

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE APLICADA**  
**NA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DO**  
**APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA NA**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LEILA CARAVELLAS DA SILVA**

**2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE APLICADA NA  
CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DO APRENDIZADO DA LÍNGUA  
MATERNA NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LEILA CARAVELLAS DA SILVA**

*Sob a Orientação da Professora*

**Sandra Barros Sanchez**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Outubro de 2006

630.7  
S586i  
T

Silva, Leila Caravellas da, 1958-  
A inter e transdisciplinaridade aplicada na  
construção significativa do aprendizado da língua  
materna na educação agrícola / Leila Caravellas da  
Silva. – 2006.

71 f. : il.

Orientador: Sandra Barros  
Sanchez.

Dissertação (Mestrado) –  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Instituto de  
Agronomia.

Bibliografia: f. 53-54.

1. Ensino agrícola - Aspectos  
sociológicos - Teses. 2.  
Linguística - Estudo e ensino  
(Ensino médio) - Teses. 3. Língua  
portuguesa - Estudo e ensino  
(Ensino médio) - Teses. 4.  
Abordagem interdisciplinar do  
conhecimento - Teses. I. Sanchez,  
Sandra Barros, 1963- II.  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Instituto de  
Agronomia. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LEILA CARAVELLAS DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Sandra Barros Sanchez Ph.D. - UFRRJ  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Tânia Maria de Castro Carvalho. Dr<sup>a</sup>. - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Lucília Augusta Lino de Paula. Dr<sup>a</sup>. - UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup> Marly de Abreu Costa. Dr<sup>a</sup>. - UERJ

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho especialmente aos meus amados filhos e esposo que me apoiaram nas minhas maiores dificuldades, ao meu querido pai (in memória), mãe, irmã e sobrinha que sempre me deram forças e enalteceram meus ideais para concretização de novos projetos de vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus  
que me deu tudo, uma família maravilhosa e a oportunidade de  
realizar este grandioso sonho.

Ao meu amado esposo e filhos, por me iluminarem e contribuírem  
sempre com entusiasmo para que esta etapa se concretizasse com  
afinco e esmero.

Aos meus amados pais, irmã e sobrinha que me ensinaram dar valor à  
vida mostrando que todo crescimento só é conquistado quando nos  
esforçamos muito.

Aos amigos do curso de mestrado que me aceitaram em suas vidas,  
me ajudaram trilhar os caminhos acadêmicos para tentar transformar  
meus sonhos em realidade, acreditando em dias cada vez melhores,  
principalmente, aos grandes companheiros e professores da EAFST,  
João Nacir Colombo e Márcia Maria Paes Santos, que seguirem  
comigo nessa longa, mas, bela jornada.

A minha querida orientadora, Professora Sandra Barros Sanchez, além  
de Substituta do Coordenador Geral do PPGEA-UFRRJ, verdadeira  
amiga, paciente e tranqüila, por ter feito muito no decorrer dos meus  
estudos científicos, sempre atenta e dedicadíssima em suas  
orientações, disposta a me apoiar nas reflexões pertinentes para a  
realização desta dissertação.

Ao Coordenador Geral do PPGEA-UFRRJ, Professor Gabriel de Araújo Santos, pelo incansável exemplo de persistência e o seu esforço ilimitado para tornar este mestrado uma referência de excelência inigualável.

Ao secretário Nilson Brito de Carvalho, um amigo que sempre pude contar, principalmente, para as consultas dirigidas às convenções do Programa.

Ao Diretor Geral da EAFST-ES, Professor Luis Marcari Junior e a Coordenadora Geral de Ensino, Maria do Carmo Goes Cordeiro, por terem sido compreensivos com a dupla jornada de atividades que me comprometi. A Supervisora e toda equipe Pedagógica, cujo ajuda me oportunizaram leituras de materiais para que eu obtivesse análises mais claras. Bem como, aos demais funcionários que participaram deste processo.

As professoras Raquel Rasseli Pugnall e Sanandréia Torezani Perini, da área de linguagens e códigos, duas grandes companheiras que contribuíram com uma diversidade de reflexões para efetivação deste trabalho de pesquisa, bem como, ao apoio integral e diálogo enriquecedor nas nossas atividades diárias.

E aos professores Gerson de Freitas Junior e Luis Carlos Loss Lopes, pela belíssima trajetória e pelos resultados obtidos em todos os projetos Inter e Transdisciplinares, no exercício da nossa profissão.

Aos amigos professores que me incentivaram à busca de novas perspectivas educacionais e profissionais.

Aos alunos que participaram com muito entusiasmo nas atividades desenvolvidas para consolidar a apresentação desta dissertação. Um agradecimento especial aos professores Adilson do Patrocínio e Débora Cristina G. F. Santos, da Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal de Santa Teresa-ES, disponibilizando tempo para enriquecer com discussões reais vividas pela nossa comunidade estudantil. E a professora Nadia Rampe Reis, também da área de linguagens e códigos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegre, pelo seu carinho, disposição e extrema atenção. E todos aqueles aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para a execução desta pesquisa.

.

## EPÍGRAFE

*“As palavras são tecidas  
a partir  
de uma multidão de fios ideológicos  
e servem de trama  
a todas  
as relações sociais  
em todos os domínios”.*

*Mikhail Bakhtin*

## **BIOGRAFIA**

LEILA CARAVELLAS DA SILVA, natural de São Gonçalo-RJ. Graduada em Letras com Licenciatura Plena em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo-ES, ano de 2000. Pós-Graduada pela Universidade Salgado de Oliveira-RJ, com Especialização em Planejamento Educacional no ano de 1997. Pós-Graduada pela Universidade da Região dos Lagos, com Especialização em Língua Portuguesa. Servidora Pública Federal em pleno exercício de docência desde 1981, categoria funcional: Professora de ensino de 1º e 2º Graus contratada para a atividade pelo ex - Território de Rondônia, à disposição até 1993 do atual Estado de Rondônia, no município de Ji-Paraná. Ministrando aulas para diversas séries. Em 1993, redistribuída para Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, lecionando para Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Produção Textual. Atividades didático-pedagógicas desenvolvidas: Substituta da Coordenadora dos Registros Escolares (a partir de 1994), Substituta do Chefe da Seção dos Cursos Pós-Técnicos (a partir de 1998), Membro do Conselho Docente (Biênio 1999-2000 e 2001-2002), Participação na Comissão Permanente de Pessoal Docente (Biênio 2000-2002) e Membro do CAD em 2003.

## RESUMO

SILVA, Leila Caravellas da. **A Inter e Transdisciplinaridade aplicada na construção significativa do aprendizado da Língua Materna na Educação Agrícola.** 2006. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2006.

Esta pesquisa investigou o nível de aquisição lingüística dos educandos ao iniciarem a 1ª série do Ensino Médio na Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, tendo como objetivo dirimir distorções e dificuldades que sempre se arrastaram até o fim do ensino básico. Para tanto, era necessário desenvolver uma metodologia adequada às particularidades individuais onde obtivéssemos uma resposta eficaz, então foi pensado numa abordagem qualitativa de atividades com o recurso Inter e Transdisciplinar, assim, dando um formato ao percurso dos diversos Projetos, Seminários de Pesquisa e Mini curso. Os trabalhos tiveram início em 2004, entre os meses de novembro e dezembro, com a utilização de um questionário sócio-cultural para delinear o perfil dos educandos das turmas A e B da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, com concomitância ou não ao Ensino Técnico. Enquanto que no mês de março de 2005, foi aplicado o mesmo questionário sócio-cultural aos alunos das turmas C e D da 1ª série do Ensino Médio que faziam ou não o Técnico, com a mesma intenção do anterior, além do questionário solicitado para verificar o conhecimento lingüístico absorvido e solidificado até o terceiro bimestre. Pude contar com a cordialidade e préstimos de duas professoras da Escola Agrotécnica de Santa Teresa-ES, um professor da 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti e uma professora da 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Valensini, todos da área de linguagens, estas escolas são vizinhas da EAFST-ES. Esses professores deram suporte as minhas inquietações ao responderem conscientemente aos dois diferentes questionários estruturados, um aberto e outro fechado, me auxiliando com reflexões bastante pertinentes à realidade da nossa comunidade educativa. O primeiro questionário solicitado aos professores teve como base conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, a clientela, as dificuldades encontradas no exercício da docência, a integração entre as outras áreas do conhecimento, o domínio das competências e habilidades lingüísticas, construção da aprendizagem. O outro, abordou os conteúdos associados à práxis pedagógica dirigida ao ensino da Língua Portuguesa, alinhavado aos instrumentos que são utilizados à mediação da internalização dos saberes significativos. Os resultados preliminares apresentaram uma realidade social e educacional muito diversificada, sintomas que acarretaram um deslocamento momentâneo no aprendizado da língua, na maior parte da turma trabalhada, porém, progressivamente, esse quadro foi tomado por paradigmas pluridisciplinares, centralizado em atividades desenvolvidas e produzidas com criatividade pelos alunos. Acredito ser através da reflexão, diálogo e participação integradora de todos da e na educação que se construirá uma sociedade do conhecimento honestamente inclusiva.

**Palavras-chave:** Construção do conhecimento significativo. Língua Materna e Língua Portuguesa. Inter e Transdisciplinaridade. Educação Agrícola.

## ABSTRACT

SILVA, Leila Caravellas da. **Inter and Transdisciplinaridade applied in the significant construction of the learning of the native language in the Agricultural Education.** 2006. 71 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Educacion). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2006.

This research investigated the level of linguistic acquisition of the students who began the First Grade of the High School at Escola Federal Agrotécnica de Santa Teresa-ES, having as aim to decrease the problems and the difficulties that always continued until the end of the basic teaching. For this, it was necessary to develop an appropriate methodology to the individual particularities to have an effective answer. So, it was thought of a quality approach of activities with the resource of Inter and Transdisciplinarity. Thus, it gave form to the route of Projects, Mini Courses and Seminars. The works began in 2004, between November and December, with the use of a partner-cultural questionnaire to outline the students' profile at 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> grades A and B of the High School, in conjunction or not with the technical teaching. Whereas, in March of 2005 the same partner-cultural questionnaire was requested to students of grades C and D of the High School who took or not the technical teaching, with the same purpose of the previous, and also a requested questionnaire to verify the linguistic knowledge absorbed and crystallized until the third bi-month. I could count with the cordiality and services of two teachers of the Escola Agrotécnica de Santa Teresa-ES, a teacher of the 8<sup>th</sup> degree of the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti and a teacher of the 8<sup>th</sup> degree of the Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Valensini. All of the of the area of languages, these schools are neighboring EAFST-ES. Those teachers supported my inquietudes by answering consciously to the two different structured questionnaires, one which was open and another one, aiding me with quite pertinent reflections to our educational community's reality. The first questionnaire requested to the teachers had as purpose to know the didactic-pedagogic procedures, the clientele, the difficulties found in the exercise of the teaching, the integration among the other areas of the knowledge, the domain of the competence and linguistic abilities, constructions of the learning. The other one handled the content associated to the pedagogic praxis driven to the teaching of the Portuguese Language, tacked to the instruments that are used to the mediation of the internalization of significant knowledges. The preliminary results presented a social and education reality very diversified, symptoms that cart a momentary displacement in the learning of the language, in most of the worked group, however, progressively, that picture was taken by multi-disciplinary paradigms, centralized in developed activities and produced with creativity by the students I believe that being through reflection, dialogue and integrated participation of all who are involved in the educational process that an inclusive and honest society will be built.

**Words-key:** Construction of the significant knowledge. Native language and Portuguese language. Inter and Transdisciplinaridade. Agricultural Education.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Mapa da localização da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES.
- Figura 2:** Alunos da 1ª e 3ª séries respondendo o questionário sócio-cultural, em 2004.
- Figura 3:** Índice de repetência no ensino fundamental, 67%, da 4ª a 6ª série.
- Figura 4:** Apresentação da repetência dos alunos e respectivas séries.
- Figura 5:** Expectativas dos alunos quanto ao ensino médio da escola.
- Figura 6:** E base que os alunos tiveram no ensino médio para fazer Vestibular.
- Figura 7:** Alunos que afirmaram buscar o mercado de trabalho após conclusão do curso.
- Figura 8:** Índice de repetência na 1ª série dos alunos iniciantes na escola.
- Figura 9:** Apresentações daqueles que aprovaram ou reprovaram na 1ª série feita em 2004.
- Figura 10:** Índice de alunos com reprovação na 1ª série que chegaram à escola.
- Figura 11 :** Os conhecimentos adquiridos pelo educando no Ensino Fundamental.
- Figura 12:** Avaliação do ensino de língua portuguesa na opinião dos alunos.
- Figura 13:** Interesse dos alunos pelas atividades propostas pelos professores.
- Figura 14:** Considerações quanto ao as práticas de atividades diversificadas.
- Figura 15:** Freqüência de leitura.
- Figura 16:** Expectativas dos alunos para o Ensino Médio.
- Figura 17:** Pontuação atribuída à formação de língua portuguesa no EM da EAFST.
- Figura 18:** O ensino da Gramática e Literatura.
- Figura 19:** Necessidade de habilitação.
- Figura 20:** O ensino de língua portuguesa.
- Figura 21:** A compreensão do significado do conteúdo de LP.
- Figura 22:** A abrangência e aprofundamento das informações recebidas em LP.
- Figura 23:** Continuidade dos conteúdos do EF.
- Figura 24:** Aprendizado dos conteúdos de LP na avaliação dos alunos da 1ª série.
- Figura 25:** Valorização da auto-estima.
- Figura 26:** Alunos envolvidos nas atividades do Projeto: “A Intersubjetividade em Rede”.
- Figura 27:** Um dos slides da apresentação do Projeto: Para comunicar-se.
- Figura 28:** Apresentação dos Seminários de Pesquisa.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Quanto ao currículo escolar.

**Tabela 2:** Quanto às atividades.

**Tabela 3:** Quanto às mudanças na avaliação.

**Tabela 4:** Quanto aos exames de conhecimento.

**Tabela 5:** Reformas do currículo e exames, em relação às peculiaridades entre os estudantes.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CEB** – Câmara de Educação Básica.

**CNE** – Conselho Nacional da Educação.

**EF** – Ensino Fundamental.

**EAFs** – Escolas Agrotécnicas Federais.

**EAF DE SANTA TERESA** – Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

**EAFST** – Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

**EM** – Ensino Médio.

**ES** – Espírito Santo.

**IFE** – Instituição Federal de Ensino.

**IFEs** – Instituições Federais de Ensino.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.

**LP** – Língua Portuguesa.

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>		
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>4</b>
2.1	Do olhar histórico-colonizador à trajetória constitucional do Ensino Profissional Brasileiro	4
2.2	As Políticas Educacionais	8
2.3	Ensino Médio: novos desafios	9
2.4	A concepção de Ensino Médio: uma história de dualidade	10
2.5	Dualismo: do poder para a reforma X Divisão social do saber: do significado ao impacto	12
2.6	A Função Social do Ensino Médio: com base no Conhecimento e na Competência	13
2.7	A área de Linguagens e Códigos na nova LDB	14
2.8	Importância da Língua Materna quanto à compreensão da leitura interpretativa e a escritura expressiva e significativa	14
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>18</b>
3.1	A proposição da pesquisa em Educação	18
3.2	Delimitação da área de pesquisa	19
3.3	População e instrumentos utilizados	19
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>25</b>
4.1	Levantamento sócio-cultural dos educandos	25
4.2	O ensino de lingüística na visão dos educandos	30
4.3	Como atuam os docentes de Língua Portuguesa	38
4.4	Os projetos Transdisciplinares como instrumentos de internalização	46
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil passou por várias mudanças desde sua descoberta, porém, com a chegada e estabelecimento da Corte Imperial Portuguesa nas terras brasileiras, proporcionou um condicionamento nos rumos da política sócio-econômica no nosso país.

Estes quinhentos anos assistiram transformações mirabolantes, mas o que não tem mudado nestes cinco séculos é que a colônia, depois país, funcionou sempre em favor de uma pequena minoria que está no topo da sociedade.

Isso foi fato na época da escravidão, onde a sociedade pensava em efetuar exportações primárias, e hoje, quando a propalada “globalização” traduz isso na prática, com concentração de renda e desemprego, que continuarão crescendo e aumentando o abismo econômico e tecnológico entre os países do norte ao sul do Equador.

No Brasil Colônia e Brasil Império a economia agrária alicerçava-se com os grandes latifundiários cultivadores de café, algodão, fumo e cana-de-açúcar. Enquanto que no período da República, a base da economia era a pecuária e o café. Com a chegada da indústria, as exportações do café foram abaladas. Um dos fatores originários do deslocamento do homem do campo para a cidade foi buscar sobrevivência, mesmo sem ter qualificação.

Enquanto nos anos 80 e 90 do século passado, período em que as ocorrências do sistema educacional imperaram com um valor significativo para expressar o desenrolar da formação do técnico de nível médio na educação profissional do ensino agrícola.

Estas décadas foram férteis em reformas educacionais. As reformas, que abrangeram e abrangem o conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, incluem, freqüentemente, transformações na educação técnico-profissional, desde a aprendizagem de ofícios manuais até a formação de níveis superiores. Tais transformações têm determinantes extrínsecos aos sistemas educacionais e são considerados de caráter políticos, sociais e econômicos, que se combinam de diversas maneiras e em graus diferentes, com a argumentação de proporcionar condições democráticas à educação no sentido de ampliar a cobertura educativa.

Os determinantes econômicos resultaram da incorporação de novas tecnologias, que mudaram muito rapidamente, a produção de bens e serviços, bem como, as organizações públicas e privadas, das quais a informática é a mais generalizada. Isso não quer dizer que o desenvolvimento tecnológico seja autônomo. Ao contrário, a incorporação de novas tecnologias à produção depende de iniciativas políticas em matéria econômica, tomadas tanto pelo poder público quanto pelas empresas, iniciativas essas que, por sua vez, induzem o desenvolvimento tecnológico.

Tais processos mudaram as relações significativas da estigmatizada compreensão do que representava o meio rural e urbano, que teve como contribuição as novas tecnologias e comunicações da economia globalizadora, bem como, o pluralismo das políticas e a multiculturalidade, estes quesitos redirecionaram a sociedade do conhecimento em competências educacionais rumo ao desenvolvimento dos atores contemporâneos.

A autonomia das Instituições de Ensino torna amplo o seu papel na sociedade, que passa a ser o centro das atenções políticas e ter maiores responsabilidades pedagógicas.

Assim, a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (EAFST), do Estado do Espírito Santo, ao abraçar a Reformulação Curricular proposta pelo MEC, confiou na sua estrutura capaz de enfrentar desafios e romper barreiras, para a construção de um novo perfil para o aluno do Ensino Médio, que valorizasse traços de participação, iniciativa, raciocínio e discernimento, em sua atuação como agente de mudanças positivas em seu meio social.

A Reforma Curricular da Educação proporcionou um processo de democratização das Escolas da Rede Pública, assim como, um aparato político legal que viesse ao encontro das

necessidades urgentes de delinear um novo perfil baseado em competências e habilidades ao aluno detentor de conhecimentos científicos, a fim de atender às expectativas que representassem a identidade do mundo contemporâneo com eficiência e eficácia.

Entretanto, há manifestações que cruzam o caminho do ensino numa via de mão dupla com formalidades pedagógicas ambíguas causadoras de muitas interferências no aprendizado porque a estrutura formal da Educação não tem sido direcionada respeitosamente para a construção da subjetividade cognitiva, mas para a concentração intensa dos fundamentos conteudistas organizados através das bases curriculares de modo informacional, factual, conceitual e processual, que por sua vez, são elaborações formuladas pelos mais conceituados especialistas da área e estabelecidas pela Política da Rede Pública de Educação Nacional.

Ao mesmo tempo se percebe na práxis educacional de qualificação um distanciamento entre o ideal, que é estabelecido burocraticamente por mera formalidade, e o essencial, para o educando. Este por se mostrar desinteressado à formação padronizada dos currículos utilizados no e para o fazer pedagógico, não atribui juízo de valor significativo, possivelmente, pelo fato dos currículos terem uma natureza tão complexa, que lhe proporcionam abstração.

Como a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES tornou-se um modelo de Centro de referência no Setor Agropecuário na região pela qualidade de ensino, percebi a pertinência de analisar os aspectos intrínsecos e peculiares ao currículo de Língua Portuguesa, na série inicial, avaliando as competências sócio-culturais disponíveis àqueles que concluíram o ensino fundamental na Rede Pública de Ensino e ingressavam na EAFST-ES, e saber qual era o impacto, motivado pelo currículo mediante bases científico-tecnológicas, manifestava ou não, a verdadeira construção da aprendizagem através dos conteúdos curriculares de língua portuguesa apresentados na respectiva série; uma vez que, ao receber alunos com culturas e formações diferenciadas, estes sinalizavam competências lingüísticas desfocadas do necessário, no momento que ingressavam no Ensino Médio da Agrotécnica de Santa Teresa.

No quadro de reformulação do Ensino Médio, vários desafios cercam a área de linguagem, que reúne cinco componentes curriculares. Segundo Faraco (2001), o objetivo de agrupar os componentes sob um mesmo título é tentar criar uma concepção curricular integradora, isto é, que supere à fragmentação tradicional das disciplinas.

Tem havido, nesses anos, uma crescente consciência da precariedade dos resultados do ensino da língua materna no Brasil, os egressos do sistema de ensino apresentam normalmente inquietantes dificuldades de manejo da expressão escrita; um precário domínio da expressão oral em situações formais, bem como, dificuldades quase elementares de leitura e compreensão de textos, para não mencionar a escassa experiência com a literatura e o quase inexistente acesso ao material formatado em novas tecnologias.

Para Faraco (2001), tem sido constante a denúncia da forma como costuma ocorrer o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais. Já é quase um lugar-comum dizer que nossas escolas ensinam a gramática e não ensinam a língua.

Essas críticas têm hoje, como pano de fundo, as demandas postas pelas aceleradas transformações por que vem passando a sociedade contemporânea decorrente da disseminação de novas tecnologias, da reestruturação produtiva, da revolução no acesso e processamento das informações que tem forte impacto sobre nossos modos de conhecer e ser.

Para compreenderem essas transformações e para serem capazes de responder a elas de maneira positiva, os egressos do Ensino Médio precisam ter acesso a uma experiência escolar bem diferente daquela que nossas escolas costumeiramente lhes oferecem hoje.

Entretanto, para que isso ocorra, temos que romper radicalmente com a tradição. Trata-se de superar o ensino que só sabe repassar conteúdos gramaticais fragmentados e

descontextualizados e que só se sabe trabalhar burocraticamente o ler, o escrever e o falar (FARACO, 2001).

Assim, atenta às demais esferas da comunicabilidade e as tendências educacionais que se configuram no cenário global, e especificamente, nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), se faz necessário uma avaliação cuidadosa, que esteja centralizada na atenção do desenvolvimento da habilidade cognitiva da linguagem, a qual a reflexão e percepção do sentido sobre o processo de ensino-aprendizagem individual incidam na formação de competências lingüísticas fundamentais para continuidade nas séries sequenciais.

Por ser a vida humana um processo contínuo de comunicação, aprimorar esta capacidade é uma forma de ampliar o relacionamento com o mundo, tornando-se mais habilitado para compreender melhor a realidade a fim de poder transformá-la.

Para tanto, esta dissertação foi organizada com base em uma Revisão de Literatura em que se discute fundamentalmente a articulação da trajetória da história do Ensino Técnico e Médio marcadas pela dualidade com os atuais desafios pós-reforma e o papel da Língua Portuguesa. Mas em contra partida, há uma linha de abordagem metalingüística que sustenta o ensino da língua materna sendo a 'base' de todos os saberes, impondo um aprimoramento dos princípios intrínsecos da leitura e escritura através de um tratamento transdisciplinar do currículo, valorizado pela autorreferencialidade e a intersubjetividade.

A metodologia foi tratada com base na consulta a comunidade educacional envolvida com a pesquisa, analisando os princípios lingüísticos de aprendizagem do educando e procedimentos didáticos do educador. Houve necessidade de traçar o perfil de das turmas da 1ª e 3ª séries de 2004 e da 1ª série de 2005, esta última foi o material da investigação para esta pesquisa. Neste sentido, demandando produções desenvolvidas por intercâmbio de experiências e indagações, consideradas como instrumentos de mediação articulados ao recurso da Inter e Transdisciplinaridade.

