

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES VOLTADAS AO ALUNO TRABALHADOR

Sueli da Silva Martins¹

ssmartins33@bol.com.br

Resumo

Este artigo busca refletir e discutir algumas alternativas metodológicas voltadas para a prática do pedagogo na construção de um projeto político pedagógico reflexivo e coletivo. Apresentamos para tanto a necessidade de momentos de reflexões, discussões e ações junto aos educadores e buscamos evidenciar a complexidade da relação entre educação, sociedade e trabalho dentro de um contexto histórico que exige mudanças educacionais que entendemos também passa a requerer um árduo trabalho pedagógico junto aos professores do ensino médio noturno.

Palavras chave: papel do pedagogo/ alternativas metodológicas /ensino médio noturno.

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho, senti a necessidade de descrever sobre minha prática pedagógica como professora, pedagoga e diretora de escola, práticas essas, realizadas a partir da década de 80. Hoje, pensar o aluno, a escola e a sociedade em um contexto histórico, político, econômico, cultural e social mais amplo, leva-me conscientemente, visto ser quase impossível agir de modo diferente, a traçar um paralelo entre minha prática educacional naquela época, com as práticas realizadas hoje nesse mesmo espaço escolar.

A realidade da minha caminhada educacional hoje também leva-me a entender que muitas coisas ficaram para trás. Não podia perceber, naquela época, o quanto poderia fazer para enriquecer o processo ensino-aprendizagem entre mim e meus alunos, apesar de ter a plena convicção de que estava fazendo o melhor, pois como dizia Paulo Freire (1996, p.31): “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das

¹Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual da Educação, Estado do Paraná. Participante do PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, cuja finalidade é a Formação Continuada em Rede e a integração das Escolas às IES - Instituições de Ensino Superior.

bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Não podia entender ainda, enquanto exercia o papel de pedagoga na escola, o quanto podia lutar para ocupar melhor minha função como tal. Mais uma vez, a contribuição para a melhoria do processo educacional ficou a desejar.

Enquanto diretora de escola, assumindo a função em 1995, presenciei o processo de reforma do Ensino Médio e Profissional, o que culminou, exatamente, com a implantação do PROEM² – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.

Não percebi também, a intencionalidade do estado em privatizar a educação profissional e, como afirma Souza (2001), as orientações presentes na proposta de Gestão Compartilhada estavam articuladas a uma concepção de ‘Democracia Mínima Neoliberal’, onde o estado se afasta, paulatinamente, de suas obrigações para com a manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais, transferindo-as para comunidade.

Mais uma vez não entendia que, nessa época, nossos dirigentes estavam atendendo a interesses delineados por agências internacionais e que representantes dessas agências estavam trabalhando frente à Secretaria de Estado da Educação³.

Nesse momento histórico, muitas ações governamentais, foram implementadas: a gestão compartilhada nas escolas, capacitação dos professores à distância, desenvolvimento do projeto Amigos da Escola, valorização dos órgãos colegiados - Conselho Escolar, APM- Associação de Pais e Mestres, etc..

Dentro desse contexto, da não percepção da realidade, o papel do Pedagogo se diluiu em inúmeras outras funções, por isso achamos oportuno fazer esse apanhado histórico, por ser de suma importância entender o processo educacional tal qual ele vem se

² PROEM. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. – Assinado no governo Lerner em dezembro de 1997, com término previsto para até 2002.

colocando, procurando direcionar o olhar sobre o papel do pedagogo para a realidade dos alunos do Ensino Médio Noturno, estabelecendo apontamentos de alternativas metodológicas.

Assim, é relevante que tenhamos como objetivo, outro tipo de projeto educativo, um novo olhar na construção do Projeto Político Pedagógico e na organização curricular, para que a escola corresponda aos interesses da classe trabalhadora, permitindo-nos assim, compreender melhor as positivities e os limites do trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades de intervenção.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES VOLTADAS AO ALUNO TRABALHADOR

2.1 O papel do Pedagogo na construção do fazer pedagógico

Partindo do pressuposto de que se faz necessária uma (re) definição no papel do professor pedagogo, é impossível não se discutir a relação entre sociedade, educação e trabalho.

