



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO COMO
PRÁTICA INTEGRADORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Olinda
2019

ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO COMO
PRÁTICA INTEGRADORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *Campus Olinda*, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Professora Dra. Edilene Rocha Guimarães.

Olinda
2019

M528p Melo Neto, Antonio Jesus Souza.
A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado. / Antonio Jesus Souza Melo Neto. – Olinda, PE: O autor, 2019.
162 f.: il., color. ; 30 cm.

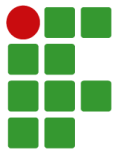
Orientadora: Prof^a. Dra. Edilene Rocha Guimarães.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profep/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Prática de Ensino. 2. Currículo. 3. Produção Textual. 4. Práticas integradoras e interdisciplinaridade. 5. Formação integral e cidadania. 6. Ensino Médio Integrado. I. Guimarães, Edilene Rocha (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370.733 CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

Campus
Olinda

Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica

Antonio Jesus Souza Melo Neto

**A Produção Textual em Linhas de Argumentação como prática integradora no
Ensino Médio Integrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 14 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edilene Rocha Guimarães
(presidente e orientadora)

Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro
Instituto Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Anna Giovanna Rocha Bezerra
Instituto Federal da Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

Campus
Olinda

Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica

Antonio Jesus Souza Melo Neto

**Sequência Didática Interdisciplinar de Produção Textual Argumentativa no
Ensino Médio Integrado**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 14 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edilene Rocha Guimarães
(presidente e orientadora)

Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro
Instituto Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Anna Giovanna Rocha Bezerra
Instituto Federal da Paraíba

Dedico esta Dissertação à minha mãe, Maria Helena (*in memoriam*), professora engajada da educação pública, que, não tendo acesso ao ensino superior e falecida em idade próxima à minha atual, provavelmente encontraria alguma satisfação e orgulho nos rumos que este trabalho se inseriu;

ao meu pai, Severino (*in memoriam*), que, pouco havendo estudado, encontraria – a seu jeito peculiar – uma justificativa para orgulhar-se de minha escolha profissional;

à minha esposa Sandrely, que, embora desgastada pelo excesso da chatice que me é peculiar, pacientemente me ajudou a lidar com os momentos de intenso estresse;

ao “meu negão”, meu filho Pedro Antônio, que, questionado sobre o presente que gostaria de ganhar em seu aniversário, revelou-me o peso do afastamento que a minha dedicação à pesquisa lhe causou: “Pai, eu só queria que você ficasse um dia sem esse computador”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à professora Edilene Rocha Guimarães, minha orientadora, que, suportando a minha teimosia, conduziu-me no manejo do saber acadêmico e, principalmente, “freou-me” quando minhas reflexões se encaminhavam por rumos que pouco acrescentavam a esta pesquisa.

À Professora Eugênia de Paula, que, apontando-me o cuidado que se deve direcionar para as questões socioemocionais, ajudou-me a superar percepções maniqueístas que norteiam o processo educacional.

À professora Anna Giovanna, que aceitou o desafio de dedicar-se à análise de um trabalho que não estava diretamente ligado às suas pesquisas, trazendo boas contribuições.

À minha turma da terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, pelo livre engajamento na testagem do produto educacional.

Aos colegas de Mestrado, companheiros incansáveis na luta para suportar os “pesos” que este Programa nos trouxe.

A Eveline, secretária do Programa de Mestrado, que sempre nos atendeu gentil e prontamente.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática curricular integradora, através do discurso do estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Especificamente, pretende: identificar, a partir dos documentos jurídicos e institucionais, o discurso sobre formação integral subjacente ao referido Curso; analisar o processo de identificação com a formação integral do sujeito-estudante desse Curso; elaborar um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utilize a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Esse produto foi testado por estudantes da terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do IFPB (CTIEM-IFPB-Esperança), que se configura como campo de pesquisa. A validação quanto à viabilidade desse produto educacional foi feita por meio de registro em portfólio dos estudantes participantes da testagem. O caminho teórico-metodológico adotado é a abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa participante, que apresenta como sujeitos os estudantes da terceira série do referido curso; como instrumento de coleta de dados, a análise documental; e como técnica de análise de dados, a Análise do Discurso Francesa. Os resultados da análise dos dados revelam que o discurso da construção de competências subjaz aos documentos institucionais que regem os currículos do IFPB; e permitem afirmar que a produção textual baseada em linhas de argumentação, ao problematizar e ressignificar as competências exigidas, pode funcionar como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado, tendo em vista que possibilita uma percepção mais completa e complexa do contexto escolar e social, por meio da integração entre sujeitos e saberes, conforme revela o discurso do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança. Professores do Ensino Médio Integrado que buscam práticas integradoras através da produção textual argumentativa e interdisciplinar terão no produto educacional desta pesquisa uma estratégia pedagógica de significativo potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Currículo. Práticas integradoras e interdisciplinaridade. Formação integral e cidadania. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research aims to understand the textual production based on lines of argumentation as an integrative curricular practice, through the speech of the student of the Technical Course in Informatics Integrated to High School of Hope Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba - IFPB. Specifically, it intends to: identify, from the legal and institutional documents, the discourse on integral formation underlying the referred Course; analyze the identification process with the integral formation of the student subject of this Course; elaborate an educational product of interdisciplinary didactic sequence that uses textual production in lines of argumentation as an integrative curricular practice, aiming at the integral formation of the students of the Integrated High School. This product was tested by students in the third grade of the IFPB Campus Esperança Integrated Informatics Technical High School (CTIEM-IFPB-Esperança), which is a research field. The validation of the viability of this educational product was made through the portfolio registration of the students participating in the test. The theoretical-methodological approach adopted is the qualitative approach, based on a participant research, which presents as subjects the students of the third grade of the referred course; as a data collection instrument, document analysis; and as a technique of data analysis, the French Discourse Analysis. The results of the data analysis reveal that the discourse of competency building underlies the institutional documents governing IFPB curricula; and allow to affirm that the textual production based on lines of argumentation, when problematizing and reframing the required competences, can function as an integrative practice aiming at the integral formation in the Integrated High School, considering that it allows a more complete and complex perception of the school context and social, through the integration between subjects and knowledge, as revealed by the discourse of the student subject of CTIEM-IFPB-Esperança. Teachers of Integrated High School who seek integrative practices through argumentative and interdisciplinary textual production will have in the educational product of this research a pedagogical strategy of significant potential.

KEY WORDS: Text production. Curriculum. Integrative practices and interdisciplinarity. Integrative practices and citizenship. Integrated High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As cinco competências exigidas na produção textual do Enem.....	38
Figura 2 – Descrição da segunda competência exigida pela produção textual do Enem.....	39
Figura 3 – Pesquisa enquanto Princípio Educativo.....	92
Figura 4 – Objetivos da Sequência Didática Interdisciplinar.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CTIEM-IFPB – Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- ENC - Exame Nacional de Cursos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFs – Institutos Federais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PC – Portfólio Cronológico
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
- PSCT - Processo Seletivo de Cursos Técnicos
- RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2.1 Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho	22
2.2 Competências como eixo de integração curricular	29
2.3 Prática curricular, produção textual e a pesquisa como princípio educativo	36
2.4 O Discurso como objeto e como técnica de análise	43
3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	48
3.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa	48
3.2 Breve Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	49
3.3 Procedimentos Teórico-Metodológicos	51
3.3.1 O discurso dos documentos jurídicos e institucionais	53
3.3.2 O discurso do sujeito-estudante.....	53
3.3.3 A Sequência Didática Interdisciplinar como Produto Educacional	55
3.3.4 Plano de Atividades da Sequência Didática Interdisciplinar	58
3.3.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	62
4 FORMAÇÃO INTEGRAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO	64
4.1 O discurso dos documentos jurídicos e institucionais sobre a formação integral ..	64
4.2 O discurso do sujeito-estudante e o processo de identificação com a formação integral	69
4.2.1 Relato da aplicação da Sequência Didática Interdisciplinar.....	70
4.2.2 Avaliação da aplicação da Sequência Didática Interdisciplinar	81
4.2.3 As identificações reveladas no discurso do sujeito-estudante	86
4.2.3.1 Da identificação plena com o sujeito do discurso dominante à contraidentificação	87
4.2.3.2 Das pequenas rupturas na identificação à contraidentificação	88
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	92
5.1 Sequência Didática Interdisciplinar	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
APÊNDICE A - Questionário de avaliação da aplicação do produto educacional	113
APÊNDICE B - Termos de Consentimento e de Assentimento	114
APÊNDICE C – Quadro 1 - Enunciados iniciais	120

APÊNDICE D – Quadro 2 - Enunciados sobre cidadania pesquisados e registrados	123
APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual.....	128
APÊNDICE F – Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante	132
APÊNDICE G – Quadro 4 - Avaliação da aplicação do produto educacional.....	139
APÊNDICE H – Produto Educacional: Sequência Didática Interdisciplinar	144
APÊNDICE I – Documentos Comprobatórios de Apresentação de Trabalho Completo em Evento	155
ANEXOS	157
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	157

1 INTRODUÇÃO

Em mais de uma década e meia de experiência como professor de escolas privadas e públicas do Ensino Médio na Paraíba, não foi difícil perceber que uma das maiores angústias que atingem os estudantes desse segmento é a aprendizagem da escrita voltada para os concursos vestibulares. Não foi diferente ao fazer parte do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Uma atuação de pouco mais de quatro anos, em mais de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), foi suficiente para notar a insegurança quase geral dos estudantes quando eram submetidos à situação de produção textual dissertativo-argumentativa.

