

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**SABERES SIGNIFICATIVOS E TEMAS TRANSVERSAIS: UMA CONCEPÇÃO DE
CIDADANIA NO CURRÍCULO DA EJA**

*GERLUCE LOURENÇO DA SILVA

** MARIA INEZ IBARGOYEN MOREIRA

RESUMO

Saberes significativos e temas transversais vem se revelando como necessidade emergente quando se pensa em inovações no currículo e na prática docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), haja vista que a concepção curricular que permeia essa modalidade está referendada em pressupostos conservadores. O propósito dessa pesquisa é provocar uma reflexão acerca da prática que se desenvolve no âmbito da EJA, numa perspectiva voltada para o trabalho com os temas transversais, conhecendo suas origens e, conseqüentemente, sua aplicabilidade dentro dessa modalidade educativa. A pesquisa é do tipo bibliográfica, e se fundamenta nas idéias de Paulo Freire, entre outros, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), priorizando a busca por uma prática educativa que leve em conta a formação integral do aluno para que possa agir no mundo de forma mais interativa e dialógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saberes significativos. Temas transversais. Dialogicidade. Cidadania.

- Aluna do curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CEFET-CE. Trabalho de conclusão de curso 2007.
- ** Professora do CEFET-CE, mestre em Educação Tecnológica e orientadora do estudo.

INTRODUÇÃO

A educação que se preocupa com a melhoria da formação que é oferecida aos educandos deve levar em consideração a formação de qualidades humanas, físicas, intelectuais e estéticas tendo em vista que a atividade humana se relaciona com o meio social, num determinado contexto. O aluno deve ser concebido como agente construtor de seu conhecimento, partindo da premissa que a sua relação com o mundo se dará através do diálogo e da interação entre os sujeitos.

A motivação por esse tema surgiu das reflexões desenvolvidas nas aulas do curso de especialização de Educação de Jovens e Adultos, acerca dos inúmeros programas educacionais criados para essa modalidade educativa e as conseqüências, desses programas, no processo de ensino e aprendizagem da EJA.

O artigo discorre sobre o paradigma emergente da educação que tenta romper com o conhecimento fragmentado e com a formação unilateral. O pensamento que decorre desse paradigma é aquele que está relacionado às questões do cotidiano, procurando diminuir as desigualdades sociais.

Este trabalho está embasado, além de outros autores, nas idéias de Busquets (2002), Álvares (2002), Paulo Freire (1996), Silva (2004), Soares (2002), Perrenoud (1997, 2000 e 2002), Forquin (1993), Gavídia (2002), Carneiro (2005), e nos PCNs (1998), em reflexões e análises elaboradas pelos autores e na prática docente da pesquisadora.

O Artigo está estruturado em seis tópicos nos quais serão tratados o histórico da EJA, a mudança de paradigma, os temas transversais e os PCNs, as concepções de transversalidade em Busquets, o trabalho docente numa visão transversal, os temas transversais na educação de Jovens e Adultos e, por último, as considerações finais.

1 BREVE HISTÓRICO DA EJA

Durante décadas a Educação de Jovens e Adultos foi vivenciada como a educação do voluntariado, do assistencialismo, “dos coitados” que foram relegados ao fracasso. Dessa

forma alguns programas e projetos deram a essa modalidade inúmeras sugestões que pouco foram usadas e quando postas em prática os resultados não se mostraram muito satisfatório.

Na constituição de 1934 já se fazia menção à necessidade de um olhar mais presente na educação dessa parcela da população, quando se refere, ao art. 150 do Plano Nacional de Educação, explicitando que esse deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (parágrafo único, “a”) (SOARES. 2002, p. 51). Mas, somente nas décadas posteriores essa temática irá efetivamente entrar em discussão.

A partir dos anos 40 o assunto Educação de Jovens e Adultos adentrou as pautas de discussões dentro da política educacional. Algumas ações e programas governamentais deram espaço a essa iniciativa de inserir novamente no contexto educacional jovens e adultos, que, de alguma forma, foram colocados a margem desse processo de cidadania.