As mudanças nas formas de organização do trabalho e das relações sociais ocorridas no final do século passado propuseram novas demandas de mercado, estabelecendo assim novos rumos para a educação. Os modos de produção que se baseavam em tecnologias rígidas – Taylorismo/fordismo, substituída pela tecnologia de base microeletrônica - toyotismo, com a globalização da economia, que gerou na realidade a mundialização do capital, causaram grandes impactos nos processos de produção, trazendo assim, necessidades de grandes mudanças dos processos pedagógicos no interior das escolas⁴.

³ Sobre o assunto consulte o documento: A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. - *Educar, Curitiba, Especial, p. 71-99, 2003. Editora UFPR.*

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, consulte: Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional, Editora Papirus, 2002 - no texto de Acácia Kuenzer (2002) : Trabalho Pedagógico: da fragmentação á unitariedade possível, p. 52-70.

Dentro deste processo de reestruturação produtiva, passou-se a exigir um novo perfil para o trabalhador, exigindo-se assim, entre outros, maior responsabilidade, capacidade de argumentação, capacidade para trabalho em equipe, iniciativa, autonomia etc., e como nos esclarece Alves⁵ (2007), esse processo provocou mudanças estruturais tanto no mercado de trabalho, quanto nas demandas formuladas à escola.

Assim, os trabalhadores precisaram adaptar-se às novas exigências e considerando que mudanças econômicas, políticas e sociais refletem também na educação, fez-se necessário buscar também para os educadores um novo perfil e nova postura frente a esta realidade. Encontramos em Kuenzer (1998), a defesa para a construção deste novo perfil, visto que a sociedade capitalista, da forma que se apresenta, traz em seus discursos e práticas processos de exclusão social que precisam ser compreendidos para que, através de um trabalho pedagógico com propostas alternativas, possamos como ponto de partida nos perguntar: Queremos uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação desta mesma realidade?

Buscou-se então na rede pública estadual do Paraná, a partir do concurso público realizado em 2004, definir as funções do pedagogo, que passa a ter a denominação de equipe pedagógica e não mais supervisão escolar e ou orientação com funções especificadas.

O papel do pedagogo surge paralelo a essas novas exigências e dentro dos princípios de uma gestão democrática, buscando-se um profissional que tenha como referências a ética profissional, atitude investigativa e a flexibilidade, pois em sua prática pedagógica deve considerar a questão cultural que compõe o universo a ser trabalhado, pois poderá assim dar ênfase na dimensão social e humana que o universo escolar está contextualizado, organizando melhor a escola enquanto ambiente educativo. A formalização de complexas tarefas pode ser vista nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovado em 16 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação.

Como nos coloca Kuenzer (2002), há de se considerar que, sendo a flexibilidade, um dos quesitos no novo perfil desse profissional da educação, resta-nos analisar, se a recomposição da unidade no trabalho pedagógico se constitui de fato em tomada do processo como totalidade - politecnicidade⁶ - ou apenas em ampliação de tarefa, portanto, polivalência (Kuenzer, 2002. p. 61).

Nessa concepção, algumas evidências podem ser observadas: de um lado temos o discurso pela formação de trabalhadores flexíveis, estendido também ao professor pedagogo, com poder de decisão, autonomia, etc.; e, por outro lado, o poder de criar e de intervir nos processos educacionais fica distante de se tornarem realidade, uma vez que esses profissionais não tiveram formação acadêmica para tal e ao longo de sua carreira, não tiveram ainda a capacitação continuada necessária, dentre outros fatores.

Pelas práticas e resultados de pesquisas realizadas por Zibas (2003), encontram-se atreladas também a outros problemas, as dificuldades de interação entre os docentes e professores pedagogos para a organização do fazer pedagógico, devido ao tempo escasso para reuniões pedagógicas, e estas quando acontecem, há muita falta de professores, pelo fato de estarem conciliando o horário estabelecido em calendário escolar, com outros estabelecimentos de ensino, em vista ao seu vínculo em mais de uma instituição.

Percebemos assim, que a educação, como o próprio contexto econômico, social, político e cultural, apresentam permanentes contradições, contradições estas, que provocam constantemente, necessidades de um novo olhar, um novo caminhar e um novo fazer.

⁵ Sobre o assunto consultar o texto: Reestruturação Produtiva: Novas Qualificações e Empregabilidade, extraído do Livro “Dimensões da Reestruturação Produtiva-Ensaio Sociologia do Trabalho, Editora Práxis, 2007, de Giovanni Alves.

⁶ Politecnicidade significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa. É mais que a soma de partes fragmentadas. Cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isso o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (. (Kuenzer 2000, pp. 86-87).