Em diálogos anteriores com alguns professores do Ensino Médio Integrado do IFPB sobre as práticas pedagógicas cotidianas de produção textual, identificamos que havia, de forma geral, um discurso pautado na fragmentação dos saberes e no distanciamento das vivências amplas dos estudantes, sustentado pela necessidade de aprofundamento de conteúdos a que cada disciplina se propõe. Havia o entendimento de que seria necessário segregar as variadas vivências que compõem a vida do estudante, no intuito de priorizar a aprendizagem de conteúdos apontados como mais significativos para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ou para o mercado de trabalho. Inclusive, os poucos enunciados que tratavam da formação integral se inseriam em um discurso marcado pelo conteudismo e pela fragmentação, que se anunciava como interdisciplinar, mas que restringia as discussões ao âmbito dos conhecimentos isolados de cada disciplina.

Foi a percepção desse contexto escolar, nessa rede de ensino, que nos motivou a buscar estratégias que proporcionassem uma aprendizagem significativa da produção textual dissertativo-argumentativa e que possibilitasse a integração de competências e habilidades, em uma perspectiva instrumental, qual seja, produzir texto dissertativo-argumentativo e resolver noventa questões objetivas de Linguagens e Ciências Humanas em um intervalo de cinco horas e meia, tal qual propõe o Enem.

A busca dessas estratégias nos levou, em nosso estudo anterior (MELO NETO; MORAIS, 2017), à criação de uma metodologia baseada em linhas de argumentação para o desenvolvimento de competências exigidas pela produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), portanto, ancorados na perspectiva do saber-fazer, “um conhecimento procedimental que poderá gerar, por automatização, uma simplificação e um enriquecimento progressivos” (PERRENOUD, 1999, p. 27). Nesse estudo, apontamos a necessidade de

problematizar, de forma interdisciplinar, conceitos que pudessem ser reaplicados pelos estudantes em suas produções textuais de base dissertativo-argumentativa.

Em uma perspectiva instrumental, a Metodologia de Produção Textual em Linhas de Argumentação funciona como um “recurso mobilizável por uma ou mais competências de nível mais alto” (PERRENOUD, 1999, p. 27), uma vez que consiste na substituição de mera discussão de temas isolados pela fundamentação de suporte teórico a ser aplicado na estruturação de temas diversos.

O estudo anterior reproduzia o discurso subjacente aos eixos cognitivos presentes na Matriz de Referência para o Enem 2009 (BRASIL, 2009), com vistas ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à produção textual, as quais possibilitariam a “elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (*Ibid.*, p. 01). Nessa Matriz, afirma-se explicitamente que uma das competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio é a capacidade de utilizar outras áreas do conhecimento no processo de produção textual, o que também faz parte da descrição do seu segundo eixo cognitivo geral. Esse discurso subjaz à segunda competência da citada Matriz quando trata da compreensão da produção textual: “**aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento** para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo” (*Ibid.*, p.02, grifo nosso).

Nesse documento (BRASIL, 2019), o discurso de formação integral, marcado pela intervenção solidária e respeito aos direitos humanos, vem sendo atrelado ao discurso do desempenho, mensurável em habilidades, portanto, é um discurso híbrido, conforme classificação de Guimarães (2014).

Ainda que constituído de forma híbrida, o discurso de formação integral presente nos documentos oficiais ganha força e abre espaço para novas possibilidades de formação humana, uma vez que, no início dos anos 2000, o discurso do saber ser tornou-se central nesses documentos.

Na realidade do Ensino Médio Integrado, ainda segundo Guimarães (2014), o discurso da formação integral ganha mais força a partir de 2007, com a divulgação, pelo MEC, do documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base¹, que, por se configurar como um texto oficial, gera “discussões no interior do cotidiano” e fundamenta “teoricamente os processos para a constituição do ‘discurso

¹ BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, dezembro de 2007. MEC/SETEC: Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso: novembro de 2018.

instrucional’ e sua incorporação nas práticas curriculares” (*Ibid.*, p. 403).

Tomando como base o Capítulo 4: “Os quatro pilares da educação” do documento Educação um tesouro a descobrir, do Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Guimarães (2014, p. 166) esclarece que “as proposições da formação integral surgem na quarta aprendizagem – aprender a ser – associando as competências do futuro com a realização da pessoa na sua totalidade, como forma de ultrapassar a visão instrumental da educação”, conforme expressa a citação abaixo do referido Relatório:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2003, p. 90).

Considerando o discurso desse contexto de influência, marcado pela UNESCO, e sua recontextualização nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas, concordamos com Guimarães (2014) que, no discurso da integração curricular, o qual envolve a formação humana integral,

[...] a cidadania aparece como centro do processo educativo. O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizados como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem. (*Ibid.*, 2014, p.68)

Nesta pesquisa, assumimos a concepção de formação humana integral defendida por Guimarães (2014), que, pautada no rompimento com a fragmentação dos saberes, inclua o desenvolvimento cognitivo, ético, físico, social e afetivo, e possibilite o pleno exercício da cidadania ativa.

Nesse sentido, acreditamos que o uso da metodologia de linhas de argumentação poderá ter um alcance mais amplo do que simplesmente integrar competências e habilidades tal qual exige o Enem, uma vez que “reduzir os saberes ao saber fazer é uma perspectiva limitada e coercitiva da prática pedagógica” (LOPES, s/d, p. 01). Visando superar a simples integração de habilidades e competências e buscando uma formação integral, adotamos também as outras duas modalidades de integração - identificadas por essa autora, na história do currículo - com possibilidades de interseção entre si, quais sejam, a “integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência” e a “integração via interesses dos

estudantes, buscando referência nas questões sociais e políticas mais amplas (via disciplinas escolares)” (*Ibid.*, p. 01).

Partimos do pressuposto de que as práticas integradoras devem estar centradas em estratégias que, levando ao domínio das competências exigidas pelo mundo produtivo e pelos exames de acesso ao ensino superior, não limite a formação humana somente a essa perspectiva, problematizando, a todo instante, a imposição de cultura única, que tenta estabelecer critérios absolutos para o seu “bom funcionamento” (DELUIZ, 1995).

Alertando que a noção de competência, enquanto conceito político-educacional atravessado por distintas concepções sociais e históricas, ora aponta para as exigências de eficácia e produtividade do trabalho e a necessidade de um trabalhador amplamente qualificado, ora para a seletividade no mercado de trabalho, a precarização do emprego e a diminuição do poder de negociação dos trabalhadores, Deluiz (1995) defende que a formação profissional baseada na construção de competências deve estar pautada na expansão das potencialidades humanas, promovendo uma formação cultural ampla que supere a dicotomia entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

Com essa preocupação, concebemos como práticas integradoras aquelas que, mobilizando a integração entre sujeitos e saberes, “caracterizada pela efetiva relação entre noções, conceitos e paradigmas que se articulam entre si para a compreensão de uma dada realidade”, tenham como finalidade promover uma “percepção mais completa e complexa da realidade e dos problemas que assolam a humanidade” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 68).

Vale ressaltar que as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado vêm ganhando espaço, sobretudo após o Decreto nº 5.154/2004, tendo sido objeto de várias explicações. Não é de se estranhar, portanto, que, em consulta às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período entre os anos de 2004 e 2018, utilizando-se os descritores “produção textual argumentativa”, “práticas integradoras” e “ensino médio integrado”, tenhamos encontrado quase dez mil teses e dissertações.

Após exaustiva procura, não localizamos qualquer trabalho que apresentasse a produção textual como prática integradora. No entanto, dois trabalhos se aproximaram de nossa pesquisa. Um deles por investigar como promover uma prática integradora, partindo-se de conteúdos de um componente curricular do Ensino Médio Integrado. O outro, por tratar da produção textual argumentativa no Ensino Médio.

