

DA LEITURA À PRODUÇÃO DE CRÔNICAS: IMPLICAÇÕES DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)

Lidiane Dias Andrade

RESUMO: Neste artigo resgata-se a experiência em educação aplicada em um projeto piloto, denominado Reconhecimento e Certificação de Saberes, desenvolvido no Instituto Federal (IFSC), no Câmpus Continente - Florianópolis, com duas turmas de estudantes que frequentaram os cursos ‘Guias de Turismo’ e ‘Merendeiras’. Um dos objetivos desses cursos é estimular os estudantes a frequentar, posteriormente, um curso técnico na área em que atuam. A certificação implicada nesses cursos se respalda, portanto, pela perspectiva de superação de processos de interrupção da escolarização. É nesse contexto que este estudo foi estruturado, com o objetivo de avaliar os resultados da aplicação da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), por meio da análise das produções realizadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a realização das atividades do Projeto Reconhecimento de Saberes. Tendo como categorias de análise a estruturação da escrita, o conhecimento de mundo e as percepções individuais acerca da realidade, o estudo foi apoiado no método ex-post-facto, nas pesquisas exploratória e documental e nas abordagens quantitativa e qualitativa. Os resultados indicam que a metodologia utilizada estimulou a ampliação do vocabulário, o interesse por temas relacionados com o escopo do projeto, a conexão com a realidade e a apropriação de conhecimentos científicos indispensáveis para o desenvolvimento dos estudantes e possíveis intervenções nas suas realidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Reconhecimento de Saberes. Projeto Criativo Ecoformador. Crônicas.

Introdução

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as possibilidades que oferece para pessoas excluídas do contexto educacional é uma ação indispensável para aqueles que atuam na modalidade ou têm com ela qualquer outro vínculo. Trata-se de uma modalidade cujas especificidades requisitam uma reflexão permanente, especialmente no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e suas implicações para a inclusão dos estudantes e a transformação de suas vidas.

A educação em nosso país, contudo, ainda é marcada por uma grande discrepância. O Brasil é considerado um país desigual no que se refere à educação, especialmente quando a realidade é retratada por dados que caracterizam esse processo, tais como os que situaram como analfabetos absolutos 13.940.729 brasileiros com a idade de 15 anos ou mais, além dos estudos que indicaram que 20 em cada 100 jovens e adultos caracterizaram-se como

analfabetos funcionais¹ (IBGE, 2011).

No tocante à EJA, destaca-se a importância de articular as práticas de leitura e produção textual, desenvolvidas às orientações do documento base para sua oferta (BRASIL, 2008). Primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada da modalidade, na qual a educação é concebida como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida e não apenas o ato de se escolarizar. O documento também indica que as estratégias didático-pedagógicas precisam superar processos marcados pela organização hierarquizada da escola que a caracteriza como um sistema verticalizado.

Reconhecer, primordialmente, as diferenças e desconstruir paradigmas ultrapassados em suas práticas, torna-se indispensável. Para Arroyo (2007, p. 24) “[...] antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas [...]” os estudantes “[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social [...]” que precisam ser consideradas para que se evite seguir trabalhando com base na simples memorização de conhecimentos, cuja prática carece de sentido para esses sujeitos.

Neste artigo, resgata-se a experiência em educação aplicada em um projeto piloto, denominado Reconhecimento e Certificação de Saberes, desenvolvido no Instituto Federal (IFSC), Câmpus Continente - Florianópolis, com duas turmas de estudantes que frequentaram o curso ‘Guias de Turismo’ e Merendeiras. É nesse contexto que este estudo foi estruturado, com o objetivo de avaliar os resultados da aplicação da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) no referido Projeto Reconhecimento e Certificação de Saberes, por meio da análise das produções realizadas pelos estudantes e de outros dados implicados na pesquisa ao longo do trabalho realizado na área de português. Tendo como categorias de análise das produções dos estudantes, a estruturação da escrita, o conhecimento de mundo e as percepções individuais acerca da realidade, o estudo foi apoiado no método ex-post-facto, pelas pesquisas exploratória e documental e pelas abordagens quantitativa e qualitativa.

Teoricamente, a metodologia do PCE se ampara no Paradigma Ecológico, na Teoria da Complexidade e em conceitos como a transdisciplinaridade e a ecoformação. São conceitos que, ao serem inseridos na prática pedagógica, podem apresentar-se como uma das possibilidades para superar a fragmentação, a linearidade e a descontextualização, indicando para um ensino conectado com a realidade complexa dos sujeitos da EJA.

Espera-se que este estudo contribua para que os docentes da EJA avancem no sentido

1 São consideradas analfabetas funcionais em pesquisas censitárias, pessoas com menos de quatro anos de estudo, as quais não apresentam capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes âmbitos da sociedade.

de viabilizar propostas transdisciplinares e ecoformadoras, apoiadas pelos pressupostos teórico-metodológicos os quais nortearam o PCE desenvolvido. Esta proposta apresenta-se, portanto, como uma possibilidade de transformação no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à superação de uma educação linear, fragmentada e descontextualizada.

Da constituição de uma educação excludente a uma visão sistêmica da educação

Refletir sobre a educação nos remete a uma análise em relação à prática pedagógica adotada e os resultados apresentados sistematicamente, observando o quanto estamos contribuindo para contrapor estatísticas educacionais cada vez mais excludentes, incluindo a taxa de reprovação no Ensino Médio brasileiro atingiu 13,1%, maior número desde 1999. Para Márcia Jacomini, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, revela que 90,6% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, mas a taxa líquida de escolarização nessa faixa etária era de 50,9%. Assim, de 90,6%, pouco mais de 50% frequentava o Ensino Médio, mostrando um atraso em relação à idade-série (GUERREIRO, 2015).

Pensar nos motivos que levam jovens e adultos a abandonar a escola ou não procurá-la mesmo sendo seu direito, exige uma visão sistêmica, uma vez que nos faz mergulhar, minimamente, nas especificidades que se apresentam nos itinerários formativos percorridos e na prática pedagógica desenvolvida atualmente com esses sujeitos. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 228) chama atenção para que os jovens e adultos sejam percebidos como sujeitos concretos que se encontram na sala de aula. Logo, aproximaríamos a escola e o trabalho e todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, estimulando que se situem “[...] como sujeitos humanos plenos, em constante constituição por meio da imersão em situações concretas de construção de significações [...]”