Assim, independente do termo que se aplica hoje, ao profissional pedagogo, ou seja, Supervisor Educacional, Orientador Educacional ou Professor Pedagogo, a sua prática e a sua visão de mundo, de sociedade, de trabalho, de política e de economia é que fará a diferença.

Garcia (1995), quando aborda a importância do trabalho do pedagogo, ao estabelecer metas e construir de forma investigativa e satisfatória o processo educacional juntamente com os educadores, salienta que para cumprir esse papel é preciso segurança ao transmitir esse saber e para saber é preciso estudar. Há ainda que considerar o despertar da criticidade entre professores e alunos, no sentido de desestabilizá-los, apresentando em seguida, sugestões.

Nesta perspectiva, o trabalho na escola deverá ser desenvolvido no sentido de explicitar para toda a comunidade escolar o porquê das mudanças, bem como as contradições que podem ser encontradas nessa sociedade, de modo a construir uma escola de qualidade, sendo esta a nossa pretensão ao pensar no aluno e na classe trabalhadora.

Ao romper com a figura do Orientador Educacional e do Supervisor de Ensino, abrindo espaço para um novo tipo de profissional da educação, conceituado como professor pedagogo percebe-se a importância em organizar, dentro de um espaço possível, momentos de discussão, onde possa ser oportunizado a todos os envolvidos no processo educacional o conhecimento e a sistematização dessa nova forma de trabalho, de modo a articular e não fragmentar os processos educativos.

Com tantas contradições postas, podemos perceber que no Paraná, alguns avanços já foram alcançados, como por exemplo, o concurso público para pedagogos realizado em 2004 e as discussões sobre habilitações para o curso de pedagogia, o que nos leva a levantar um questionamento: as mudanças trazidas pela reformulação do cargo e pela proposição de diretrizes curriculares que vislumbram outra formação implicam de fato em mudanças no trabalho pedagógico das escolas públicas?

A este respeito, Libâneo (2006) tece algumas críticas. Com suas palavras destaca:

“...é preciso reconhecer que os reais problemas estão em outro lugar, eles estão nas escolas mal organizadas e geridas, na precária formação do professorado, no baixo desempenho escolar dos alunos. A pesquisa da formação profissional tem uma ferida aberta que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas. Todos sabemos que nossa escola padece de muitas carências e de muitos problemas crônicos – a pobreza das famílias, o baixo salário dos professores, a desvalorização social da profissão de professor, as precárias condições físicas e materiais das escolas, a repetência, a defasagem idade-série escolar, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fatores esses que contribuem para o rebaixamento da qualidade de ensino. Há outras incidências do contexto sociocultural da escola tais como a intensificação da urbanização que, junto a outros fatores, provocam a ampliação da diversidade social e cultural dentro da escola; o impacto dos meios de comunicação na vida escolar e na aprendizagem dos alunos; mudanças nos processos internos do aprender dos alunos; fragilidade das formas de organização e gestão da escola em meio a mudanças abruptas na organização curricular como os ciclos e integração de portadores de necessidades especiais; dificuldades do professorado em adequar-se a essas mudanças, acentuadas com a falta de domínio de conteúdos e metodologias das disciplinas, perplexidade frente a problemas ligados à violência, ao uso de drogas, à sexualidade precoce dos alunos, ao controle da disciplina na classe”.

Ainda, segundo o autor, não é a reformulação legal do curso de pedagogia que trará a solução para esses problemas, segundo ele:

“... uma sensibilidade maior às demandas e exigências formativas vindas da escola poderá favorecer uma melhor formação profissional, pois é disto que se trata. Parte das confusões da legislação e das dificuldades em se obter consenso sobre os currículos decorrem da falta de realismo em captar necessidades e demandas das escolas e dos professores. Penso que não estamos sabendo subordinar as políticas de formação de professores às políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos, e uma das razões disso está no distanciamento de alguns segmentos de educadores das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos professores”.

Mais uma vez, evidencia-se a importância de compreendermos a escola no contexto social, econômico, político e educacional, para podermos, por meio de ações, provocar mudanças.

Precisamos conhecer também a realidade e as necessidades da comunidade escolar, principalmente do aluno trabalhador do período noturno, para direcioná-la ao entendimento desse contexto maior, não só preparando para o mercado de trabalho, para a cidadania ou para o prosseguimento de estudos, mas prepará-los para prosseguir para

qualquer uma dessas dimensões, com espírito crítico, conhecimento científico e histórico cultural suficiente para atuar na sociedade de forma não-alienada e desumana.