A verificação e apresentação expositiva dos resultados obtidos a partir dos questionários foram descritos e representados por meio de gráficos, tabelas e relatos. Além dos instrumentos de mediação e internalização, projetos inter e transdisciplinar executados, que amarraram a proposta para obtenção dos eficientes resultados.

E nas Considerações Finais estão presentes algumas reflexões sobre as dificuldades e limitações do processo, mas as contribuições geradas pela pesquisa, na intenção de mover novas posturas tentando agregar adeptos sensibilizados com as limitações educacionais, sociais, profissionais, que os nossos alunos.

Finalizando com as Referências Bibliográficas e os Anexos.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Do olhar histórico-colonizador à trajetória constitucional do Ensino Profissional Brasileiro

Se for levar em consideração a história do Brasil ao longo de todo século XX percebe-se que tem sido uma história de expansão econômica, em que pesem os últimos e atribulados anos que vive o ser humano. Entretanto, essa expansão foi feita sem distribuição de riquezas, gerando a pobreza com a qual estamos tão dormentemente acostumados. Sempre foram uns poucos que se beneficiaram do progresso material, banalizando a miséria.

Além disso, há uma verdadeira obsessão pelo moderno e tudo aquilo que é passado, é simplesmente ultrapassado, em consequência do desinteresse à valorização da memória e ao descaso ao marco histórico.

Por isso, não é raro o esquecimento brutal da desigualdade originada no período colonial, quando o Brasil foi integrado à história ocidental, no contexto da consolidação da ordem capitalista. Durante séculos, o Brasil foi uma colônia de exploração, sendo todas as atividades econômicas e a correspondente organização social criadas com objetivo único de transferir riquezas para o exterior. Mais tarde, com a independência e posterior criação e consolidação do Estado nacional, seja sob a forma de Império ou República, a integração com a economia mundial continuou dando tônica à nossa história.

Foi-se estruturando desde o período colonial uma ordem oligárquica, formada por aqueles que têm o controle da atividade econômica e, mais tarde, o domínio político do país. No governo, eternizou a estrutura excludente que sempre beneficiou as minorias e marginalizou a maior parte da população. Os contrastes passam da casa-grande e senzala para mansão e a favela.

Retomando a chegada da Companhia de Jesus e a estratificação social da colônia estabeleceu as condições favoráveis para a implantação da cultura e do modelo educacional europeu. Os padres jesuítas ficaram responsáveis pela catequese dos índios e pela organização escolar nas longínquas terras brasileiras. Vale aludir o aspecto da transferência cultural pelo processo educativo implantado pelos padres – professores – jesuítas.

Gradativamente, o objetivo primeiro da catequese cedeu lugar à missão de educar a elite brasileira. De acordo com a minuciosa análise de Romanelli (1993) quando se discute a evolução do sistema educacional brasileiro, os padres foram os responsáveis por transformar a educação inicial brasileira em alienada e alienante. Conceitos estes que, séculos depois, continuam a ser discutidos na tentativa de transformá-la, mas, sobretudo, tais conceitos são relevantes fontes acadêmicas atuais:

(...) “Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se tornou, por muito tempo, “um país da Europa, com os olhos voltados para fora”, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.” (ROMANELLI, 1993) (...)

A educação da colônia era excludente e preconceituosa, à medida que, estava voltada para os filhos homens e não primogênitos dos senhores de engenho, excluindo, assim, toda a

massa de agregados. Aos filhos primogênitos dos senhores de engenho era concedida uma educação rudimentar essencial para cuidar dos negócios da fazenda.

O conteúdo programático do ensino da colônia era a materialização das idéias da Contra-Reforma que se caracterizava pelo dogmatismo de pensamento, pela reafirmação da autoridade e pela valorização da Escolástica <http://www.espacoacademico.com.br/047/47camaral.htm> - [\\_ftn3#\\_ftn3](#) como método e filosofia, priorizando as atividades de memorização. O caráter educacional da época desconsiderava, integralmente, as atividades ligadas às ciências, às atividades técnicas e artísticas e o aspecto humanístico da educação. O conteúdo era totalmente neutro e desprovido de significação social, ao passo que, estava completamente alheio à realidade da vida na colônia. O caráter educacional do ensino era enciclopedista marcado pela ausência do espírito crítico, da análise, da pesquisa e da experimentação. A educação brasileira foi moldada pelo transplante cultural e educacional europeu que estava de acordo com o espírito da Idade Média dominada pelo clero e que visava apenas à formação de eruditos europeus (ROMANELLI, 1993).

O conteudismo, a exclusão e a neutralidade do ensino educacional brasileiro colonial arrastaram-se por séculos a fio moldando o caráter e atribuindo as aptidões ao privilégio das Letras. O sistema fechado de educação brasileira pode justificar, em parte, o descomprometimento com os direitos humanos e ambientais, com a exclusão social, com a sustentabilidade e com a democracia no processo de crescimento brasileiro. Pois por inúmeras décadas praticou-se um ensino sem significação social para seus educandos, engessado pela linearidade desconexa e evasiva, sem permear discussões críticas acerca de questões que ultrapassassem os muros da escola.

Após cinquenta anos, o primeiro governo-geral do Brasil proporcionou o desenvolvimento da produção agrícola e a criação de gado, além da exploração pela extração de pau-brasil, madeira encontrada no litoral brasileiro. A agricultura também se destacou com o cultivo de cana-de-açúcar com objetivos de ocupar a extensão territorial. Fato que motivou a aplicabilidade de todos os recursos na agropecuária, principalmente, na agricultura.

A introdução das inúmeras formas tecnológicas tornou o meio rural distante da realidade do setor industrial e da vida urbanizada das cidades se formavam rapidamente, causando muitas implicações sociais, culturais, econômicos educacionais para os ruralistas. O progresso tecnológico veio acompanhado da mecanização agrícola que operando em grande escala substituindo a mão de obra nas lavouras, da utilização de produtos químicos, os fertilizantes e defensivos além da introdução de variedades geneticamente melhoradas em função de atender a demanda do crescimento do mercado interno e externo.

Estas circunstâncias empobreciam gradativamente os pequenos produtores rurais, que não tinham condições financeiras para cobrir o alto custo cobrado pelo acompanhamento dos avanços tecnológicos, e assim, muitos chegaram a perder suas propriedades para pagar dívidas feitas em melhoramentos rurais, como plantação de lavouras ou com criação de animais, sempre numa tentativa de buscar alternativas viáveis de dar continuidade a produção agrícola e o sustento familiar na própria terra, no seu próprio meio.

Na segunda metade da década de 90 foi realizada no Brasil uma reforma educacional sem precedentes, que ainda está em processo. Com efeito, do ensino fundamental ao superior uma abundância de leis e decretos, promulgados desde 1995, acionou mudanças em aspectos tão variados quanto financiamento, gestão, avaliação, currículo e carreira docente. Dentre todas, a distinção compulsória entre o ensino médio e o ensino técnico é uma das mais polêmicas na estrutura da educação brasileira.

Nos anos 40, uma estrutura educacional dualista, fortemente influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, foi estabelecida pelas "leis orgânicas" baixadas pela ditadura de Vargas. Depois da reconstitucionalização do país em 1946, a dualidade foi

sendo quebrada pelas "leis de equivalência" e, finalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Primeiramente, a limitação de matrícula dos concluintes de cursos técnicos aos cursos superiores foi suprimida, desde que eles fossem aprovados em exames de complementação das disciplinas não cursadas no 2º ciclo do secundário. Depois, aos egressos do 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio foi permitido o ingresso no 2º ciclo do ramo secundário, o único que propiciava a matrícula irrestrita ao ensino superior. No entanto, existia a exigência de exames de complementação das disciplinas não cursadas no 1º ciclo do secundário. Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico.

Esse processo de progressiva equivalência dos dois ciclos do ensino médio foi correlativo a secundarização dos ramos profissionais no 1º ciclo, de modo que, ao início da década de 60, havia sido formada uma concepção, bastante generalizada no país, de que os quatro anos que se seguiam à escola primária deveriam constituir uma educação geral para todos. Imediatamente antes do golpe militar de 1964, houve convênios que constituíram equipes de planejamento de instalação de centenas de ginásios orientados para o trabalho, também denominados de polivalentes.

Em 1971, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a lei nº 5.692, que fundiu o ensino primário ao 1º ciclo do ensino médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, com duração de oito anos. As quatro últimas séries seriam profissionalizantes, no sentido de que seu currículo teria como finalidade a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E a aprendizagem profissional, industrial e comercial, mantinha-se como anteriormente, para os alunos que concluíssem o 1º grau e, também, para os que o abandonassem precocemente.

Além dessa unificação parcial do ensino pós-primário, a mesma lei procedeu à fusão dos ramos profissionais do 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, constituindo um novo ensino de 2º grau, universal e compulsoriamente profissional. A idéia era a de que todos os alunos obtivessem no 2º grau uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico.

Se a profissionalização no novo ensino de 1º grau correspondeu a uma concepção pedagógica calcada num modelo em vigor, no 2º grau a razão da unificação entre o ramo secundário e os ramos profissionais deveu-se a uma conjuntura situada fora desse grau de ensino. Com efeito, foi atribuída à profissionalização universal e compulsória no 2º grau a função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos (CUNHA, 1973).

Assim, se de um lado foi dada continuidade à política de extensão da escolaridade obrigatória, foi completamente revertida a política de facilitação do acesso ao ensino superior expressa nas "leis de equivalência" e na primeira LDB da Educação Nacional. De todo modo, ainda que sustentada por razões discriminatórias, a aplicação da lei nº. 5.692/71, no que dizia respeito ao ensino de 2º grau, implicava a eliminação da dualidade entre o ensino geral-propedêutico, e o ensino técnico-profissional.

Todavia, a política de profissionalização não teve sucesso. No ensino de 1º grau, a falta de recursos financeiros e a carência de pessoal qualificado determinaram o progressivo abandono da iniciação para o trabalho e da sondagem vocacional nos currículos das redes escolares estaduais e municipais. As escolas privadas jamais incorporaram essas determinações curriculares, já que a função propedêutica era sua principal razão de ser. No ensino de 2º grau, a resistência dos proprietários das escolas privadas se juntou à dos estudantes e das próprias empresas (que não abriram suficientes oportunidades de estágio) e à falta de recursos nas redes públicas de ensino, de modo que, em 1982, a lei nº. 7.044 produziu uma total reorientação da lei da reforma de 11 anos antes. No entanto, ao invés de revogar

todo o aparato curricular da profissionalização universal e compulsória, ele permaneceu como uma das possibilidades, ao lado de um currículo exclusivamente propedêutico. Desde então, a função propedêutica do ensino de 2º grau foi restabelecida, no contexto do enfraquecimento da ditadura militar.

A política educacional implementada a partir de 1995 reservou um lugar especial ao ensino técnico. Se, de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um diagnóstico bastante severo a respeito das escolas técnicas industriais da rede federal. Essas escolas ter-se-iam transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que freqüentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Porém, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade.

Nesse sentido, o decreto nº. 2.208/97 instituiu todo um sistema de ensino profissional, com três níveis.

O ensino técnico foi definido como sendo independente do ensino médio. Isso significava que um aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursava o ensino médio, depois deste e até mesmo isoladamente. Os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos. Tolerados apenas no caso das escolas agrotécnicas.

A independência, também chamada de desvinculação, entre o ensino médio e o ensino técnico permitiria resolver aquela distorção, pois este último somente seria procurado pelos jovens que tivessem efetivo interesse na profissionalização, para emprego imediato.

Neste sentido, os cursos técnicos foram organizados em módulos, cada um deles dando direito a um certificado de qualificação profissional, na suposição de que a organização modular corresponda às profissões efetivamente existentes no mercado de trabalho.

Depois do decreto nº. 2.208/97 e contrariamente à sua concepção original, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu o Parecer nº. 17/97, do qual o certificado de técnico somente seria outorgado aos egressos dos cursos técnicos que também tiverem concluído o ensino médio, anteriormente ou simultaneamente a este. Ficou excluída, portanto, a possibilidade de que esse certificado fosse concedido a quem somente acumulasse os módulos correspondentes a uma especialidade técnica.

Do lado da educação geral-propedêutica, outras mudanças ocorreram. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja "capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". O ensino médio é apresentado na lei, também, como tendo a finalidade de propiciar "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos". No mesmo sentido, a LDB de 1996 determina que os conteúdos e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna".

Na perspectiva de articulação entre o ensino médio, com a duração mínima de três anos, e o ensino técnico, com duração indeterminada, a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes curriculares para o primeiro abriu a possibilidade de que as escolas avançassem a preparação básica de seus alunos para certos cursos técnicos, propiciando a aquisição de competências básicas, sem que, todavia, introduzissem disciplinas propriamente profissionais.

Neste sentido, a Tecnologia está presente nas três áreas em que foi dividido o conhecimento escolar da parte comum do ensino médio.

Logo após as diretrizes curriculares para o ensino médio, as da educação profissional de nível técnico foram instituídas pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação – CEB/CNE 4/99 –, que determinou que ele fosse organizado por áreas profissionais, cada uma delas com suas caracterizações gerais e carga horária mínima para cada habilitação.

As habilitações correspondentes a cada área deverão ser especificadas no currículo de cada escola e até mesmo no nível de cada sistema de ensino. Os planos de curso de cada escola deverão ser aprovados pelos sistemas de ensino, com um cadastro para efeito de registro e divulgação, e é a própria escola que fará a expedição e registro do certificado conferido ao aluno.

## **2.2 As Políticas Educacionais**

A temática da educação básica e a reestruturação do ensino técnico-profissional estão hoje no Brasil, imersas num intenso embate no plano ético-político, epistemológico e teórico-prático.

Nos anos 90, esta temática foi se constituída num eixo predileto das políticas do Banco Mundial na sua estratégia de adaptar os processos educativos dentro de uma perspectiva produtivista, conseqüentemente a educação básica e a formação técnico-profissional estão na mira do ideário globalizador.

As reformas que estão em processo de execução os Parâmetros Curriculares Nacionais traduzem, contraditoriamente, e por vezes, de forma dissimulada no invólucro de teorias psicológicas, sociológicas, o receituário do Banco Mundial no campo educativo. Este, juntamente com os setores internacionais, regionais e locais a ele vinculados constitui-se no intelectual coletivo da nova pedagogia do capital globalizado e dos mecanismos de ajuste à nova (des) ordem mundial.

Disputar a direção ético-político, epistemológico e teórico-prático da estruturação curricular mais amplamente dos processos educativos, é uma tarefa crucial para todos aqueles que vêm lutando pela construção de uma sociedade democrática em defesa de uma materialidade econômica, social e cultural efetiva ao cidadão.

O tema da Educação Geral e Profissional, de imediato, cabe ressaltar a compreensão da materialidade efetiva da cidadania e da formação técnico-profissional, como processos educativos mais amplos que se dão ao nível da escola ou das relações e práticas sociais, somente pode dar-se adequadamente se referidos à trama das relações e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da nossa sociedade neste início de século. Iniciamos a última década do século XX marcados por uma espécie de síndrome do fim dentro da qual a ideologia neoliberal consegue, de forma eficaz, metamorfosear ou inverter o sentido histórico de inúmeros conceitos. A queda do muro de Berlim e o colapso do socialismo, que demarca, certamente, o fim de um determinado período histórico e de algumas crenças, levaram aos apologistas das relações sociais capitalistas, apóstolos do deus mercado, a proclamarem: o fim da história, o fim das classes sociais, a emergência da economia e sociedade do conhecimento e do 'cidadão' global, fim do proletariado e o surgimento do cognitariado, fim das grandes utopias, fim das ideologias, fim da razão e emergência do pós-modernismo.

Ao mesmo tempo em que se veicula a crença, sob o ideário neoliberal, de que a humanidade finalmente aderiu a cidadania global e se convenceu de que as relações sociais capitalistas são as únicas fundadas na ordem natural, portanto, as únicas possíveis e viáveis. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as suas necessidades humanas e diminuir o tempo de

trabalho proporcional à subsistência ampliando assim o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, e, perversamente, chegamos ao fim do século XX com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto e do subemprego.

No Brasil o desemprego aberto oficial está perto de 6% da população economicamente ativa e, em São Paulo, 13%. Mas 40% desta população são subempregados, sem carteira assinada. Tanto os desempregados como os subempregados não têm nenhuma proteção social efetiva do Estado. Aproximadamente 3.500 crianças e jovens trabalham hoje no Brasil em condições de brutal violência e de exclusão à educação, saúde, cultura e lazer.

Quais tipos de práticas educativas, de formação técnico-profissional são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial na escola, para ajustar a educação aos processos de exclusão sem culpa?; Para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificados, quais tipos de projetos de sociais, devemos buscar e construir?; Quais tipos de valores e de conhecimentos devem ser desenvolvidos para uma cidadania efetiva?; E quais as implicações para os processos de formação e profissionalização?

Penso que a natureza da saída que o capital dá à sua crise deste final de século mediante a globalização excludente do mercado e a radicalização da cidadania subordinada, dos processos educativos, das formações fragmentárias e dualistas, trata-se de uma cidadania e de processos formativos contidos ou monitorados dentro das estratégias de recomposição das taxas de lucro, não mais a nível nacional, mas a nível planetário.

Tal recomposição que implica, primeiramente, no plano sócio-econômico, um ajustamento de nossas sociedades à globalização excludente e, de uma cidadania para poucos. No plano cultural, ideológico e ético-político a naturalização da exclusão ou a 'exclusão sem culpa' e a idéia de que não há alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo. No âmbito teórico a crise da razão e emergência do pós-modernismo que cristaliza o individualismo, reifica o particularismo, o subjetivismo num processo de um mal infinito, como ironia da história. E, finalmente, no plano pedagógico a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra.

Segundo ponto é avaliar quais são os desafios para os processos educativos e de formação técnico-profissional, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas democráticas, solidárias ou socialistas. Neste item gostaria de sustentar que a formação, técnica e profissional, para uma sociedade que busque construir relações solidárias, democráticas e socialistas não apenas para o futuro, mas no presente, pressupõe o desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas em contraposição ao desenvolvimento unilateral e fragmentário reinante. Neste sentido é na luta pela construção de uma sociedade assente num industrialismo de novo tipo, orgânico e unitário, que rompa com o taylorismo, fordismo e sua versão pós-moderna, que ganha sentido, a luta por uma escola básica e unitária. Esta é a formação técnico-profissional de novo tipo que necessitamos defender e construir neste início de século para a sociedade brasileira.

### **2.3 O Ensino Médio: novos desafios**

Ao depararmos com a proposta maior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394/96, defendida pelas instituições governamentais, pelos setores públicos e setores privados, no afã de tratar da política educacional como uma mercadoria, que a propósito, serviu de trampolim para atender com imediatismo os interesses particulares de empresários e de sustentar as regras do governo e dos órgãos internacionais.

Assim, a reforma veio estreitar as vantagens da democracia e da cidadania, que segundo discurso político-ideológico pronunciado pela cúpula governamental pública, tem o compromisso único com o desenvolvimento direcionado para as camadas populares. Mas o que temos percebido, não é bem isso.

De forma que através da compreensão de Dejours (1999) o ‘sistema’ produz e agrava constantemente as adversidades, injustiças e desigualdades e ainda faz parecer tudo ser bom e justo.

Portanto, o nosso mercado por ser condutor de racionalidade em vistas de proporcionar o bem estar à nossa República, utiliza discursos demagógicos, para mascarar e confundir a massa brasileira. Por conta dessas manobras vai formando um cenário propício; torna a acumulação de bens flexíveis, amplia os espaços privatizados, não só nas atividades produtivas e econômicas do qual só temos obrigações a cumprir, mas deixando à mercê do mercado insaciável a resolução dos nossos direitos adquiridos, apesar das intervenções elaboradas nas reivindicações trabalhistas constitucional e socialmente justas e legais.

Então agora, após a reforma, o ensino é para a vida. Porém, vale lembrar que a educação anteriormente preparava o educando para o trabalho, isto significa que não o preparava sequer para a vida na verdade, fato que vem acontecendo desde épocas remotas. Como se o trabalho não fizesse parte da vida. (Kuenzer, 1997). Quer dizer que, não faz parte das relações sociais de aprendizagem e crescimento pessoal? E o que se dirá da aquisição de aprendizagem do ser, do homem, na castradora visão contemporânea dos dominantes?

Contrariando a filosofia marxista, que acreditava na idéia das relações de trabalho, na sua dualidade - força produtiva e/ou intelectual -, (re) construtoras do ser humano, impulsionadoras para sustentabilidade da espécie, inclusive, tornando-o digno e feliz.

Para reforçar tais concepções, Petraglia (1995) afirma que:

“Todos almejamos a felicidade e ela não está nas coisas que queremos ter, mas nas que fazemos e vivemos a partir do que somos e conseguimos nos tornar, a cada dia quando nos colocamos solidariamente ao lado de alguém ou a favor de uma causa interior (...)”.

Portanto, há muitas contradições no “sistema” que o meio proporciona, enquanto tenta persuadir, apelar para que aceitemos os pacotes fechados das leis, decretos, etc., por possuir a máquina nas mãos, ao mesmo tempo acentuam as desigualdades sociais, educacionais, econômicas, em detrimento dos mecanismos socioeconômicos de grupos que querem manter o controle totalitário do poder em decorrência das correlações de forças paradoxalmente travadas em toda existência.

Estas palavras comungam com o seguinte pensamento de Dejours (1999) ao mencionar que a maior novidade e surpresa em relação ao ‘sistema’ “é a banalização das condutas injustas que constitui a trama e que não há banalização da violência sem ampla participação num trabalho rigoroso envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e, sobretudo, sua racionalização”.

Como entender tudo isso? Estes artifícios são historicamente antigos, e mais, comprometem os objetivos da Resolução 03/98, do CNE, separando a Educação Profissional do ensino regular. Todos estes procedimentos, idéias aglomerados e enfadonhos, expressões premeditadamente distorcidas; só vêm corroborar com as estratégias neoliberais do processo globalizante das políticas públicas tradicionalistas brasileiras, em meio à modernidade mundial dos avanços científico-tecnológicos.

## 2.4 A Concepção do Ensino Médio: uma história de dualidade

A partir das bases formuladas pela Política da Educação Pública, em detrimento da ampliação mercadológica globalizadora para as próximas décadas, surge a grande preocupação do papel que o educando deverá construir ou que deverá se apoiar para a sua formação de nível médio diante dos maiores desafios.

Verifica-se que o principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação é o estabelecimento de uma nova mediação entre o homem e o trabalho, que passa a ser exercida pelas diversas manifestações do conhecimento, comprometido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo. Isto exigirá uma forma bem expressiva, um aporte mais amplo de conhecimentos, habilidades cognitivas e competências para que se possa participar da vida social e produtiva capitalista, o que só é possível a quem tem acesso à escolaridade.

A flexibilidade para capacitação de adaptar-se às mudanças, passa ser privilégio de poucos, embora o discurso oficial reproduza o compromisso generalizado da educação básica a toda população, principalmente a carente.

As ações necessárias para promoção individual do estudante, são apresentadas por Kuenzer (2000) como:

“As novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada”.

Conforme a análise de Kuenzer (2000) quanto à qualidade da práxis educacional docente é essencial enfrentar o dilema da aprendizagem despertando e centralizando o desempenho das habilidades e competências finais que proporcionem ao aprendiz domínio das técnicas e das organizações sociais sendo capaz de criar soluções originais para problemas novos, as quais exigem criatividade e apreensão do conhecimento.

A educação tem uma história confusa e controversa de dualidades. A começar pela discriminação social de classes e o distanciamento dos saberes, ou seja, da exclusão total de participação nos processos de formação acadêmica qualitativa. Não bastando, atribuiu à escola resolver problemas implantados e formatados pelo “mercado”, que se recicla a todo o momento em função da competitividade monitorada pelo mundo global, pois os empresários, precisam resistir as mudanças tecnológicas com o mínimo de impactos possíveis, e por sua vez, este é o grande “vilão” para o trabalhador assalariado principalmente, que por diferentes motivos não consegue acompanhar, muito menos alcançar tais inovações pela estúpida aceleração da economia mundial onde os meios de produção atingem na atualidade uma enorme circulação de bens de consumo do qual é revertido em cifras, e estes valores têm significados extraordinários onde tais circunstâncias são apenas uma demonstração parcial da profunda e voraz força do capitalismo selvagem.

Segundo Kuenzer (2000):

“A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé”.