Além de projetos nos níveis estadual e local, merecem ser citados, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (1947), da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

O final dos anos 50 e início dos anos 60 foi marcado por uma intensa mobilização da sociedade civil em busca de transformações sociais, políticas e econômicas (SILVA, 2004). Mas, em 1960, a divulgação do trabalho do Educador Paulo Freire com a alfabetização de jovens e adultos do agreste de Pernambuco foi, sem dúvida, uma das iniciativas que deram ao currículo da EJA esse caráter de desenvolver no educando a criticidade. Primeiramente, dando-lhe suporte de conhecer o meio no qual está inserido para que posteriormente, fazendo uso desse conhecimento, ele possa contrastar sua realidade com outras, no mesmo âmbito ou em âmbitos distintos.

Esses movimentos desencadearam uma série de outros ligados a movimentos culturais e populares. São exemplos destes: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

A efervescência política e cultural da década de 60 evoluía no sentido da organização de grupos populares articulados à sindicatos e outros movimentos sociais. Preconizava-se a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças externas. O enfoque pedagógico, que então se gerava, suscitava como princípio educativo, o

diálogo, a tomada de posição por parte dos educandos adultos de reconhecerem seu papel como sujeitos da aprendizagem, produtores de cultura e agentes transformadores do mundo.

Não dá para se referir a Educação de Jovens e Adultos sem fazer menção à influência exercida pelo meio, ou seja, o indivíduo é condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vive. *Sou o que sou, por que foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado.* (DIDEROT, in: Silva, 2004). Esse pensamento retrata o caráter evolutivo da EJA e da Educação como um todo, ou seja, a escola tem que acompanhar essa veloz transformação da sociedade e conseqüentemente de seus participantes.

A Educação de Jovens e Adultos, hoje, requer um pensamento crítico e social do processo de libertação e transformação do sujeito. A sociedade é outra, os valores cultuados são outros, o sistema educativo é diferente do de outrora e o sujeito co-participante desse processo também já está modificado e tendente a toda essa nova visão de mundo. *A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.* (Proposta Curricular da EJA – 1º Segmento, p 25. Ação Educativa/MEC, 2001).

O educando deve ser tomado como sujeito de sua aprendizagem. Freire (1996: 47) expressa bem essa afirmativa dizendo: *Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.* Dessa forma, ativando a promoção de uma educação que não negue sua cultura, mas que a transforme através da dialogicidade entre os participantes, poderá ser um passo a frente na implantação dessa nova consciência de educação na EJA.

Em 1964, sob o olhar ameaçador da ditadura militar o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, também idealizado pelo educador Paulo Freire, juntamente com outros programas de ação educativa voltada para Jovens e adultos, não puderam acontecer por conta do regime militar que abortou essas iniciativas.

Curry apud Soares (2002, p.102-103) descrevendo o momento pelo qual passava a educação:

O “modelo de desenvolvimento” adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potência” e palco das “grandes obras”.

Em 1969, foi criado o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), um programa de proporções nacionais, interinamente voltado a oferecer alfabetização à ampla parcela dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país.

Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O MOBRAL instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava, de forma rígida e centralizada, a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder à orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinha enaltecendo o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. A preocupação do MOBRAL demandava tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem muita preocupação com a formação do homem. Os números e a redução maciça do alto índice de analfabetos no país era medida de urgência. Não preocupar-se com a dimensão humana pode ter sido a causa do fracasso dessa iniciativa.

Mesmo com inúmeros investimentos concedidos por parte do Governo e de órgãos mundiais o MOBRAL não correspondeu às expectativas almejadas e em 1985 foi extinto, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado.

A Fundação Educar, criada posteriormente, apoiou técnica e financeiramente iniciativas nos âmbitos estaduais, municipais e até de entidades civis que se propusessem a desenvolver ações educativas voltadas para jovens e adultos, deixando a margem apenas o controle Político Pedagógico.