Reconhecer quem são os jovens e adultos que frequentam as salas da EJA, quais são as expectativas ao retornar à escola e os motivos que determinam o retorno, têm sido pontos-chave de investigação e debate de diversos estudiosos e educadores. Entre eles, destacamos Arroyo (2000), que faz referência à trajetória da EJA e seu direito ao conhecimento, além de outros pesquisadores que se dedicam a propostas inovadoras e compatíveis com os diferentes níveis e modalidades de ensino, tais como Torre, Zwierewicz e Furlaneto (2011) e Santos e Sommerman (2009), que têm trabalhado com fundamentos da abordagem transdisciplinar e sua implicação no contexto escolar.

Habitualmente, a educação pública tem se apresentado por uma prática pedagógica conservadora e tradicional, influenciada pelo paradigma cartesiano, positivista, o qual caracterizou a ciência no século XIX, grande parte do século XX e segue caracterizando com muita ênfase a do século XXI. O pensamento cartesiano propôs a fragmentação do todo e, por consequência, colaborou para a fragmentação do conhecimento, estimulando a divisão das áreas do conhecimento em disciplinas que são trabalhadas isoladamente.

O paradigma positivista, que caracteriza esse tipo de educação, tem vinculação com os princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e de dicotomia das dualidades, veiculados a partir da difusão dos posicionamentos de Descartes. Essa fragmentação do conhecimento se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional e configura “[...] o modo de ser e de pensar dos sujeitos [...]” (SANTOS, 2009, p. 15).

A fragmentação foi tão convincente que acarretou um ensino em que docentes realizam um mesmo trabalho de forma completamente isolada em suas salas de aula. Outro aspecto de influência desse paradigma está na ação docente em relação à reprodução do conhecimento, que ao ser aliada à fragmentação, se efetiva pela realização de atividades mecânicas, provocando um ensino pautado no escutar, ler, memorizar e repetir.

Práticas pedagógicas influenciadas pela visão positivista vêm refletindo ao longo da história da educação e não se apresentam muita distinção ao que foi realizado no decorrer do século XXI. Moraes (1997, p. 16) chama atenção para essa condição quando afirma que, mesmo que globalmente se perceba uma transformação contínua, a educação continua apresentando resultados preocupantes e parte significativa dos docentes continua priorizando a velha forma de ensinar, resultando em sujeitos limitados na forma de pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Para que haja efetivamente um progresso de base na educação, os homens e as mulheres não podem mais ser “[...] brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez.” (MORIN, 2007, p. 33). A visão fragmentadora que estimula a inteligência a separar “[...] rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos [...]” fracionando os problemas e estimulando a cegueira diante da realidade “[...] porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico [...]” (p. 29).

Santos (2009, p. 18) faz referência a essa perspectiva secular, reforçando que “[...] Essa visão descontextualizada e simplificadora, difundida pela ciência moderna, tornou-se hegemônica ao longo dos últimos 400 anos [...]” Morin (2004, p. 112) destaca também que

o pensamento reducionista, que é impulsionado pelo paradigma positivista, não apreende a “[...] multidimensionalidade das realidades [...]”. Ao refletir sobre as consequências dessa perspectiva no contexto escolar, vale lembrar o alerta de Morin (2009, p. 13), quando afirma que existe uma inadequação cada vez mais “[...] ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários.”

Na EJA, as expectativas dos jovens e adultos ingressantes são muitas e, por isso, a razão de não permanecerem desperta questionamentos que nos levam a refletir sobre o verdadeiro papel do educador e sobre a concepção, a metodologia e o processo avaliativo priorizado nessa modalidade, bem como sobre as especificidades que caracterizam os estudantes e se definem em meio a sua realidade. Oliveira (1999), por exemplo, lembra que o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Esse traz consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Conhecer a vida dos estudantes, os hábitos de vivência, suas experiências no cotidiano, assim como a trajetória escolar, facilitaria a construção de um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades, podendo minimizar os problemas causados por um ensino carregado de separações. Essa perspectiva é amparada pelo paradigma ecossistêmico que defende não haver “[...] separatividade, inércia ou passividade [...]” sendo que “[...] Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua.” (MORAES, 1996, p. 61) e, portanto, a percepção sobre a EJA acarreta uma série de dimensões que precisam ser consideradas.

Apoiar-se no paradigma ecossistêmico é buscar suas contribuições no sentido do que Moraes (1996) indica em relação ao resgate do ser humano. Para ela, esse paradigma colabora para uma visão de totalidade, pois estimula um olhar sistêmico que reconhece a interdependência de todos os fenômenos e o entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Ao contextualizar o referido paradigma, Moraes (2004, p. 21) afirma que sobre ele “[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais, etc. Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles.”

Articulado à visão sistêmica, formulada por Bertalanfly, que para Morin (2009) criou

um obstáculo ao conhecimento reducionista a partir da segunda metade do século XX, o paradigma ecossistêmico retoma a ideia de que o significado do todo é mais que um conjunto de partes que o consolidam. Essa concepção auxilia no conhecimento do homem sem isolá-lo do universo e, enquanto ajuda a situá-lo, estimula o conhecimento pertinente, por meio do qual o seu objeto de estudo é contextualizado.

Trabalhar pautado nesse paradigma implica reconhecer cada sujeito da EJA em sua individualidade e a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio ambiente. Nesse sentido, é necessário perceber que há uma interdependência entre ensino e realidade dos estudantes, já que "[...] nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo atual, dependem de nossa atuação e nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe." (MORAES, 1997, p. 22).

Teoria da Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: alternativas de uma visão sistêmica na EJA

Entre os avanços teóricos, as mudanças na legislação e as práticas efetivadas, muito tem se discutido em relação à inclusão dos sujeitos à EJA. A Declaração de Hamburgo (1997) reitera que “Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade [...]” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 39).

Infelizmente, ter um direito assegurado em lei, ironicamente não garante o direito de todo cidadão permanecer neste ambiente a ele, supostamente, assegurado. A cegueira ainda permanece forte no contexto escolar e favorecer o acesso à escola a esses sujeitos com múltiplas trajetórias escolares atribuladas não é o suficiente para garantia desse direito.