O primeiro deles foi o trabalho de Soares (2014), que, buscando formas de integrar o ensino de Física ao ensino da unidade curricular Instalações Elétricas no Curso Técnico em

Edificações Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Jataí, do Instituto Federal de Goiás (IFG), propôs uma Sequência Didática a ser trabalhada interdisciplinarmente, por meio de atividades conjuntas no laboratório destinado a esta última disciplina. O diálogo entre esse trabalho e a nossa pesquisa se dá pela busca de práticas integradoras. Este, no entanto, restringe a sua relação a duas disciplinas de um curso técnico específico. A prática que buscamos desenvolver, apresentando como base principal a produção textual argumentativa, propõe-se como uma ampla estratégia pedagógica de integração, podendo-se relacionar várias disciplinas do Ensino Médio Integrado da atualidade.

O segundo foi o trabalho de Longhitano (2017), que, constatando o grande contingente de estudantes do Ensino Médio que apresentavam dificuldades para redigir textos argumentativos, propôs a analisar as concepções e práticas de um professor e dos estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, no tocante à produção textual argumentativa. Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que a qualidade dos textos dos estudantes se deveu, sobretudo, à prática do professor. Dialogamos com esse trabalho pela preocupação com as dificuldades de produção de textos argumentativos no Ensino Médio Integrado. No entanto, enquanto este direciona-se a analisar concepções subjacentes às práticas desenvolvidas, nós buscamos propor uma estratégia que minimize as dificuldades verificadas.

Como professor de Linguagens e Produção Textual do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança), definimos como questão de estudo: como a produção textual baseada em linhas de argumentação pode constituir-se como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado.

Acreditamos que a busca por práticas integradoras no Ensino Médio Integrado, além de proporcionar significativa contribuição à nossa prática cotidiana enquanto professor do Ensino Médio Integrado do IFPB, contribuirá também para a linha de pesquisa “Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que tem como foco a discussão de estratégias que, alicerçadas na transversalidade e na interdisciplinaridade, possibilitem a formação integral e significativa do educando.

Nesse sentido, definimos o objetivo geral desta pesquisa: compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado, através do discurso do estudante do CTIEM-IFPB-Esperança.

Especificamente pretendemos:

- Identificar, a partir dos documentos jurídicos e institucionais, o discurso sobre formação integral subjacente ao CTIEM-IFPB-Esperança.
- Analisar o processo de identificação com a formação integral do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança.
- Elaborar um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utilize a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, participativa e aplicada, conforme propõe Minayo (1996; 2010). No tratamento dos dados empíricos, utilizamos a análise documental de portfólios e textos dissertativo-argumentativos como instrumento de coleta de dados, que foram analisados através da técnica da análise do discurso, segundo as categorias de identificação (identificação, contraidentificação e desidentificação) propostas por Pêcheux (1988).

Consideramos que o discurso do sujeito-estudante está marcado pelo conteudismo e pela necessidade de fragmentação de seus saberes e de suas vivências e que, portanto, contraidentifica-se com o discurso da formação integral. Buscamos confirmar esse discurso através dos registros em portfólio.

Compreendemos que a Metodologia de Produção Textual em Linhas de Argumentação poderia possibilitar uma prática integradora que proporcionasse a identificação do sujeito-estudante com o discurso da formação integral, incluindo-se o saber-fazer, o saber-conhecer, o saber-conviver e o saber-ser (DELORS, 2003) como marcas constitutivas do seu discurso. Analisamos o processo de identificação através do discurso do sujeito-estudante materializado em seu portfólio e nos textos dissertativo-argumentativos, ao utilizar Produção Textual em Linhas de Argumentação.

O nosso campo de pesquisa é o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança), por já termos desenvolvido experiências anteriores relacionadas com práticas interdisciplinares de produção textual em nossa atuação como professor desse curso.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do 3º ano do referido curso, que aceitaram atuar como voluntários e cujos pais autorizaram a participação. Do total de 25 estudantes, 20 aceitaram participar como voluntários da pesquisa em turno oposto ao horário regular das aulas, e 17 participaram da testagem do produto e de sua avaliação.

Esta dissertação está organizada da forma que detalharemos a seguir. A introdução trata do objeto de pesquisa, da problematização e da justificativa do trabalho. O Capítulo 2 apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa. O Capítulo 3 explicita o caminho teórico-metodológico percorrido, traz a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, um breve histórico do ENEM e define os procedimentos teórico-metodológicos adotados. O Capítulo 4 aborda sobre a formação integral na produção textual em linhas de argumentação, destacando o discurso dos documentos jurídicos e institucionais sobre a formação integral e o processo de identificação com a formação integral no discurso do sujeito-estudante. O Capítulo 5 detalha o Produto Educacional constituído pela sequência didática interdisciplinar.

As Considerações Finais sintetizam a reconstrução e a ressignificação da prática de produção textual dissertativo-argumentativa no Ensino Médio Integrado (EMI), conduzida para a formação integral através do potencial integrador da produção textual em linhas de argumentação, além de reiterar a validade e a viabilidade do produto educacional gerado por esta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No final do século passado, delinearam-se novas perspectivas quanto às metas educacionais pretendidas pelo Estado. Em um discurso apoiado na necessidade de globalização e de atendimento aos ditames mercadológicos, ganhou força a ideia de que a educação deve possibilitar a formação de um profissional produtivo, empregável, flexível, apto a atender às demandas do mercado de trabalho no contexto do processo de globalização, seguindo um modelo neoliberal, conforme explicitam Frigotto e Ciavatta (2003).

O discurso da formação para o mercado de trabalho já se desenhava com a Reforma Capanema com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), reaparece na ditadura militar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971, se fortalece a partir dos anos 1990 com o Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, e consolida-se na virada do século, conforme Saviani (2008a).

Nos anos 1990, o Ensino Médio, em especial, é impactado por um conjunto de políticas curriculares que ganham força nos anos 2000, através de documentos como o Enem – Documento Básico (BRASIL, 1999a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2012); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999b; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Na visão de Guimarães (2014), na década de 1990, o discurso das competências sustentou o projeto educativo:

O discurso das competências, presente na política de ensino médio e na educação profissional, sustentou o projeto educativo dos anos 1990, o qual tinha como base a construção de competências polivalentes exclusivamente relacionadas à dimensão profissional, definindo para o ensino médio o desenvolvimento de competências gerais e para o ensino técnico de nível médio o desenvolvimento de competências específicas para o exercício de profissões, restringindo a formação profissional ao preparo técnico instrumental (GUIMARÃES, 2014, p. 37)

Ainda segundo Guimarães (2014, p. 37), apoiada em trabalho anterior (GUIMARÃES, 1998), nesse período, “a noção de competência era considerada como nuclear na orientação dos currículos e dos processos de profissionalização do trabalhador”, a tal ponto que

deslocou-se a ênfase dos conteúdos e métodos das disciplinas para as habilidades e competências profissionais, mas não ampliava a concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos trabalhadores. (GUIMARÃES, 2014, p. 37)

Nos anos 2000, a perspectiva de formação para o mercado confirma-se oficialmente

com orientações normativas para a profissionalização já no Ensino Médio. O § 2º do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para o funcionamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), afirma que esta deve “assegurar [...] as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

Para Guimarães (2014), nos anos 2000, houve uma ressignificação do projeto educativo dos anos 90, acrescentando-se a preocupação com a inclusão social, porém sem abandonar o discurso das competências, o que gerou um discurso híbrido na produção dos textos oficiais:

Em nossa compreensão, existe uma complexidade nas políticas educativas dos anos 2000, como resultado da recontextualização das políticas dos anos 1990 através de processos híbridos de textos, que promove mudanças nos discursos da política curricular no ensino médio e educação profissional. As novas orientações das políticas educativas trazem como foco a educação como estratégia para desenvolvimento nacional e regional, a valorização docente e a expansão da oferta com interiorização, e em consequência a “inclusão social” dos jovens e adultos no sistema educacional, visando à elevação da escolaridade e o preparo profissional para atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais, mas que caminha em paralelo com os interesses da economia de mercados globalizados, não abandonando a dualidade estrutural conservadora e a “pedagogia das competências” nas definições curriculares. (*Ibid.*, p. 58)