Contudo, uma iniciativa já tramitava no congresso, a Lei 5692/71 que consagrava a educação com a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, constituindo o então denominado ensino de primeiro grau e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento da educação supletiva corresponde a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu dentre as várias funções: a suplência – relativa à reposição da escolaridade –, o suprimento – que versa sobre o aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Essas medidas, adotadas na Lei 5692/71, deram uma flexibilidade ao texto referente a essa modalidade educativa em termos de organização curricular como: ensino a distância, aceleração no tempo de escolarização e outras características contempladas que a diferenciava da seriação regular (LDB Comentada, 2000).

Em 1990, foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nessas diretrizes são estabelecidas três funções para EJA: a *função reparadora*, que resgata os direitos adquiridos de uma escolarização, mesmo que fora do tempo pré-estabelecido; a *função equalizadora*, que proporciona maiores oportunidades de estadia a esses alunos em defasagem idade/série; por fim, a *função qualificadora*, que pretende dar uma continuidade a esse processo de educação centrado no humano e na convivência em sociedade (SOARES, 2002, p.13).

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é assegurado pela constituição Federal e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, como direito de todos os brasileiros, inclusive aqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Assim sendo, a história da Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, se caracteriza como a história da luta de pessoas que, por algum motivo, foram obrigadas a não continuarem seus estudos no fluxo contínuo e, por determinação própria ou demandadas pelo mercado de trabalho, resolveram retornar à escola e dar continuidade ao que um dia foi interrompido.

Embora esse retorno lhes seja assegurado por lei, muitas dessas pessoas precisam, primeiro, vencer a barreira que existe dentro delas, reconstruindo, dessa forma, sua auto-estima e sua autoconfiança, já que, *O desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável* (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA- julho de 1997).

Essa nova concepção fomentada pela Educação de Jovens e Adultos, é mais que um direito, é o grande pilar na construção de uma sociedade mais participativa, mais justa e com uma possível diminuição das desigualdades sociais.

Soares (2002, p.40) reafirma essa temática dizendo que:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Ainda retomando o que foi dito na V CONFINTEA, o repensar de um currículo inovador que traga realmente para a EJA saberes significativos, conteúdos que reflitam sobre igualdade entre os sexos, meio ambiente sustentável, trabalho e dignidade, saúde, cultura, inclusão, participação democrática, disparidades econômicas, trará para essa modalidade, que vivencia um processo em longo prazo, fortalecimento e capacidade de seus educandos lidarem com as transformações que ocorrem no Brasil e no mundo.

2 A QUEBRA DE PARADIGMA

A necessidade de buscar práticas que oportunizem a construção do conhecimento pelos alunos, tem levado os professores a refletirem sobre *o que ensinar? Como e qual* sujeito querem verdadeiramente formar? Dentro dessa visão, surgiu a idéia de modelo, sistema de idéias que molda a realidade, que orienta e define o objeto de estudo, criando matrizes, construindo métodos e instrumentos que auxiliem a construção e a reconstrução desse conhecimento. Nasce assim a concepção de paradigma.

Para acompanhar a evolução tão acelerada da ciência em termos de descobertas científicas e, conseqüentemente, de desenvolvimento da sociedade, a construção e a reconstrução da prática pedagógica, ainda, é o melhor meio para o educador rever seus conceitos e inovar em metodologias e estratégias que visem atingir tais objetivos, já que uma prática fragmentada não atende mais às necessidades da sociedade atual.

A ruptura da concepção de conhecimento como algo pré-determinado, linear, fragmentado, depositário, levou a sociedade a questionar verdades científicas, valores, atitudes e posições que aos olhos da humanidade pareciam retrogradadas. Emergindo, nesse momento, um olhar questionador das verdades pregadas, pela ciências, como absolutas e incontestáveis..