O sistema educacional brasileiro não deveria ter que assumir a responsabilidade imposta pelos órgãos internacionais, não pelo menos da maneira que querem que seja resolvido, o que nos faz pensar ser uma armadilha, primeiramente, porque querem manter as escolas e os processos educacionais sempre em desarranjo com consecutivas reformas, não instituída numa ótica estritamente educacional; e segundo, não se atribui esta tarefa àqueles que têm total discernimento e idoneidade moral para tal, pois temem a grandeza e o potencial dos formadores de juízo de valores, daí manter o engessamento total. Na verdade, isso é autoritarismo, descaso e descompromisso com a população, mas estratégico, apenas para parecer democrático.

A escola e seus atores sofrem as conseqüências finais com o desgaste setorial, com o sucateamento e a banalização proporcionados pela política pública no afã da mercantilização, cujo “conhecimento” é tratado como um objeto descartável, e o que suscita do “sujeito” que está inserido neste processo educacional em que o próprio “sistema” prega ser indispensável para o crescimento do cidadão? Faz-nos parecer um comprometimento camuflado com a manutenção determinada pelas forças externas do poder imperialista e não exatamente em seguir as prescrições transcritas na faixa da bandeira nacional o lema precursor de um povo lutador.

## **2.5 Dualismo: do poder para reforma X Divisão social do saber: do significado ao impacto**

A Reforma Curricular da Educação proposta pretende facilitar a ampliação da oferta de profissionalização, aberta a cursos com novas habilitações. A profissionalização de produtores rurais, bem como, a educação não-formal, atendendo inclusive, as necessidades de qualificação e requalificação.

Conseqüentemente, as IFES tiveram que redefinir o seu papel enquanto protagonista do setor educacional, como processador de gerenciamento, estimulador de prestação de serviços às empresas, passando a integrar as finalidades da educação constatadas na LDB e as especificações da Resolução nº 03/98.

Para Kuenzer (2000):

“Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que a grande maioria da população assegure-se acesso à educação básica, e mesmo assim em longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal”.

Ao fazer uma análise profunda das mudanças trabalhistas, em função do mercado moderno, os resultados palpáveis têm sido insatisfatórios em relação as demandas, pois exigem atribuições tão complexas de comunicação e informação em relação à produtividade.

A mais dramática transformação decorrente da nova etapa do acúmulo de capital no mundo globalizado é a diminuição dos postos de trabalho, tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível, em função do deslocamento dos investimentos para a área financeira no plano internacional dos países periféricos. Nesses países, os direitos ainda estão longe de serem assegurados para a maioria da população e há desigualdades, de toda ordem, que acentuam as diferenças de acesso ao trabalho, apesar das concessões de direitos da cidadania previstas por lei.

Os resultados apontados para uma configuração de gestão que compromete o bem estar da política socioeconômica.

Kuenzer (2000) aponta que:

“Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se as mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho”.

O que tem proporcionado uma acentuada massa excluída por conta dos insuficientes recursos financeiros destinados ao acesso e a permanência de jovens e adultos à escolaridade, - o não direito à continuidade de estudos reservados pelo código dos Direitos Humanos -, do qual o Banco Mundial não recomenda tais investimentos em países periféricos, pela duração do educando na escola por um tempo longo e pelo alto custo, em vistas a crescente extinção de postos de trabalho e precarização da educação profissional a nível técnico.

## **2.6 A Função Social do Ensino Médio: com base no Conhecimento e na Competência**

Antes mesmo de tratarmos das questões pertinentes à função social do ensino médio, vamos fazer um adendo para conceituar o conhecimento e competência.

Conhecer é a apropriação da lógica interna do sujeito no discurso de determinada área do conhecimento e utilização adequada, mediada por uma fundamentação no mundo e nas respectivas relações.

Segundo Gardner (1994) “O Conhecimento consiste numa representação mental de relações”. O conhecimento é o processo de estabelecimento no sujeito de representações mentais das diferentes relações constituintes do objeto ou das diferentes relações de um objeto de conhecimento com o outro.

Uma perspectiva para a educação em estabelecer condições para que o aluno faça por si mesmo, a (re) descoberta das relações da constituição da realidade, a ‘auto-poiési’, forma um envolvimento muito grande do processo por parte dos alunos por serem os autores da construção de seus conhecimentos.

Ocorre, no entanto, uma concepção do “aprender a aprender” em detrimento da valorização do conhecimento acumulado e de ser capaz de pesquisar no intuito de abranger os conceitos básicos significativos do processo histórico-social.

Dessa forma há necessidade de estabelecer a superação dialética que construa os pilares do conhecimento à positividade existente naqueles princípios que são articulados e autônomos.

Uma prática que estimule a iniciativa dos educandos sem abrir mão, porém, da iniciativa do educador, favorecendo o diálogo entre ambos sem deixar de valorizar a contextualização do diálogo com a cultura acumulada historicamente, e levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagens e o desenvolvimento psicológico normal, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sob ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos, conseqüentemente se estará promovendo a ‘competência’. O processo aquisitivo da cognição com sentido e representação mental do conhecimento e do pensamento complexo.

Embora pareça que há um estreitamento entre adquirir conhecimentos e desenvolver competências, porque as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento articulado com a multiplicidade significativa de competência. Então necessário se faz apresentar uma definição de competência sob a ótica de Perrenoud (1997): “(...) uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Assim, as ações manifestadas pelo homem não são propriamente o conhecimento, e sim a operacionalização adequada ou pertinente do conhecimento apreendido, treinado, eficaz, associado a uma postura reflexiva.

Conhecimentos e competências são intrínsecos entre si, totalmente complementares, fazendo juz ao segmento do princípio da Complementaridade de Niels Bohr, do qual a dosagem equilibrada entre ambas proporciona a amplitude intelectual e complexa do pensar, harmoniosamente essencial.

## **2.7 A área de Códigos e Linguagens na nova LDB**

As pessoas profundamente envolvidas num processo sincrônico são as menos indicadas para perceber as dimensões diacrônicas do desdobramento histórico da estrutura em que estão inseridas, simplesmente por um olhar externo à situação real. Em outras palavras, nós não temos noção na verdade, para perceber as mutações em nosso campo de ação, porém às vezes, aquelas que estão de fora do contexto identificam as relações necessárias às mudanças estruturais com mais clareza.

Existem “papas da comunicação” que elucidam os fenômenos da escolarização. Os especialistas só agora estão percebendo que os melhores procedimentos didáticos prospectivos estão na teoria da informação.

Porém, o mais grave problema do sistema escolar atual, para a aplicabilidade das bases teóricas curriculares nacionais que estão transcritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sem dúvida é a falta ‘de comunicação e de expressão’, porque para operacionalização destas é imprescindível relacionar o respeito intersubjetivo quanto a capacidade individual bem como o cognoscitivo, além de uma estrutura de recursos completos e aparatos adequados que dêem sustentação e apoio aos profissionais que lidam com os alunos, pois toda equipe técnica de uma instituição de ensino deve estar envolvida e comprometida, para que os resultados sejam concretizados, para que os alunos não vejam na instituição de ensino uma caricatura dos tempos arcaicos num contexto saturado.

O que todos sabem é que o processo escolar urge por mudanças. O sistema escolar ainda continua com bases cartesianas. Há quem afirme que a educação não pode ser usinificada, tendo que permanecer como uma relação bipolar (aluno-professor), indefinidamente. Mas não é isso que deixam prever os meios de comunicação de massa. Tudo leva a crer que a educação passará a ser uma “auto-educação”, a “auto-poiesis” (MATURANA E VARELLA, 2000) sendo exercitada com atividades auto-educativas, desta forma, todos poderão desenvolver, isoladamente ou em grupos, um processo educativo em massa, independente da presença do professor e da existência de escolas como o avançado sistema educacional europeu.

Acredito que educar do ponto de vista do educador é um processo de informar-se, isto é, um processo de re-agir. Se a atmosfera cultural estiver saturada de informação, não haverá necessariamente, um processo sistemático da escola, de provocação das reorganizações intelectuais que constituem o fenômeno educativo exclusivamente institucionalizado, porque a grande diferença entre os educandos não está no conhecimento possível a eles, mas o conhecimento disponível. E a disponibilidade do conhecimento é determinada pela emoção pessoal.

## **2.8 Importância da Língua Materna quanto à compreensão da leitura interpretativa e a escritura expressiva e significativa**

### **Uma abordagem sobre a língua materna**

A aprendizagem da língua materna trata de uma questão que permeia o contexto multidisciplinar. Como apresentado no PCN (1999) temos: “que a língua materna é a base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo”. Sendo assim, diz respeito ao comunicador, na medida em que a própria comunicação como objeto se abre a diversas abordagens, intervenções para diferentes disciplinas. Isto quer dizer que no PCN (1999) a:

“Comunicação é entendida como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua materna como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. Além de ser compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais. (...) É dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza”. (mesmo em situação escolar).

A nossa língua materna tem uma história de inúmeras línguas que deram existência a ela culturalmente bem dinâmicas que a nutriram e nutrem-na. Diante disto, consideremos a aprendizagem da língua como um fato cultural, comunicante, representado e realizado na aquisição da capacidade de articular a linguagem e o pensamento, portanto, são formas representativas dessa aprendizagem.

A língua se apresenta por meio de signos, a linguagem de diferentes línguas e o pensamento de diferentes recortes de sentido investido de significados particulares, singulares de cada sujeito para as coletividades. Os signos são como uma moeda da língua, a cara é o significante e a coroa é o significado.

Tudo que gera significado e sentido e que se utiliza para comunicação entende ser propriedade da língua. Para tanto, podemos corroborar que há uma língua que falamos ou sonorizamos, uma língua que se move ou gesticulamos e uma língua que escrevemos através dos traços, gráficos, sons, gestos são substâncias diferentes, compostas e manifestadas diferentemente na língua. Todo o mais significante é articulação dessas substâncias que opera passagem à cultura.

Baseando-nos aos quatro pilares fundamentais do conhecimento de Jacques Delors (2003), vemos que a assertiva do aprender a aprender está intrinsecamente presente aos contextos que implicam a língua, por sabermos que não apenas aprendemos uma língua na aprendizagem da língua materna, mas apreendemos a especificidade da linguagem e com a temporalidade do pensamento.

A língua que se aprende ao falar, cuja substância é o som, é uma língua de comunicação. Em sua aprendizagem constrói-se o elo social fundamental. Esta língua é de todos, é uma instituição social da qual nem os analfabetos estão excluídos. Língua de significação, de expressão mítica, das interações e relações sociais.

A língua que se aprende ao mover-se, cuja substância é o gesto, é uma língua de sensibilização, língua de reprodução e do gozo, de expressão ritual, simbólica. Língua do real, da realidade social, dos momentos de atividades e do lazer.

A língua que se aprende ao escrever, cuja substância é o traço, é uma língua extemporal, fora de si, na medida em que revela uma correspondência entre o traço da letra e o sentido. A língua escrita é um símbolo que ficou sem fala e, como tal, contém todo o mistério do silêncio e da imobilidade.

Conforme dito no início, a língua materna empreende uma fertilidade idiomática além da multiplicidade idiossincrática.

Assim, podemos dizer que o homem é a manifestação de uma totalidade histórico-social, produto e produtor da história, a linguagem se originou na espécie humana como consequência da necessidade de transformar a natureza, através da cooperação entre si, por meio de atividades produtivas que garantissem a sobrevivência do grupo social. O trabalho

cooperativo exigindo planejamento e divisão de tarefas, impôs também um desenvolvimento da linguagem que permitisse a ação, ampliando as dimensões de espaço e tempo.

A linguagem como produto de uma coletividade, reproduz os conhecimentos, através dos significados das palavras articuladas em frases, sejam falsos ou verdadeiros, e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram, ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolvem a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência do grupo social.

Sob esta perspectiva, qualquer análise da linguagem implica em considerá-la como produto histórico de uma coletividade. Dessa forma, a aprendizagem da língua materna insere o ser humano na história de suas relações sociais, fazendo com que ela reproduza em poucos anos o processo de hominização pelo qual a humanidade articulou, tornando-a produto e produtora da história de seu grupo na sociedade, pois ao falar transforma o outro e, por sua vez, é transformado por consequência de sua fala.

Vygotsky (1973) sintetiza todo este processo comparando “uma palavra a um microcosmo da consciência humana”. Tal afirmação mostra a importância fundamental que tem a aquisição da língua materna para a compreensão de qualquer comportamento humano.

Então, por estarmos falando em palavra que é o material mais vivo presente na língua, façamos menção ao conceito de leitura numa visão construtivista, em oposição à definição tradicional analítica. A visão tradicionalista pode ser vista como um processo preciso que envolva uma percepção e identificação exata, detalhada e seqüencial de letras, palavras, padrões ortográficos e unidades lingüísticas maiores. Neste sentido, ler é decodificar com eficiência palavras, frases e orações.

Em oposição a esta visão mecanicista, a alternativa construtivista é definida por Donald (1981):

“A leitura sendo em primeiro lugar, o processamento de linguagem e, similarmente à linguagem oral, o processo de compreensão não envolve uma identificação precisa de todos os aspectos do signo, construindo-se “a redundância lingüística a fonte de seleção de informação e da construção da mensagem”.

Dentro desta perspectiva para Donald (1981):

“O leitor não precisa passar pela vocalização ou subvocalização, em vez disso, a sua competência, juntamente com aquilo que espera em termos de significado que se projeta sobre a informação lingüística estrutural do texto, o que permite chegar ao significado de maneira mais eficiente e direta possível”.

Esse perfil de leitor é muito similar àquele discutido em Smith (1971) segundo o qual “o quadro cognitivo do homem é de colecionador ativo e seletivo de informações que adquire e interpreta novos conhecimentos na base dos que já estão armazenados em sua mente”.

Embora pensemos que estamos dedicando ao máximo empenho para aquisição lingüística do aprendiz que está sob nossa tutela, devemos percebê-los em suas bases e marcas de verbalidade particularidades como cognocentes.

### **Associação da Leitura e o ato de escrever**

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor

passivo de mensagens e retirando-lhe a possibilidade de ser sujeito dos seus próprios atos. Será que esta confusão ainda não está presente na maioria das escolas brasileira?

O ato de ler, para ser qualificado de “crítico”, sempre envolve a constatação, reflexão e transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com um determinado texto escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento mecânico. Será que as escolas brasileiras propõem leituras que levam à compreensão e recriação?

Enquanto um projeto de busca de significados estabelecido por um sujeito ou grupo de sujeitos, a leitura deve ser gerada de novas experiências segundo Lajolo (1982) o “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profundo sua compreensão do meio”. Com base nesta ótica, o ato de ler sempre pressupõe um enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades de ser e existir. Será que nossas escolas não dicotomizam a leitura da palavra da leitura do mundo, da realidade?

A leitura, se empreendida criticamente, vem facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição. Reflexão significa a apropriação do nosso destino de existir, através da crítica aplicada ao conteúdo inscrito nas obras. Tomada de posição significa o confronto dos significados desvelados com a realidade vivida na sociedade e a participação na busca da verdade. Por isso mesmo, a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação, mudança e renovação sócio-cultural. Será que as escolas, como estão funcionando, possibilitam a reflexão e a tomada de posição, despertadas pelo ato de ler?

Por conta destas questões vale destacar o pensamento de Paulo Freire (1982) quando cita que:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

O ato de ler significa estabelecer as relações às quais nutrimos o pensamento com discernimento reflexivo.

As questões levantadas anteriormente com intenção de introduzir a relação leitura-escola. Isto porque, no meu ponto de vista, a escola tornou-se e ainda é, a principal instituição responsável pelo ensino dos mecanismos – ler e escrever-, que permitem o acesso do sujeito ao mundo da escrita ou aos registros da chamada cultura letrada. Por isso mesmo, buscar a recuperação ou o renascimento qualitativo da leitura é, ao mesmo tempo, repensar e alterar as funções do trabalho pedagógico, como um todo.

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 Delimitação da área escolar da pesquisa

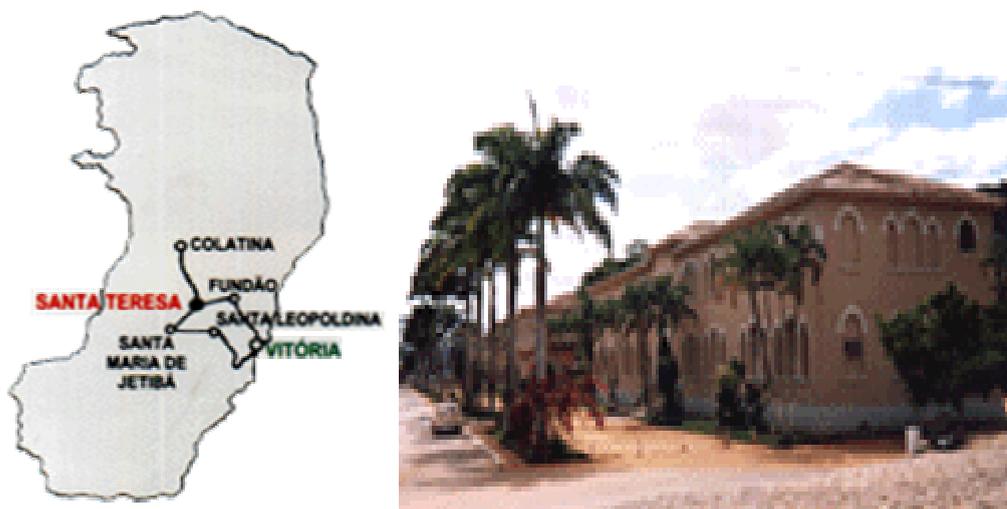
A Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES foi criada sob o Decreto-Lei nº 12.147 de 06 de setembro em 1940. Inaugurada em 08 de setembro de 1941 e denominada como Escola Prática de Agricultura (EPA).

O nome atual, Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES foi estabelecida pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 e tornou-se autárquica pela Lei nº 8.731, de 17 de novembro de 1993, vinculada a Secretaria de Educação Média e Tecnológica -SEMTEC.

Em 1976, passou-se a diplomar Técnico em Agropecuária, em 1995, passou-se a diplomar Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária.

Hoje, a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES oferece o Ensino Médio e os Cursos Técnicos de Nível Médio: Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura, Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria, Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária e Técnico em Agropecuária com Habilitação em Zootecnia. Além do Curso de Nível Pós-Médio de Meio Ambiente, o Técnico em Meio Ambiente.

A escola está situada no distrito de São João de Petrópolis, município de Santa Teresa, pela Rodovia ES-080, km 21, estado do Espírito Santo. Santa Teresa está a 675 metros acima do nível do mar, entre montanhas, uma das regiões serranas mais visitada do Estado (Figura 1). A EAFST localiza-se no Vale do Canaã, com uma área de 600 ha, próxima as Escolas da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino que fazem parte desta pesquisa.



**Figura 1:** Mapa da localização e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES.

Uma das Instituições de Ensino da Rede Pública, em que um professor contribuinte faz parte do quadro é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Valensini, situada no distrito de Santo Antônio do Canaã, a outra, em que o professor contribuinte é do quadro permanente, é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti, situada no distrito de São João de Petrópolis, município de Santa Teresa-ES, a última fica localizada no mesmo distrito da EAF de Santa Teresa.

### 3.2 A Proposição da pesquisa em Educação

A pesquisa teve como pretensão investigar as relevâncias lingüísticas presentes na aquisição do conhecimento dos educandos que iniciaram a 1ª série do Ensino Médio, concomitantemente ou não ao Ensino Técnico de nível médio, na Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, centralizando os esforços para dirimir distorções e quaisquer dificuldades, que porventura, viessem se arrastando de série em série e, às vezes, até o fim do ensino básico.

Para tanto, necessário se fez desenvolver uma metodologia adequada, ou mais próxima, às particularidades individuais, onde obtivéssemos uma resposta eficaz numa abordagem qualitativa, e que despertasse interesse dos educandos para a produção e aprendizagem contextualizada. Sempre com ênfase voltada para a pesquisa qualitativa, mas, com procedimentos avaliativos quantitativos, como forma de diagnosticar a realidade dos recursos expressivos da língua, cujo efeito de significação será definido numa ótica de valorização dialética sob a manifestação das características subjetivas.

A proposição para os procedimentos metodológicos ao longo da pesquisa constituiu de algumas ações preliminares como a de análise bibliográfica, para melhor embasamento teórico, e assim sustentar a investigação acerca da realidade dos princípios cognitivos da linguagem do aprendiz.

A partir dessa fundamentação foram utilizadas ferramentas apropriadas e diferenciadas, como por exemplo, a aplicação de questionários com o corpo discente, bem como, com dois docentes da área de Linguagens e Códigos do Ensino Médio da EAFST, além de um docente do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Teresa-ES e outro docente do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Santa Teresa-ES, ambos lecionam também Língua Portuguesa na 8ª série.

Logo após, foi feita uma pesquisa de campo, um estudo de caso, coletando dados através dos questionamentos estruturadamente semi abertos para sondagem da situação e perfil dos alunos iniciantes, devidamente selecionados através do Exame da escola, e posteriormente, inscritos no ensino médio com concomitância ou não do ensino técnico, da EAFST-ES.

Para começar a investigação foi necessário conhecer um pouco do perfil dos estudantes do ano de 2004, delineando algumas características sócio-culturais, com os alunos da 1ª (Anexo A) e 3ª (Anexo B) séries do EM, com concomitância ou não, para ter uma base de informações sucintas que pudesse ser confrontadas e utilizadas como referências preliminares. O mesmo questionário sócio-cultural foi repetido na 1ª série (Anexo C e D) no ano de 2005, turmas que foram material de minha pesquisa, com a mesma intenção, além de um outro (Anexo E e F), solicitado em meados do 3º bimestre com a proposição de desvelar e verificar o conhecimento apropriado por eles até aquele momento.

E por fim, as indagações solicitadas aos docentes da área de linguagens, das três escolas distintas. Com a mesma estrutura de questionamentos abertos, em um dos questionários (Anexo G), tratando das dificuldades e soluções encontradas para o exercício da docência e outro questionário fechado (Anexo H), avaliando desde o currículo, método e avaliações. Direcionando os relatos para uma discussão de forma salutar do qual fortaleceria as inquietações pertinentes a pesquisa.

### 3.3 População e instrumentos utilizados

O público alvo inicialmente para esta pesquisa foram os alunos das turmas “A” e “B” da 1ª série com 73 (setenta e três) alunos matriculados<sup>1</sup>, e da 3ª série com 69 (sessenta e nove) alunos matriculados<sup>1</sup> no Ensino Médio, com concomitância ou não da Educação Profissional.

Os questionários foram os instrumentos utilizados com maior importância de informações, pelo fato de terem concedido uma abertura para revelar exatamente o que achavam necessário. Houve algumas entrevistas complementares para esclarecimentos e observações.

Foi aplicado um questionário para as duas turmas da 1ª série que eu trabalhava (Anexo A) e as duas únicas turmas formadas da 3ª série (Anexo B), entre os meses de novembro e dezembro de 2004, para traçar o perfil social e cultural dos educandos. A partir das informações prestadas, conhecer a história escolar de cada um, avaliando as estimativas que tinham com relação ao curso, a escola, a formação técnica, que estavam fazendo, porém, um grupo estava no início de todo o processo educativo, outro concluindo o curso em 2004.

Portanto, foi importante começar os trabalhos com os instrumentos mencionados, do qual solicitei aos alunos da 3ª série (Anexo B), que respondessem questões a fim de fazer um levantamento que auxiliasse na avaliação da qualidade do ensino da Escola Agrotécnica de Santa Teresa e a aprendizagem dos alunos em seus respectivos níveis, e, constatar a visão da classe estudantil obtendo alguns dados singulares sobre o percurso de cada um, quanto à formação educacional que tiveram e quais eram as projeções acadêmicas para o futuro, a partir da conclusão desta etapa educacional, entre outros fatores particulares.

Em linhas gerais queria poder através deste primeiro questionário aplicado às turmas de 3ª série “A” e “B”, verificar se o formando do ensino técnico de nível médio no ano de 2004, estava satisfeito e seguro da escolha feita ao ingressar na EAFST, se o ensino tinha lhe dado perspectivas educacionais ou profissionais para sua vida, ou seja, se havia superação dessas expectativas quanto aos interesses individuais. Outros aspectos considerados no questionamento foi: se tinha cursado o Ensino Médio só na rede pública de ensino, se havia reprovado, quando e qual (is) série (s) e por quê, se fazia o Ensino Médio concomitante à Educação Profissional, se a formação básica tinha dado condições de prestar Vestibular, se fosse fazê-lo, ou se apenas buscava um bom emprego no mercado de trabalho, e assim sucessivamente.