Esse discurso híbrido tem norteado a organização de novos currículos nas mais variadas modalidades de ensino e tem influenciado, conseqüentemente, as práticas dos profissionais da área de educação no que refere aos processos de ensino e aprendizagem. Analisando o discurso pedagógico local dos textos institucionais do CEFET-PE, Guimarães (2014) inferiu que o discurso pedagógico oficial dos anos 2000, perpassado pelo discurso da formação integral, gerou um “discurso pedagógico local híbrido que cria ambivalências nas práticas curriculares” (*Ibid.*, p. 408)

Supomos que esse discurso pedagógico local híbrido perpassa também o discurso dos que compõem o CTIEM-IFPB-Esperança. Conforme veremos adiante, apesar de o discurso conteudista apresentar-se como dominante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o discurso subjacente ao processo de produção textual da disciplina de Língua Portuguesa está estruturado com base na construção de competências, estruturado inclusive pelas competências e habilidades exigidas pela produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Entendemos que esse fato se deve à influência dos testes estandardizados utilizados para a avaliação da educação básica, como o Enem e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conforme identificaram Guimarães e Morgado (2016). Em estudo

comparado entre o ensino secundário em Portugal e o ensino médio no Brasil, sobre a relação entre currículo e avaliação, os autores (*Ibid.*, 2016) afirmam que os testes estandardizados têm conformado os currículos. Esses testes têm definido o que e - muitas vezes - como ensinar, visto que

[...] há uma interação entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, de forma que os testes estandardizados utilizados para a avaliação final da educação básica têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil, os quais interferem na construção autônoma dos projetos pedagógicos das instituições educativas, devido ao atendimento dos requisitos impostos pelos instrumentos avaliativos, exercendo um controle direto sobre os conteúdos curriculares e processos de avaliação realizados nas escolas, com vistas a construir as habilidades e conteúdos exigidos ao ingresso nos cursos superiores, que são previamente definidos pelas Instituições de Educação Superior (GUIMARÃES; MORGADO, 2016, p. 388).

Nesse contexto, é importante compreender o discurso pedagógico marcado pela construção de competências como estruturante do currículo do ensino médio e da educação profissional e como ponto significativo à formação necessária para o acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

No ensino de produção textual, sempre cabe a reflexão sobre o tipo de sociedade que pretendemos construir, pois, conforme Saviani (2005), qualquer projeto escolar está atrelado a uma finalidade social da educação. O que o contexto da prática nos traz, nos mais variados modelos curriculares do ensino médio, é que a aprendizagem de competências e habilidades em Língua Portuguesa mantém-se como prioridade. No rol das competências que compõem essa disciplina e daquelas consideradas essenciais para o mundo do trabalho, a competência de produzir textos sempre ocupou lugar especial, não só pelo conjunto de habilidades cognitivas que tende a mobilizar, mas por causa, principalmente, da formação de valores humanos que possibilita construir.

No ato de produzir textos argumentativos, ainda que seja submetido a rígidas estruturas de construção, está sempre latente a possibilidade de ressignificação para a formação humana integral.

Compreendemos que a formação humana integral, apresentando como eixos de integração curricular o trabalho, a ciência e a cultura, pode fortalecer as inter-relações entre saberes historicamente fragmentados e possibilitar o exercício de uma cidadania ativa no contexto escolar e social, preparando os estudantes para atuarem, de forma engajada, como agentes transformadores da vida em sociedade.

Nessa concepção, a cidadania aparece como centro do processo educativo, ancorada na

intervenção solidária e no respeito aos direitos humanos, como forma de proporcionar o fortalecimento da democracia, estimulando a assunção do compromisso de questionar e perceber a realidade de forma mais completa e complexa, apontar estratégias para a superação de problemas que assolam a humanidade e defender a criação coletiva de uma nova cultura escolar e social.

Concebendo o contexto dos Institutos Federais (IFs) e o seu direcionamento para as diversas perspectivas de integração – entre educação, ciência e tecnologia; entre ensino, pesquisa e extensão; entre conhecimentos gerais e específicos; entre currículo formativo e setores produtivos; entre escola e comunidade; e outras que podem ser inferidas em análise do discurso dos documentos institucionais que regem os Institutos Federais – urgem caminhos que integrem os diversos saberes e vivências estudantis de forma significativa para a formação humana.

2.1 Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho

Em uma sociedade de valores morais e educacionais perpassados por interesses de grupos dominantes, é parte essencial do trabalho do professor e do pesquisador em educação a análise constante de como se dá a transposição do saber da sociedade em saber escolar, a reflexão sobre o que tem sido a educação escolar e sobre o tipo de sociedade que se pretende construir. Conforme Saviani (2008a), o trabalho pedagógico está relacionado a objetivos sociais da educação, que ele classifica segundo os interesses de cada classe. O autor chama de hegemônicas as teorias pedagógicas que buscam a adaptação dos educandos aos interesses da classe dominante - burguesa -, e de contra-hegemônicas, aquelas teorias que correspondem aos interesses do movimento operário. Nessa perspectiva,

as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemônizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico (SAVIANI, 2008a, p. 12).

Dentre os interesses subjacentes às teorias pedagógicas hegemônicas, está a instauração de uma proposta pedagógica utilitarista, que visa limitar a formação humana das classes dominadas para atender, primordialmente, aos interesses dos dominantes. Essa natureza de teoria reduz a formação educacional dos grupos dominados a competências e habilidades que lhe proporcionem atuar como mero instrumento, distanciando-os de uma compreensão ampla

da realidade, que lhe permita uma participação como cidadão socialmente ativo.

Santomé (1998) chama atenção para essa distância cada vez maior entre a realidade e as instituições escolares, denunciando a desapropriação do conhecimento como estratégia dos empresários para baratear a mão de obra e controlar, ferrenhamente, as decisões da produção e comercialização.

Segundo o autor, essa estreita relação entre a natureza do conhecimento e os modelos empresariais provocou uma perda progressiva da autonomia e da independência do ser humano, privando a “classe trabalhadora de sua capacidade de decisão sobre o próprio processo de trabalho, sobre o produto, as condições e o ambiente de trabalho” (*Ibid.*, p.03). Esse processo gerou um tal nível de fragmentação e incompreensão das atividades que se negou ao trabalhador o poder de intervenção nas instâncias de produção, inclusive nas questões humanas a esta atreladas.

Além disso, “este processo de desqualificação e atomização de tarefas” (*Ibid.*, p. 04) proporcionou mudanças significativas dos sistemas educacionais, fragmentando a cultura escolar e reforçando nesta, principalmente, o desenvolvimento de habilidades que, pautadas na obediência e na submissão, não “propiciavam a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade” (*Ibid.*, p.04).

Desta maneira, a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. (SANTOMÉ, 1998, p. 05)

Em um caminho de resistência à proposta utilitarista, estritamente mercadológica – que visa puramente a atender os interesses da classe dominante –, a proposta pedagógica para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, registrada em um amplo leque de instrumentos jurídicos que regulamentam a educação profissional e tecnológica no país, apresenta uma concepção de ensino integrado, omnilateral, em que, propondo-se alternativas de transformação da realidade, possa superar-se a dualidade histórica que separa a formação para o trabalho da formação para a academia e estruturar formas de ensino que estimulem a “capacidade de comprometer-se com o trabalho em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade” (KUENZER, 2002, p.32).

Segundo Ramos (2008, p.4), a estruturação de um modelo que atenda a essa perspectiva de formação humana parece encontrar base sólida na “integração das dimensões

fundamentais da vida”: trabalho, ciência e cultura, que se ancora na formação omnilateral e no trabalho como princípio educativo como elementos centrais para a formação humana. Ancorada no trabalho, na ciência e na cultura como as dimensões fundamentais da existência humana e discutindo uma concepção de ensino médio integrado, a autora propõe três sentidos para a integração: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Ao discutir possibilidades de construção de um ensino médio integrado, que valorize o estudante como “sujeito de necessidades, desejos e de potencialidades” (*Ibid.*, p. 5), “sujeito de direitos no momento em que cursam o ensino médio”, a autora defende uma formação que “possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente” (*Ibid.*, p. 06), sentido maior do trabalho enquanto princípio educativo.

Para a autora, essa concepção de trabalho deve tomar como base o seu sentido ontológico – para que a humanidade exista, todos devem trabalhar –, como meio através do qual o homem transforma a natureza e firma suas relações sociais, em uma relação indissociável com a ciência e a cultura. Do contrário, estaremos naturalizando a condição de exploração em que vivemos (RAMOS, 2008).

Para Ciavatta (2008), o trabalho enquanto princípio educativo deve estar marcado pelo seu “caráter formativo”, sua “ação humanizadora” e por sua contribuição para a organização social. Nessa concepção, “a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 03) e o trabalho deve responder “às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (*Ibid.*, p. 17). É esse tipo de trabalho, enquanto base que estrutura a sociedade e possibilita o surgimento de novos seres humanos, que permite a formação de uma consciência capaz de “transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades” (*Ibid.*, p. 04).