Sobre a qualidade do trabalho realizado em sala de aula com esses sujeitos, Arroyo (2003, p. 19) indica que “[...] os conteúdos e métodos e a organização escolar foram concebidos mais para formar os cidadãos como trabalhadores semianalfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho [...]”. Por isso, os professores tornam-se essenciais nesse processo de resignificação da educação na vida dos alunos, sendo que é de sua visão de educação que depende parte substancial da possibilidade de trabalhar com currículo que atenda suas reais necessidades.

No contexto educacional, a perspectiva ecossistêmica colabora para que o conhecimento deixe de ser visto numa perspectiva estática e passe a ser focado como estando em processo de vir a ser (MORAES, 1996, p. 14). A autora também afirma que em

uma “[...] visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação.”

A Teoria da Complexidade, que se articula ao Paradigma Ecológico, por sua vez, é considerada uma referência para a superação da cegueira do conhecimento, anunciada por Morin (2007), e que se perpetua na educação durante séculos, centrando-se muito mais na reprodução de conteúdos que no bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza (TORRE; ZWIÉREWICZ, 2009). Tendo sua origem vinculada ao avanço do conhecimento e aos desafios do século XXI, advindos do processo de globalização (SANTOS, 2009), a Teoria da Complexidade foi sistematizada pelo próprio Morin, reconhecido atualmente como ‘o pensador planetário’.

Os conceitos que vinculam nessa teoria contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades, amparados em Descartes, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (SANTOS, 2009). Assim, contrapõe-se ao pensamento reducionista, que para Morin (2004, p. 112) não apreende a “[...] multidimensionalidade das realidades [...]”

A Teoria da Complexidade contribui para a inserção no currículo escolar de “[...] questões relacionadas ao meio ambiente, aos valores humanos, à solidariedade e tantos outros aspectos esquecidos pela escola desconectada da vida [...]” (ZWIÉREWICZ, 2014, p. 9). Diante disso, vale lembrar que contribui para uma consolidar uma prática pedagógica que supera a ênfase de processos que “[...] ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.” (MORIN, 2009, p. 15).

Ainda que essa possibilidade pareça utópica, é necessário lembrar que “[...] o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.” (MORIN, 2007, p. 21), presentes na realidade atual e, possivelmente, na futura. Além de um ensino personalizado, é necessário considerar as reais problemáticas do entorno, seja ele local ou global.

Nesse processo de mudança de paradigma educacional é necessário superar o que Arroyo (2007, p. 29) trata como “[...] trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização [...]” requisitando à EJA que se posicione “[...] como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados [...]”. Portanto, repensar educação nos faz também repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas, os desafios que enfrentamos, assim como as limitações que nos acompanham e ainda persistem

em nos envolver diariamente.

É diante desse panorama que a transdisciplinaridade e a ecoformação (MORAES, 2008; NICOLESCU, 1999, SANTOS; SOMMERMAN, 2009, SILVA, 2004, TORRE; ZWIEREWICZ; FURLANETTO, 2011, TORRE; PUJÓL; SILVA, 2013) apresentam-se como referência para transpor práticas tradicionais e alcançar práticas inovadoras, capazes de suprir uma educação segregadora, desleal e injusta, para propor, em seu lugar, uma educação humanizadora e conectada com a realidade complexa da sociedade. Fundamentando-se na abordagem transdisciplinar, autores como Moraes e Torre (2008), Torre (2008), Torre, Zwierewicz e Furlanetto (2011) e Santos (2009) colaboram para transformar práticas pedagógicas desarticuladas, lineares e descontextualizadas, em iniciativas integradas, criativas e que contribuam com a busca de um conhecimento a partir da vida e para a vida.

Trabalhar permeados por uma visão transdisciplinar possibilita reflexões, possibilidades de troca e, principalmente, criar alternativas transformadoras. Torre e Zwierewicz (2009) sustentam que um projeto apoiado pela perspectiva da transdisciplinaridade promove a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões e a busca de soluções para os problemas.

Nesse sentido, Moraes (2013, p. 56) faz referência à reforma de pensamento que se apresenta como um “[...] o rompimento das gaiolas epistemológicas que aprisionam o pensamento humano para que aconteça a necessária reforma do pensamento e a emergência de uma nova consciência.” É nesse ínterim que a perspectiva transdisciplinar articula o conhecimento e a ação para despertar a consciência da realidade (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). Diante dessa perspectiva, iniciativas de redução do ser humano a estruturas formais, sejam elas quais forem, são incompatíveis com a visão transdisciplinar (NICOLESCU, 1997).

A ecoformação, por sua vez, pode ser compreendida “[...] como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem.” O termo passou a veicular na década de 1990, sob a influência do Grupo de Pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, articulando-o às reflexões sobre a aplicabilidade dos pressupostos da Teoria da Complexidade no campo da Educação Socioambiental. Esse grupo de pesquisa era coordenado, na época, por Gaston Pineau (SILVA, 2008, p. 101).

A autora ainda destaca que a ecoformação fortalece as relações recíprocas pessoa-ambiente, sendo que “[...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente

enquanto tal, mas a relação do homem com ele.” Sua intenção é contribuir para “[...] estabelecer as premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam o homem à natureza [...]” enfatizando “[...] a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana.” (p. 101).

Amorim e Cestari (2013, p. 13), vinculam a ecoformação às contribuições de Morin, especialmente, as difundidas em 2003 e 2005, quando acena para a reforma do pensamento, considerada uma nova epistemologia, que terá como referencial principal a complexidade e contribuirá “[...] para explicar os novos sentidos do mundo e ir à busca de um novo paradigma no qual esteja conjugada a preocupação com a formação humana e as questões ambientais, sistematizados numa configuração subjetiva denominada de sujeito ecológico.”

A ecoformação está relacionada às demandas da realidade atual, quando se vive uma emergência planetária, com enormes problemas relacionados entre si. Entre esses problemas está a contaminação e degradação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos naturais, o crescimento incontrolado da população mundial, os conflitos bélicos atrozes e incompreensíveis em nosso grau de civilização, perda da diversidade biológica, linguística e cultural; “Tudo isso acrescentado a uma profunda crise econômica global que não parece ser uma crise de crescimento, mas sim uma mudança de sistema.” (MALLART, 2009, p. 29).

