Lobos e Médicos: Primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>> Acesso em: 14/06/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009c.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar Educação Básica: 2012**. Resumo Técnico. Brasília: INEP. 2013. p.34

CALDART, Roseli Salette. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo. Expressão Popular. 2010 -2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 176p.

CIAVATTA M. ; RAMOS, M. N. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

DICIONÁRIO Michaelis. 2009. Disponível em <<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=equidade>>> Acesso em 20/06/2014.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 60p.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**– O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de Lógicas**. Moderna, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, S. R. O. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese de Doutorado, UFPR, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN N.9394/96. In: AZEVEDO, J.C. REIS, J.T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOUVÊA, Antônio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Heron (org.) et. al. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. Em aberto, Brasília, v. 11, n. 56, out./ dez. 1992.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8)

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1998.

\_\_\_\_\_; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As Setas do Caminho.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em Avaliação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico.** 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pirâmide Etária.** Disponível em: <<<http://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2->>> Acesso em: 18/06/2014.

KOLLING, Edgar J. NERY; Ir. MOLINA, Monica C. **Por uma educação do básica do campo.** Articulação Nacional Por uma Educação do Campo: Brasília, 1999.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais.** Rio de Janeiro. Editora Cortez. 1999.

LIMA, Antonio C. de Souza. **Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Juventude indígena e escola. Os jovens indígenas e a escola. Ensino Médio e Sustentabilidade em terras indígenas.** Brasília: Boletim 05, mai, 2007. p. 17-25.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, Adriana L. Limaverde; et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Direito De Ser, Sendo Diferente Na Escola: por uma escola das diferenças**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Fortaleza/CE: UFC, 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na Escola**. Cadernos CEDES: Educação Indígena e interculturalidade. 49, 1 ed. Campinas: Unicamp. 2000. p. 11-17.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Livro Acessível e Informática Acessível**. 1 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 45p.

\_\_\_\_\_. Escola para Todos – O que a informática tem a ver com isso? In: MANTOAN, M. T. E. **Para uma Escola do Século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 79-84.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H. **A relação entre Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.112, 2010. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>> Acesso em: 14/09/2014.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NCSU – North Carolina State University. **Universal Design Principles**. 2008. Disponível em: <<[http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)>> Acesso em 25/06/2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>> Acesso em: 20/06/2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PANKARARU, Elisa Urbano Ramos. Currículo diferenciado: experiências. Experiências exemplares de oferta de Ensino Médio em escolas indígenas: o caso da escola Pankararu. In: **Ensino Médio e Sustentabilidade em terras indígenas**. Brasília: Boletim 05, mai, 2007. p. 41- 45.

PERNAMBUCO, Marta Maria Pernambuco. Significações da realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. (Trad) Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Vera Mazagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade. v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

RODRIGUES, David. **Questões Preliminares sobre o desenvolvimento de Políticas de Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Maria Emilia de. **Tema Gerador**. Goiânia, GO, 2003. (mimeo.) Disponível em: <<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/TEMA\\_GERADOR\\_Retorno\\_da\\_Pesquisa.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/TEMA_GERADOR_Retorno_da_Pesquisa.pdf)>> Acesso em: 05/03/2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida; et.all. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. 1 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 48p.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória. Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. (Org.) **Soluções Acessíveis: experiências inclusivas no IFRS.** Porto Alegre: CORAG, 2014. 268p.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Ensino Médio Noturno.** Educar. Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 30, 2008. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a05.pdf>>> Acesso em: 14/08/2014.

SOUZA, Antonio Fernando Gouvêa, Ana Inês (org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

\_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAPICHANA, Pierangela Nascimento. Formação dos professores indígenas: redefinindo o papel da escola e a formação dos professores indígenas para o ensino básico. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em terras indígenas.** MEC: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 05, mai, 2007. p. 26-32.

## INSTITUIÇÃO DOS AUTORES E ORGANIZADORES

Celso João Ferretti

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR.

Domingos Leite Lima Filho

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR.

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Universidade Estadual de Londrina, UEL.

Maria Margarida Machado

Universidade Federal de Goiás, UFG.

Miriam Fabia Alves

Universidade Federal de Goiás, UFG.

Natacha Eugênia Janata

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

Ana Cristina Hammel

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS.

Wagner Roberto do Amaral

Universidade Estadual de Londrina, UEL.

Maria Regina Clivati Capelo

Faculdades Integradas do vale do Ivaí, UNIVALE.

Amanda Meincke Melo

Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA.

Gilvane Belem Correia

Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA.

Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná, UFPR.