Nessa perspectiva, não se separa trabalho de vida, nem educação de trabalho. Trabalha-se porque esse é o caminho para garantir a existência humana, não somente para atender as demandas mercadológicas. Distante dessa concepção, a educação é reduzida a uma função utilitarista, a um mero instrumento pautado na ideia de empregabilidade, e desloca-se de sua função maior de, por meio da participação ativa dos vários segmentos da sociedade, constituir-se de forma ampla e socialmente produtiva.

Sobre o ensino integrado, Araújo e Frigotto (2015) entendem que este constitui-se como uma proposição pedagógica que, partindo do trabalho como princípio educativo, supere perspectivas reducionistas de ensino e transcenda os limites do ensino médio ou de uma

educação profissional e da mera socialização de elementos culturais fragmentados, pois está subjacente o compromisso de uma formação que desenvolva amplas faculdades físicas e intelectuais e a capacidade de compreender a realidade específica em sua relação com a totalidade social. Nesse sentido,

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e estudantes, principalmente. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63)

Para os autores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a integração requer, além das soluções didáticas, atitudes ético-políticas. Entretanto, esses mesmos autores, apoiados em pesquisa sobre práticas curriculares de integração no Ensino Médio Integrado realizada, em 2011, por Costa² (apud ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 65), apontam muitas dificuldades na experimentação da integração.

Segundo os autores, a educação escolar não supera essas dificuldades, principalmente, pelo fato de estar subordinada à estruturação utilitarista dos conteúdos, em que só interessam os saberes, habilidades e atitudes que promovam alguma utilidade para o mercado, descartando-se “aquilo que não se revelasse imediatamente útil” (*Ibid.*, p.68). Araújo e Frigotto (2015) analisando a concepção de formação integral presente na estrutura curricular de projetos políticos pedagógicos que se apresentem como integrados, os autores afirmam que, entre as principais dificuldades de experimentação de integração com vistas à formação integral, está a de os projetos políticos pedagógicos, inserindo-se em uma concepção conteudista, não se comprometerem com a formação ampla dos indivíduos e de a integração ser entendida como mera estratégia de organização dos conteúdos escolares, desconsiderando-se o conteúdo ético-político e o seu caráter transformador. Por isso, em que pese defenderem o ensino integrado como proposta de educação com base na teoria gramsciana de escola unitária, expõem que os “seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea” (*Ibid.*, p.66)

Assumindo a “educação profissional enquanto prática pedagógica a serviço da autonomia dos trabalhadores”, Araújo (2001, p. 176) defende que, apesar de, no plano das intenções,

² COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/*Campus* Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

propor-se a “promover a elevação do pensamento crítico e das capacidades gerais dos trabalhadores, a justiça social e a democracia” (*Ibid.*, p. 177), o que ocorre na prática é que

[...] não encontramos rupturas significativas com os modelos que deseja ultrapassar, conformando-se ao simples ajustamento pragmático da formação profissional às demandas produtivas. Tal limite tem origem na necessidade que as empresas, espaço de onde emanam as ideias prevalentes sobre desenvolvimento de competências, têm de definirem suas ações formativas a partir da lógica custo-benefício e da necessidade de preservarem o controle sobre a gestão dos conhecimentos produzidos e mobilizados nos processos de trabalho. (ARAÚJO, 2001, p. 177)

Essa dificuldade de romper com os modelos educacionais que apenas ajustam a formação profissional às demandas produtivas, pautado em uma formação conteudista e fragmentada, em que a ação de integrar é concebida como mera organização de conteúdos escolares é relacionada por Santomé (1998) aos interesses dos grupos dominantes. Segundo o autor, fragmenta-se para dominar, ressignificando-se os enunciados – como se faz com a concepção de integração – de acordo com os interesses dos empresários.

Santomé (1998) alerta para o perigo de que outros enunciados legitimados pelas lutas docentes e sindicais mais progressistas (participação, flexibilidade curricular, autonomia, necessidade de maior formação e atualização, trabalho em equipe) já estejam sendo ressignificados e de que “a globalização, a interdisciplinaridade e o currículo integrado, como estratégia organizadora e metodológica, sejam reduzidos a um simples slogan ou a conceitos sem conteúdo” (*Ibid.*, p.11).

Ramos (2009), refletindo sobre essa fragmentação de saberes – e suas consequências para a ciência - apresentada por Santomé (1998), esclarece que o processo de integração deve dar relevância a unidade que existe entre os vários saberes e as diferentes áreas do conhecimento e combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento, a fim de superar a esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos.

Nesse sentido, ancorado no trabalho como princípio educativo – que contribui para a compreensão do caráter histórico da produção científica e tecnológica – e na ciência e na cultura como eixos da organização curricular, o ensino integrado deve “relacionar o âmbito escolar à prática social concreta” (*Ibid.*, p. 03) em uma perspectiva de formação politécnica e omnilateral que possibilite transformar através da “ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (*Ibid.*, p. 04).

Reconhecendo as limitações do currículo para a compreensão da totalidade, Ramos (2009) afirma que a seleção curricular deve proporcionar a maior aproximação possível com a

realidade, buscando expressar as relações fundamentais que a definem. Nessa perspectiva, um conceito específico não deve estar inserido em uma abordagem meramente técnica e instrumental, mas em uma dimensão que possibilite a sua compreensão como construção histórico-cultural resultante do desenvolvimento da ciência e sua relação com as forças produtivas. De acordo com a autora, para que a interdisciplinaridade contribua para o processo de integração, deve proporcionar:

[...] a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (*Ibid.*, p. 07)

Um dos caminhos propostos pela autora (Ramos, 2005, p.125), para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que aponte na direção de formar “pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”, é o de proporcionar a reconstituição da realidade como um todo por meio da relação entre conceitos originados de distintos recortes da realidade, de forma que os conceitos, sem perderem o seu caráter no interior da disciplina, possam ser repensados e reconstruídos interdisciplinarmente.

A autora reforça que a interdisciplinaridade por si não é suficiente para a integração, uma vez que esta deve proporcionar a construção de uma unidade entre as disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Ela acrescenta ainda que a “integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (*Ibid.*, p.122).

Assim, para proporcionar uma formação omnilateral, segundo Ramos (2005), além de relacionar os conhecimentos gerais e os específicos, a construção interdisciplinar do conhecimento deve estar alicerçada nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura e apoiada na pesquisa como princípio educativo, pois é esse tipo de pesquisa que pode contribuir para a formação da autonomia do estudante, evitando que este incorpore pacotes prontos de visão do mundo e proporcionando que ele construa seu próprio conhecimento.

Para Moura (2007), as atividades interdisciplinares colaboram para edificar a autonomia dos indivíduos, bem como as capacidades de, ao longo da vida, buscar soluções e propor alternativas pela investigação e pela responsabilidade social assumida. Sobre a interdisciplinaridade – esse diálogo constante entre os campos do saber –, sustentada na defesa da análise de um objeto ou fenômeno a partir da visão das diversas disciplinas, Moura (*Idem*) recomenda ainda que, para desenvolver um projeto interdisciplinar, o professor precisa reconhecer os seus não

saberes e as suas limitações individuais na própria disciplina que leciona e, assim, buscar a contribuição de outros agentes envolvidos no processo de aprendizagem. É uma perspectiva de desenvolvimento coletivo e autorreflexivo.

Para Araújo e Frigotto (2015), o compromisso docente com as ideias de formação integrada e transformação social é o elemento decisivo para a organização de um trabalho pedagógico em um ensino integrado, que leve à compreensão da ação pedagógica em sua relação com a realidade como um todo. É o docente que, através de uma didática integradora e desprovido de heroísmos, pode organizar os conteúdos para a sua “utilidade social”, que consiste em promover o ser humano e instrumentalizá-lo a reconhecer a essência da sociedade e a transformá-la.

Compreendendo que a ação didática se constitui como foco de tensão entre os interesses do capital e do trabalho, esses autores, defendendo a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social como princípios norteadores, entendem que a resignificação procedimentos com observação das finalidades constitui um caminho significativo a ser adotado, diante dos limites que a realidade brasileira apresenta:

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante essa compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, **ressignificar procedimentos** tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 70, grifo nosso)

A perspectiva de que as práticas curriculares devem ter como ponto de partida e de chegada a prática social e de que deve contar com instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão é defendida por Saviani (2008a). Partindo do pressuposto de que as práticas curriculares se constituem como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (*Ibid.*, p. 23), estas devem ser compreendidas como

[...] mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e estudante se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos estudantes (catarse). (*Ibid.*, p. 24).