O autor ainda alerta que essa situação está relacionada à “[...] condutas individuais e coletivas, orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações.” Esse comportamento é “[...] fruto do hábito de atender somente o mais próximo, espacial e temporalmente.”

Para Santos (2009) a escola do século XXI deve transitar entre os diferentes níveis do real e do diálogo entre os saberes. Essa escola necessita que o professor desocupe o papel de meramente transmissor de conhecimento para oferecer condições que favoreçam a interação, a identificação de problemas, a análise, a reflexão, a descoberta e a intervenção.

Ensinar baseado em um pensamento transdisciplinar e ecoformador significa mudar a forma de compreender o mundo e esse processo se dá por meio da interação, da abertura à diversidade, ao intercâmbio de pensamentos e de ações. Nesse processo, é fundamental aproximar conteúdos curriculares com o dia a dia vivido pelo sujeito, tornando a transdisciplinaridade e a ecoformação aliadas de práticas de leitura, compreensão e produção textual.

Destacar a relevância desse processo na viabilização de pensar e materializar a relação com o saber, a interação social com o outro como portador de vários conhecimentos

é de suma relevância para a reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, pois a apropriação do conhecimento está diretamente relacionada às interações realizadas pelos sujeitos no seu contexto sociocultural, que se constitui como um espaço coletivo de aprendizagens.

Para Oliveira (1992) a escola pode ser o protótipo da instituição social que, no âmbito da sociedade letrada, ensina o homem a transcender seu contexto e a transitar pelas dimensões do espaço, do tempo e das operações com o próprio conhecimento. Ao avaliar essa situação destaca-se a importância de trazer para a realidade da escola o contexto social, econômico, cultural, político e ambiental, pois será por meio disso que, tanto professores como estudantes, encontrarão objetivos e significados para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o estudante é um sujeito que tem singularidades e que participa das relações sociais. A relação com a escola e com o saber é uma relação construída pelo sujeito que, ao ler o mundo, busca sentidos e tenta responder ao seu contexto. Assim, “[..] ela não determina direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar [...]” (CHARLOT, 2003, p. 27), o que significa que deve haver um compromisso institucional e docente profundo com a inclusão desses sujeitos.

Projeto Piloto de Reconhecimento e Certificação de Saberes Escolares: estratégias de certificação de saberes apropriados²

O Reconhecimento e Certificação de Saberes tem sido o ponto de partida e a base de sustentação para os cursos de Formação Inicial e Continuada - Qualificação Profissional, previsto na LDB, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A existência de diferentes experiências sobre o tema expande-se por diversos países, entre os quais, Portugal, Canadá, França, EUA, indicando uma busca de soluções para essa demanda emergente dos adultos, vinculada à elevação de escolaridade. Para Bjornavold (2002, apud MANFREDI, 2005. p.10), contudo, “[...] as experiências europeias desenvolveram-se em contextos e tempos diferentes. Portanto, o que se encontra é uma mescla heterogênea de projetos e sistemas de reconhecimento e de validação.”

O reconhecimento e validação de saberes têm sido utilizados como uma alternativa frente à exclusão nítida de trabalhadores que se confrontam com as exigências sociais de qualificação profissional. Essa concepção fundamenta-se na compreensão de que pode ser

² As informações contidas ao longo dos próximos tópicos são extraídas do documento final do Projeto Reconhecimento e certificação de Saberes Escolares de Trabalhadores da área de Turismo, hospitalidade e lazer – IFSC/Continente

estudado em múltiplos espaços e situações, formais ou informais, o que implica na criação de condições de tornar válidos os conhecimentos e experiências apropriados, bem como as aprendizagens realizadas fora das instituições de educação.

No Brasil, as experiências de validação de saberes profissionais dos trabalhadores têm emergido dentro dos mais variados meios de cunho social, popular e que apregoam o reconhecimento dos saberes como um direito do trabalhador (FISCHER, 2008). Dentre as iniciativas está a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na perspectiva de promover, como ação do Estado, o direito à certificação, o IFSC desenvolve, desde 2010, o reconhecimento de saberes profissionais, de trabalhadores no âmbito da Rede CERTIFIC. Paralelamente, na perspectiva de elevar a escolaridade do trabalhador e proporcionar-lhe uma formação profissional, o IFSC vem ofertando cursos do PROEJA. Dessa forma, as Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão vêm agindo no sentido de integrar PROEJA e CERTIFIC, sendo uma destas ações a construção de quatro projetos-piloto para concretizarem esta integração. Um dos *campi* a realizar este projeto piloto é o Florianópolis - Continente.

O que se buscou com essa iniciativa foi desativar o freio conservador da escola que, como afirma Kruppa (2005), por estar envolta pela rotina e fechada em muros, não tem sensibilidade para o movimento da vida. Para tanto, esse projeto piloto objetivou validar os conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formais ou não formais, por considerar que a construção e a transmissão do conhecimento não é prerrogativa exclusiva da educação formal, não se restringindo, portanto, aos processos desenvolvidos na escola, conforme reconhece a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB/1996. Em seu art. 1º. a referida Lei indica que “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

O que se pretendeu com o Projeto Piloto de Reconhecimento e Certificação de Saberes Escolares de Trabalhadores da Área de Turismo Hospitalidade e Lazer foi tornar presente a discussão do tema no âmbito do IFSC, bem como validar os conhecimentos de trabalhadores desta área, com idade superior a 24 anos, previamente selecionados. Os saberes empíricos, assim como as experiências vividas e conquistadas no dia a dia destes jovens e adultos foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto, adaptando-se os conteúdos curriculares formais de acordo com os saberes apropriados ao longo de suas

vidas.

- Perfil dos Guias

O grupo de Guias foi composto por seis pessoas, sendo cinco homens e apenas uma mulher. A faixa etária do grupo variava entre 43 a 61 anos. Dentre eles dois eram uruguaios e um argentino, sendo que suas raízes étnicas eram variadas.