Observamos que os alunos ao se matricularem no ensino médio noturno, em sua maioria, o fazem por ter nesse período a única opção de prosseguimento de estudos e um espaço para aquisição de uma educação formal, pelo fato de que para manter a sua sobrevivência, precisam de um trabalho durante o dia.

Mas, esse fato não justifica práticas pedagógicas não planejadas e muito menos um ensino reducionista, ao que se refere à aprendizagem. Pelo contrário, a escola tem que usar de sua autonomia, para que na construção de seu projeto político pedagógico, possa relacionar a situação desses alunos com um contexto social mais amplo.

Com todas as contradições, é possível uma formação digna para os alunos trabalhadores, que lhes permita compreender essas relações de trabalho por vezes competitivas e excludentes, dando-lhes assim condições de se organizarem para combatê-las?

2.2 Alternativas para o processo ensino-aprendizagem. Que direcionamento metodológico utilizar?

Considerando a discussão anterior, cabe salientar que nossa preocupação também se centra na *busca de elementos que possam ser identificados como facilitadores da aprendizagem dos alunos do ensino médio noturno*. A pretensão não é apontar um modelo ou receita de estratégias de ensino a serem repetidas, mas sim abordar aspectos metodológicos, pesquisados com base em autores contemporâneos e que se debruçam sobre essa temática, para que possam contribuir para uma reflexão, visando a possibilitar mudanças na prática do professor pedagogo e, conseqüentemente na sala de aula, auxiliando o aluno a engajar-se na sociedade de forma consciente, crítica e reflexiva.

Zibas (2003), ao tratar da reforma curricular do ensino médio, ocorrida no final da década de 90 e início do novo século, a partir da análise desta modalidade e retomando a Resolução nº 03/98 do Conselho Nacional de Educação, registra algumas questões sobre o contexto da virada do século, apontando a necessidade de um profundo

repensar do currículo do Ensino Médio, em vista de algumas constatações e análise sobre os itens abaixo:

- a) explosão da demanda por matrículas;
- b) requisitos do novo contexto produtivo;
- c) exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção de uma cidadania democrática;
- d) exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.

Podemos concluir, conforme a exposição da autora, que em se tratando do aumento explosivo de matrículas, significando, em 2003, mais de nove milhões de jovens freqüentando o Ensino Médio, comparados aos cinco milhões do ano de 1994, que esses números indicam maior democratização do acesso e uma maior heterogeneidade do alunado que reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como os métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva.

Devemos considerar ainda que, com essa ampliação da oferta aliada a essa heterogeneidade, criou-se grande dificuldade por parte do professor de lidar com essa nova demanda que apresenta também novas perspectivas de ensino.

No segundo item, a autora esclarece a respeito do discurso que há mais de uma década é difundido em toda a sociedade, acerca da necessidade de formação de jovens, com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças tecnológicas, socioeconômicas e culturais da contemporaneidade.

Em relação a essa formação da juventude para enfrentar essa nova realidade, impõe-se como um desafio, que tal formação resguarde uma compreensão muito mais ampla e profunda do que aquela demandada pela produção.

Quando a autora se refere às exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática, reforça a importância da não submissão passiva à racionalidade econômica. Assim, esclarece:

“... a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo” ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada”.

Zibas (2003), coloca essa questão como a mais complexa das demandas sobre a escola e acrescenta:

“há divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Entretanto, o atual contexto – de aumento das desigualdades, de anomia social generalizada, de violência social, de crise de valores e de colapso ou perda de importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude – pode facilitar a compreensão do currículo desse ângulo político-pedagógico”.

Em seu último posicionamento, destaca a grande dificuldade que os professores encontram ao se aproximarem da cultura do adolescente, argumentando que:

“esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. Além disso, está muito evidente que, mesmo para aqueles jovens que conseguem terminar o Ensino Médio, o baixo crescimento econômico do país e, em alguma proporção, as novas estruturas produtivas já automatizadas tornam as oportunidades de trabalho muito escassas”.