Sabendo que a formação docente deve objetivar a criação de um pensamento crítico, reflexivo e transformador do professor diante do conhecimento e diante do sujeito aluno, a compreensão da evolução do conhecimento, em termos conceituais, possibilita que os docentes, refletindo epistemologicamente em comunhão com a realidade que o norteia, saibam explicar, justificar e reconhecer a urgência de modificar sua prática (FREIRE, 1996).

Atualmente, têm-se, como pressuposto para que ocorra a construção do conhecimento, que se estabeleça uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e que esse objeto tenha validade e possa ser aplicado ao cotidiano dos alunos, desencadeando habilidades e

competências para enfrentar os desafios que serão lançados pela sociedade. Portanto, um paradigma, enquanto modelo, permite a compreensão ou explicação de certos aspectos da realidade.

São evidentes os resquícios do paradigma newtoniano-cartesiano ou positivista da ciência no campo educacional, dentre tais resquícios evidenciam-se: a divisão das disciplinas, dos conteúdos, das séries, convertendo-se em barreiras que travam a percepção do conhecimento de forma mais totalizante.

Behrens (2000, p.19) afirma com relação ao paradigma positivista que:

O paradigma cartesiano teve sua origem histórica em Galileu Galilei, que introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, número, posição e quantidade de movimentos). Contaminado por esses estudos, Descartes (1596 – 1650), propôs o “Discurso do Método” com os seguintes pressupostos: jamais acolher alguma coisa como verdade, sem evidência concreta; dividir cada um dos conceitos em tantas parcelas quanto possível, para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos simples, para os mais complexos, para conduzir, degrau a degrau, o conhecimento e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que provocassem a certeza de nada omitir.

Esse paradigma da ciência foi tomado pela educação, o que ocasionaria uma prática pedagógica racionalista, com a falsa crença de que a ciência responde todos os problemas e necessidades do homem.

Essa prática também se mostrou fragmentada e reducionista, não concebendo a realidade como um todo, mas como partes isoladas que devem ser mantidas distantes uma das outras a fim de serem mais bem entendidas e estudadas.

Com relação aos ditames dessa concepção paradigmática positivista nos padrões de comportamento já pré-estabelecidos, nitidamente percebe-se: o não questionamento por parte dos alunos, a limitação das crianças no espaço reduzido das carteiras, o aprisionamento à mente racional, o tolhimento da expressão e da criatividade, a impossibilidade de errar e experimentar, sendo o erro tomado como forma de punição e de fracasso.

Precisaria dizer ainda, como afirma Doll (1997, p. 44), que:

(...) num currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são conduzidos “ao longo” do currículo. O professor se torna o motorista que conduz (freqüentemente o veículo de outra pessoa); o aluno, no melhor dos casos, se torna um passageiro e, no pior, o objeto sendo conduzido.

A vida em sociedade tem suscitado respostas imediatas a perguntas simples como: o que fazer para preservar a vida no planeta? Quando natureza e humanidade conviverão em

harmonia? Que tipo de homem se pretende formar? Para que a escola está preparando esse aluno? Quais as bases da educação moderna? Que mundo globalizado é esse que segrega parte da população excluída pela fome, pela miséria, pelo analfabetismo, pela desigualdade social? São indagações que, até então, não foram contempladas pelo paradigma tradicional (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Diante desse panorama onde o conhecimento é fragmentado, imposto ao aluno sem que haja um momento de reflexão, de ativação do senso crítico, o aluno torna-se apenas receptor de saberes, não existindo interação, diálogo entre os possíveis seres detentores desse conhecimento. Caracterizando-se como uma visão egocêntrica. Tendo em vista que não há um olhar sobre o outro, sobre as mazelas que afligem o mundo. Essa concepção torna o ser isolado num grupo e o conhecimento não é partilhado. Nesse sentido, partilhar o conhecimento seria uma ameaça para esse segmento social que detêm o poder sobre a sociedade.