Tratava-se de um grupo de trabalhadores adultos que já se conheciam anteriormente por terem em comum o mesmo local de trabalho. Assim, entre eles havia certo entrosamento, sem inibições para colocarem suas opiniões.

Em sua formação, estudaram em escolas públicas e abandonaram os estudos a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. As razões principais que os levaram a deixar a escola foram: a falta de tempo para os estudos em virtude de necessitar trabalhar muito cedo, casamento, filhos e família. Passaram também por variados empregos, na maior parte deles sem registros trabalhistas, atuando em trabalhos temporários e informais. Entre os principais motivos que os estimularam a retornar aos estudos está a exigência do mercado de trabalho. Nas suas falas transparecia o cotidiano de trabalho, os desafios e problemas enfrentados:

Nessa época, considerada de baixa temporada, é matar um leão a cada dia, porque a gente tem bastante dificuldade, não só pela questão do turismo que é baixo, mas por não existir eventos por parte do município, os melhores eventos saíram da cidade. Outra dificuldade também é enfrentar a discriminação que é feita sobre a gente trabalhando dentro do terminal, a gente trabalha a vinte anos e não é reconhecido, então essa é parte pior [...]. (textualização relato de S1).³

Em geral, prestam serviços como encaminhar para hotéis e informações sobre lugares, apresentar mapas da cidade, conduzir passeios entre outros. Entre os seis alunos do grupo, 76% já haviam reprovado uma ou mais vezes e 24% destes já frequentaram a Educação de Jovens e Adultos alguma vez, 90% deles relataram ter deixado de frequentar a escola regular entre 10 e 14 anos de idade, assim como 10% entre 15 e 18 anos.

- Perfil das cozinheiras

O grupo de cozinheiras era composto por seis pessoas, todas as mulheres. A faixa etária situava-se entre 28 a 54 anos. As etnias eram variadas, sendo que uma se definiu negra e duas se afirmaram pardas. Tratava-se de mulheres trabalhadoras no serviço de cozinha de

³ Sujeito, sigla “S” refere-se aos alunos envolvidos neste projeto, estes “Guias de turismo” e Merendeiras da Rede Municipal de ensino de Florianópolis. Esta sigla estará presente ao longo do texto a fim de preservar a identidade destes sujeitos.

creches e escolas da Rede Pública Municipal. Elas derivavam de diferentes locais de trabalho e, portanto, a maioria se conheceu no projeto.

A maioria estudou em escolas públicas e abandonou os estudos a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. Entre o grupo, 80% reprovaram pelo menos uma vez e 90% frequentaram a EJA, assim como 50% relataram ter deixado de frequentar a escola regular entre 10 e 14 anos de idade e 50% entre 15 e 18 anos.

As razões principais que as levaram a deixar a escola foram a falta de tempo para os estudos, em virtude de necessitar trabalhar muito cedo, juntamente com motivos de casamento, filhos e família. Durante o projeto todas possuíam carteira assinada e estavam motivadas a retornar à escolarização por conta de conseguir um emprego melhor e adquirir conhecimentos para atualização na sua profissão.

Descrevem sobre sua jornada de trabalho na creche, em outros trabalhos e os serviços de casa. Configurava-se uma relação de muita preocupação com a família, principalmente os filhos. Desejavam e esforçavam-se para suprir cuidados e boa educação, garantindo as condições que outrora não tiveram e que as impossibilitou de terminar os estudos:

Minha filha diz que eu sou um aprendizado para ela e me da muita força e diz que sou é muito guerreira eu digo que estou ali para lutar, seja por eles ou por mim, mais pelos filhos, pois o que te move muito mesmo é a família, pois tu vê teus filhos crescer, tu vê teus filhos formados, tu vê teus filhos num caminho bom, graças a deus tenho muita força para trabalhar e tenho muita vontade. (textualização fala de S4).

Para atender expectativas desses sujeitos, o projeto piloto foi organizado por meio das etapas apresentadas na sequência. Essas etapas são sistematizadas para evidenciar a forma de organização da proposta.

- Etapas do projeto piloto Reconhecimento e Certificação de Saberes

A organização dos trabalhos se constituiu das seguintes etapas: **formação de uma equipe** composta por professores de diferentes áreas do conhecimento a qual fiz parte como professora pesquisadora na área de Língua Portuguesa. **Preparação e integração da equipe de trabalho** a partir de encontros coletivos; **preparação das atividades de pesquisa diagnóstica por disciplina** a partir dos referenciais estabelecidos coletivamente; **acolhimento dos sujeitos** a fim de conhecermos os trabalhadores estudantes envolvidos no projeto e apresentarmos a proposta de trabalho; **aplicação das atividades de pesquisa diagnóstica e elaboração do documento final.**

- As oficinas

Acordou-se a realização de duas oficinas coletivas, além das oficinas específicas por disciplina ou área. Por meio das oficinas coletivas, buscou-se integrar todas as áreas do conhecimento, procurando trazer à tona os saberes que os Guias de Turismo e Cozinheiras adquiriram por meio das suas experiências. Foi necessário, nesse processo, a desvinculação de uma visão puramente conteudista. Nesse sentido, visando o protagonismo dos sujeitos, propôs-se como eixo norteador de todas as atividades educativas, a ênfase na ação, a partir das habilidades de ler, ouvir, falar, debater e fazer. O reconhecimento e também o estímulo de tais ações possibilitaram diagnóstico de conhecimentos reais e potenciais desses trabalhadores.

Nesta perspectiva, ‘ler’, ‘ouvir’, ‘leitura de mundo’, e ‘falar’ corresponde a ação que permite ao sujeito não somente juntar sílabas e formar palavras ou juntar palavras e formar frases, mas compreender a realidade em que vive. Esses foram os pontos primordiais no processo que culminou o Reconhecimento de Saberes dos sujeitos envolvidos.

Metodologia da pesquisa

Para levantamento dos dados que compôs este artigo, optou-se por uma pesquisa ex-post-facto, cuja ênfase considera a possibilidade de revisitar uma ação desenvolvida com antecedência. A tradução literal da expressão latina é “[...] a partir do fato passado” (GIL, 2008, p. 49). De acordo com o autor, a pesquisa refere-se a um grupo que possui entre si uma característica comum. Além de delimitar a elaboração do projeto, esse tipo de pesquisa contribuiu para recuperar resultados de uma pesquisa exploratória, realizada durante o desenvolvimento do projeto, que possibilitou delimitar, com o apoio da abordagem quantitativa, o perfil dos estudantes envolvidos, apresentado no decorrer dos resultados.