Para finalizar, Zibas (2003) adverte que:

“... os caminhos para desenvolver os pré-requisitos para uma aprendizagem significativa são conhecidos e rejeitam a permanência de uma escola pobremente equipada (do ponto de vista material, cultural e técnico) destinada aos pobres. Ao contrário, são complexas e não pouco custosas as exigências para uma escola média inclusiva. A vinculação dos docentes a uma só instituição e a maior permanência dos jovens na escola (entendendo-se aqui por “maior tempo qualificado, e não mais um ano de escolaridade precária) são apenas dois dos inúmeros aspectos a serem considerados”.

São oportunas ainda, as colocações de Machado⁷, que após pesquisa, realizada com os alunos do curso de pedagogia noturno, enfatiza alguns elementos da prática pedagógica que foram evidenciados como essenciais pelos pesquisadores e alunos.

Machado (2000) aponta assim, entre outros, alguns dos principais elementos que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, os que dizem respeito à motivação e interesse dos alunos para as aulas; à opção metodológica associada à lógica do conteúdo/conhecimento a ser trabalhado, que está associado aos objetivos de ensino, os quais definirão o nível da abordagem a ser efetivada, e a estratégia a ser escolhida, sendo essencial o conhecimento da realidade do aluno.

⁷ Machado. Elenir, ensino noturno; quando a metodologia de ensino faz a diferença (2000).

O elemento *afetivo também* apareceu como um dos grandes motivadores da aprendizagem, à medida que o professor, através de gestos de sensibilidade e palavras de incentivo, produz efeito positivo sobre a aprendizagem do aluno, pois como destaca a autora, a criação de um clima de parceria e construção coletiva, o respeito e a valorização das idéias do aluno, por parte do professor, facilita a construção de uma relação interpessoal e comunicação construtiva.

Para a autora é de suma importância ainda, o domínio do conteúdo, aliado à compreensão das teorias da aprendizagem, pelo professor, pois orienta e intervém nos momentos em que opta por determinada metodologia da qual decorrerá a estratégia de ensino e de aprendizagem .

Ao considerar as práticas acima e levando-as de forma específica aos alunos trabalhadores que freqüentam o ensino médio noturno, evidencia-se que a melhor metodologia é aquela que motiva e envolve o aluno nas aulas, que leva em conta sua realidade, suas necessidades e que está ligada a fatos do cotidiano e da atualidade, além de ter como fio condutor, o envolvimento coletivo na construção do saber escolar, a fim de torná-los agentes de seu próprio pensamento, pela interação e pelo conhecimento.

Nesta perspectiva, para formarmos alunos capazes de reelaborarem o pensamento de forma significativa, caminhar na construção de uma escola média noturna inclusiva, faz-se necessário enfrentar o desafio da complexidade, isto é, repensar as teorias da educação dentro de um contexto mais abrangente, com visões e entendimentos de perspectivas globais, buscando dentro do contexto histórico, compreender qual a melhor metodologia de ensino a ser utilizada, traçar metas identificando que tipo de alunos queremos formar e para que tipo de sociedade, isso porque para trabalhar com as classes populares, os enfoques não podem ser simplificadores, mas sim ricos e diversificados.

Neste sentido, Zibas (2003), nos alerta:

“... a maior dificuldade é reconhecer que a imprescindível valorização da cultura popular não nos exime da necessidade de tornar significativo, principalmente para os filhos das camadas populares, o conhecimento historicamente acumulado. Caso contrário, continuaremos com um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres, em que a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa...”.

Considerando ainda, nossa realidade educacional, para a construção dessa formação almejada, reforçamos a necessidade do engajamento coletivo da escola, envolvendo os professores, a direção, a equipe pedagógica, pais, alunos, funcionários em geral e os órgãos colegiados, a fim de construir-se um Projeto Político Pedagógico que abra a possibilidade de elaboração de um novo currículo para aqueles que vivem do trabalho.

Kuenzer (2000), desenvolveu algumas considerações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o que não impede que as tragamos para nossa reflexão, considerando a realidade do ensino noturno. Conforme a autora:

“a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos - trabalhadores possam aprender permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos.(kuenzer, 2000, p.40)”.

Pelas colocações da autora, podemos perceber ainda, a importância do nosso caminhar e do nosso fazer pedagógico construídos de forma adequada, e analisando a forma de como a educação deve ser construída, podemos perceber ainda a amplitude de conhecimentos e valores os quais os educadores devem buscar ou procurar aperfeiçoar, para que se construa um currículo adequado, a todos os alunos, principalmente à classe trabalhadora.