A aplicação do questionário sócio-cultural foi repetida com o mesmo objetivo desta vez para os alunos de 1ª série das turmas vespertinas “C” e “D” (Anexos C e D), em março de 2005, com 71 (setenta e um) alunos matriculados<sup>1</sup>, turmas que foram objeto de minha pesquisa.

Enquanto que em setembro, obtive uma gama de informações relevantes, primeiramente, como os educandos classificavam o curso, a escola, o ensino de língua portuguesa, permitindo também conferir o aprendizado durante todos os meses que se sucederam os projetos transdisciplinares, por conta das questões respondidas pelas turmas “C” e “D” da 1ª série (Anexo E e F).

Quanto a aplicação dos questionários (Anexo G e H) a dois professores da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da EAFST, bem como, aos professores da 8ª série da disciplina de Língua Portuguesa, um do Ensino Fundamental da Rede Municipal, em Santo Antônio do Canaã, outro, do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino, em São João de Petrópolis, respectivamente, distritos de Santa Teresa. Um questionário foi respondido no mês de abril e o outro, no mês de outubro de 2005, com a expectativa de solidificar as discussões e avaliações didático-pedagógicas na base da nossa prática educacional.

<sup>1</sup> Número de alunos matriculados conforme especificações do Setor de Registros Escolares da EAFST- ES.

Neste sentido, o pensamento para dar os primeiros passos quanto à descrição do percurso metodológico consistiu em verificar as condições sócio-culturais da formação individual da 1ª série “C” e “D”, para chegar ao conhecimento lingüístico adquirido durante o período escolar em sala de aula, para mais a frente centralizar todos os esforços na construção significativa da aprendizagem da língua materna.

Com as informações desses questionários estaria um pouco mais próxima, do conhecimento empírico ou do senso comum, absorvido por eles até ali, disseminado através das práticas pedagógicas previsto nos planos de ensino, embora saibamos que o fator mais presente na sala de aula, é a heterogeneidade cultural e social, ainda mais quando se fala dos saberes, competências e habilidades relacionadas à área de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa.

A escola não pratica a verificação e acompanhamento do aprendizado direcionado para atender as necessidades individuais, ou seja, um ‘feed back do saber’, para saber se realmente está atendendo aos anseios e expectativas da comunidade estudantil que, conseqüentemente, estará gerindo a sua vida profissional, como futuro técnico ou secundarista, do qual deverá apresentar todas as competências inerentes a formação de nível básico e de técnico de nível médio.

Em março de 2005 solicitei aos alunos iniciantes que respondessem o mesmo questionário que os alunos da 1ª série do ano anterior, dessa vez, com turmas do turno vespertino “C” e “D” (Anexos C e D) turmas que desenvolvi atividades que abordaram métodos de aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do conhecimento que traziam do Ensino Fundamental, que determinariam o objeto da avaliação para a dissertação de mestrado.

No mês de setembro colhi novos dados mais uma vez por consulta na forma de questionário semi-aberto dirigindo questionamentos à aprendizagem de Língua Portuguesa com finalidades mais concretas relacionadas ao ensino-aprendizagem (Anexos E e F). (Figura 2).



**Figura 2:** Alunos da 1ª e 3ª séries respondendo o questionário sócio-cultural, em 2004.

Não poderia deixar de verificar o que os professores da nossa escola e os da Rede Pública Municipal e Estadual do entorno, teriam a dizer, apresentando informações precisas da realidade dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, na versão de um questionário aberto (Anexo G) e outro fechado (Anexo H), de maneira à inquietá-los chamando a uma reflexão na nossa área de saber e conhecermos melhor nossas práticas pedagógicas no sentido de verificar as tendências que o ensino da língua portuguesa tem gerado para a aquisição de

conhecimento do nossos alunos e talvez fazer algumas intervenções preliminarmente necessárias.

Contribuíram nessa tarefa duas professoras da EAFST, a professora de Língua Portuguesa das turmas da 3ª série e demais turmas de 1ª série “A” e “B” e a professora de todas as séries de Língua Inglesa. A professora da 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Valensini, e o professor da 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti, as duas escolas estão localizadas no município de Santa Teresa. Todos responderam ambos os questionários. A professora de LP, Nadia Maria Rampe Reis também colaborou gentilmente respondendo o último questionário fechado após um longo e produtivo período de entrevista, e as suas turmas de 1ª séries da Escola Agrotécnica Federal de Alegre-ES.

Dessa forma, após alguns anos de trabalho e dedicação na primeira série do ensino básico, foram observados quais os principais mecanismos recorrentes da linguagem, que apresentavam mais distorções. Foi constatado, inicialmente, entre outras ocorrências, que o aluno ao concluir o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, não vem se apresentando totalmente apto e preparado para continuidade dos seus estudos, conferindo uma lacuna quanto à apreensão do conhecimento lingüístico, que naturalmente, era deslocada para a série seguinte ao ser aprovado.

Então, necessariamente, ao diagnosticar a aquisição cognitiva individual, para o ingresso no Ensino Médio na EAFST, se desejava desvelar: qual fundamentação relaciona fatores sócio-culturais com formas, técnicas ou métodos de contextualizar a aprendizagem da língua e qual maior dificuldade encontrada pelo educando para operar os diferentes requisitos dos saberes lingüísticos, e como dirimir problemas lingüísticos enraizados ao longo da vida escolar do educando.

Após a etapa preliminar de conhecimento básico dos alunos programei a estratégia metodológica que foi utilizada na tentativa de superar as dificuldades já detectadas no grupo de alunos e como a minha investigação inicial foi verificar o aprendizado do aluno ao inserir-se na EAFST, tentei construir um percurso agradável para estarem participando intensamente comigo desta jornada.

Assim, promovi atividades lúdicas com base em leituras dinâmicas, metalingüísticas, leituras dramatizadas, debates apoiados em literaturas diversificadas sobre a conscientização da importância do saber ler o mundo interagido por meio de diálogo entre vozes, visitando as reflexões marcadas pelo tempo, pelas épocas pois, a leitura significa pluralidade e transversalidade, que não deve calar. Essa técnica também proporcionou o nivelamento dos alunos frente à compreensão significativa dos principais elementos da língua e contribuiu para a construção da organização da aprendizagem e a aplicabilidade do seu conhecimento.

O texto produzido pelos iniciantes no exame do Processo Seletivo também foi instrumento de análise. Logo no início do ano, um dos primeiros trabalhos desenvolvidos foi com o texto da pré-seleção. Portanto, feito a apresentação da mesma temática para uma discussão em conjunto, em seguida, cada aluno recebeu o seu próprio texto produzido no exame de seleção, após a leitura individualizada do mesmo e uma reflexão sobre a versão escrita no dia do exame, foi sugerido uma revisada e reescitura para uma versão atual da temática. Esse mecanismo foi utilizado para que percebessem o grau de comprometimento que devem ter com a aprendizagem da língua e quanto isso é importante e necessário para eles, agora e sempre, em tudo.

Além de buscar instrumentos orgânicos na base de Projetos e Seminários de Pesquisa Interdisciplinares e Transdisciplinares, contextualizando os conteúdos programáticos Lingüísticos e Literários, viabilizando recursos interativos para estimular a verbalização decorrente da visualização, da audição, enfim, para hipertextualizar todos os ambientes e esferas em que o verbo está presente.

O destaque das atividades desenvolvidas se deu num exercício com um grupo específico e pequeno, ao detectar algumas limitações quanto à comunicação tanto oral como na escrita. Portanto, com um formato de mini curso o eixo temático foi “Para Comunicar-se”. Tendo como objetivo mostrar práticas comuns e simples de comunicação em grupo, em público, sempre evidenciando o sucesso, acompanhado de formação de painéis simples, programação da própria imagem baseada na auto-estima, simulação de preleção com leitura de texto produzido individualmente, construída, acompanhada e discutida em grupo. Esse procedimento contribuiu para o crescimento e segurança pessoal, valorização lingüística e percepção da disciplina para a transverbalidade.

Como pretendia verificar o aprendizado do aluno ao ingressar na EAFST, a idéia era construir caminhos mais satisfatórios e gratificantes para os alunos estarem participando dessa trajetória importantíssima para esta pesquisa. E promovi atividades com desenvolvimento em Projetos, Seminários de Pesquisa, Mini curso, sustentados pela Inter e Transdisciplinaridade.

Na seqüência das atividades bimestrais temos o primeiro Projeto Transdisciplinar: “**A intersubjetividade em Rede**” (Anexo I), desenvolvido em março de 2005. Com o objetivo de suprimir dificuldades encontradas para aprendizagem, nas áreas de conhecimento do Ensino Médio relativas as disciplinas de Língua Portuguesa, Informática e Geografia, e assim valorizar a prática transdisciplinar como uma atividade mediadora à práxis pedagógica. Considerando que cada disciplina é parte de um todo, é fundamental sua complementação, portanto, não poderíamos continuar compartimentando os saberes pela filosofia da simplicidade disciplinar, mas relacionar, dimensionar, transgredir o ensino-aprendizagem conduzido pelo diálogo intertextualizado.

As atividades tiveram a intenção de sensibilizar a comunidade escolar de que tal processo não objetiva formalizar e burocratizar ainda mais o ensino, de estimular a externalização do conhecimento como forma fundamental de SER, APRENDER, e EDUCAR-SE; contextualizar o ensino teórico com a prática, de forma que os participantes visualizem e compreendam tal procedimento, fazendo as relações entre as diversas áreas de conhecimento em seu cotidiano.

No segundo bimestre o Projeto desenvolvido no início do mês de junho de 2005 foi o Seminário de Pesquisa Lingüística sob o título: “**Teoria da Comunicação, Fonética e Fonologia**” (Anexo J), tendo como objetivo, integrar os múltiplos saberes curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Médio.

Vale ressaltar um aspecto importante na educação contemporânea para melhor compreensão melhor do papel da educação num cenário com vários atores e funções complexas, entre o ensino geral e profissional, é a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação em todos os meios e ambientes escolares.

Esses meios possibilitam cada vez mais diálogos com outros materiais intertextualizados que melhor integrarão os contextos de interatividade dos instrumentos e mecanismos de ensino.

O trabalho de pesquisa vem propor ambiente dinâmico e orgânico e um grande auxílio ao processo de aprendizagem do cognoscente. Considerando não ser suficiente apenas as atividades contidas nas vias informacionais e conceituais, mas optar pela adoção de aparatos mais avançados, delegados pela transdisciplinaridade.

O terceiro bimestre foi iniciado com o Projeto: “**Para comunicar-se**” (Anexo L), entre todo o mês de agosto a setembro. Esta atividade mais caracterizou um mini curso, pois tratou de dar sustentação às bases da teoria da comunicação, propriamente dita, já em estudo desde o segundo bimestre. Portanto, o Projeto foi uma apresentação feita por mim abordando elementos fundamentais para uma eficaz comunicação oral e escrita, a um grupo mais específico de alunos, aqueles que se encontravam com algumas deficiências comunicativas.

Houve necessidade de estender o período previsto para este trabalho e o motivo desta ocorrência foi a heterogeneidade condizente à realidade dos alunos envolvidos e suas necessidades de particulares para assimilação e desenvolvimento dos procedimentos propostos pelo projeto, além da minha perspectiva de que pudessem dar vazão as suas desconhecidas potencialidades.

A última proposta a ser trabalhada como Projeto Transdisciplinar foi desenvolvida em novembro de 2005, com o Seminário de Pesquisa Literária intitulada: **“Períodos Literários”** (Anexo M). O Seminário de Pesquisa Literária foi proposto sob o signo da objetividade e praticidade para os estudos literários, ora, sempre percebidos como algo muito complexo. Abordando uma ótica, dos primeiros períodos histórico-literários da Idade Média, perpassando pelo rigor composto nos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa.

Ao pensar no mundo moderno e acelerado que vivemos, onde prevalece a virtualidade, parece não haver muito espaço para as várias leituras. Dessa forma, considerei de suma importância conjugar o projeto ao ensino dos períodos literários.

Além de ressaltar a literatura como a arte da palavra, estudar a sua história é o mesmo que compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através dos tempos, aprender a ler os vários gêneros, visitá-los, extrair sentido, relacionar o momento histórico-sócio-cultural.

Ao final foram apresentadas duas peças teatrais em pequenos atos, compostos por grupos de alunos das duas turmas. Cada texto foi escrito por quatro alunos de sua respectiva turma, outros dirigiram e os demais se organizaram em: elenco, preparadores de cenário, dos vestuários, maquiagem e etc. Estes textos foram produzidos relacionando os gêneros literários, retratando histórias da literatura portuguesa dos períodos trovadoresco e renascentista.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Levantamento sócio-cultural dos estudantes

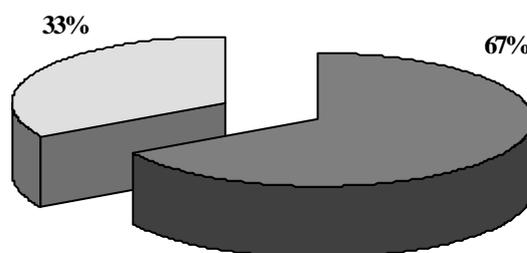
O levantamento do questionário sócio-cultural aplicado nas turmas “A e B” das 1ª (Anexo A) e das 3ª séries (Anexo B) cursadas no ano de 2004 serviu para prevê e delinear o perfil dos estudantes que tínhamos naquele período, alunos nas 1ª séries iniciando e nas 3ª séries concluindo o ensino médio, com concomitância ou não na educação profissional da EAFST.

No caso das turmas “A” e “B” que finalizaram a 1ª série em 2004 (Anexo A), com um total de 73 (setenta e três) alunos matriculados<sup>1</sup>, apenas 31 (trinta e um) alunos se dispuseram a responder as questões do questionário que solicitei.

A amostra obtida entre os 31 (trinta e um) alunos que contribuíram com a apresentação de informações das turmas de 1ª série citadas, 97% dos alunos eram do sexo masculino, com predominância de 33% na faixa etária de 15 (quinze) anos de idade em ambos os sexos, considerando aqueles que completariam idade até o último dia de dezembro de 2004.

A informação inicial foi sobre o ensino fundamental comprovando ter sido cursado e concluído por 61% desta população consultada em Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em diversas localidades do Estado do Espírito Santo, bem como, de outros estados vizinhos, como Minas Gerais, Goiás e Bahia, inclusive este último estado apresentou uma concentração de 67% de naturalizados dos estudantes mencionados.

Enquanto o índice de repetência apresentado nestas turmas, foi de 67%, sendo originados mais acentuadamente entre a 4ª, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental (Figura 3).



**Figura 3:** Índice de repetência no ensino fundamental, na 4ª, 5ª e 6ª séries, apresentou 67% entre os 31 (trinta e um) alunos consultados das turmas “A” e “B” que finalizaram a 1ª série em 2004 na EAFST.

<sup>1</sup> Número de alunos matriculados conforme especificações do Setor de Registros Escolares da EAFST- ES.

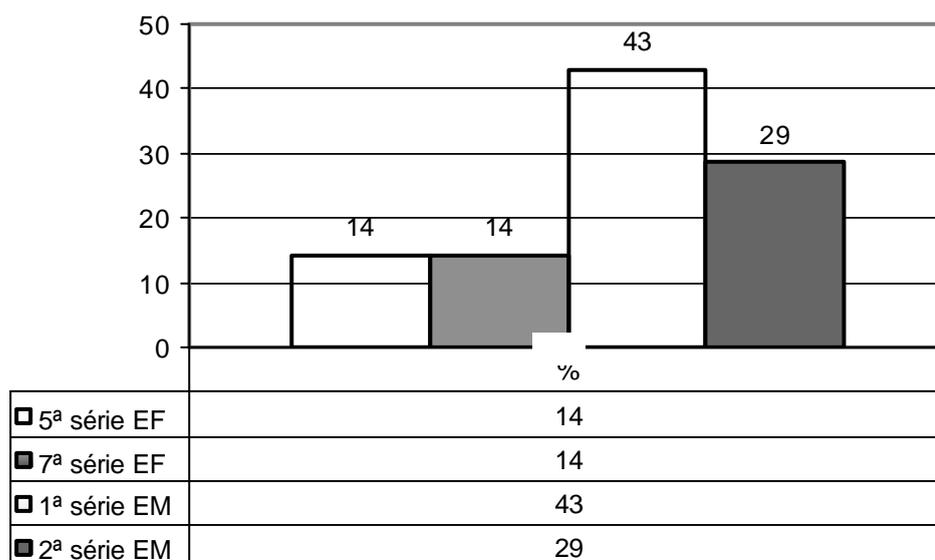
No caso do ensino médio ocorreu um percentual de 63%, entre os 31 (trinta e um) alunos para os que já tinham iniciado no ano anterior a 1ª série do ensino médio e não concluíram. Foi constatado também um dado de 70% de reprovação para aqueles que tinham tentado a 1ª série do ensino médio, e que de uma forma ou de outra, podendo ter reprovado por insuficiência de nota ou frequência. (Essa pergunta foi necessária, porque houve casos, anteriormente, de alunos já terem concluído a 1ª série do ensino médio com aprovação e optarem repetir a 1ª série na EAFST, por conta própria, afirmando que não tiveram um ensino de qualidade e gostariam de reforçar seus conhecimentos para adaptar-se melhor ao ensino oferecido pela EAFST).

Nestas turmas “A” e “B” de 1ª série do EM, ano de 2004, com 31 (trinta e um) alunos respondentes, 81% fizeram a educação profissional com concomitância.

Passando para as duas únicas turmas “A” e “B” de turnos opostos da 3ª série (Anexo B) do ano letivo de 2004, somavam 69 (sessenta e nove) alunos devidamente matriculados<sup>1</sup>, desses, apenas 19 (dezenove) alunos responderam adequadamente o questionário solicitado por mim.

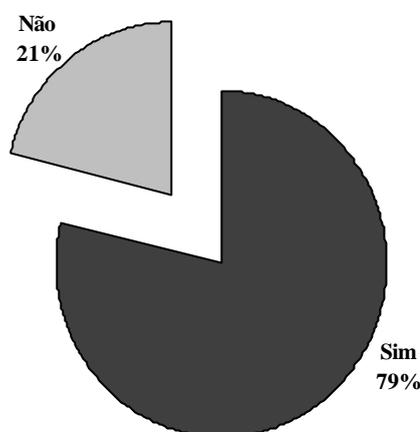
O resultado deste questionário mostrou que a maior parte da população destas turmas era do sexo masculino significando 89%, sendo que 42% do total do público consultado destas turmas tinham 18 (dezoito) anos de idade e 26% tinham 19 (dezenove) anos de idade em ambos os sexos, para esta estimativa de cálculo, foi considerada idade que completariam até o mês de dezembro do ano de 2004.

Uma informação importante para este estudo, foi o fato de que todos alunos dessas turmas mencionadas estudaram as três séries do ensino médio na EAFST, do qual 95% desses educandos fizeram a educação profissional concomitantemente. Outro dado marcante foi a amostragem de um índice de repetência verificado entre o ensino fundamental e o ensino médio, concentrando 43% de repetência na 1ª série, e a seguir, com um índice de 29% na 2ª série do ensino médio da EAFST (Figura 4).



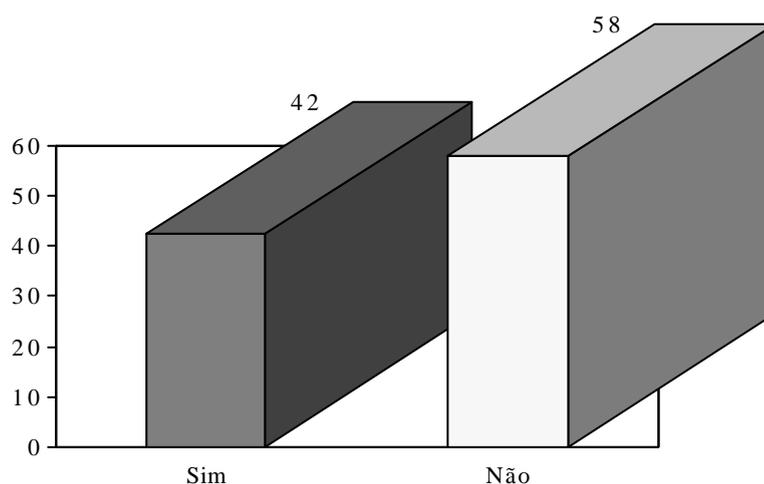
**Figura 4:** Apresentação do índice de repetência dos alunos de 1ª e 2ª séries da EAFST.

Quanto às questões pertinentes as expectativas da qualidade do ensino médio para preparação do exame de Vestibular, 79% dos alunos afirmaram que o ensino médio atendeu suas expectativas (Figura 5).



**Figura 5:** As expectativas de 79% dos alunos quanto a qualidade do ensino médio da escola, foi satisfatória.

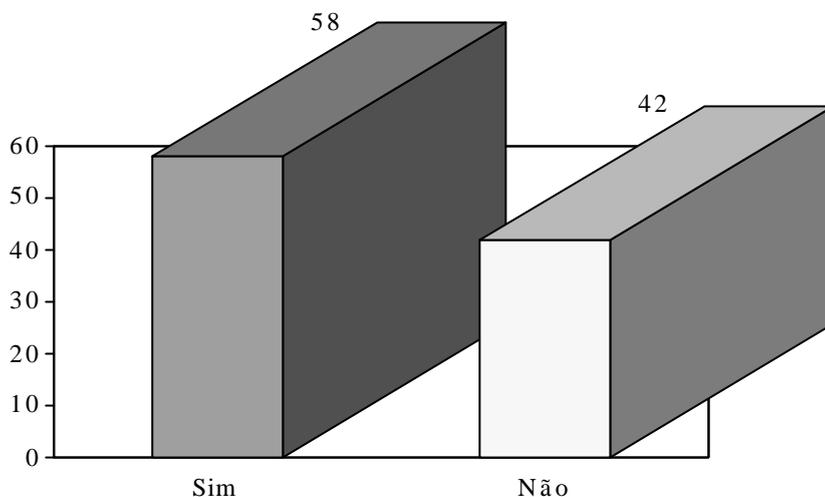
Porém, 58% deste público consultado da 3ª série de 2004 (Figura 6) apontou que a escola não tinha preocupação em apoiar uma possível atividade que desse sustentação ao ensino para que os alunos ingressassem no curso de nível superior, pois, os dirigentes priorizavam sempre os programas educacionais voltados para área da educação profissional, ao técnico de nível médio, e aqueles que tiveram interesse em prestar exame Vestibular, para uma instituição de ensino superior pública ou não, afirmaram ter a necessidade de frequentar cursinho preparatório para fazer tal exame de seleção, hoje tão concorrido e com uma demanda de vagas para todas as áreas, cada vez mais escassa.



**Figura 6:** Apresentação da base que os alunos tiveram no ensino médio para fazer Vestibular.

Também ficou registrado que 58% dos educandos respondentes das 3ª series de 2004, (Figura 7) apresentaram a pretensão de não querer fazer o ensino superior e começar a exercer

suas potencialidades como técnico no mercado de trabalho, na propriedade da família, ou de pessoas conhecidas que já tinham se comprometido em contratá-lo.



**Figura 7:** Dos 58% de alunos preferiram buscar espaço no mercado de trabalho após a conclusão do curso da EAFST.

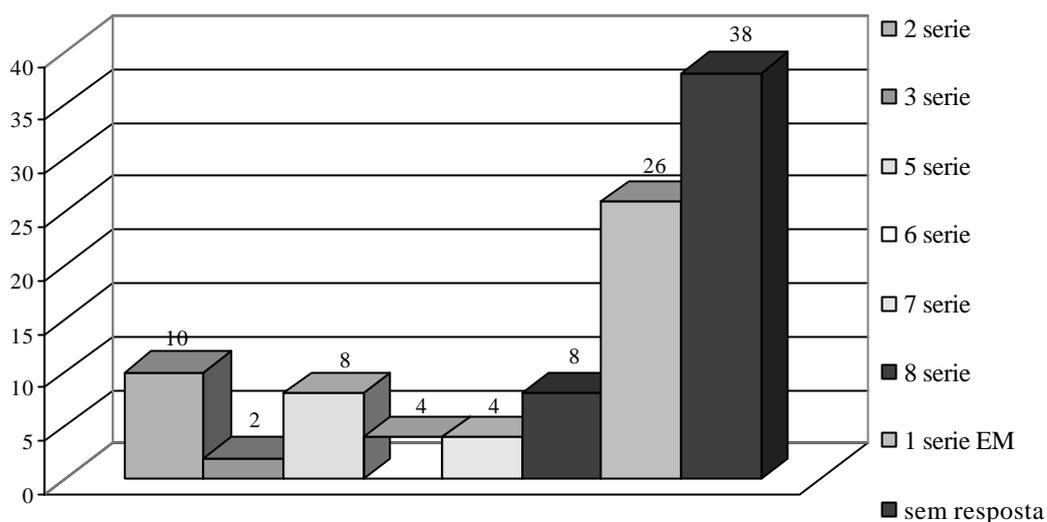
Os resultados apresentados do questionário sócio-cultural do qual foi aplicado nas turmas “C e D” da 1ª série em 2005 (Anexo C e D), já tinha sido também aplicado no ano anterior como está descrito, e percebemos algumas informações aproximadas e outras muito distantes das 1ª e 3ª séries de 2004, em alguns aspectos como veremos.