Essa proposta pedagógica, chamada de Pedagogia histórico-crítica, ao trazer o conhecimento produzido histórica e culturalmente para o centro das práticas curriculares, problematiza-o e ressignifica-o pela humanidade que lhe subjaz em meio à coletividade. Nesse sentido, mantém estreita relação com as condições sócio históricas em que a escola se insere, uma vez que a realidade, tal qual propõem Araújo e Frigotto (2015), é a base da ação pedagógica.

No rol de conteúdos fundamentais no ensino da escrita, não há dúvidas de que o domínio da argumentação constitui saber significativo para a transformação do contexto escolar e social, uma vez que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCH, 2004, p. 17). Essa é uma necessidade que se faz presente nas mais diversas esferas, uma vez que argumentamos, desde cedo, para solicitar algo aos nossos pais, para requisitarmos uma postura diferente da escola em que estudamos, e, posteriormente, para negociar preços de produtos, para exigirmos direitos, para escrevermos uma carta – solicitando, reclamando ou esclarecendo uma situação social – ou para, através de um texto escrito, comprovarmos uma visão de mundo.

Considerando-se os alcances do processo desenvolvido interdisciplinarmente sugeridos por Ramos (2005) e Moura (2007) e a ressignificação de procedimentos proposta por Araújo e Frigotto (2015), a produção textual em linhas de argumentação apresenta-se nesta pesquisa como estratégia pedagógica significativa para a compreensão das visões fragmentárias do contexto escolar e social a que estamos submetidos.

2.2 Competências como eixo de integração curricular

O currículo tem ocupado uma posição central da reforma educacional planejada há mais de uma década (SILVA, 2008, p.35) e a sua compreensão é fundamental para se discutir as relações de poder engendradas na sua composição, proporcionando uma atuação mais crítica e consciente principalmente dos profissionais da educação. Essa concepção desvincula a ideia de que o currículo é apenas mais um elemento burocrático da organização escolar e faz entender que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (APPLE, 2005, p.61).

Moreira e Silva (2005) defendem uma teorização educacional crítica, em que não se separe cultura de currículo, uma vez que o currículo é uma forma institucionalizada de transmissão de cultura. Para eles, um modelo educacional que fomente a adaptação plena de um ser humano a uma cultura retira deste a possibilidade de entender o contexto sócio histórico no qual está inserido e de lutar contra o que lhe oprime. Nesse sentido, afirmam que

na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que percebemos. (MOREIRA e SILVA, 2005, p.27)

Assim, o currículo está longe de ser um instrumento ingênuo, neutro e desinteressado de transmissão do conhecimento social. É muito mais uma ferramenta de imposição de visões sociais particulares e interessadas, através da qual se impõe uma disciplina rígida, “de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do estudante se desviem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA e SILVA, 2005, p.9). Além disso, produzem-se identidades individuais e sociais particulares, para atender a uma estrutura segregacionista, pautada em uma

racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista. Tendo em vista a atender critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a racionalidade histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. (SILVA apud SILVA, 2008, p.30)

A história do currículo mostra-nos que, na tradição escolar, este sempre esteve ligado “à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle”, minimizando “a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir no mundo de maneira autônoma e reflexiva” (SILVA, 2008, p.26), reforçando-se a ideia de que educar significa proporcionar a adaptação e a conformação à realidade.

As transformações observadas nos sistemas educacionais brasileiro – e implantadas através dos novos currículos – devem-se aos efeitos da globalização. A lógica de mercado inseriu-se nas relações educacionais e a cultura da performatividade, através do Estado, passou a regular a educação e assim “o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (BALL, 2004, p. 1116)

Isto é, o Estado sempre buscará manter a regulação do sistema educacional. Nesse sentido,

busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescrito, estandardizado e, por isso mesmo, passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas. (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 97)

Conforme já mencionamos, em se tratando da educação escolar de nível médio, Guimarães e Morgado (2016) entendem que a estruturação de conteúdos, saberes, habilidades

e atitudes é influenciada pelos testes estandardizados, que produzem modificações paradigmáticas no currículo e na organização do sistema escolar, uma vez que, ao serem “utilizados para a avaliação final da educação básica, têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário” (p. 388). Como o Enem é o teste estandardizado que estrutura as políticas curriculares e avalia a qualidade do ensino médio no Brasil, a compreensão desse exame merece análise especial.

O discurso das competências norteou de tal forma as questões curriculares que o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu exames nacionais que se destinam a avaliar as habilidades e competências dos estudantes em várias áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), ao final de cada etapa básica. Para cada uma destas áreas do conhecimento, o MEC está utilizando como instrumento principal matrizes de referência, elaboradas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) mostra-se, explicitamente, estruturado a partir do conceito de competência fundamentado em Piaget, como apontam o documento referente aos “Textos Teórico-metodológicos” (BRASIL, 2009b, p.14)³:

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos e interpretação, análise, comparação, e argumentação, e generalização a diferentes conteúdos.

Mais adiante, o mesmo conjunto de textos, no item “Competência X Situação-problema”, aponta a contribuição de Perrenoud para a concepção de competência que será adotada:

Uma das características importantes da noção de competência, segundo Perrenoud, é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou metas. Sabemos, e muitas vezes lamentamos, o quanto em uma determinada situação não nos permitimos recorrer a tudo que sabemos em favor de sua solução. (BRASIL, 2009, p.16)

Tomada como base para uma pretensa formação ampla do ser humano, através do fomento ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, compreendemos que a

³ Os Textos Teórico-Metodológicos consistem em uma coletânea de textos de vários autores que defendem, teoricamente, o modelo de educação baseado no desenvolvimento de competências.

competência está claramente associada à capacidade de desenvolver estratégias para adaptar-se ao meio. Seja na concepção cognitivista, linguística ou condutivista, a adaptação aos modelos sociais pré-existentes apresenta-se como eixo organizador da estruturação dos processos que visam ao desenvolvimento de competências. Por isso, faz-se necessário o entendimento das diversas concepções sobre competências.

Preocupado com a sistematização do conhecimento, em uma concepção cognitivista, Piaget⁴ (1974, apud SILVA, 2008) utilizou a observação direta e constante de crianças e concluiu que todas as formas de conhecimento passam por uma nova elaboração, que se dá através da relação do sujeito com o objeto. Para ele, as experiências contribuem para a formação de esquemas de regulação, que, diante de novas experiências, sofrem modificações para adaptarem-se às novas exigências que o mundo apresenta. Nesse sentido, a competência está relacionada ao fato de o indivíduo ser capaz de “acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade” (SILVA, 2008, p. 44). Às variações do objeto corresponderiam as adaptações dos esquemas.

Chomsky⁵ (1985, apud SILVA, 2008), em uma concepção linguística, objetivando a construção de um modelo teórico que explicasse a estruturação da linguagem humana, partiu do pressuposto de que a aquisição dos elementos gramaticais, que fundamentam a comunicação, dá-se pela participação ativa do sujeito na sociedade. Apegado à matematização e à formalização, o autor supôs um falante-ouvinte ideal, com domínio perfeito das regras gramaticais e capaz de executar a competência linguística em situações concretas – execução que ele chama de desempenho.

Essas duas concepções não apresentavam qualquer menção à formação histórico-cultural dos indivíduos, funcionando apenas como instrumento que forma seres humanos mais adaptáveis ao meio social. Esquecem-se de que as adaptações a que os sujeitos estão submetidos estão historicamente marcadas por relações de poder, imbricadas na cultura. A busca pela eficiência parece apenas reforçar a sujeição dos indivíduos a um modelo sociopolítico pré-estabelecido.

Nos anos 60 e 70 do século XX, a noção de competência ganhou um viés condutivista, alicerçado pelo tecnicismo e pela Pedagogia por Objetivos. Fomentava-se a instrução programada (que tem por base os esquemas de Piaget), através da qual as técnicas

⁴ PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

⁵ CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. De Armando Mora D'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores)

descontextualizadas, mascaradas pela ideia da extrema objetividade da prática pedagógica, assumem papel central e contribuem para a pedagogia da vigilância e do controle, comuns no Regime Militar que governou o Brasil entre os anos 60 e 80 do século passado. A noção de controle é tão intensa que se cria uma perspectiva unidimensional da formação humana, eliminando dessa formação a possibilidade de formação cultural e a capacidade de reflexão e crítica (SILVA, 2008).