Além desses dados, a pesquisa exploratória voltou a entrar em cena quando foram coletados depoimentos dos estudantes no IFSC - Câmpus Continente, durante o processo em que se deu o projeto, no período de julho e agosto de 2014. Todos foram gravados ou coletados no período de execução do projeto e girou em torno de questões como, as impressões dos sujeitos envolvidos no processo acerca dos textos, a forma como se deu o projeto, assim como aparentes resultados após o trabalho com os textos em seus cotidianos. O objetivo deste tipo de pesquisa é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (GIL, 2008).

A escolha dos entrevistados se deu de modo intencional. Tomou-se o cuidado de preservar as identidades dos alunos, estando representados neste artigo pelas siglas S1, S2 e sucessivamente. Além desses movimentos, a pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), guarda estreitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na primeira, os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na segunda, os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento analítico realizada de forma complementar. A pesquisa possibilitou a análise de resultados do projeto na produção dos estudantes. Tendo como categorias de análise a estruturação da escrita, o conhecimento de mundo e as percepções individuais acerca da realidade, essa etapa do estudo foi apoiada pela abordagem qualitativa.

Apresentação e discussão de resultados

Por meio de uma pesquisa exploratória, apoiada pelo uso de entrevistas não estruturadas para coleta de dados, foi possível coletar as impressões dos estudantes vinculados ao projeto piloto, conforme destacado na sequência.

- Estratégias didáticas de estímulo à leitura e produção textual: trabalhando com um Projeto Criativo Ecoformador (PCE)

Um dos maiores desafios da educação do século XXI é superar o academicismo exarcebado que afasta o ensino da vida, de seus problemas e de suas possibilidades. Se permanecer centrada no ensino linear, mantendo a prática pedagógica nos cativeiros disciplinares, não responderá às necessidades da realidade, que já não são de exclusiva alçada econômica, mas atingem todas as esferas da vida (ZWIEREWICZ, 2013)

Frente a esse quadro, Torre e Zwierewicz (2009) criaram a proposta metodológica que se definiu com a nomenclatura ‘Projetos Criativos Ecoformadores - PCE’. Sua estrutura e especificidades de desenvolvimento são apresentadas na obra intitulada “Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação’ uma metodologia pautada no ensino transdisciplinar e ecoformador e aplicável à educação em seus diferentes níveis de ensino.

Um PCE “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa” (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 153). A metodologia, segundo os autores, representa um referencial de ensino e aprendizagem pautado na autonomia, transformação e busca do desenvolvimento integral do sujeito. Para tanto, parte da realidade local e/ou

global, voltando-se a ela por meio de soluções encontradas durante o desenvolvimento do próprio projeto.

Destaca-se que para os autores, a ideia de que a criação do PCE tem como base teórica as premissas do Paradigma Ecológico, da Teoria da Complexidade, a transdisciplinaridade, e a ecoformação. Quanto aos referenciais práticos do PCE, destacam-se na visão dos autores, a autonomia, a transformação, a colaboração e a busca do desenvolvimento integral para atingir metas de cidadania responsável.

Ao descrever um PCE, Torre e Zwierewicz (2009) caracterizam os operadores conceituais, que os norteiam e que possibilitam sua aplicação, da seguinte forma: o campo temático (o pensamento organizador); o epítome (ponto de partida, conectando o processo à vida dos implicados); a legitimação teórica (fundamenta na teoria e justifica na atualidade); fundamentação pragmática (conexão com a realidade do entorno); questionamentos geradores (fase problematizadora); as metas como eixos norteadores (aspirações do sujeito que aprende, move a partir de dentro, sendo, portanto, os objetivos e conceitos/conteúdos implicados); itinerários (conjunto de ações adaptáveis e que ajudam a construir o caminho enquanto se realiza o ato de caminhar); as coordenadas temporais (o cronograma); a avaliação emergente (se o processo é aberto, dialógico e flexível; a avaliação deve se estender aos resultados previstos e não previstos); polinização (retroalimentar o processo, por meio da difusão dos resultados com algo que é deixado para a vida, sendo também o momento de abrir-se a novas possibilidades).⁴

No caso específico do Projeto Reconhecimento dos Saberes, a metodologia esteve implicada nas atividades da oficina de leitura e produção de crônicas, partindo do interesse demonstrado pelos estudantes em ampliar o vocabulário e escrever de maneira formal. Partindo dessa necessidade, juntamente com a professora de ciências envolvida no projeto, propôs-se a realização da oficina **‘Leitura e produção de crônicas’ da Jornalista/Cronista, Viviane Bevilacqua**. Repórter especial do diário Catarinense, cronista da revista-encarte Donna DC, ganhou prêmio por matérias nas áreas de inclusão social e educação.

O objetivo principal foi o de oportunizar aos estudantes o contato com o gênero textual crônica, assim como o contato direto com a autora em estudo, possibilitando-os a serem cidadãos conhecedores e críticos quanto a temas atuais na sociedade em geral, oportunizando também a criação de possibilidades para qualificar sua própria formação e detectar soluções para transformar sua realidade. Como objetivos específicos, optou-se por

4 A proposta trabalhada e analisada neste artigo tem como fundamento as ideias de um PCE.

trabalhar o gênero textual crônica, assim como explorar temas atuais; aguçar o senso crítico e a explicitação de ideias tanto orais quanto escritas; estimular a prática da produção textual, gênero crônica e, por fim, possibilitar aos estudantes o contato direto com a autora das crônicas trabalhadas, culminando o trabalho final da oficina.

A metodologia utilizada foi baseada nos princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação. Nesse sentido, o diálogo prevaleceu, uma vez que após as impressões de cada um, o grupo contribuía com comentários e depoimentos. Priorizou-se a análise da oralidade, interpretação de cada um, conhecimento de mundo pelos conteúdos abordados pelos alunos, impressões, sendo que a oficina pautou-se na construção coletiva e colaborativa de experiências e saberes os quais cada um trazia consigo, culminando com a produção individual das crônicas pelos alunos.