As turmas “C” e “D” da 1ª série tinham 71 (setenta e um) alunos matriculados<sup>1</sup> no ano de 2005 e apenas 48 (quarenta e oito) alunos responderam o questionário.

A primeira questão registrou mais uma vez a tendência da nossa escola, 79% do total dos alunos matriculados nestas turmas de 1ª série em 2005, era do sexo masculino, onde 33% deles tinham 16 (dezesesseis) anos de idade, seguidamente de 29% com 17 (dezesete) anos de idade, em ambos os sexos.

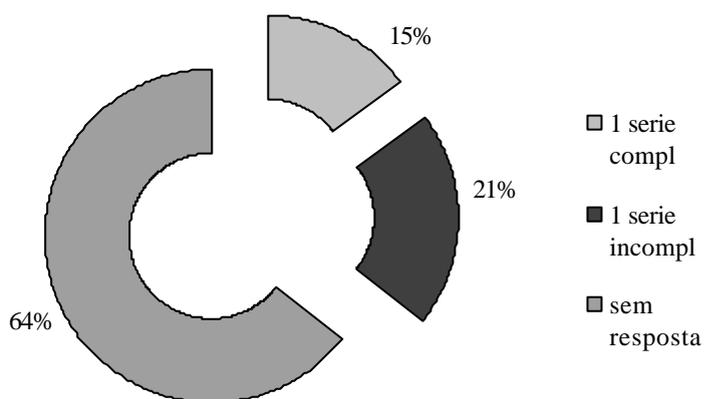
Os estudos do ensino fundamental da maior parte dos alunos dessas turmas foram feitos na Rede Pública Municipal de Ensino, com um percentual de 50%, nas localidades de origem dos estudantes, em segundo lugar 42% dos alunos cursaram o ensino fundamental na Rede Pública Estadual de Ensino e apenas 8% eram de Escolas Particulares, dessa forma, 22% eram de procedência do Estado da Bahia, os demais distribuídos entre os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e Espírito Santo.

Outro dado curioso foi registrado com 26% desses alunos consultados, estavam repetindo a 1ª série em 2005 (Figura 8).



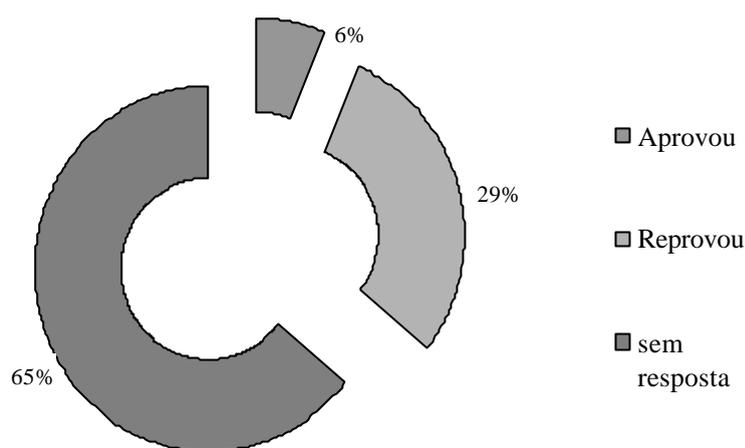
**Figura 8:** Alunos que já haviam cursado a 1ª série e estavam repetindo na EAFST em 2005.

Em 2004, 21% responderam ter feito a 1ª série, mas não concluíram e 15% concluíram em outra escola (Figura 9).



**Figura 9:** Apresentação daqueles que aprovaram ou reprovaram na 1ª série feita em 2004.

Sendo que um total de 29% deles afirmaram ter realmente reprovado (Figura 10).



**Figura 10:** Índice de alunos que chegaram na EAFST com uma reprovação na 1ª série.

Nessas turmas, 69% deles responderam que faziam a educação profissional, 17% não faziam e 15% deixaram essa questão sem resposta.

As observações cabíveis quanto a esta etapa, inicialmente, foi pontuada com base na pequena participação dos estudantes, embora tivessem a liberdade por responderem integralmente ou parcialmente o questionário sócio-cultural, penso que isso poderia ter influenciado nos resultados finais da pesquisa.

Ao tratar dos aspectos que caracterizaram essa turma, oriundos de Escolas da Rede Pública Estadual, de origem do interior dos Estados do Espírito Santo, de Goiás, Minas Gerais e Bahia, esse com maior concentração de alunos. Ficou constatado que vinham tendo uma formação que não lhes deram competências suficientes para migrarem com facilidade do EF, passando pelo crivo do Exame de Seleção, para o EM na EAFST.

Todos esses fatos têm uma remanescência social e educacional. O levantamento do questionário sócio-cultural apresentou nitidamente, qual a formação escolar, vínculo empregatício, condições domésticas diárias dos pais desses alunos. A grande maioria deles não tem formação, e aqueles que tem, mal completou o ensino básico. A renda familiar fica em torno de até cinco salários mínimos. Através destas informações pode-se imaginar a vida que levam e o esforço fenomenal que fazem para manter seus filhos nas escolas, pois a falta deles no dia a dia para ajudarem a compor o trabalho duro e remunerado. Certamente, todos esses fatores contribuem para a neutralização do desenvolvimento da capacidade cognitiva do adolescente, trazendo às vezes consequências drásticas como um grande índice de repetência como as informações prestadas por eles.

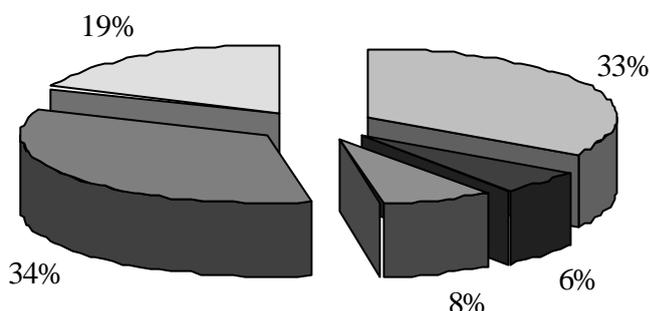
## 4.2 O ensino de lingüística na visão dos estudantes

Depois de traçar sucintamente o perfil dos alunos iniciantes e os concluintes das turmas “A” e “B” de 1ª e 3ª séries de 2004 pelo levantamento do primeiro questionário, pude obter também a mesma amostra das turmas “C” e “D” da 1ª série no ano de 2005, além de outras informações e particularidades.

Os 48 (quarenta e oito) alunos contribuíram respondendo dois questionários. O primeiro questionário previa apenas verificar o perfil dos alunos, o segundo foi elaborado estruturadamente de forma semi-fechado (Anexo E e F) tendo como objetivo observar os pontos principais do desempenho do conhecimento de cada aluno e como estava sendo projetado quanto a essa nova fase do aprendizado na língua portuguesa.

Para isso, no início do questionário foi mencionada uma abordagem voltada para a questão da situação, condição e ambiente pedagógico experimentado no Ensino Fundamental. Logo em seguida, as questões retrataram a formação acadêmica em língua portuguesa na Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, com o monitoramento das ações preliminarmente planejadas, e assim, permear programas com fins bem definidos e apropriados para obter soluções satisfatórias.

Neste sentido, os resultados apontados pelos alunos das turmas “C” e “D” da 1ª série do ensino médio da EAFST, considerados na primeira questão, quanto aos seus conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (Figura 11), 34% disseram ter atingido seus propósitos para dar continuidade em seus estudos, e 33% do total dos alunos dessas turmas, disseram ter sido adequados e relativos a cada série estudada.



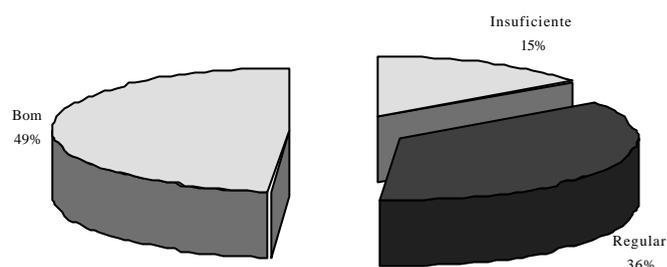
**Figura 11** : Os conhecimentos adquiridos pelo educando no Ensino Fundamental.

A segunda questão foi dividida em blocos. O primeiro bloco foi direcionado para o domínio do conhecimento, transmissão e cumprimento dos conteúdos programáticos e a iniciativa do docente para realização de atividades que estimulasse o desempenho dos educandos na disciplina.

O total de 70% dos alunos consultados avaliaram que os professores do Ensino Fundamental possuíam bom conhecimento do conteúdo, e 50% dos alunos julgaram a transmissão de conteúdos apresentados pelos docentes como “regular”, e foi respondido por 49% deles, que houve cumprimento dos conteúdos programáticos e 42% afirmaram haver iniciativa dos docentes para realização de atividades diversificadas. Quanto aos trabalhos em grupo solicitados pelos docentes, foram “bons”, na avaliação de 49% dos educandos respondentes e 57% afirmaram que a atenção dispensada à formação educacional foi “boa”.

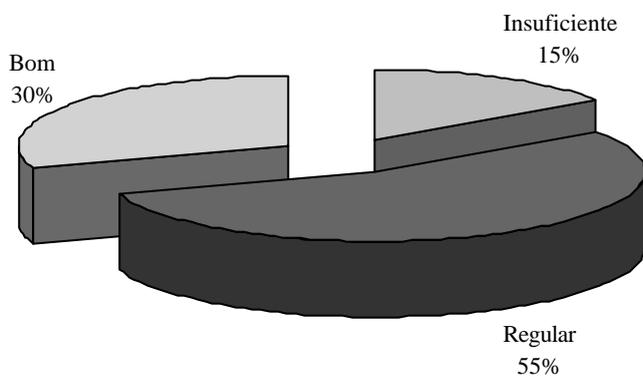
Os passos do segundo bloco direcionaram informações relativas aos ambientes escolares. Quanto ao acervo da biblioteca da escola de origem de cada um, 37% dos alunos mencionados disseram ser de porte regular, mas, atribuíram insuficiência de acesso aos recursos de informática com 61% das respostas e 53% dos entrevistados responderam que as condições de sala de aula eram regulares. A maior parte da turma entre os 52% afirmou ter recebido um bom atendimento de todos os setores na Escola de EF da Rede Pública. A organização de horários de aula, distribuição das disciplinas e cumprimento do calendário escolar foi votada “boa” por 70%, e 58% apontaram que as atividades desenvolvidas durante o ano nas datas comemorativas foram “boas”.

A etapa do terceiro bloco foi destinada a averiguar especificamente o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Primeiramente (Figura 12), 49% responderam que o ensino de Língua Portuguesa foi “bom”.



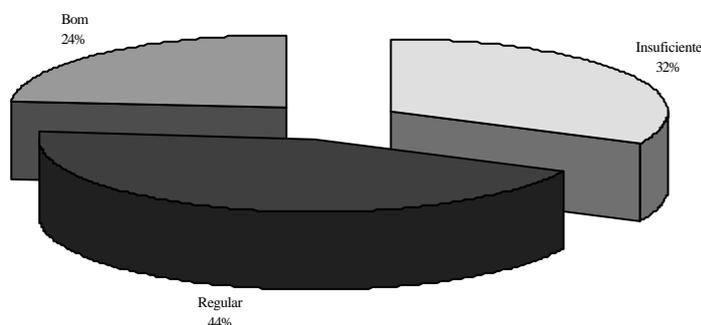
**Figura 12:** Na avaliação de 49% dos respondentes, o ensino de língua portuguesa foi bom.

Entretanto (Figura 13), 55% apresentaram interesse “regular” pelas diversas atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa.



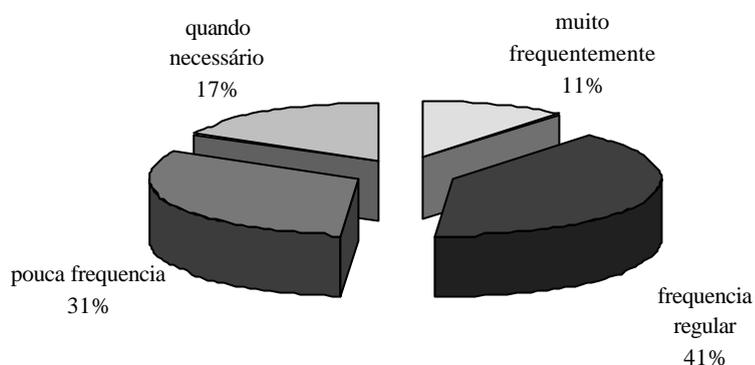
**Figura 13:** Interesse dos alunos pelas atividades propostas pelos professores.

Também foi classificado como “regular” as práticas de exercícios, produções de textos, e participação na monitoria de Língua Portuguesa (Figura 14), com 44% das afirmativas dos educandos.



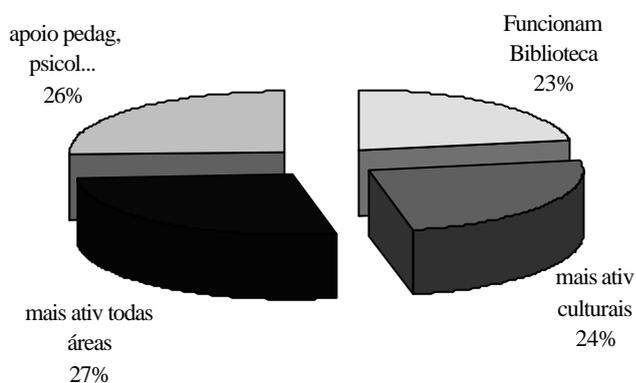
**Figura 14:** Considerações quanto as práticas de atividades diversificadas na disciplina de língua portuguesa.

Foi constatado que o hábito da leitura não foi desenvolvido devidamente (Figura 15). A maioria dos alunos participantes da pesquisa, 41%, disse ler com frequência regular além da leitura do livro didático utilizado pelos professores, e 31% disse ler com pouca frequência.



**Figura 15:** Ficou claro que 41% dos educandos frequentemente fazem leitura.

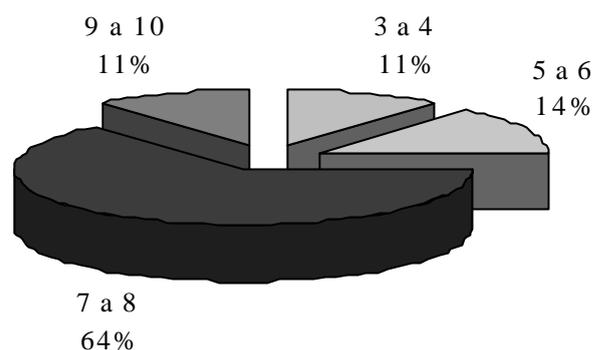
As opções de respostas vinculadas às expectativas de fazer o EM na EAFST, todas as alternativas de questões estiveram bem próximas de igualdade de representações numéricas (Figura 16), no entanto, o destaque foi para que se desse prioridade as atividades de todas as áreas do conhecimento, facilitando o aprendizado, com 27% das respostas, logo em seguida com 26%, para dar mais apoio aos alunos por parte do setor pedagógico, social e psicológico, ao acompanhamento e orientação pessoal.



**Figura 16:** Expectativas e necessidades básicas de 27% dos alunos para fazer o Ensino Médio.

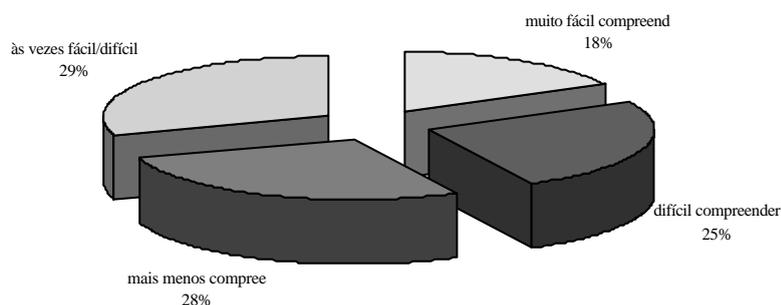
A partir daqui foram tratados os quesitos sobre as habilidades e competências atribuídas à disciplina de LP da 1 série, pelos alunos citados .

A nota dada à formação que os estudantes receberam no EM da EAFST em 2005, até o período da aplicação deste último questionário, foi de 7 (sete) a 8 (oito) pontos para 35% dos educandos. Enquanto a nota atribuída à formação recebida em Língua Portuguesa até a aplicação deste (Figura 17), votado por 64% dos alunos consultados, foi de 7 (sete) a 8 (oito) pontos também.



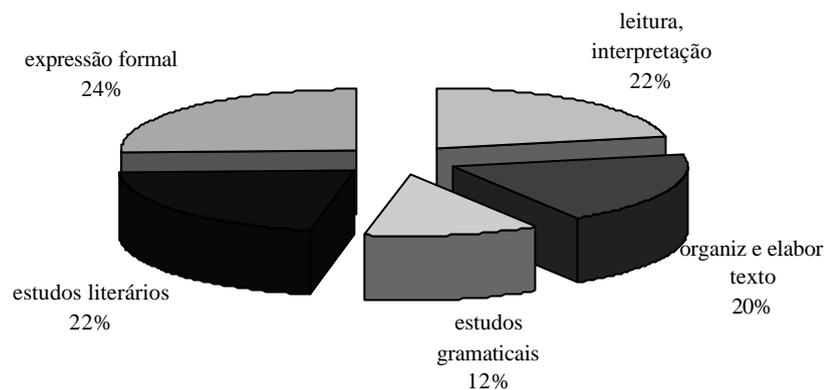
**Figura 17:** Pontuação atribuída à formação da disciplina de língua portuguesa no EM da EAFST, foi de 7 (sete a 8 (oito) pontos por 64 % dos alunos.

O entendimento do ensino da Gramática e Literatura no componente de Língua Portuguesa, na visão do educando foi muito próximo entre as alternativas propostas (Figura 18). O resultado obtido deu 29% para a resposta que ora encontraram facilidade de aprendizagem ora dificuldade, acompanhada da resposta que reforça a anterior, pois 28% dos estudantes consultados afirmaram ser mais ou menos fácil a compreensão dos conteúdos deste componente.



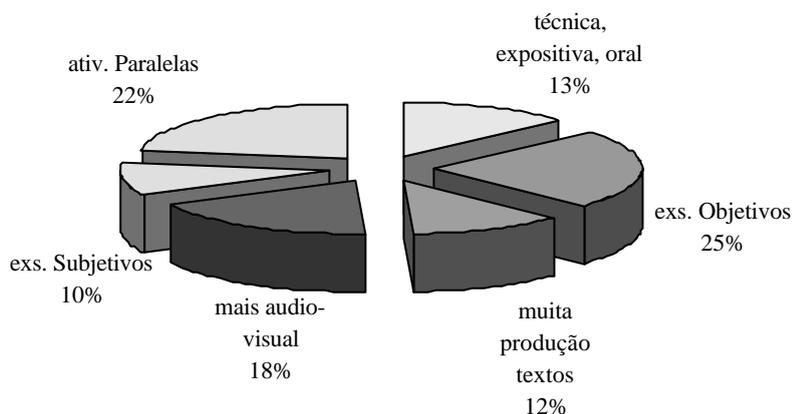
**Figura18:** O ensino da Gramática e Literatura em LP, no entendimento de 29% dos estudantes respondentes.

O resultado da questão que averiguou qual seria a habilitação necessária aos educandos (Figura 19), 24% dos respondentes acusaram ser o domínio da expressão formal escrita e oral, enquanto que as alternativas, estudos literários e leitura com interpretação textual, encontradas no questionário, foi apontada como sendo necessárias entre 22% da população consultada.



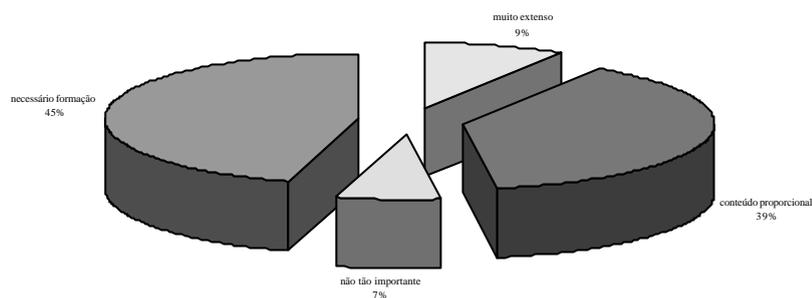
**Figura 19:** Para 24% dos respondentes há necessidade de habilitação para o domínio da expressão formal escrita e oral.

A preferência metodológica do ensino de LP eleita como a mais importante para os alunos (Figura 20) indicou a alternativa de exercícios objetivos, com o total de 25% dos consultados, a seguir foi eleita com 22%, as atividades diversificadas e paralelas, com pesquisas, seminários, oficinas, trabalhos desenvolvidos em grupos.



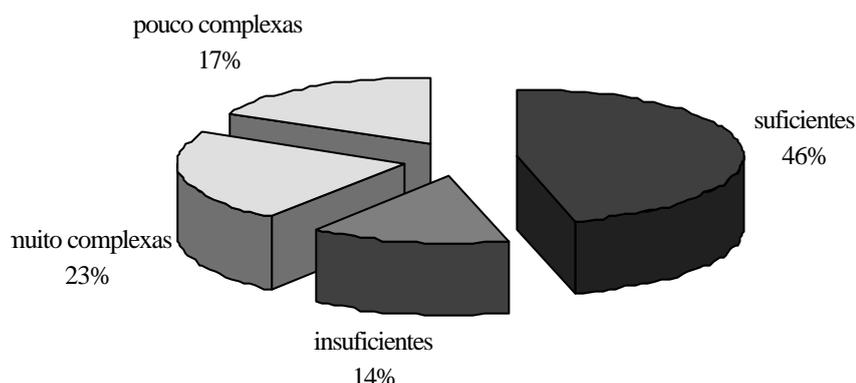
**Figura 20:** O ensino de língua portuguesa deverá ter atividades diversificadas e paralelas para 25% dos consultados.

Quanto ao estudo e a compreensão do significado do conteúdo programático apresentado na disciplina de LP (Figura 21), 45% entenderam que era necessário para a sua formação e 39% entenderam que o conteúdo desenvolvido foi proporcional a série estudada.



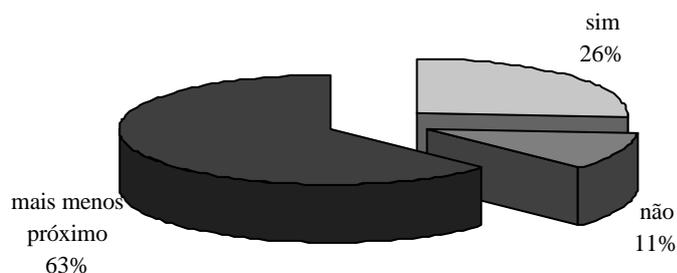
**Figura 21:** Para 45% dos estudantes, a compreensão do significado do conteúdo programático apresentado em LP, é de suma importância para a formação de nível básico.

E (Figura 22), 46% dos alunos contribuintes afirmaram que a abrangência e o aprofundamento das informações que tem recebido em LP foram suficientes para compreensão do aprendizado previsto.