Somente uma concepção que contemple esses valores humanísticos, pautado na coletividade e no bem comum, poderá consolidar o surgimento do novo paradigma. Com o surgir desse novo pensamento, baseado na coletividade e no bem comum, irrompe a nova idéia de sociedade. *Um paradigma inovador que venha a atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade do conhecimento tem sido denominado de paradigma emergente* BEHRENS (2000).

Nesse enfoque, a busca de uma visão totalizante, a aprendizagem focada no desafio, a problematização na idéia de superação da reprodução com a finalidade de produzir o conhecimento, são metas a serem atingidas. Assim, a prática pedagógica tende a ser focada na pesquisa, no despertar da criticidade, na sede de saber dos educandos e o clima será de total envolvimento no processo educativo como uma teia de relações.

O conhecimento é provisório e relativo, passível de discussão, de debates acerca de sua viabilidade para o bem da humanidade. Despertar o educando para que ele reflita sobre sua condição, suas contribuições como ser participante dessa rede torna o paradigma inovador e humanizado, fomenta atitudes e reflexões que, até então, pareciam distantes da realidade das pessoas.

Considerar as teorias atuais, em termos educacionais, em relação ao novo paradigma converte-se num desafio aos educadores, que precisarão superar a visão fragmentada do conhecimento, tornando-o mais relacional, com maior aproximação entre as disciplinas. E estas, compõem o paradigma emergente, juntamente com uma aliança entre a visão holística, a abordagem progressista, o ensino com pesquisa e as novas tecnologias.

No paradigma que surge a aprendizagem deverá ser colaborativa, dialógica e interacionista, na qual o aluno será o construtor do seu pensamento e ao professor lhe será dada a oportunidade de coadjuvar essa caminhada, fazendo uma ponte entre o conhecimento e o aluno. Nesse caso, duas condições serão necessárias para que o conhecimento possa ser construído: que o aluno atue e, que o aluno encontre respostas para as perturbações provocadas pela assimilação desses conhecimentos.

3 OS TEMAS TRANSVERSAIS E OS PCNs.

A preocupação atual em voltar os olhares à formação significativa dos alunos para que estes vivenciem o processo de cidadania e convívio em sociedade de modo mais participante e crítico, tem elucidado o valor do trabalho com temas que resgatem essa problemática. Portanto, a inclusão de temas como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho, consumo e cidadania (ainda em fase de elaboração) na estrutura curricular das escolas brasileiras, conforme previra o MEC com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, pretende fazer um resgate da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, da participação ativa na sociedade e da co-responsabilidade pela vida social (ARAÚJO, 2002, p.10).

Assim, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) mostra para o Brasil uma nova proposta, ou seja, estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender na realidade, sobre a realidade, através de conhecimentos teoricamente sistematizados, fazendo relações com as questões da vida real (PCNs apresentação dos Temas Transversais e Ética, 2001, p. 40).

Os temas propostos têm estreita relação com os problemas que afligem grande parte da população brasileira e que somente através de um trabalho consciente, contínuo e integrado, estabelecendo uma relação harmoniosa entre esses conteúdos, a escola, os sujeitos da aprendizagem (professor/aluno) e toda comunidade, de modo geral, poder-se-á chegar a uma transformação social benéfica para todos.

Com a preocupação de adequar os princípios da transversalidade ao contexto escolar que se apresenta em nossas escolas, o Brasil dá um passo significativo, fixando as bases para o que se denomina de *aprendizagem significativa e currículo flexível*; quebrando, aos poucos,

a hegemonia do paradigma tradicional e preparando a sociedade para uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, de educação.

3.1 AS CONCEPÇÕES DE TRANSVERSALIDADE

Várias concepções norteiam o desenvolvimento dos trabalhos com os temas transversais. Uma primeira concepção, contida nos PCNs (1998), entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam o eixo longitudinal/vertebrador do sistema educacional, e em torno dessas áreas cristalizadas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente, esses temas mais vinculados ao cotidiano da sociedade. Assim, nessa concepção, como afirma Busquets (2002), se mantém as disciplinas chamadas de tradicionais ou cristalizadas do currículo, cujos conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais.