Surge como uma proposta nessa perspectiva as teorias da competência, que têm como foco principal o combate ao fracasso escolar, através de um ensino estruturado no desenvolvimento de competências individuais. Silva (2008, p.61) questiona: “que implicações as teorias da competência, quando apropriadas pela política curricular, podem trazer para a cultura escolar e para a formação humana no quadro da reforma educacional?”.

A autora acredita que o fato de centralizar a competência no processo educacional leva à supervalorização do desenvolvimento da eficiência e da eficácia individual, impossibilitando uma formação que incite o indivíduo a refletir sobre o seu papel sócio-histórico-cultural (SILVA, 2008).

Perrenoud (1999), negando as noções de competência enquanto necessidade de expressar objetivos, observação de desempenhos ou potencialidade da mente humana, defende que as competências devem ser vistas como “aquisições, aprendizados construídos” (*Ibid.*, p.21), através de situações de interação que possibilitem o desenvolvimento de esquemas, no que se aproxima do modelo de Piaget (1974). O autor acrescenta que não se trata de atribuir conceitos ou descrever o conjunto de procedimentos que levam à solução de determinado problema, mas de desenvolver estratégias para que o aprendiz possa identificar e selecionar os conhecimentos pertinentes para implementação e acionamento de esquemas de mobilização dos conhecimentos que o ajudem a enfrentar situações.

Perrenoud (2000), ao sugerir as dez novas competências para se ensinar, deixa claro que algumas delas podem ser desenvolvidas com mais facilidade, uma vez que são mais claras as situações a que se devem submeter os estudantes para fomentar o desenvolvimento de esquemas. No entanto, o próprio autor reconhece que ensinar a enfrentar os deveres e os dilemas éticos não é uma tarefa fácil, visto que os valores afirmados pelo sistema educacional são contraditórios em relação àqueles que o aprendiz percebe nas situações reais de uso. Nesse sentido, desenvolver esquemas através de situações que negam as afirmações ideológicas teóricas exige esquemas complexos.

Arelado ao desenvolvimento de competências, encontra-se o modelo de aquisição de

habilidades⁶. Atualmente, “o foco nas competências e habilidades é apresentado como uma organização curricular e uma forma de avaliação obrigatórias, na medida em que são entendidas como capazes de atender às mudanças no mundo globalizado” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 101). Tornou-se comum no ambiente escolar a alusão, direta ou indireta, aos documentos oficiais do governo que fazem referência a esse novo modelo de currículo, estruturado com base na ideia de que a aquisição de qualquer conhecimento deve implicar uma competência ou uma habilidade imediata.

Para Lopes e López (2010, p.99), o Enem, desde a sua criação, através da instauração de um modelo avaliativo estruturado na aquisição de habilidades e competências, está centrado em uma política de medida de desempenho. Essas autoras afirmam que

as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões.

Embora assumindo o risco de que a organização curricular com base em competências possa apenas se submeter aos ditames do mercado de trabalho, Lopes (2008) esclarece que o desenvolvimento de competências pode se constituir como eixo da integração curricular, com forte enfoque instrumental, como forma de atender às exigências do mundo produtivo:

As competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular-se saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresente um forte enfoque instrumental. (LOPES, 2008, p. 68)

Lopes explicita que a organização curricular por competências só pode se dar interdisciplinarmente, uma vez que, em um “currículo por competências, estas por si expressam

⁶ O limite entre os conceitos de habilidade e competência não se encontra claramente definido. Os documentos oficiais do Governo Federal, de forma geral, sugerem que as habilidades seriam capacidades que, em conjunto, contribuem para resolver uma determinada situação-problema, mas que, por si, não constituem uma solução. No entanto, a forma como essas habilidades organizam-se para a constituição de uma competência, ainda é problemática. O fato é que parecem existir competências mais amplas e competências específicas, uma vez que, muitas vezes, uma situação-problema maior exige a solução de pequenas situações-problema.

uma integração de conteúdos necessários à realização da competência” (2008, p. 135). Porém também deixa claro que esse é um modelo de integração pautado nas exigências de um mundo produtivo, nos interesses do mercado.

Araújo (2001) esclarece que, nos modelos pedagógicos baseados na construção de competências, apesar de possibilitarem o “desenvolvimento das capacidades humanas amplas” (p.178), “predominam os compromissos com a promoção do simples ajustamento dos trabalhadores aos contextos produtivos, com a perspectiva de responder às demandas imediatas oriundas das empresas” (*Ibid.*, p. 178).

No entanto, Deluiz (1995), sem negar a necessidade de preparação para um mundo produtivo, considera que a noção de competência pode englobar a dimensão política e ética e a valorização da consciência crítica e emancipadora:

É dentro dessa ótica que **a formação orientada para o trabalho**, por nós adotado, abrange, por um lado, uma **dimensão profissional**, cujo conteúdo não se restringe ao preparo técnico-instrumental do trabalhador – existente em toda atividade profissional –, mas se amplia na perspectiva da construção de competências técnicas e intelectuais amplas, ou seja, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais. Por outro lado, que engloba uma **dimensão política**, que possibilita a compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica; e a compreensão da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações sociais do trabalho humano. Trata-se, portanto, de integrar os objetivos de qualificação profissional com a construção de uma identidade individual e coletiva, valorizando-se o desenvolvimento do sujeito e a formação de uma consciência coletiva crítica e emancipadora. (DELUIZ, 1995, 179, grifos do autor).

Esclarecendo as limitações da formação humana por meio de competências, Deluiz entende que é possível acrescentar novas dimensões a esse rol de competências impostas pelo mercado de trabalho globalizado, inclusive defendendo que “a educação, nessa perspectiva, deve desenvolver competências para que o indivíduo possa refletir criticamente sobre a esfera da produção” (*Ibid.*, 193).

Com fundamento em Deluiz (1995), entendemos que há uma dimensão significativa do ser social que deve ser respeitada, valorizada e desenvolvida por meio da educação. Em nossa compreensão, não se podem limitar os estudantes do ensino médio ao domínio dos saberes que lhes darão acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Planejar estratégias para aquisição de competências e habilidades ditadas pelo Enem é, de fato, uma necessidade imediata, marcada por questões utilitaristas. Registramos, entretanto, que, mesmo partindo de uma necessidade imediata dos estudantes, nesta pesquisa, não nos restringiremos a ela.

Partindo do desenvolvimento das competências exigidas na produção textual do Enem,

buscaremos uma formação ampla, entendida aqui como uma prática curricular que nos aproxime de “uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconhecamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse todo” (ARAÚJO; FRIGOTTO 2015, p. 62). É nessa direção que pretendemos, nesta pesquisa, redimensionar uma prática curricular desenvolvida anteriormente, de nossa autoria, que trata de uma metodologia para a produção textual de textos argumentativos (MELO NETO; MORAIS, 2017), a fim de acrescentarmos a ela uma perspectiva integradora com vistas a uma formação humana ampla, comprometida com o mundo do trabalho em suas várias dimensões. Nessa perspectiva, incluiremos o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Segundo Sousa (2015, p.137), o redimensionamento das práticas curriculares com vistas à formação integral deve estimular, nos sujeitos que compõem o espaço escolar, uma postura reflexiva que leve ao reconhecimento da realidade como algo dinâmico e passível de transformações e, assim, “a escola pode transformar-se em centro de cidadania”. Para o autor, essa postura proporcionará o questionamento das relações de poder na estrutura escolar, romperá com o paradigma de reprodução de verdades absolutas e possibilitará o desenvolvimento da autonomia da escola por meio da descentralização das tomadas de decisão.

A produção textual em linhas de argumentação, apoiada na busca pela formação integral cidadã, contribui assim para fortalecer esse processo de gestão democrática, tendo em vista que estimula a ressignificação do conceito de cidadania por meio da pesquisa ampla e da compreensão da participação nas instâncias democráticas da escola. Assim, com o produto educacional possibilitaremos uma formação que não se restrinja à imposição de competências exigidas pelo mercado de trabalho, mas que se estruture em uma preparação ampla e crítica para o mundo do trabalho.

2.3 Prática curricular, produção textual e a pesquisa como princípio educativo

Segundo Halliday⁷ (apud Azeredo, 2001, p. 122), “uma das funções da linguagem é proporcionar a interação entre as pessoas, permitindo as manifestações das condições sociais, atitudes individuais, avaliações e julgamentos”. Essa perspectiva funcional da linguagem sugere, então, que as atividades linguísticas devam estar diretamente ligadas à “ordenação e estabilização das atividades de comunicação do cotidiano” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Dentre as atividades de comunicação, um dos elementos que se destacam na interação

⁷ HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Part A. In: ____; HASAN, Ruqaya. **Language, context, and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

humana é a necessidade de persuadir, de convencer o outro, de encaminhar a interpretação do outro para determinado rumo. Segundo Paullineli (2014), o próprio ato de argumentar encontra espaço em todos os lugares onde exista a abertura para a dúvida e para o conflito, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um dado.