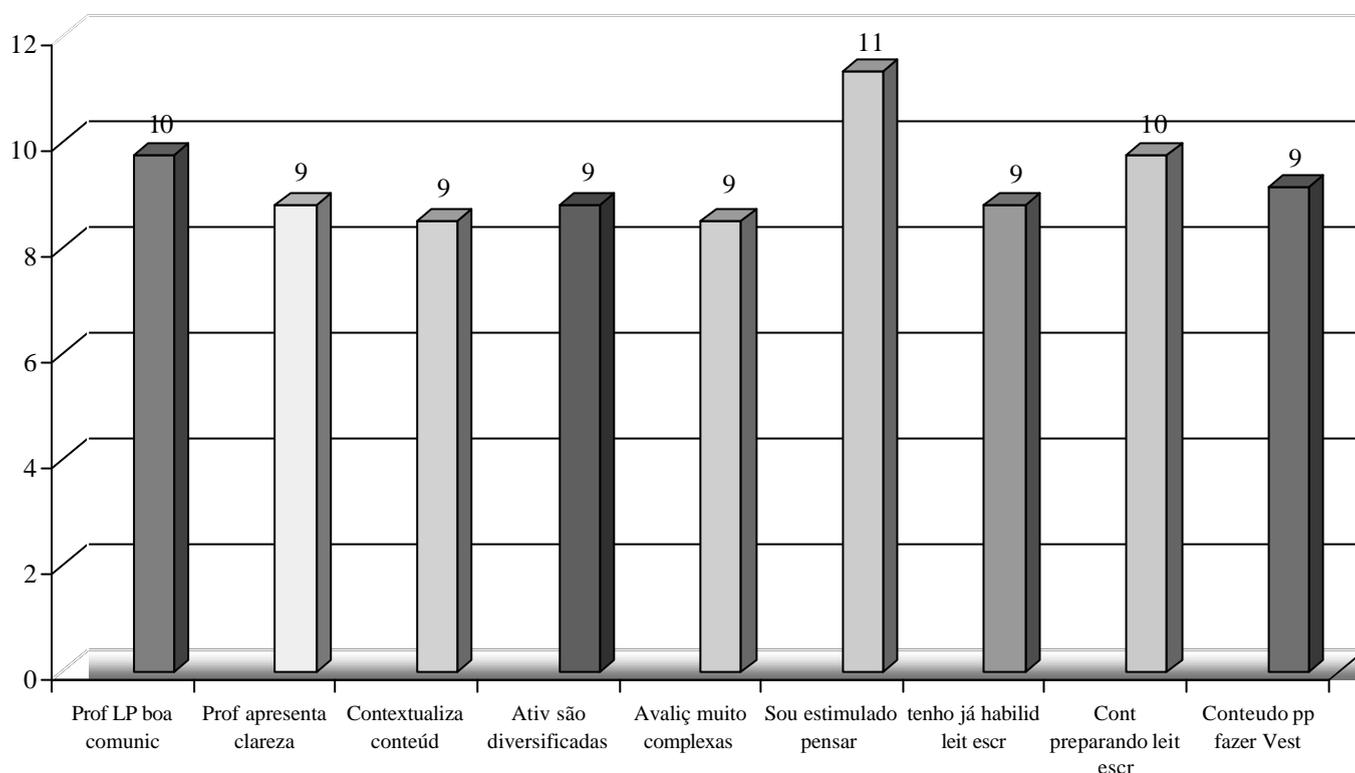


**Figura 22:** Com um total de 46% dos alunos foi suficiente a abrangência e aprofundamento das informações recebidas em LP.

Além da afirmativa de 63% da turma que responderam o questionário sobre os conteúdos estudados em LP na 1ª série (Figura 23), até o presente, não correspondiam integralmente a continuidade do desenvolvimento de atividades dadas na 8ª série do Ensino Fundamental, e 26% afirmaram que os conteúdos estudados eram exatamente a continuidade do que foi estudado até a 8ª série Ensino Fundamental.



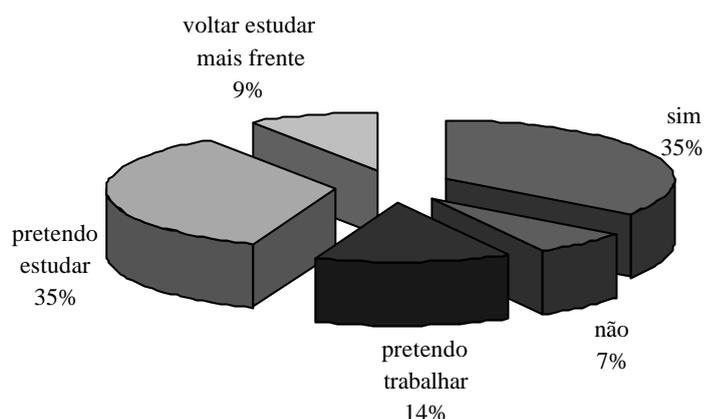
**Figura 23:** Os conteúdos apresentados na disciplina de LP não representavam a continuidade dos estudos linguísticos vistos pelos alunos no EF.



**Figura 24:** O índice de aprendizagem nas diversas modalidades e conteúdos de LP, na avaliação dos alunos da 1ª série “A” e “B” em 2005.

Como está apresentado no gráfico, foi destacada a alternativa que significava ser mais importante para o corpo discente, e constituiu a representação da aprendizagem até o 3º bimestre nesta série trabalhada (Figura 24). O resultado computado revelou 11% para a alternativa do aprendiz estar sendo estimulado a pensar de forma crítica e autônoma. Houve empate de 10% entre os educandos participantes, com a afirmação que o professor de LP tinha uma boa comunicação e linguagem e a outra apresentava o desejo de continuar se preparando para leitura e escritura por ser necessário para sua formação. A terceira opção mais votada, totalizou 9%, para a questão do professor de LP apresentar os conteúdos com clareza, contextualizando os conteúdos com outras áreas do saber, aplicação de atividades muito diversificadas, esclarecimentos de dúvidas nas atividades de fixação, leituras e produção textual, estímulo ao pensamento crítico e autônomo, atentar ao auto reconhecimento das habilidades de ler e escrever, estímulo à preparação contínua para leitura e escritura e o reconhecimento quanto ao atendimento dos conteúdos previstos no currículo do EM da EAFST, bem como, dos requisitos oferecidos para que se possa prestar o exame de vestibular.

Houve um consenso entre duas alternativas nessa questão (Figura 25) apontando para 35% dos respondentes afirmando que a auto-estima melhorou a ponto de vislumbrarem a possibilidade de se fazer o Ensino Superior, por estar tendo uma educação de qualidade com base no conhecimento que sustenta a aprendizagem experimental, factual, histórica, cultural, tornando visíveis as convicções de ter competência para seguir adiante, portanto, entendem ser boas as expectativas de encerrar o ensino médio na EAFST, e por isso, apareceu o mesmo percentual reforçando a alternativa para a pretensão de continuar estudando.



**Figura 25:** Valorização da auto-estima foi percebida entre 35% dos respondentes.

Apesar de quase a maioria dos alunos afirmarem ter uma compreensão razoável de LP, deixam aparente não ser aquela que mais gostam, ficou evidente nas respostas apresentadas, não serem disciplinados o bastante para o ato de ler e produzir textos diversos, comprometendo o domínio linguístico e demais conhecimentos. Muito embora tenham consentido que a comunicação e transmissão dos conteúdos, as tarefas diversificadas, a iniciativa e os inúmeros esforços dos docentes da área, foi conferido benefícios obtidos no ensino delíngua portuguesa.

Uma abordagem que chamou muito a atenção foi o clamor dos alunos quanto a algumas prioridades educacionais que dessem sustentação e apoionao acompanhamento ao educando pelos responsáveis desta atribuição.

A Escola no cumprimento do seu papel deve atender as neecessidades específicas de toda ordem do indivíduo com a finalidade de cumprir sua função social, fortalecendo a construção da identidade dos menores educandos, o que significa ser uma tarefa árdua e um desafio lidar com pessoas e situações desconhecidas, como por exemplo, a carência, desamparo, despreparo para viver em um internato longe do aconchego e proteção familiar. No entanto, tudo isso pode ser amenizado com a colaboração de todos os profissionais da educação sem exclusão ou discriminação, porque cada um tem muito a oferecer, a ensinar, partilhar.

Fica claro mesmo para aqueles que se sentiram mais inseguros para a oralidade, não omitiram a necessidade de ter mais habilidades na expressão formal linguística e literária, além de terem preferências quanto aos métodos aplicados, e valorizarem a abrangência das informações dispostas.

Nesse contexto, os alunos sentiram-se mais convictos de estar experimentando seus potenciais criativos e críticos, tornando-se agentes transformadores da sociedade do conhecimento, os mecanismos didáticos adotados estimula ao desempenho refletindo no congnoscente a credibilidade e auto estima.

### 4.3 Como atuam os docentes de Língua Portuguesa

As abordagens feitas neste tópico - o questionário aberto (Anexo G) - pelos professores que ministraram a disciplina de língua portuguesa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino a de São João de Petrópolis e Santo Antonio do Canaã, no distrito da cidade de Santa Teresa, e no Ensino Médio da Rede Pública Federal de Ensino, EAF de Santa Teresa-ES, contribuíram muito para solidificação desta pesquisa com suas reflexões experimentais diárias de um longo processo de magistério, na missão e comprometimento educacional do fazer pedagógico vinculado à gestão social humanística e mensurando o desempenho intrínseco dos sujeitos envolvidos para com os impactos da irracionalidade e radicalidade.

Portanto, a participação desses profissionais ao responder este questionário (Anexo G), com questões estruturadamente abertas, teve por base nortear as atividades e práticas de caráter didático pedagógico, onde apresentaram as marcas verificadas do estado que se encontra o ensino lingüístico, mas que se tornou uma vertente global da Rede Pública de Ensino, ao constatar a importância dos instrumentos e os mecanismos que levem a qualidade de educação brasileira, ao projetar as bases do conhecimento viabilizado pelas habilidades e competências, com muita segurança, por aquele que está envolvido no processo educacional.

Dessa forma, o texto a seguir compôs a discussão apresentada pelos profissionais da área de linguagens, em que serão denominados doravante por “A”, “D”, “R” e “S”<sup>2</sup>.

A primeira questão dirigia às principais dificuldades encontradas para o exercício da docência.

**Prof A** – “A disciplina do aluno, a dificuldade de fazê-lo desligar-se de seu mundo e ligar-se na aula”.

**Prof D** – “As principais dificuldades encontradas são: carga horária extensa proveniente de uma baixa remuneração, tempo e apoio disponíveis para aprimoramento dos conhecimentos, falta de apoio por parte da família do educando, falta de perspectiva do aluno”.

**Prof R** – “Penso que a educação tem duas vertentes principais, a teórica e a prática. Tudo ou quase tudo que lemos como interessante é realmente válido para se oferecer um ensino de boa qualidade, acaba não chegando à prática. Isso sem mencionar que muitas vezes a prática se difere por demais do mínimo que é coerente teoricamente. No entanto, o que me preocupa mais é ver uma grande diferença entre o que o sistema educativo coloca como primordial, e o que realmente se faz necessário em uma instituição de ensino”.

**Prof S** – “As principais dificuldades são a escassez de materiais didáticos, falta de interesse por parte dos alunos, de algumas instituições de ensino e até mesmo de colegas de trabalho. Há uma grande dificuldade para se formar um cidadão crítico. A ausência de uma estrutura bem fundamentada, desde o início da escolaridade, traz grandes prejuízos”.

A posição colocada pelos docentes estão na ordem direta, não só dos recursos ou métodos pedagógicos ou administrativos mas se estende aos parâmetros do ensino de base, da origem, do início.

A segunda questão indagou os problemas de aprendizagem lingüística.

**Prof A** – “A falta de uma alfabetização adequada compromete toda aprendizagem uma vez que tudo é uma cadeia”.

**Prof D** – “Os problemas de leitura, escrita, interpretação, oralidade e também a dificuldade em relacionar o que se aprende com a realidade”.

---

<sup>2</sup> Preferência por não identificar nomes dos profissionais.

**Prof R** – “Os principais problemas são decorrentes de uma grande barreira que os alunos encontram para interpretar textos e formar conceitos coerentes com a idéia central dos mesmos. Posso citar como dificuldade a interpretação textual e a falta de habilidade de expressar por escrito o pensamento crítico. Devo levar em consideração que esses pontos levantados são gerados pelo comodismo e a praticidade que o mundo globalizado nos proporcionou, principalmente, no que diz respeito à leitura e ao fato das coisas já se apresentarem prontas não deixando que nossos alunos vejam interesse em pensar a respeito delas”.

**Prof S** – “Talvez o maior deles seja a dificuldade para ler e obter a compreensão do que se lê, seguido da dificuldade de expressar o pensamento na modalidade escrita”.

Essa questão segue um raciocínio de compreensão dos profissionais da área que transitam dois caminhos próximos. Primeiro destacam a inabilidade quanto à leitura e a interpretação seguido da dificuldade de expressar coerentemente o pensamento na escrita.

Este fato reforçou a importância do letramento de base. Em segundo, o entendimento foi além da formação inicial da alfabetização, voltando-se para uma reflexão delicada, mas muito propícia a discussões e reformulações didáticas e comportamentais, do qual aponta para as mudanças que estão acontecendo na contemporaneidade, enraizando sinuosamente na formação do pensamento crítico, incorporada através do comodismo e alienação mental, intelectual e cognitiva, não proporcionando olhares profundos ou reflexões autênticas do ser humano em meio a esse mundo hermetico.

Ainda há um desconhecimento de abordagem educacional por parte do segmento, embora haja estudos de especialistas e discussões que buscam caminhos, meios, para lidar com tantas modificações comportamentais, estruturais, científicas, em detrimento das novas tecnologias.

A terceira questão estava voltada para dirimir problemas cognitivos da linguagem do educando.

**Prof A** – “O essencial no ensino da língua é o texto: leitura e produção. Muita redação e muita leitura”.

**Prof D** – “Os problemas procuram ser resolvidos mostrando a importância de se falar e escrever corretamente, buscando junto à escola e a família condições para que o educando melhore, através de monitorias, aulas particulares, buscando encaminhamento junto a especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo) se for o caso, tentando trabalhar em conjunto com as outras disciplinas”.

**Prof R** – “Trabalhar textos atuais que primeiramente sejam do interesse deles e colocá-los sempre de forma crítica, tentando aplicar nesse contexto os assuntos gramaticais”.

**Prof S** – “Através de atividades de leitura e escrita que exigem raciocínio lógico e desperte a competência lingüística”.

Percebe-se que todos procuram formas variadas para a praxis pedagógica enriquecida pelo exercício constante de desenvolver o raciocínio lógico e crítico.

A quarta questão referiu-se às conseqüências para outras áreas de conhecimento.

**Prof A** – “A compreensão das demais disciplinas passa necessariamente pelo domínio que se tem da língua portuguesa”.

**Prof D** – “O aluno que apresenta dificuldade do aprendizado acaba sendo prejudicado em todas as disciplinas uma vez que precisa ler, escrever e interpretar em todas elas”.

**Prof R** – “Só terá a acrescentar positivamente, já que a boa base para a aprendizagem das diversas disciplinas é a leitura e interpretação coerentes”.

**Prof S** – “A leitura que gera compreensão e o domínio da escrita são competências básicas para qualquer outra disciplina. Obviamente se o aluno não as domina, terão dificuldade em se desenvolver nas demais disciplinas. É impossível usar uma fórmula matemática se não tiver a compreensão de seu uso e da situação em que deve ser usada”.

Quinta questão relacionou as competências desenvolvidas com o educando para que ele tenha domínio de língua portuguesa.

**Prof A** – “Atividades escritas (produção de textos), interpretação (leitura), e expressão oral (narrativa)”.

**Prof D** – “As competências que precisam ser desenvolvidas no educando são a fala e a escrita. Elas devem ser estruturadas de forma que o aluno possa expressar-se adequadamente de acordo com o ambiente social que frequenta. Também é importante que o aluno desenvolva o espírito crítico e alie teoria e prática no seu cotidiano”.

**Prof R** – “Desenvolver o gosto pela leitura, trabalhando de forma sempre crítica, os temas abordados, a fim de habilitar o aluno à análise crítica. A partir da prática da leitura, a associação com a competência da escrita, torná-se algo muito mais fácil”.

**Prof S** – não respondeu esta questão por ser professor de língua estrangeira, especificamente.

A aprendizagem da língua materna está associada ao significado das palavras no processo comunicativo que é permeada de valores e de emoções.

A leitura qualificada proporciona conhecimento argumentativo e um posicionamento frente a realidade, além de preparar para o uso formal da língua no momento apropriado, conhecer as variantes linguísticas entre outras formas normativas da gramática.

A questão seis veio retratar o índice de reprovação, repetência ou evasão dos alunos na série do ano de 2004.

**Prof A** – “O índice de reprovação foi mínimo, em virtude das normas de avaliação (recuperação paralela, recuperação final, contrato, etc.)”.

Os demais professores responderam não ter conhecimento e informação precisa a respeito.

A questão sete indagou qual a atividade encontrada para solucionar as lacunas e estimular os educandos.

**Prof A** – “Desenvolvimento de projetos (produção de textos literários), incentivo a leitura extraclasse, dramatizações (peças teatrais)”.

**Prof D** – “Os alunos precisam perceber a importância da língua em sua vida. Trabalhar procurando retratar a realidade através de análises, comparações é uma saída. É importante trabalhar também com os temas transversais (PCN) buscando a formação de caráter, da cidadania e da ética, para assim, torná-los autônomos e independentes intelectualmente a ponto de usarem a língua a seu favor”.

**Prof R** – “Trabalhar as atividades lúdicas e interessantes a fim de atingir o público alvo, os alunos. Também é importante motivá-los com músicas e artigos jovens de revistas, já que tais mecanismos estão presentes no dia-a-dia deles”.

**Prof S** – “Atividades que levem em consideração seu conhecimento prévio, que permitam ao aluno analisar, pensar e criar seu próprio conceito dos temas abordados, gerando a formação da consciência da necessidade de saber escrever, falar e compreender bem”.

A oitava questão retratou a necessidade do estabelecimento da educação formal.

**Prof A** – “A educação formal é o caminho mais viável visto ser acessível a todos. Projetos alternativos nem sempre obtêm o resultado esperado”.

**Prof D** – “A educação formal é condição importante para se viver em sociedade, visto que cada vez mais se exigem certas competências e habilidades que são, para muitos, ensinadas estritamente nos ambientes escolares. Privar estes indivíduos também da educação formal é deixá-los ainda mais à margem de uma sociedade que exclui os menos favorecidos”.

**Prof R** – “Até o momento que não a torne cansativa e maçante. É importante também defendê-la como a correta e – ou a mais usada. Deve-se levar em consideração a situação comunicativa”.

**Prof S** – “É preciso entender que as situações em que a comunicação ocorre são diversas, e para atender as nossas necessidades comunicativas precisamos ter o conhecimento das formas de comunicação e seus fundamentos culturais, sociais e lingüísticos”.

Está completamente claro a necessidade que existe de uma reformulação do nosso conceito de leitura e de ensinar. No mundo moderno da intertextualidade, na presença de diversas linguagens para a circulação do sentido, seria desastroso reduzir a capacidade comunicacional do aluno somente ao verbal, oral e escrita.

A nona questão veio verificar as bases curriculares de língua portuguesa que representassem e a verdadeira construção da aprendizagem.

**Prof A** – “O que determina o sucesso da aprendizagem é a base, ou seja, a correta alfabetização, lendo e escrevendo corretamente, o caminho para a aprendizagem se abre”.

**Prof D** – “A aprendizagem se dá quando o educando consegue assimilar os conhecimentos passados de forma a utilizá-los para seu crescimento e ascensão social. Nas bases curriculares da língua portuguesa estão os elementos principais para o domínio da nossa língua e conseqüentemente, para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, sendo eles, ler, escrever, interpretar e oralizar pensamentos e idéias”.

**Prof R** – “Penso que algo existe de errado entre a comunicação das séries iniciais, o ensino fundamental e médio. É uma falta de conhecimento de como o aluno vem sendo acompanhado, o que distorce o objetivo fundamental da aprendizagem”.

**Prof S** – “O desenvolvimento de uma prática que seja condizente com as necessidades básicas no processo comunicativo oral e escrito”.

A décima e última questão foi para as sugestões individuais.

**Prof A** – “A aprendizagem em todas as áreas está ligada à disciplina. O aluno deve ser disciplinado (autodisciplina) para ouvir o professor e cumprir as tarefas. Como sugestão, recomendo a adoção de normas mais rígidas em relação ao aproveitamento (avaliação) e ao comportamento do aluno na escola”.

Os demais professores não expuseram tais considerações.

As últimas questões relatadas pelos docentes foram brilhantemente elaboradas e são suficientes e não havendo necessidade de mais comentários.

A partir dos resultados obtidos através das referências do levantamento do segundo questionário fechado (Anexo H), respondido pelos docentes que estiveram participando indiretamente desta pesquisa, mais uma vez, expuseram suas práticas pedagógicas, com muita consistência, relacionadas aos interesses da dissertação. Necessário se faz destacar no questionário a abordagem orgânica do contexto vinculada à disciplina de Língua Portuguesa e verificar alguns resultados de aprendizado com os educandos, relativos à disciplina. Desta forma, o enfoque fundamental estabeleceu a inserção das questões voltadas para o “Currículo Escolar; As atividades; As mudanças na avaliação; Os exames de conhecimento e As Reformas do Currículo e Exames em relação às peculiaridades entre os estudantes”. Além de ter sido determinada por questões com alternativas à respostas induzidas exclusivamente para as categorias: SIM, ÀS VEZES, e NÃO.

Ressaltando que este questionário trouxe muitas informações importantes que dizem respeito à consolidação e profundidade dos conhecimentos construídos ao longo de toda educação básica. Assim, foi desmembrado por eixos estratégicos para melhor compreensão das influências abordadas para efetivação do conhecimento individual na área de linguagens e demonstrado por tabelas, agora nesta fase de descrição.

No primeiro eixo, o questionário apontou para as respostas analíticas do currículo dirigido ao ensino e aprendizagem da 1ª série (Tabela 1). Todos os docentes responderam que o currículo proporcionou envolvimento ao aprendizado dos alunos de diferentes origens culturais, além de entenderem que o currículo foi extenso tornando-o desinteressante para os alunos. Em seguida, três dos docentes afirmaram que o currículo de língua portuguesa, às

vezes foi adequado para aprendizagem dos alunos, bem como, disseram que o currículo da série trabalhada, às vezes aumentou as estratégias de ensino, além de afirmarem que o currículo em algumas vezes ajudou ampliar a variedade de tarefas, e quanto ao ensino, três docentes também julgaram ser complexo para apenas determinados alunos. Quanto ao tempo de duração das aulas houve divergências entre os professores, conforme aparece na tabela.

**Tabela 1:** Quanto ao currículo escolar.

<b>Quanto ao currículo escolar</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das Respostas</b>
O currículo de língua portuguesa é adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos?	1	3	---	---
O currículo da série que trabalha no Ensino Fundamental/Ensino Médio aumenta seu leque de estratégias de ensino em sala de aula?	1	3	---	---
O currículo proporciona o envolvimento dos alunos de diferentes origens culturais em suas aprendizagens?	---	4	---	---
O currículo lhe ajuda a ampliar a variedade de tarefas que fornece aos alunos?	1	3	---	---
O tempo de aula é muito extenso a ponto de esgotar o aluno?	1	1	2	---
O currículo é extenso demais tornando desinteressante para os alunos?	---	---	4	---
O ensino é muito complexo para alguns alunos e outros não?	3	1	---	---

Para os mecanismos que transitam pelas atividades interdisciplinares (Tabela 2), três professores afirmaram às vezes desenvolver estas atividades e que nem sempre era possível ser posta em prática com frequência, inclusive usam algumas vezes a interdisciplinaridade para associar a área de linguagens a outras áreas de conhecimento. Enquanto o mesmo número de docentes, afirmou apesar de não conseguir operacionalizar a atividade com apoio de todos os segmentos da escola. Ainda foi apresentada por três docentes que a auto-avaliação deve ser utilizada em momentos especiais. E apenas dois entenderam que o ensino da língua portuguesa atendeu em certas situações, às necessidades e expectativas dos alunos para os cursos profissionalizantes e dois dos professores da Agrotécnica responderam que o ensino de língua portuguesa atende necessidades e expectativas dos cursos profissionalizantes oferecidos na mesma.