De acordo com essa concepção de transversalidade, existem três formas diferentes de se entender como deve ser a relação entre os conteúdos tradicionais e os transversais. A primeira é uma *relação* intrínseca, não havendo distinção entre conteúdos tradicionais e transversais, ou seja, desvincular essas disciplinas da construção da democracia e da cidadania não tem sentido dentro de uma visão construtiva, pautada no paradigma emergente.

A segunda é entendida como uma relação pontual, na qual o trabalho com módulos ou projetos específicos leva ao uso da transversalidade, oportunizando aos temas transversais serem pontualmente usados nos conteúdos tradicionais em sala de aula.

A terceira concepção envolve os conteúdos tradicionais e os temas transversais numa teia interdisciplinar, ou seja, além de integrar a construção da cidadania, os conteúdos disciplinares, já cristalizados, interagem e se integram as demais disciplinas curriculares Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, etc. (BUSQUETS, 2002, p.14).

O que se evidencia em comum dentro dessas três concepções é que todas mantêm o eixo tradicional como o eixo vertebrador, ou seja, os temas transversais vão se integrar a esses conteúdos de forma circular, perpassando tais disciplinas.

Gavídia (2002, p.16) enfatiza bem as diferentes concepções da transversalidade quando afirma:

Se antes transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares – higiene, o recibo da luz, a moradia, etc.-, agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados. É símbolo de inovação, de abertura da escola para a sociedade, sendo às vezes utilizado como paradigma da atual reforma educacional.

Percebe-se, assim, que existem muitas controvérsias com relação a forma adequada de se trabalhar os temas transversais. Na realidade, o que se defende é um trabalho no qual os temas transversais componham o eixo principal, já que a construção da cidadania e da democracia é uma prioridade, cuja organização curricular deve estar pautada na realidade cotidiana, visando a construção de uma sociedade mais humanizada e voltada para os aspectos socioculturais.

3.2 O TRABALHO DOCENTE NUMA VISÃO TRANSVERSAL

Se no currículo tradicional o conteúdo era a tônica, com a nova visão preconizada de sujeito que se procura formar, o desenvolvimento de habilidades e competências é o que verdadeiramente importa. Atualmente, deve-se entender o ser humano em todas as suas potencialidades e não apenas pela forma como ele absorve os conteúdos.

O mundo exige um homem completo, que atue e pense conforme a situação que lhe é proporcionada e, para isso, a instituição escolar deve adequar-se a essa nova concepção de homem, de sociedade e de educação. Nesse sentido, deve-se refletir sobre as competências requeridas, para que o aluno saiba enfrentar desafios e situações diversas que lhe serão impostas pela vida contemporânea. Como adverte Perrenoud (2002, p. 145-146) quando diz que:

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Nesse sentido, as exigências em torno da formação integral do ser não se mostram cabíveis apenas aos alunos, os educadores também precisam adequar-se a essa nova

concepção e, para isso, precisam rever conceitos e adotar novas posturas a partir de uma avaliação reflexiva sobre a sua prática.

A formação reflexiva e contínua dos educadores permite que se tenha o compromisso de efetivar o princípio de desenvolver habilidades e competências no aluno. A prática coletiva ainda é a melhor forma de atingir esse objetivo. O planejamento de projetos e atividades com essa finalidade podem e devem ser organizadas pelo corpo integrado dos participantes da ação educativa: professor, aluno, escola e comunidade.

Por conseguinte, com o intuito de efetivar de forma satisfatória a transversalidade, torna-se necessário o estreitamento de relações entre esses elementos, para que, posteriormente, as decisões a respeito dos temas que melhor se aplicam à realidade de determinada instituição sejam favorecidos e bem desenvolvidos. Pois, como afirma Forquin (1993, p.9),

... ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora.