- A produção dos estudantes e seus resultados

Partindo do princípio de que nem sempre os livros didáticos contemplam as expectativas do professor e dos estudantes, procurou-se buscar a inovação e sair do senso comum. Desenvolver o pensamento crítico do aluno, por meio de análises temáticas e, por conseguinte, a produção de textos oriundos da realidade e da visão de mundo de cada um. Cada leitor envolvido no processo possui uma experiência própria, pessoal, o qual tornou a leitura única, incapaz de se repetir. Por meio das palavras tanto orais quanto na escrita, resgataram-se lembranças, que fazem parte da cultura de cada sujeito.

Martins (1994) registra que a leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividades individuais, o leitor é sempre parte de um grupo social, certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que a leitura trará vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida. Para a autora, a leitura deve complementar o domínio da escrita e cabe ao professor e aos pais estimular o pensar, o refletir, o participar e o agir destes indivíduos.

A leitura de crônicas despertou interesse e curiosidade dos alunos sobre os diferentes gêneros textuais. O grupo percebeu como os temas relacionados às Ciências Naturais se aplicam no cotidiano e que a opinião da cronista sobre determinados assuntos pode levar um grande número de pessoas a rever suas atitudes e a posição que poder público exerce, por exemplo, nas questões referentes à saúde pública. A linguagem coloquial utilizada nas crônicas facilitou o entendimento e a discussão dos temas expostos.

As crônicas produzidas foram de tema livre e a maioria relatou problemas vividos diariamente. Nos textos, ficou evidente a dificuldade de conviver com o trânsito caótico, os

problemas da saúde pública e a crescente perda da qualidade de vida para o estresse do dia a dia, a discriminação quanto a estrangeiros em Florianópolis. Ambos os grupos, Guias e Merendeiras conseguiram pautar seus textos usando a linguagem coloquial, mesmo sabendo e confrontando-se com exemplos, que em alguns textos, dependendo das características do autor, pode-se ter uma linguagem mais rebuscada, formal.

Os alunos contemplaram objetivos uma vez que leram, compreenderam e sintetizaram textos médios e longos, assim como os sintetizaram de forma oral aos colegas de grupo, sendo que todos demonstraram ser capazes de construir sentidos possíveis a partir do texto, assim como compreenderam as ideias implícitas e suas relações com a realidade.

Quanto ao critério conhecimento de mundo, foi surpreendente o conhecimento empírico que traziam consigo. Mesmo estando fora da escola há muito tempo, evidenciou-se, pela grande maioria, familiaridade com diversos temas atuais, assim como fizeram relações entre a linguagem coloquial apresentada nos textos da autora com a linguagem de alguns escritores de outros jornais. Também, entre os textos produzidos, predominaram situações vivenciadas no dia a dia, incluindo temas conhecidos como o descaso com a sociedade, discriminação e violência.

Todos os dias pela manhã, por volta das 7h35min, pego o ônibus para ir ao trabalho, sempre atrasada, claro! [...] É inverno e em dia de chuva, “só Jesus na causa!” O guarda-chuva entorta [...] o jeito mesmo é fazer zigue-zague para desviar das poças e chegar no ponto de ônibus. Que ponto é esse? Quem teve a ideia? [...] Quem é que precisa de proteção contra a chuva? Deixem que se molhem, talvez não deu tempo de tomarem banho em casa! O jeito é levar sabonete e seguir em frente, afinal, o gênio que inventou o ponto de ônibus não paga minhas contas, sem em falar que os remédios no Brasil nem são tão caros assim! Ah, esqueci! Eles também não devem “pegar” ônibus. (Trecho do texto da aluna S4, “Banho no ponto, por que não?”)

Como se percebe no trecho, houve relação dos temas abordados com percepções individuais acerca da própria realidade. Nota-se, também, o uso de expressões populares, assim como gírias e a ideia da aluna em fazer um texto de cunho crítico, uma vez que entende-se que as crônicas também podem ser críticas a um fato real. Em depoimento à escritora em sua visita, uma das alunas relatou:

Quando li a crônica (refere-se à crônica “dois são dois, nunca um só” uma das crônicas lida da cronista Viviane Bevilacqua), parecia que o texto falava de mim [...] me senti tão importante. (Fala contextualizada de S2, Merendeira).

Os trechos a seguir também denotam a vontade de expor situações vivenciadas. Embora viva no Brasil há cerca de 20 anos, o estudante quis escrever sua crônica abordando a

questão do preconceito e discriminação de estrangeiros no país. Durante a leitura de seu texto ao grupo, S5 também elencou inúmeras situações em que envolveu no cotidiano social.

[...] sempre quando meu país joga, coloco a camisa da minha seleção. (...) percebo que um cidadão me olhava muito, até que ele me perguntou se eu era uruguaio, falei que sim, me perguntou logo, por que eu não morava no Uruguai, já que sendo uruguaio poderia trabalhar em meu país! [...] respondi a ele que eu morava aqui (Brasil) do mesmo jeito que moram milhares de brasileiros no meu país [...]. (Texto produzido por S5, aluno de origem Uruguaia, “Ser estrangeiro não é fácil!”).

O trabalho com as crônicas na perspectiva transdisciplinar proporcionou, embora em um curto espaço de tempo, a possibilidade de abordar assuntos tanto de temas de cunho social como particular de cada estudante. Em depoimento uma das merendeiras, relata:

[...] tinha vergonha de falar em público, nas reuniões da creche, muitas vezes faltava porque tinha que falar. Depois das crônicas vi que podia, que era capaz [...]. (Fala contextualizada de S6).

Saber que esse projeto foi primordial para uma mudança de vida destes sujeitos não tem preço.

[...] nas aulas de português quando estudava, tinha vergonha de apresentar alguma coisa ‘pros’ colegas, [...] nunca aprendi sobre diversos temas ao mesmo tempo mesmo em pouco tempo. (fala contextualizada de S6).