**Tabela 2:** Quanto às atividades.

<b>Quanto às atividades</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das Respostas</b>
Desenvolve atividades interdisciplinares?	1	3	---	---
Estas atividades interdisciplinares são postas em prática frequentemente?	---	3	1	---

Usa a interdisciplinaridade para associar a sua área de conhecimento com os professores todas as áreas?	1	3	---	---
Consegue operacionalizar esta atividade com apoio de todos os segmentos?	---	1	3	---
Em sua opinião o ensino de Língua Portuguesa desta escola atende as necessidades e expectativas dos cursos profissionalizantes por ela oferecida?	---	2	---	---
A auto-avaliação deve ser utilizada em casos ou momentos especiais?	3	1	---	---

Neste sentido, estende-se precedente para o sistema avaliativo previsto pelas mudanças da educação (Tabela 3). Todos docentes assentiram utilizar uma estratégia ampla de avaliação. Enquanto que três deles responderam que algumas situações, a reforma da avaliação do ensino na escola melhorou a qualidade no aprendizado do educando e, apenas dois professores disseram ter envolvido mais seus alunos no processo de avaliação.

**Tabela 3:** Quanto às mudanças na avaliação.

Quanto às mudanças na avaliação	SIM	ÀS VEZES	NÃO	% das Respostas
Com a reforma da avaliação do ensino da escola melhorou o resultado da aprendizagem dos alunos?	---	3	1	---
Estou utilizando uma estratégia mais ampla de avaliação com os alunos?	4	---	---	---
Tem envolvido mais seus alunos no processo de avaliação?	2	1	1	---

Quanto às avaliações das habilidades presentes no quesito leitura e escrita no ensino, objetivando melhorias para os alunos (Tabela 4), houve consenso entre as categorias SIM e ÀS VEZES. Na questão da avaliação das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, todos docentes julgaram ser necessário à avaliação das habilidades. Para a avaliação das habilidades entre a leitura e escrita em língua portuguesa e a devida preparação têm dado motivação aos alunos para aprender, três professores foram coniventes em apontar que este fato ocorre algumas vezes. Com os resultados do exame de habilidades de leitura e escrita, três docentes disseram que tais exames ajudaram muito identificar as necessidades de aprendizagem, principalmente, daqueles que estavam com desempenho abaixo do desejado. E apenas dois docentes consentiram que às vezes a avaliação das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa e o preparo dos alunos têm contemplado as expectativas da educação geral, os demais optaram um pela alternativa SIM e outro, NÃO.

**Tabela 4:** Quanto aos exames de conhecimento.

<b>Quanto aos exames de conhecimento</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das Respostas</b>
A avaliação das habilidades de leitura e escrita do ensino promove a melhoria de seus alunos?	2	2	---	---
A avaliação das habilidades de leitura e escrita de Língua Portuguesa no ensino é necessária para o professor?	4	---	---	---
A avaliação das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e a preparação necessária desta têm estimulado a motivação dos alunos para aprender?	1	3	---	---
A avaliação das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e a preparação necessária dos alunos têm contemplado as expectativas da educação geral?	1	2	1	---
Os resultados do exame de habilidades de leitura e escrita ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem de alunos que tinham resultados abaixo do desejado?	3	1	---	---

As estratégias abordadas nas reformas do currículo e exames, em relação às peculiaridades entre os cognoscentes (Tabela 5), três docentes afirmaram que os resultados dos trabalhos desenvolvidos para as habilidades de leitura e escrita ajudaram a identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos que tinham resultados abaixo do desejado. Enquanto, dois docentes apontaram que às vezes as expectativas do currículo são compatíveis sim, e um deles sinalizou para a alternativa SIM, e outro, para NÃO. Para três docentes, os resultados dos trabalhos desenvolvidos para as habilidades de leitura e escrita ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem de alunos que tinham resultados abaixo do desejado. Houve convergência nas idéias das alternativas SIM e ÀS VEZES por parte de dois docentes, em relação aos educandos com habilidades mais baixas do qual demonstraram preocupação se sairão bem nas atividades de leitura e escrita. Outra dualidade em valores para o currículo profissionalizante por ser às vezes adequado, ora não, às necessidades de aprendizagem para os alunos mencionados.

**Tabela 5:** Reformas do currículo e exames, em relação às peculiaridades entre os estudantes.

<b>Reformas do currículo e exames, em relação às peculiaridades entre os estudantes</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das Respostas</b>
A julgar pelos alunos em minha sala de aula, as expectativas do currículo são compatíveis aos cognoscentes?	1	2	1	---
O currículo profissionalizante é adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos?	---	2	2	---

Os alunos com habilidades mais baixas estão demonstrando preocupação de como se sairão nas atividades de leitura e escrita?	2	2	---	---
Os resultados dos trabalhos desenvolvidos para as habilidades de leitura e escrita ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem de alunos que tinham resultados abaixo do desejado?	3	1	---	---

#### 4.4 Os Projetos Transdisciplinares como instrumentos de internalização

Como venho desenvolvendo há alguns anos, logo no primeiro mês de aula nas turmas “C” e “D” da 1ª série em 2005, iniciei uma atividade elucidando um eixo temático relacionado à verificação do próprio aluno quanto a sua capacidade de conhecer, pensar, raciocinar e utilizar o saber, com uns textos que falavam sobre a inteligência, raciocínio e a formulação da linguagem pelo pensamento, bem como utilizei um teste informal, demonstrado de forma lúdica, para despertar a curiosidade no educando iniciante quanto ao assunto que entendo ser de seu interesse, ou seja, tentar fazê-lo se conhecer intelectualmente melhor, ou compreender o que pode ser feito para que melhore cada vez mais sua capacidade cognitiva.

Especialmente neste ano, resolvi experimentar um volume maior de atividades didáticas pedagógicas num formato de Projeto Transdisciplinar, muito sugerido por alguns professores do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Transcrevi um Projeto Transdisciplinar, executado no primeiro bimestre, juntamente com dois professores colaboradores, o professor Gerson de Freitas Junior que lecionou a disciplina de Geografia e o professor Luis Lopes Loss da disciplina de Informática.

Após leitura de textos, debates e entendimento das referências que apresentavam definições sobre o tema, nesse caso sobre o conhecimento, pensamento, raciocínio, diálogo, através da uma linguagem informalizada em sala de aula.

O projeto então, teve como objetivo desatar alguns nós disciplinares, desmistificar o enfadonho tradicionalismo didático nos ambientes escolares, assim estimulando as práticas transverbalizadas que transitam as esferas e conteúdos diversificados para que o aluno raciocine e contextualize seus saberes, permitindo e estimulando a externalização, criatividade, criticidade, compreendendo as representações lingüísticas figurativas ou não, formalizando as conexões em rede.

Para atender o objetivo do primeiro projeto que tinha como tema: “Intersubjetividade em rede”, foi utilizado recursos áudio-visual com a exibição do filme: Inteligência Artificial (A.I.) do cineasta americano Spielberg, e na seqüência cada um dos professores exploraria a filmagem conforme os objetivos estimados no projeto.

Na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvi os objetivos encontrados no projeto e para reforçar a reflexão, lemos e ouvimos a música “Admirável Chip Novo”, cantada por Pitty, a imagem de um ser humano robotizado foi visualizada de forma bastante pertinente, e a finalização do projeto, fizeram bricolagens e produziram um texto argumentativo, especificamente sobre a inteligência artificial, claro que após conhecimento de leitura de textos das outras diversas inteligências.



**Figura 26:** Alunos envolvidos nas atividades do Projeto: “A Intersubjetividade em Rede”.

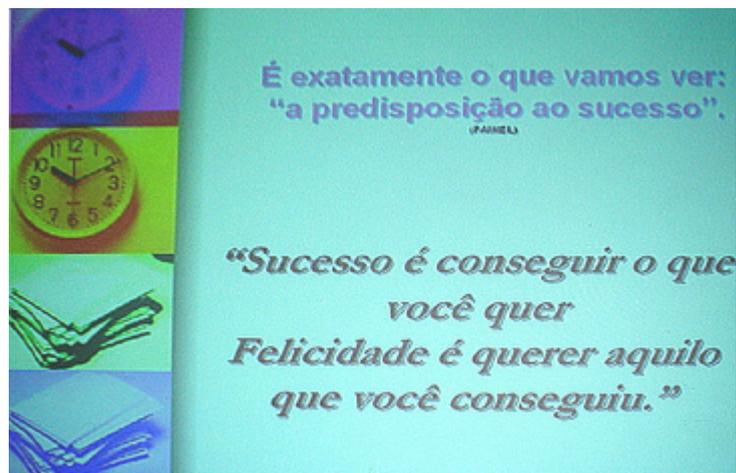
A produção de cartazes feita pelos educandos foi afixada num mural da escola, (Figura 26), além de registrarmos com fotos e encaminhamos para a página da web da escola. Tudo organizado pelos alunos e o professor e webdesigner da escola agrotécnica.

O segundo projeto teve como objetivo incentivar a comunicação e mais diretamente, “a comunicação para o sucesso”. Portanto, o título do projeto foi: “Para Comunicar-se”, cujo procedimento teve início no segundo bimestre.

O objetivo fundamental neste trabalho foi criar a partir dali, momentos ímpares para uma resposta de interação às linguagens, códigos e suas tecnologias, numa provocação àqueles que se sentiam oprimidos ou reprimidos pelas suas limitações ou deficiências lingüísticas, seja de ordem interpretativa, gramatical, literária.

A idéia era conhecer e fornecer elementos táteis para a elaboração das diversas formas comunicacionais, não pré-conceituosas ou pré-concebidas.

Dessa forma, elaborei uma série de slides para passar em data show (Figura 27), contendo assertivas que iria conduzir a vários micro-textos, ouvidos por eles muitas vezes em situações compartimentadas, ou seja, ora em um assunto exposto na disciplina de informática, inglês, biologia, matemática, arte, entre outras, mas a intenção estava centralizada na forma de expressar-se com sucesso.



**Figura 27:** Um dos slides da apresentação do Projeto: Para comunicar-se.

Enquanto fazia a preleção abordando o contexto que construí, apresentava algumas reflexões, como num relâmpago ou fleche, para despertar o sentimento e envolvimento do qual cada um desprendia, atribuindo-lhes ora uma tarefa de dinamicidade e ora de escritura também.

A experiência com as turmas foi gratificante e percebi entusiasmo e um significativo avanço por parte dos alunos.

Lembrando que juntamente a esses projetos, ressalto aspectos que contribuem para o nivelamento dos educandos através da verbalização, processos de reconhecimento de textos literários ou não literários, com leituras interpretativas, valorizando aprendizagem significativa, a inclusão da autorreferencialidade em função da construção e organização cognitiva.

Além das duas atividades de pesquisa que foram a sustentação de conteúdos programáticos gramatical e literário (Figura 28). Agora a finalidade era de serem apresentadas por grupos de alunos na forma de seminário, sucinto sim, mas propondo uma elaboração de pesquisa, sistêmica e orgânica.

Tratando dos conteúdos previstos no plano de ensino, sobre os primeiros períodos literários portugueses da Idade Média, calcados nos estudos feitos com profundidade na sala de aula, com base nas inter-relações existentes entre a teoria literária e os estudos gramaticais, destacando que a literatura se faz pela arte das palavras. Verificados os fatos ou a ficção, que surgiram com a história da literatura e com a compreensão, percepção e evolução do pensamento humano através dos tempos, sempre buscando suas raízes.



**Figura 28:** Apresentação dos Seminários de Pesquisa

Essa atividade também foi exposta na página da escola com fotos e pesquisa de cada grupo, depois de apresentada a turma por grupos com três componentes e temáticas diferenciadas porque foram divididas entre os grupos, além de ter sido atribuído valor para estabelecer uma pontuação para o quarto bimestre.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os aspectos a serem considerados para compreender melhor a ocorrência dos fatores desencadeadores dos processos educativos relacionados a língua portuguesa, porém serão destacados aqueles que foram investigados e tratados neste trabalho de pesquisa.

Portanto, a proposta prevista foi ressaltar algumas implicações notórias detectadas em sala de aula após anos de magistério nas turmas de 1ª série da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, diretamente relacionadas entre as questões sócio-culturais e as questões metodológicas, sustentadas pelas atribuições intrínsecas da contextualização para aprendizagem da língua portuguesa, de forma que fossem transformadas em saberes e operacionalizadas nas diferentes áreas e níveis do conhecimento.

Não é novidade dizer que estamos vivenciando muitos desajustes comportamentais, sociais, informacionais, mas sempre foi um desafio do verdadeiro educador tornar eficaz a formação educacional em todos os graus, embora seja necessário, na atual conjuntura, estar atento a manipulação estabelecida pelas facetas configuradas na revolucionária era da informação tecnológica.

Em meio aos contrastes impostos pela modernidade, parece não haver coerência entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. Na verdade percebemos uma dormência, um comodismo mental por parte do aluno para estudar ou desenvolver tarefas intelectuais, pesquisas, entre outras atividades dinâmicas e criativas, proporcionadas pelas facilidades das reformas nas escolas, assim, tendo ciência de que encontrará tudo resolvido a seu favor (conforme foi declarado pelo professor **R** na segunda questão do **Anexo G** que oportunamente indagou a que se atribuía os problemas de aprendizagem linguística).

Por outro lado, há uma conveniência da classe elitizada em ignorar o saber de todos e para todos, visto que a busca maior da superação pelo conhecimento está reservada apenas a uma pequena camada social, exatamente esta que detém o poder e concentra as decisões nas suas mãos se comprometendo somente com interesses próprios, acumulando as carências sócio-culturais nunca tão visíveis na história da educação e da humanidade.

Numa análise sucinta do sistema educativo em relação aos desajustes cognitivos dos estudantes, visualizamos claramente as desigualdades, que vão desde as mais elementares até as essenciais. Desigualdades de níveis, de representatividade, de reconhecimento de valores, de atribuição e distribuição, em tantas instâncias quanto esferas públicas institucionais e políticas, proporcionando uma falta de perspectiva para o estudante, principalmente ao chegar na fase da projeção profissional. Necessário se faz um desenvolvimento responsável pela equivalência educacional, social e humana sustentável.

A busca da reversão desse quadro deveria ter como premissa promover uma sociedade verdadeiramente moderna, ao exigir garantias de qualidade para o ingresso ao ensino básico, uma vez que, constituem condições necessárias para o exercício integral da cidadania e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Todo processo de aprendizagem pressupõe um envolvimento de relações sociais, ou seja, a forma em que o indivíduo ao falar constrói suas representações, as redes de relações que serão estabelecidas a partir das situações sociais, em decorrência dos significados elaborados e veiculados.

Neste sentido, é determinante para o aprendizado bem sucedido um alicerce sólido, pois a aprendizagem se dará sempre quando o educando conseguir construir e assimilar os conhecimentos passados de forma a utilizá-los para seu próprio crescimento e ascensão social, não ocasionando distanciamento aos acessos do desenvolvimento intelectual.

Embora algumas dificuldades encontradas para aprendizagem sejam também justificadas, muitas vezes, por conta da ausência de uma estrutura de ensino-aprendizagem

bem fundamentada e implementada desde o início da escolaridade (num momento em que se adquire os valores éticos e morais, imprescindíveis para a formação significativa do aprendiz no contexto sócio-educacional), e conseqüentemente, propagadas para as séries subseqüentes, tornando-se crescentes ao longo da vida escolar.

O ensino não individualizado, frequentemente dogmático, em que as motivações pessoais não são consideradas e nos quais os materiais não são adequados às finalidades, é responsável pelo fracasso de muitos escolares na aquisição de sua habilidade para ler.

O mais alarmante é quando há presença de indicadores, como apresentados nesta pesquisa, de um índice muito grande de educandos que chegaram ao Ensino Médio com ocorrência de repetências sucessivas nas séries do ensino fundamental (são referências aqueles que foram avaliados nas turmas “C” e “D” da primeira série de 2005, esta maioria, se prepararam em escolas públicas da rede estadual), que as vezes geraram evasões escolares.

Porém, vimos que ao retornarem para a escola, o que acontece geralmente com idade mais avançada do que considerada normal, se deparam com problemas como produtividade e dificuldades de acompanhamento dos estudos, o que desacelera o nível de conhecimentos, induzindo para um baixo índice de concludentes por série, com base na verificação das porcentagens estáticas de alunos que concluem o ensino fundamental.

Dessa forma, o nosso levantamento também reforçou a presença da ineficiência e das desigualdades existentes no processo educacional, emaranhadas pelas relações sociais do nosso país que vem se arrastando até atualidade.

No que diz respeito a aquisição da língua portuguesa, os métodos dos trabalhos da pesquisa foram conduzidos no sentido de proporcionar ao estudante domínio da leitura associado a compreensão do que se lê, elaboração orgânica do pensamento na modalidade escrita e desprendimento na expressão oral. Tendo essas competências adquiridas, foi possível alcançar muitas produções de qualidade, textos compostos em diferentes gêneros e temas atuais que traduziram o interesse da comunidade estudantil apresentados de forma crítica e contextualizados com os conteúdos gramaticais e literários.

Houve um empreendedorismo no sentido de habilitar o educando compreender, envolvidos por processos amplos, que remeteram a relação do sujeito-leitor com o mundo, sujeito-objeto, extrapolando o fenômeno lingüístico, atingindo a própria questão do conhecimento, pois toda atividade cultural passa num certo momento pelo texto escrito. Mas, foi na atividade de nível elevado que exigiu não somente a aquisição de automatismo, mas de possibilidades, de meios de codificação da significação.

Assim, os projetos Inter e Transdisciplinares surgiram para direcionar um ciclo metodológico que viesse atender as habilidades específicas e dimensar o campo da compreensão e absorção experiencial da linguagem. Deixando de lado a aplicabilidade apenas das mesmas atividades ou exercícios corriqueiros de perguntas e respostas reforçadas para fixação, valendo pontuação para os bimestres, como de praxe.

Estes projetos foram mobilizados em função dos conteúdos programáticos do planejamento estratégico anual da disciplina de língua portuguesa, além dos outros componentes de áreas afins que deram suporte e sustentação, especificamente propostos para as turmas “C e D” da 1ª série de 2005, dos quais foram concebidos natural e agradavelmente por todos os estudantes.

Acima de tudo, tais projetos obtiveram as respostas esperadas do corpo discente quanto a reflexão das produções hipertextualizada e transverbalizada, recurso intrínseco da área de linguagens. Conseqüentemente, submetidos a uma condição de desafio, foram estigados à dinâmica de grupo, além de serem aguçados à iniciativa, à inquietação para a criticidade, criatividade e originalidade, sem mencionarmos no comprometimento consciente com a língua materna.

Cumpra observar que os alunos das Escolas Agrotécnicas Federais que optam por fazer o ensino médio e a educação profissional passam muito tempo na Escola, para serem o considerados simplesmente clientes.

Estes procedimentos foram articulados justamente pensando nas diferenças dos cognoscentes, sempre na tentativa de buscar alternativas que solucionassem as distorções detectadas a cada ano estudado. Por sabermos que tínhamos estudantes com padrões de aprendizagem diversificados daqueles que já tínhamos trabalhado nos anos anteriores, e essa condição, entre outras, nos levaram a construções e implementações educativas mais eficazes possíveis, através dos recursos estruturados na multidisciplinaridade, pluralizados a favor dos estilos que despertaram as interpelações dos valores sociais e educacionais concomitantemente, e não apenas focados nas políticas públicas educacionais, marcadas pelas estreitas funções e pelos resultados compostos por eternas lacunas intelectuais.

Na verdade percorremos os caminhos que conduziram a uma prática pedagógica baseada na execução educativa da auto-poiesie, da auto-construção, enaltecendo a autorreferencialidade individual transitadas pelas variações linguísticas, entre os gêneros e tecituras distintas, em detrimento destes instrumentos, passaram ser perceptíveis as descobertas intersubjetivas mediante a produção dos parâmetros de compreensão dos saberes.

Em relação aos conhecimentos individuais no início do período letivo sobre a língua portuguesa, ficou constatado por meio de um diagnóstico prévio, muitas variações e variantes linguísticas como as literárias. No entanto, ainda que prevalecesse uma grande heterogeneidade, a maior contraposição encontrada no período deste trabalho, estava presente na organização e elaboração da escrita, ou seja, uma escrita sem correspondência entre os aspectos gráficos e sonoros da língua, com diferenciação na grafia das mesmas palavras já apresentadas, além de uma série de ocorrências gramaticais inapropriadas. Neste sentido, foi possível observar que há sustentação em apontar a tendência lógica da correlação entre as questões sociais (incluo as econômicas) e culturais evidenciadas pelo redutível formato das produções formais, esta com uma escrita bem rudimentar.

A estas distorções verificadas quanto a heterogeneidade da capacidade cognitiva, da incompatibilidade das concepções básicas da língua como o ato de ler e escrever, de elaborar e organizar idéias de maneira que se forme um pequeno texto coeso e coerente, semântica e gramaticalmente correto, justificaram o estágio de nivelamento entre os alunos de cada turma trabalhada, observando cada passo através de leituras, as características dimensionadas entre os gêneros textuais, verificando e estabelecendo as normativas gramaticais para as construções de pequenos períodos, parágrafos, figuras de linguagem, debates, atividades lúdicas simultâneas, para dar curso ao planejamento programático.

Com muito diálogo idealizamos ações que foram deliberadas em sala de aula. Uma delas foi transformar a sala de aula num centro de discussões e decisões, como por exemplo, a discussão sobre a condução da gestão didático-pedagógica inserida na realidade do educando num contexto reflexivo de equidade. Atribuindo autonomia aos estudantes em participarem dos processos educacionais, envolvendo-os em tarefas que os fizessem aprender a se organizar assumindo responsabilidades, conhecendo seus direitos, obrigações e deveres, preparando-os para o fortalecimento do aprendizado dos pilares fundamentais da educação comportamental: aprender a aprender, a ser, a viver, a conviver juntos, assim, descobrir os impactos fixados para ascensão na sociedade contemporânea que está sempre buscando padrões compatíveis com as necessidades colocadas pela modernidade do milênio.

Nesta trajetória de trabalho intenso conquistamos um resultado muito positivo e gratificante, aliás superou as expectativas. Ao final, a fase em que os estudantes assimilaram bem os conceitos, apresentaram um grande entusiasmo em apreender métodos novos, pois não significou somente mais um aprendizado e avanço na disciplina ou na escola, mas, uma

experiência fantástica de humanismo, incorporando a solidariedade à vivência em comum, corporativistas e maduros para encararem os desafios que ainda estavam por vir.

Dessa forma, os educandos foram entendendo a importância do significado da leitura diversificada e constante, adquirido pelo grupo social com formato e sentido pessoal, para melhor argumentação e fundamentação em meio aos aparatos da língua para a utilização diária. Para tanto, teria que se fazer da palavra uma relação com a realidade, ou seja, contextualizar a realidade do indivíduo com o recurso didático da língua portuguesa, que sinalizasse para o pensamento crítico e original da comunicação, com envolvimento da consciência num compromisso transformador das relações do saber criativo, porque o conhecimento apesar de ser um processo social e histórico com peculiaridades individuais, pode também criar limites, bloqueios, barreiras.

As dificuldades aparentemente presentes estavam mescladas em um cenário de perplexidades, crises, incertezas, entre diversos atores e diferentes personalidades, vários são os papéis e muitas funções complexas.

Os meios e ambientes, contextos de interatividade como instrumentos de ensino se fazem necessários à redefinição do papel da educação escolar, da comunidade escolar, do ensino para uma construção significativa do aprendizado, com implementação responsável de propostas eficientes para que as tarefas de sala de aula se efetivem com equidade e pleno sucesso para a leitura e visão do mundo do terceiro milênio. Permitir revelações subjetivas nos momentos e espaços inteiramente de liberdade à criatividade, preparar para um ciclo transverbal e hipertextual como objeto de ensino, enquanto a inter e transdisciplinaridade atua como ferramenta de apoio à práxis pedagógica.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. In: KUENZER, Acácia Z. Revista: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70, abril/2000, p.24.

BOHR, Niels. Princípio da Complementaridade. In: SANTOS, Akiko. A Complexidade da relação do ser, saber, aprender e educar. Rio de Janeiro: 2004. p. 5 e 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: 1999.

CUNHA, L. A. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação: um tesouro a descobrir. 8 ed. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. In: KUENZER, Acácia Z. Revista: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70, abril/2000, p 16.

DONALD, David. Aprendizagem para ler: uma análise psicolinguística do processo transicional. England: Journal of Research in Reading, Leeds, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para a sua organização. In: KUENZER, Acácia. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre/Rio Grande do Sul: Artes Médicas Editora, 1994.

KUENZER, Acássia Z. Revista: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70, abril/2000, p. 19, 20, 21, 22.

KUENZER, Acássia Z. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: LEITURA em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MATURANA, H. & VARELA, F. A árvore do conhecimento, as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 2000.