Portanto, o professor precisa ter em mente que o desafio é grande, mas passível de bons resultados. Talvez se tornar aluno novamente, voltando para si todos os questionamentos, seja o primeiro passo. Além de ficar atento ao dia-a-dia, aproveitando possíveis questões abstraídas do cotidiano; reconstruir, sempre que possível, o tema discutido para ver se foi realmente bem contemplado com as discussões levantadas em sala; procurar atuar em conjunto já que a união sempre trará a força; incentivar projetos, facilitando o trabalho por competências, além de ativar a criatividade dos educandos; e, por último, a avaliação contínua e diagnóstica com intuito de melhorar sempre.

3.3 OS TEMAS TRANSVERSAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme explicitado anteriormente, com o lançamento do documento relativo aos temas transversais, cujo princípio base está pautado na formação da cidadania, esses temas seguem o que diz a Constituição Federal e a nova LDB com relação aos conteúdos

curriculares da educação básica, mais precisamente no seu art. 27, inciso I, afirmando que esses conteúdos devem fomentar “*a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”.

Com o propósito de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: ambiente, cultura, sexualidade e saúde, esses temas foram contemplados nos PCNs e constituem os *temas transversais* propostos ao novo currículo brasileiro.

Desse modo, as temáticas propostas podem ser priorizadas e contextualizadas de acordo com as diferentes realidades locais, sem esquecer de frizar que outros temas podem ser propostos, partindo sempre do ponto de vista de se trabalhar com a realidade do educando.

Deve-se enfatizar que os conceitos de alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Transversalidade são de natureza inclusiva e demandam uma larga exploração de vivências e saberes, advindos desses sujeitos participantes dessa modalidade educativa.

Assim expressa Silva (2004, s.p) sobre a concepção de educação na EJA:

O ato de alfabetizar ou de escolarizar alguém não pode ser relegado ao voluntarismo, nem ser visto como trabalho que pode ser assumido por qualquer um ou norteado meramente pela boa vontade. A educação escolar não é uma ação qualquer, pois ela é processual, sistemática, contextualizada, de implicações múltiplas, cobra estabelecimento de metas, planejamento e verificação de resultados, nela há conteúdos que demandam competências específicas, sem as quais não se pode obter qualidade plausível.

Tomando-se como parâmetro o que foi dito acima, a preocupação em propiciar ao educando da EJA o contato com o seu meio, e deste com o mundo, assemelha-se muito ao ideal proposto pelo trabalho com os temas transversais, ou seja, as lições de cidadania, o cuidado com a saúde, as orientações sobre sexualidade, o conhecimento do mundo do trabalho, o estudo e a preservação do meio ambiente são temáticas que intrinsecamente já fazem parte do cotidiano educacional da EJA.

A partir da sistematização dos temas transversais ao currículo, um contato maior do educador com a nova proposta de trabalho foi estabelecido. E, arraigada a essa concepção de ensino, reside o estímulo para trabalhar com as habilidades e competências.

Carneiro et al (2002, p.16) aclara essa estreita relação entre os temas transversais e o ensino por competências, tão defendido na Educação de Jovens e Adultos, dizendo que:

A transversalidade, tão dinâmica e fluida, também se embrenha perfeitamente na proposta do ensino por competências. E um aluno formado no modelo das competências é um indivíduo preparado para lidar de forma satisfatória e global com

as mais diversas situações, apresentadas a ele em sua vida profissional e em sociedade.

Em face de tais considerações, o conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além da criatividade e flexibilidade que deverão permear a nova proposta curricular. Assim, ao se conceber formas de inclusão social, é necessário, antes, repensar a própria Educação de Jovens e Adultos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre a EJA).