Diante dessas considerações, concordamos com Sapelli (2003), que ao discutir currículo, faz as seguintes colocações:

“Discutir currículo não é restringir-se a discussões meramente técnicas ou estratégicas. Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projetos de sociedade. É compreender, talvez relembrar, repensar, redefinir a função da escola e de cada profissional da educação. Definir que currículo é um ato político tenhamos nós consciência ou não dele. Portanto, discutir currículo é um ato complexo, pois representa desvelar relações de poder que ocorrem na escola e para além dela. Exige a compreensão das concepções que sustentam a organização dos tempos e espaços escolares; a explicitação dos interesses que definem as políticas educacionais, a compreensão do que seja método, dentre outros aspectos.”

Ressaltamos ainda, as afirmações de Carvalho (2001) acerca da construção de um projeto de escola, onde sejam consideradas práticas metodológicas alternativas, voltadas aos alunos dos cursos noturnos. Segundo a autora:

“... faz-se necessário a sua elaboração, se fundamentando em investigação sobre a especificidade do ensino noturno, dos integrantes da Escola nesse período e das relações entre o saber escolar e os outros saberes. Exige trabalho coletivo, onde o objetivo comum, bem-definido, arme e articule os objetivos individuais de cada elemento do grupo. Requer também empenho dos professores na apresentação e

discussão das situações de ensino-aprendizagem, orientadas e fortalecidas pela colaboração com professores especialistas (de Universidade, por exemplo), registro das reflexões e do resultado das ações planejadas e realizadas. Da análise e divulgação em formato acessível a professores interessados, espera-se a "contaminação" que provoque modificações transformadoras" (Carvalho 2001).

Reportando-nos para as palavras da autora, mais uma vez podemos perceber a importância da elaboração coletiva, reflexiva e sistematizada do projeto político pedagógico dirigido aos alunos do ensino médio noturno. A realidade desse alunado, que fazem parte, em sua maioria, da classe trabalhadora, não pode ser ignorada visto que essa situação diferenciada acaba refletindo o papel que a escola deve desempenhar para a formação desses jovens trabalhadores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela discussão realizada, podemos considerar que a escola deva dispor da autonomia garantida pela Legislação, adequando-se ao seu público e à sua comunidade escolar, com acompanhamento pedagógico, uma reestruturação curricular possível e viável para os alunos do Ensino Médio Noturno, que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuros desiguais.

Assim, nada impede, muito pelo contrário, que a direção, professores, alunos, pais, os órgãos colegiados e equipe técnico administrativa e pedagógica da escola estudem e decidam a respeito de que conhecimentos favorecem o sucesso escolar e que conteúdos são necessários para uma preparação básica para o mundo do trabalho e/ou para que se continue os estudos em nível superior, sempre de forma articulada e unitária. Cabe aos educadores também assumirem uma nova postura, não de denunciar o que não está dando certo, mas de conhecer os alunos com que trabalham e organizar uma prática pedagógica com e sobre os saberes e anseios dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: Trabalho & Educação. n. 2, Belo Horizonte: Revista do NETE/FaE/UFMG, 1997.

CARVALHO. C. P. Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno. Série Idéias n. 25. São Paulo: FDE, 1998.

_____. Ensino noturno: realidade e ilusão. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDEIRO, D.; COSTA, E. A. de P. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Denise%20e%20Eduardo%20TN4.htm>>. Acesso em: 25 de novembro de 2007.

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (orgs). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.) (1998). Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, Brasil: RJ: Vozes.

GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989 (Coleção educação contemporânea).

_____. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GARCIA, R. L. O papel do especialista na escola atual. 1995 (in Mimeo).

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: Coletânea CBE. Série trabalho e educação. São Paulo: Papyrus, 1992.

_____. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. v. 21, n.70, Ed. Soc, 2000, p. 15-39.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época; v.67).

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, 2006, p. 843-876. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MACHADO, E. A.; ANASTASIOU, L. da G. C. Ensino noturno: quando a metodologia de ensino faz a diferença, 2000.

SAPELLI, M. L. Escola: espaço de adestramento ou contradição? Ed. Coluna do Saber, 2004. 98p.

_____. Políticas educacionais do governo Lerner no paraná (1995-2002). Cascavel: Igol, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). O projeto político pedagógico da escola: uma constru o possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. (coord.) Repensando a didática. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

ZIBAS, D. M. L. DA. Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Versão atualizada de trabalho apresentado na 26^a Reunião Anual da ANPEd, 2003.