PETRAGLIA, I. C., Edgar Morin. A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERRENOUD, Phillippe. Construir as Competências desde a Escola. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. Historia da educação no Brasil. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SMITH, Frank. Leitura compreensiva. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Buenos Aires: Pleyade, 1973.

## **ANEXOS**

## Anexo A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Prezado aluno,

O questionário solicitado abaixo servirá para análise estatística para este ano de 2005. Os dados destinam-se apenas a pesquisa sociocultural que tem como principal objetivo traçar o perfil dos alunos da **1ª série da EAFST** e serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, realizado na UFRRJ.

As informações são de caráter confidencial.

Obrigado pela colaboração.

Santa Teresa, 16 de novembro de 2004.

*Prof<sup>a</sup>. Leila Caravellas da Silva*  
Mestranda do PPGEPA

### QUESTIONÁRIO

1. **Sexo?**     masculino                       feminino
2. **Sua idade até 31/12/2005?** \_\_\_\_\_
3. **Reside atualmente no Espírito Santo? Qual Município?** \_\_\_\_\_
4. **É natural de outro Estado? \_\_\_\_\_ Qual Município?** \_\_\_\_\_
5. **Onde cursou o Ensino Fundamental – (até 8ª série)?**  
 Todo ou maior parte em Escola Pública Federal  
 Todo ou maior parte em Escola Pública Estadual  
 Todo ou maior parte em Escola Pública Municipal  
 Todo ou maior parte em Escola Particular  
 Todo ou maior parte em Cursos / Exames Supletivos
6. **Repetiu alguma(s) série(s)? Qual(s)? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_**
7. **Já tinha feito o Ensino Médio noutra escola no (s) ano (s) anterior (s)?**  
 1ª série incompleta                       1ª série completa
8. **Tendo feito a 1ª série do Ensino Médio, você:**     Aprovou                       Reprovou
9. **Faz a Educação Profissional de nível técnico?**     Sim                       Não
10. **Sua situação familiar?**  
 Pais vivos                       Pai falecido                       Mãe falecida                       Pais falecidos
11. **Quantas pessoas compõem sua família, incluindo você?**  
 2 pessoas     3 pessoas     4 pessoas     5 pessoas     acima de 6 pessoas
12. **Qual o grau de instrução de seu pai?**

- Não alfabetizado                       Alfabetizado                       Fundamental incompleto  
 Fundamental completo                       Médio incompleto                       Médio completo  
 Superior incompleto                       Superior completo                       Pós Graduação (in)completo

**13. Qual o grau de instrução de sua mãe?**

- Não alfabetizado                       Alfabetizado                       Fundamental incompleto  
 Fundamental completo                       Médio incompleto                       Médio completo  
 Superior incompleto                       Superior completo                       Pós Graduação (in)completo

**14. Ocupação do seu pai ou responsável:**

- Agricultora / Empregado rural                       Empregado de empresa privada                       Empresário  
 Profissional liberal                       Servidor público                       Desempregado  
 Aposentado e continua trabalhando                       Aposentado e vive de rendas                       Outros

**15. Ocupação da sua mãe ou responsável:**

- Agricultora / Empregada rural                       Empregada de empresa privada                       Empresária  
 Profissional liberal                       Servidora público                       Desempregada  
 Aposentada e continua trabalhando                       Aposentada e vive de rendas                       Outros

**16. Indique o principal responsável pelo sustento de sua família?**

- Pai                       Mãe                       Pai e Mãe                       Você                       Irmãos                       Outros

**17. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (a soma de todos que trabalham)?**

- de 1 a 3 salários mínimos                       de 4 a 6 salários mínimos                       de 7 a 10 salários mínimos  
 de 11 a 15 salários mínimos                       de 16 a 20 salários mínimos                       acima de 21 salários

**18. Qual a sua participação na vida econômica de sua família?**

- Não trabalho                       Trabalho, mas recebo ajuda financeira                       Trabalho para meu sustento  
 Trabalho para meu sustento e ajudo minha família                       Trabalho para sustento minha família

**19. A atividade remunerada que exerce:**

- Não exerço atividade remunerada                       Exerço trabalho eventual  
 Trabalho em tempo parcial                       Trabalho em tempo integral

**20. Seus pais moram em:**

- Residência própria                       Residência alugada                       Casa de parentes                       Outros

**21. Se você não mora com seus pais, indique como mora:**

- Pensão                       República                       Quarto alugado  
 Casa de parentes                       Internato escolar                       Outros

**22. Qual(s) o(s) principal(s) meio(s) de comunicação que você utiliza para se manter informado:**

Jornal       Televisão       Rádio       Revista       Internet

**23. Com que frequência o utiliza?**

Diariamente       Nunca       Raramente       Nas horas disponíveis

**24. Qual o meio de transporte da sua família?**

Bicicleta       Carro próprio       Ônibus       Motocicleta       Outros

## Anexo B



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Prezado aluno,

O questionário solicitado abaixo servirá para análise estatística para este ano de 2004. Os dados destinam-se apenas a pesquisa sociocultural que tem como principal objetivo traçar o perfil dos alunos da **3ª série da EAFST** e serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, realizado na UFRRJ.

As informações são de caráter confidencial.

Obrigado pela colaboração.

Santa Teresa, 01 de dezembro de 2004.

***Profª. Leila Caravellas da Silva***

Mestranda do PPGEPA

### **QUESTIONÁRIO**

1. **Sexo?**    ( ) masculino                      ( ) feminino
2. **Sua idade até 31/12/2004?** \_\_\_\_\_
3. **Reside atualmente no Espírito Santo? Qual Município?** \_\_\_\_\_
4. **É natural de outro Estado? \_\_\_\_\_ Qual Município?** \_\_\_\_\_
5. **Onde cursou o Ensino Médio?**  
( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Federal  
( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Estadual  
( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Municipal  
( ) Todo ou maior parte em Escola Particular  
( ) Todo ou maior parte em Cursos / Exames Supletivos
6. **Quais séries do Ensino Médio, você cursou na EAFST?**  
( ) 1ª série                      ( ) 2ª série                      ( ) 3ª série                      ( ) todas as séries
7. **Repetiu alguma(s) série(s)? Qual(s)? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_**
8. **Faz a Educação Profissional de nível técnico na EAFST?** ( ) Sim                      ( ) Não
9. **O Ensino Médio atendeu as suas expectativas?** ( ) Sim                      ( ) Não

- 10. A Educação Profissional atendeu as suas expectativas?** ( ) Sim ( ) Não
- 11. Faz algum curso Pós Médio oferecido pela EAFST (Curso noturno)?** ( ) Sim ( ) Não
- 12. Pretende fazer o curso de Pós Médio oferecido pela EAFST após a conclusão da 3ª série?** ( ) Sim ( ) Não ( ) Não pensei ainda
- 13. Ou pretende fazer a Especialização de Pós Técnico?** ( ) Sim ( ) Não
- 14. Você acha que o Ensino Médio deu-lhe base para o Vestibular?** ( ) Sim ( ) Não
- 15. Por isso vai tentar o exame de Vestibular para o ano de 2005?** ( ) Sim ( ) Não
- 16. Tentou o exame Vestibular antes?** ( ) Sim ( ) Não
- 17. Quantas vezes?** ( ) apenas uma ( ) duas vezes ( ) mais de três vezes
- 18. Tentou o Vestibular apenas na Rede Pública de Ensino Superior?** ( ) Sim ( ) Não
- 19. Não farei o exame para o Vestibular, porque pretendo trabalhar.** ( ) Sim ( ) Não
- 20. Sua situação familiar?**  
 ( ) Pais vivos ( ) Pai falecido ( ) Mãe falecida ( ) Pais falecidos
- 21. Quantas pessoas compõem sua família, incluindo você?**  
 ( ) 2 pessoas ( ) 3 pessoas ( ) 4 pessoas ( ) 5 pessoas ( ) acima de 6 pessoas
- 22. Qual o grau de instrução de seu pai?**  
 ( ) Não alfabetizado ( ) Alfabetizado ( ) Fundamental incompleto  
 ( ) Fundamental completo ( ) Médio incompleto ( ) Médio completo  
 ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Pós Graduação incompleto ( ) Pós Graduação completo
- 23. Qual o grau de instrução de sua mãe?**  
 ( ) Não alfabetizado ( ) Alfabetizado ( ) Fundamental incompleto  
 ( ) Fundamental completo ( ) Médio incompleto ( ) Médio completo  
 ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Pós Graduação incompleto ( ) Pós Graduação completo
- 24. Ocupação do seu pai ou responsável:**  
 ( ) Agricultora / Empregado rural ( ) Empregado de empresa privada ( ) Empresário  
 ( ) Profissional liberal ( ) Servidor público ( ) Desempregado  
 ( ) Aposentado e continua trabalhando ( ) Aposentado e vive de rendas ( ) Outros
- 25. Ocupação do sua mãe ou responsável:**  
 ( ) Agricultora / Empregada rural ( ) Empregada de empresa privada ( ) Empresária  
 ( ) Profissional liberal ( ) Servidora público ( ) Desempregada  
 ( ) Aposentada e continua trabalhando ( ) Aposentada e vive de rendas ( ) Outros
- 26. Indique o principal responsável pelo sustento de sua família?**



Anexo C e D



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Prezado aluno,

O questionário solicitado abaixo servirá para análise estatística para este ano de 2005. Os dados destinam-se apenas a pesquisa sociocultural que tem como principal objetivo traçar o perfil dos alunos da **1ª série da EAFST** e serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, realizado na UFRRJ.

As informações são de caráter confidencial.

Obrigado pela colaboração.

Santa Teresa, 01 de março de 2005.

*Prof.<sup>a</sup> Leila Caravellas da Silva*

Mestranda do PPGEPA

**QUESTIONÁRIO**

3. **Sexo?**    ( ) masculino                      ( ) feminino
4. **Sua idade até 31/12/2005?** \_\_\_\_\_
3. **Reside atualmente no Espírito Santo? Qual Município?** \_\_\_\_\_
4. **É natural de outro Estado? \_\_\_\_\_ Qual Município?** \_\_\_\_\_
5. **Onde cursou o Ensino Fundamental – (até 8ª série)?**
- ( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Federal
- ( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Estadual
- ( ) Todo ou maior parte em Escola Pública Municipal
- ( ) Todo ou maior parte em Escola Particular
- ( ) Todo ou maior parte em Cursos / Exames Supletivos
6. **Repetiu alguma(s) série(s)? Qual(s)? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_**
7. **Já tinha feito o Ensino Médio noutra escola no (s) ano (s) anterior (s)?**
- ( ) 1ª série incompleta                                      ( ) 1ª série completa
8. **Tendo feito a 1ª série do Ensino Médio, você:** ( ) Aprovou                                      ( ) Reprovou
9. **Faz a Educação Profissional de nível técnico?**    ( ) Sim                                      ( ) Não
10. **Sua situação familiar?**
- ( ) Pais vivos                      ( ) Pai falecido                      ( ) Mãe falecida                      ( ) Pais falecidos
11. **Quantas pessoas compõem sua família, incluindo você?**
- ( ) 2 pessoas    ( ) 3 pessoas    ( ) 4 pessoas    ( ) 5 pessoas    ( ) acima de 6 pessoas
12. **Qual o grau de instrução de seu pai?**

- Não alfabetizado                       Alfabetizado                       Fundamental incompleto  
 Fundamental completo                       Médio incompleto                       Médio completo  
 Superior incompleto                       Superior completo                       Pós Graduação (in)completo

**13. Qual o grau de instrução de sua mãe?**

- Não alfabetizado                       Alfabetizado                       Fundamental incompleto  
 Fundamental completo                       Médio incompleto                       Médio completo  
 Superior incompleto                       Superior completo                       Pós Graduação (in)completo

**14. Ocupação do seu pai ou responsável:**

- Agricultora / Empregado rural                       Empregado de empresa privada                       Empresário  
 Profissional liberal                       Servidor público                       Desempregado  
 Aposentado e continua trabalhando                       Aposentado e vive de rendas                       Outros

**15. Ocupação do sua mãe ou responsável:**

- Agricultora / Empregada rural                       Empregada de empresa privada                       Empresária  
 Profissional liberal                       Servidora público                       Desempregada  
 Aposentada e continua trabalhando                       Aposentada e vive de rendas                       Outros

**16. Indique o principal responsável pelo sustento de sua família?**

- Pai                       Mãe                       Pai e Mãe                       Você                       Irmãos                       Outros

**17. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (a soma de todos que trabalham)?**

- de 1 a 3 salários mínimos                       de 4 a 6 salários mínimos                       de 7 a 10 salários mínimos  
 de 11 a 15 salários mínimos                       de 16 a 20 salários mínimos                       acima de 21 salários

**18. Qual a sua participação na vida econômica de sua família?**

- Não trabalho                       Trabalho, mas recebo ajuda financeira                       Trabalho para meu sustento  
 Trabalho para meu sustento e ajudo minha família                       Trabalho para sustento minha família

**19. A atividade remunerada que exerce:**

- Não exerço atividade remunerada                       Exerço trabalho eventual  
 Trabalho em tempo parcial                       Trabalho em tempo integral

**20. Seus pais moram em:**

- Residência própria                       Residência alugada                       Casa de parentes                       Outros

**21. Se você não mora com seus pais, indique como mora:**

- Pensão                       República                       Quarto alugado  
 Casa de parentes                       Internato escolar                       Outros

**22. Qual(s) o(s) principal(s) meio(s) de comunicação que você utiliza para se manter informado:**

Jornal       Televisão       Rádio       Revista       Internet

**23. Com que frequência o utiliza?**

Diariamente       Nunca       Raramente       Nas horas disponíveis

**24. Qual o meio de transporte da sua família?**

Bicicleta       Carro próprio       Ônibus       Motocicleta       Outros

## Anexo E e F



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Caro Aluno,

O questionário solicitado abaixo servirá para análise estatística para este ano de 2005. Os dados destinam-se apenas a pesquisa pedagógica que tem como principal objetivo traçar o perfil dos seus alunos e serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação Profissional Agrícola, realizado na UFRRJ.

As informações são de caráter confidencial.

Obrigado pela colaboração.

Santa Teresa, 10 de setembro de 2005.

**Prof. Leila Caravellas da Silva**

**(Mestranda do PPGPA da UFRRJ)**

Aluno: \_\_\_\_\_

1ª série \_\_\_\_\_

Marque apenas as alternativas que mais se aproximam da sua realidade:

1. Você considera que seus conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental:

- Foram adequados e relativos a cada série que estudou.
- Foram bem desenvolvidos com aulas práticas, laboratório, informatização
- Proporcionaram cultura e conhecimento acadêmico
- Atingiram o seu propósito, como estudante, para continuidade de estudos
- Tiveram relação com o tipo de escola que você escolheu para fazer o Ensino. Médio

2. Faça uma avaliação da escola em que fez o Ensino Fundamental, utilizando nos parênteses: **I** para (insuficiente), **R** para (regular), **B** para (bom):

- conhecimento que os professores tinham do conteúdo
- transmissão de conteúdo feita pelos professores
- cumprimento dos conteúdos programáticos
- a iniciativa para a realização de projetos/estudos em grupos/pesquisa de trabalhos/oficinas
- trabalho de grupo solicitadas pelos docentes
- a atenção dada para a formação educacional do aluno
- acervo da biblioteca da escola
- acesso a recursos de informática
- as condições de sala de aula que estudava
- quanto a supervisão, direção e demais setores da escola
- organização dos horários das aulas, distribuição das disciplinas, cumprimento do calendário escolar
- e as atividades desenvolvidas durante o ano nas datas comemorativas
- o ensino da língua portuguesa, de forma geral
- seu interesse pelas diversas atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa
- e nas práticas de exercícios, bem como produção de textos, monitora de LP

3. Além dos livros que seus professores utilizaram com que frequência você lê:

- muita frequência
- frequência regular
- pouca frequência
- só quando necessário

4. Quanto ao Ensino Médio, o que você espera da EAFST:

- Biblioteca com ambiente apropriado para estudo, acervo adequado, horário de funcionamento integral.
- mais atividades culturais (extracurriculares) e esportivas, lazer, atividades nas datas comemorativas
- mais atividades em todas as áreas do conhecimento, facilitando o aprendizado
- mais apoio para os alunos de ordem pedagógica, social e psicológica, principalmente, com acompanhamento e orientação pessoal
- Outros. Cite:

---

5. Que nota daria à formação que está recebendo no Ensino Médio da EAFST:

- 1 a 2                       3 a 4                       5 a 6                       7 a 8                       9 a 10

6. Que nota daria à formação de Língua Portuguesa que tem recebido no Ensino Médio:

- 1 a 2                       3 a 4                       5 a 6                       7 a 8                       9 a 10

7. A LP é um componente do EM, o que pensa da Gramática e da Literatura:

- muito fácil de compreender                       difícil de compreender
- mais ou menos fácil de compreender     tenho facilidade e às vezes dificuldade, conforme o conteúdo

8. Necessita de estar mais habilitado em:

- leitura, interpretação de textos                       estudos puramente literários
- organização e elaboração de textos                       dominar a expressão formal escrita e oral
- estudos puramente gramaticais

9. Então prefere que o professor ensine a disciplina Língua Portuguesa, de forma:

- mais técnica, expositiva e oral                       usando mais o mecanismo áudio-visual
- com exercícios objetivos                       com exercícios subjetivos
- com muita produção de textos     com atividades paralelas: pesquisas, trabalho em grupo, seminário

10. Quanto ao conteúdo programático apresentado na disciplina de LP:

- é muito extenso                       não é tão importante para minha formação
- o conteúdo é proporcional a série que estudo                       é necessário para minha formação

11. A abrangência e aprofundamento das informações que tenho recebido em LP são:

- suficientes                       insuficientes                       muito complexas                       pouco complexas

12. Os conteúdos estudados é uma continuidade do que foi estudado até a 8ª série do Ensino Fundamental:

- sim                       não                       mais ou menos próximos

13. Com relação ao aprendizado dos conteúdos de LP, marque as alternativas que concorde:

- O professor de LP tem uma boa comunicação e linguagem
- O professor apresenta os conteúdos com clareza
- O professor apresenta alguns conteúdos com clareza
- O professor relaciona os conteúdos com a atualidade conhecida pelo aluno
- O professor esclarece as dúvidas
- O professor oferece dicas para o auto-estudo, recomenda leituras necessárias
- O professor aplica atividade de fixação que são suficientes, que ajude na aprendizagem
- O professor estabelece um bom prazo de estudo até o dia da avaliação ou trabalho
- O professor estabelece atividades avaliativas diversificadas
- O nível das avaliações é de muita complexidade
- O recurso áudio-visual utilizado pelo professor é agradável e interessante para você
- O material didático é bom para seu estudo
- Compareço sempre as monitorias
- Sempre tiro minhas dúvidas na aula e revê os conteúdos até a próxima aula
- Sempre acato sugestões de leitura do professor de LP
- Faço todas as atividades solicitadas pelo professor de LP, que não sejam para contagem de ponto bimestral.
- As atividades desenvolvidas em grupo é enriquecedora para mim
- Sua frequência às aulas de LP, é de 80% ou mais por bimestre

- Entrego sempre as atividades solicitadas no prazo estipulado pelo professor
- Sou estimulado a pensar de forma crítica e autônoma
- Sou estimulado apenas a reproduzir
- Já tenho habilidade suficiente para leitura e escritura
- Continuo me preparando suficiente para a leitura e escritura
- O currículo oferecido me dará condições de fazer o vestibular
14. Marque a(s) forma(s) de avaliação(s) preferida por você:
- prova objetiva/ subjetiva       trabalho       atividade grupo       prova com consulta
- prova oral, expositiva       prova em dupla
15. Fazendo uma auto-avaliação, considero merecer uma média geral (disciplina, participação, empenho, etc.) entre:
- 1 a 2       3 a 4       5 a 6       7 a 8       9 a 10
16. Minha auto-imagem está melhorando, portanto, tenho boas expectativas ao encerrar o EM da EAFST:
- sim       não       pretendo trabalhar apenas
- pretendo continuar estudando       pretendo dar um tempo dos estudos e voltar mais adiante

## Anexo G



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA**

Caro Professor,

O questionário solicitado abaixo servirá para análise estatística para este ano de 2005. Os dados destinam-se apenas a pesquisa pedagógica que tem como principal objetivo traçar o perfil dos seus alunos e serão utilizados na dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, realizado na UFRRJ.

As informações são de caráter confidencial.

Obrigado pela colaboração.

Santa Teresa, 10 de abril de 2005.

**Leila Caravellas da Silva**  
**(Mestranda do PPGEPA da UFRRJ)**

### **Questionário:**

1. Quais principais dificuldades encontradas para o exercício da docência?
2. Quais problemas de aprendizagem lingüística?
3. Como procura dirimir problemas cognitivos da linguagem que o educando traz consigo?
4. E qual(s) conseqüência(s) isso pode ocasionar, no seu entendimento, a outras áreas de conhecimento?
5. Quais competências são desenvolvidas com o educando, para o domínio da Língua Portuguesa?
6. Qual o índice de reprovação, repetência ou evasão dos alunos na série que lecionou, no ano passado?
7. Qual(s) atividade(s) procura buscar para solucionar as lacunas e estimular os educandos?
8. Até que ponto entende ser necessário o estabelecimento da educação formal?
9. O que verificar nas bases curriculares de Língua Portuguesa, que venha representar a verdadeira construção da aprendizagem?
10. Sugestões.

## Anexo H



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Caro Professor,

A sua contribuição tem sido de suma importância e de um valor inestimável para esta pesquisa, que tem como finalidade verificar os segmentos pedagógicos qualitativos do ensino de Língua Portuguesa e dar sustentação à dissertação de Mestrado em Educação Profissional Agrícola.

As informações serão mantidas em sigilo e mais uma vez muito obrigado.

Santa Teresa, 18 de outubro de 2005.

**Leila Caravellas da Silva**

(Mestranda do PPGEPA da UFRRJ)

<b>Quanto ao currículo escolar</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das respostas</b>
O currículo de língua portuguesa é adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos?				
O currículo da série que trabalha no ensino fundamental e ensino médio aumenta seu leque de estratégias de ensino em sala de aula?				
O currículo proporciona o envolvimento dos alunos de diferentes origens culturais em suas aprendizagens?				
O currículo lhe ajuda a ampliar a variedade de tarefas que fornece aos alunos?				
O tempo de aula é muito extenso a ponto de esgotar o aluno?				
O currículo é extenso demais tornando desinteressante para os alunos?				
O ensino é muito complexo para alguns alunos e outros não?				

<b>Quanto às atividades</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das respostas</b>
Desenvolve atividades interdisciplinares?				
Estas atividades interdisciplinares são postas em prática frequentemente?				
Usa a interdisciplinaridade para associar a sua área de conhecimento com os professores de todas as áreas?				
Consegue operacionalizar esta atividade com apoio de todos os segmentos?				
Em sua opinião o ensino de Língua Portuguesa desta escola atende as necessidades e expectativas dos cursos profissionalizantes por ela oferecido?				
A auto-avaliação deve ser utilizada em casos ou momentos especiais?				

<b>Quanto às mudanças na avaliação</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das respostas</b>
Com a reforma da avaliação do ensino da escola melhorou o resultado da aprendizagem dos alunos?				
Estou utilizando uma estratégia mais ampla de avaliação com os alunos?				
Tem envolvido mais seus alunos no processo de avaliação?				

<b>Quanto aos exames de conhecimento</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das respostas</b>
A avaliação das habilidades de leitura e escrita do ensino promove a melhoria de seus alunos?				
A avaliação das habilidades de leitura e escrita de Língua Portuguesa no ensino é necessária para o professor?				
A avaliação das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e a preparação necessária desta têm estimulado a motivação dos alunos para aprender?				
A avaliação das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e a preparação necessária dos alunos têm contemplado as expectativas da educação geral?				
Os resultados do exame de habilidades de leitura e escrita ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem de alunos que tinham resultados abaixo do desejado?				

<b>Reformas do currículo e exames, em relação às peculiaridades entre os estudantes.</b>	<b>SIM</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NÃO</b>	<b>% das respostas</b>
A julgar pelos alunos em minha sala de aula, as expectativas do currículo são compatíveis com o cognoscente?				
O currículo profissionalizante é adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos?				
Os alunos com habilidades mais baixas estão demonstrando preocupação de como se sairão nas atividades de leitura e escrita?				
Os resultados dos trabalhos desenvolvidos para as habilidades de leitura e escrita ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem de alunos que tinham resultados abaixo do desejado?				