Pensar em uma proposta que venha ao alcance dos sujeitos envolvidos torna-se recompensadora quando se evidencia que o objetivo foi alcançado, aproximar a realidade deles com o estudo proposto. Uma metodologia a qual deu certo uma vez que a proposta, os assuntos foram ao alcance de ambos os grupos.

Considerações finais

O Projeto Reconhecimento de Saberes e sua vinculação com a perspectiva transdisciplinar e ecoformadora através da aplicação de um PCE tornou-se um aliado na busca de uma mudança de paradigmas. Ele se constituiu em uma oportunidade para alcançar a tão sonhada profissionalização e, principalmente, o reconhecimento da sociedade que se consolidou na certificação obtida.

Os sujeitos oriundos deste projeto são a legitimação de que basta uma oportunidade para formalizar um sonho. Contudo, o sonho foi mais amplo que a obtenção de um reconhecimento formal.

O trabalho com as crônicas apoiado na metodologia do PCE, especificamente dentro do projeto em questão, foi um marco divisor na vida destes sujeitos. Os resultados reais vistos nas produções e depoimentos foram primordiais para o estímulo da prática real da

leitura e produção de textos. A ideia de que a jornalista e cronista, autora dos textos estudados os visitaria, serviu de estímulo para que dessem o melhor ao produzir seus textos. Destaca-se que nenhum dos 12 estudantes havia antes conversado com uma escritora, apesar de que alguns já conheciam seu trabalho pela leitura de suas crônicas publicadas no Jornal Diário Catarinense.

Foi gratificante conhecer a jornalista Viviane e saber que uma pessoa tão importante na sociedade é tão simples e cortês ao mesmo tempo. [...] foi importante saber que a crônica nada mais é que falar e escrever sobre o dia a dia assim como as coisas são e acontecem [...]. (S3, aluno do grupo de Guias de turismo).

Durante a visita, realizou-se um café literário, onde ocorreu a troca de ideias, opiniões entre ambos. Viviane havia lido previamente alguns textos dos alunos para desencadear a conversa. A jornalista publicou na mesma semana da visita uma crônica sobre a visita feita e a mesma foi lida em sala para eles. A notícia do encontro foi publicada no site do IFSC assim como em sua coluna no Diário Catarinense e em seu Blog⁵.

Achei lindo quando uma senhora disse que sempre escrevia e escondia o caderno de todo mundo, mas que agora teria coragem de mostrar o que pensa e sente. (Viviane Bevilacqua).

A leitura e a produção textual não eram vistas de forma prazerosa, além da ideia de voltar à escola ser algo inimaginável por diversas questões, mas principalmente por estarem muito tempo fora e pelo medo de ‘não saber’ e ‘não poder’. Saber que uma escritora leria seus textos e a promessa de que escreveria sobre eles fez com que se sentissem valorizados, vistos por alguém, protagonistas de suas próprias trajetórias.

Nesse sentido, o desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação dos paradigmas conservadores e da gradativa inserção do paradigma emergente, que nesse momento histórico, vem se colocando, se interconectando e se reconstruindo a partir do paradigma vigente. As escolas podem trazer escritores, cronistas, poetas, aproximando deles essa realidade e colaborando para que cada um possa transformar a sua.

O desafio da mudança depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor que pode levar tempo, mas que é imprescindível. Tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores, profissionais que se predispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa, torna-se possível e real.

5 Crônica publicada pela autora no dia 04 de julho de 2014 sob o título “A melhor recompensa”.

Na experiência apresentada, verificou-se que, para desenvolver um PCE é preciso haver predisposição para a mudança. No final desta experiência pôde-se perceber, por exemplo, que, a cada etapa trabalhada, os sujeitos envolvidos foram tornando-se mais críticos nas inferências do texto. Deixaram de realizar uma leitura superficial, passando a ler nas entrelinhas, e principalmente, passaram a acreditar em seu potencial.

Essa experiência pode ser compreendida como uma possível proposta de ensino transdisciplinar e ecoformadora em relação à leitura e escrita. Nesse ínterim, é importante o professor ter domínio do conhecimento teórico e da realidade dos estudantes e, com base em uma metodologia de ensino inovador, desenvolver estratégias que motivem os alunos a lerem, além de formar o gosto pela leitura e se apropriar desse processo para transformar suas vidas.

Referências

AMORIN, Celeste Dias Amorim; CESTARI, Luiz Artur dos Santos Cestari. Discursos ambientalistas no campo educacional, **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 1, p. 4-22, jan/jun, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3456/2215>>. Acesso em: 20. Fev. 2015.

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARROYO, M. G. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. (Org.) Para Além do Fracasso Escolar. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.

ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma. (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Documento Base Nacional**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da

CHARLOT, Bernard. O professor e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FISCHER, M. C. B. O trabalhador no centro de propostas de pesquisa-formação para o trabalho associado. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 2. p. 95-117. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p95/9567>>. Acesso em> 20 jan. 2015.

- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUERREIRO, Carmen. Ensino Médio reprovado. São Paulo: Escola Pública, 2015. Disponível em: < <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- IBGE. Conceitos e definições. Tabelas adicionais. Censo Demográfico 2010. Resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005.
- MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI**: Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.
- MANFREDI, S. M. **Sistema nacional de certificação profissional**: subsídios para reflexão e debate. Brasília, MTE, SPPE, DEQ, 2005.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 16. n. 70, abr./jun. 1996.
- MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESCU, B. **Projeto CIRET-UNESCO**: evolução transdisciplinar da universidade. Bangkok: CU, 1997. Disponível: Acesso em: 21 set. 2010.
- OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2. maio-ago/vol, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione: 1999.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**. n. 6, São Paulo: FDE, 1992. p. 47-51.

PIAVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 - 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TORRE, S. de La.; et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: ____.(org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre educação**. São Paulo: TRIOM, 2008, p. 21-59.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. . Projetos criativos ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S.. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-175.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência. In: DITTRICH, M. G. **Um ponto de partida à transdisciplinaridade e à inovação no ensinar**. Blumenau: Nova letra, 2011, p. 99-122.

TORRE, Saturnino de la. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, Saturnino; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e ecoformação**. São Paulo: Triom, 2008. p. 19-60.

TORRE, Saturnino; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**. São Paulo: Triom, 2008.

ZWIEREWICZ, Marlene. Introdução. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.