A pedagogia de projetos, os círculos de cultura, a Escola Plural têm se tornado grandes aliados no desenvolvimento de Atividades ligadas a questão social, ambiental, saúde e trabalho, operacionalizando ações educativas concretas que levam a entender que realmente priorizando atitudes e desencadeando ações que busquem desenvolver atitudes, valores éticos e competências, farão do indivíduo adulto um ser mais completo e mais aberto às questões ligadas ao bem estar da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urgência de medidas que transformem esse quadro caótico que se encontra a educação, uma contribuição do paradigma dominante, mostrou que a ciência tem seus limites e que ela sozinha não responde a todas as questões relacionadas à humanidade. O homem ficou prisioneiro de uma razão instrumental e de um mundo fragmentado e agredido.

Evidencia-se que a verdade pregada pela ciência não é única, nem eterna e muito menos absoluta. Os seres interagem, se relacionam, ocupam espaços e precisam aprender a viver em comunhão, respeitando-se e ajudando-se mutuamente.

Pode-se dizer que a viabilização dos “temas transversais” é um processo difícil, longo, porém viável, que requer uma construção em coletividade. Os resultados de sua aplicação

podem ser bastante promissores, por se tratarem de temas que, ao serem desenvolvidos junto aos alunos, podem levar os professores a “se trabalharem”, ou seja, a se aprimorarem como cidadãos.

Os temas de *pluralidade cultural* e *orientação sexual* são úteis para auxiliar professores e alunos a entenderem o processo de construção histórico-social dos valores da sociedade, sejam eles culturais, morais e religiosos, entre outros, para poderem participar do processo de transformação social.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para um auto-conhecimento dos atores que representam a educação de jovens e adultos e das ações educativas pautadas no conhecimento significativo de temas que priorizem a construção da cidadania e o respeito pelo ser humano, alicerces para uma escalada rumo ao ideal pretendido de sociedade: mais justa, com igualdade de direitos e deveres entre seus participantes, e que traga um crescimento para o país em termos não só econômicos, mas, principalmente, culturais e afetivos.

Considera-se, assim, que o objetivo pretendido pelo estudo foi alcançado, salientando que o trabalho docente exige uma reflexão diária sobre o sujeito-aluno que se quer formar, a fim de que ele possa se instrumentalizar para viver e atuar numa sociedade competitiva e excludente.

Embora os educadores tenham percebido uma ruptura nesse paradigma tradicional, muitos, ainda, revelam em seu cotidiano educacional um posicionamento favorável a essa concepção positivista, muitas vezes de forma inconsciente. Talvez, por isso, o desenvolvimento de práticas como o trabalho com os temas transversais, ainda transcorra de forma lenta e pontual, ou seja, só se tornando comum quando todos os educadores incorporarem ao trabalho pedagógico o hábito da reflexão crítica acerca de sua prática docente, utilizando-se também de uma metodologia de projetos a fim de operacionalizar o pensamento em prática efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ubiratan; MATINS, Ricardo. **LDB Comentada**. Fortaleza: Prêmio, 2000.

ÁLVARES, María Nieves et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma Formação Integral**. - 6ª edição - São Paulo: Ática. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, SEF/MEC, 1998.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para O 1º segmento do Ensino Fundamental**. - 3ª edição - São Paulo/Brasília, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.) et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARNEIRO, Rosane et al. **Transversalidade e inclusão: desafios para educador**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2005. 208p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. In: *Presença Pedagógica*. N° 11, set/out. 1996. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à práticas Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVÍDIA, Valentín. **A Construção do Conceito de Transversalidade**. In: ÁLVAES, Maria Nieves et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____, Philippe. **10 novas competências para ensinar no século XXI: convite a viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIERRO, Maria Clara et al. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes. Campinas/São Paulo, novembro. 2001, N° 55.

SILVA, José Barbosa. **O conceito de educação de jovens e adultos e o de alfabetização.** Curso para professores alfabetizadores de jovens e adultos. Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. Coordenadoria de educação de jovens e adultos. João Pessoa, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.