O domínio das estratégias de argumentação para a produção textual é tão significativo no rol de conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes de ensino médio que, pelo menos desde 2009, todos os documentos governamentais que estabelecem competências a serem desenvolvidas nesta etapa de ensino apresentam o “saber argumentar” como aprendizagem essencial. A argumentação constitui um dos cinco eixos cognitivos da Matriz de Referência para o Enem 2009 (BRASIL, 2009, p.1):

IV. Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; **V. Elaborar propostas:** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (grifo nosso)

Na Base Nacional Comum Curricular Comum (BNCC), homologada em sua versão final em dezembro de 2018, a argumentação apresenta-se como uma das dez “competências gerais da educação básica”:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.09)

No que tange aos gêneros textuais, optaremos pelo texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tendo em vista que os gêneros argumentativos serão o nosso foco, uma vez que os gêneros argumentativos são a modalidade na qual se exerce com maior vigor a persuasão (CITELLI, 2003). Além disso, por se tratar de estudantes da terceira série do ensino médio, que se submeteram, em sua maioria, a esse exame durante o período da pesquisa de campo em 2018, acreditamos ter contribuído com o acesso à educação superior como mais uma possibilidade de integração ao mundo do trabalho.

A produção textual nos moldes exigidos pelo Enem tem influenciado o rumo dos currículos escolares do Ensino Médio, inclusive por causa da diferença quantitativa que tem exercido no acesso ao ensino superior, através do valor dado a essa produção textual, que equivale, em somatório de pontos, ao conjunto de todas as disciplinas de uma área (Ciências da

Natureza ou Ciências Humanas, por exemplo). Essas circunstâncias fizeram com que o desenvolvimento de estratégias para uma produção textual, que atendesse aos critérios exigidos pelo Enem, se tornasse uma das buscas mais frequentes do estudante do Ensino Médio.

O modelo de texto-dissertativo exigido pelo Enem é pautado em cinco competências básicas, tal qual Figura 1 abaixo, obtida na Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 08):

Figura 1 – As cinco competências exigidas na produção textual do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 08)

Segundo essa Cartilha, cada competência será avaliada atribuindo-se nota de 0 (zero) a 200 pontos, detalhando-se cada uma delas em seis “níveis de desempenho” (*Ibid.*, p. 14).

Como podemos notar, na competência 2, avalia-se a capacidade de compreensão da proposta e a aplicação de áreas variadas do conhecimento para desenvolver o tema. Essa competência apresenta os seguintes níveis, conforme a Figura 2, presente na mesma Cartilha (BRASIL, 2017, p. 16):

Figura 2 – Descrição da segunda competência exigida pela produção textual do Enem

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 16)

A competência 2, apresentada na Figura 1, que se refere à compreensão da proposta e à aplicação de outras do conhecimento para desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo é detalhada na Figura 2. Essa competência é medida em seis níveis, que atribuem valores ao domínio da área do conhecimento utilizada para desenvolver o tema de redação proposto. O nível máximo a ser atingido está claramente marcado pelo discurso da produtividade. Nesse sentido, atingir a nota máxima nessa competência, isto é, apresentar “excelente domínio do texto dissertativo” significa possuir um “repertório sociocultural produtivo”. Vale ressaltar a marca do discurso da eficácia, uma vez que o repertório cultural só é produtivo no nível máximo da competência exigida.

Constatando que essa competência é pouco desenvolvida no Ensino Médio, em estudo anterior, Melo Neto e Morais (2017) propuseram um trabalho em linhas de argumentação que, em vez de pautar-se na mera discussão de temas, estrutura o trabalho pedagógico em produção textual com base na reflexão sobre os conhecimentos advindos das outras áreas do conhecimento para fundamentar o processo de produção textual. A esse processo, os autores denominam “construção de linhas de argumentação”.

Melo Neto e Morais (2017) propõem uma metodologia de produção textual fruto da inquietação dos autores com o ensino de redação e com a necessidade de ampliar o alvo dos que se beneficiarão de um modelo prático, já testado e aprovado em cursos preparatórios para o Enem por mais de uma década. Segundo os autores, as linhas argumentativas ajudam o estudante a construir estratégias para organização do texto, ou seja, contribuem para que o

estudante planeje o texto dissertativo, sustentando a argumentação pretendida.

Sobre a prática curricular da produção textual, Melo Neto e Morais (2017) indicam que as escolas de ensino médio, no geral, limitam o processo de escrita do texto à discussão e construção de argumentos para o desenvolvimento de um único tema, sem que se construam estratégias eficazes de utilização de argumentos e conceitos de forma ampla. Os autores apontam ainda que esse tipo de trabalho não contribui para a busca constante – e necessária – de conhecimentos de outras áreas, o que possibilitaria a construção de conceitos interdisciplinares que poderiam continuar servindo como base para a argumentação de outras temáticas.

Os autores defendem que a busca constante em outras áreas do conhecimento contribui para superar o excesso de fragmentação a que foram submetidos os saberes da formação escolar média e proporcionar o desenvolvimento da habilidade escritora necessária inclusive para os processos de seleção. Nesse sentido, propõem o trabalho com linhas de argumentação, o que tornaria o processo de produção textual interdisciplinar e proporcionaria a solidificação de conceitos, os quais poderiam ser aplicados à escritura de novos temas. Defendem, assim, que

linha argumentativa é uma etapa fundamental para o planejamento do texto dissertativo, pois alicerça a argumentação como um todo, tomando por base teorias encontradas que dialogam e comprovam o teor e a credibilidade do posicionamento apresentado, avaliando-a em seu caráter crítico e investigativo. Isso significa que, se o embasamento para determinado tema é bem fundamentado, você poderá REUTILIZÁ-LO para argumentar sobre vários outros temas (MELO NETO; MORAIS, 2017, p. 6, grifo dos autores)

A metodologia de Produção Textual em Linhas de Argumentação está fundamentada na ideia de que as leituras realizadas pelos estudantes passem a integrar um arcabouço de informações solidificadas e estruturadas em modelos abertos a novas informações e reflexões, relacionando os conteúdos de forma inter e transdisciplinar. Esse parece ser um caminho bastante interessante para buscar uma integração ampla por meio da relação entre as disciplinas, os profissionais e agentes que poderão ser envolvidos no processo de discussão para a composição da produção textual.

Ao tratar de métodos de ensino, Frigotto (2012) defende que o essencial, em qualquer método, é problematizar a visão fragmentária da realidade, buscando as mais diversas relações. Em pesquisa posterior, Araújo e Frigotto (2015, p. 70) defendem que, entre os procedimentos que norteiam o ensino integrado, deve estar a criação de estratégias de ensino que contribuam para a “superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração”, e assim possibilitar a construção de um projeto político que promova uma sociabilidade para além do capital.

Moura (2007) defende que a superação da fragmentação dos saberes estimula, inclusive, a responsabilidade social dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ramos (2008) acrescenta que essa fragmentação de saberes está relacionada ao excesso de compartimentalização da ciência e à sua conseqüente esterilidade. Para a autora, a superação desse modelo deve estar pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos.

A superação da fragmentação de saberes e a instauração do trabalho como princípio educativo por meio da busca autônoma e ativa do conhecimento em várias áreas do saber pode ser parte significativa da metodologia de produção textual defendida por Melo Neto e Moraes (2017), que se propõe a incitar a reflexão sobre diferentes perspectivas para a explicação de um fenômeno e a reaplicar os conceitos apreendidos na problematização e na compreensão de novos fenômenos, que exigirá uma pesquisa inter e transdisciplinar.

Portanto, entendemos que uma prática curricular que leve à formação integral – tendo com estratégia pedagógica a produção textual em linhas de argumentação (MELO NETO; MORAIS, 2017) – possibilita a reflexão sobre determinados conceitos em diferentes perspectivas e a sua conseqüente apreensão como sistema de relações, possibilitando uma compreensão da realidade concreta, conforme propõe Ramos (2005, p. 121).

Segundo a metodologia proposta por Melo Neto e Moraes (2017), o conjunto de conhecimentos apreendidos no encontro das disciplinas deve possibilitar novas e amplas reflexões sobre o contexto escolar e fundamental, pela reaplicação constante de esquemas, a produção do texto dissertativo-argumentativo exigido pelos exames vestibulares. Os autores afirmam que

[...] foi pensando em uma forma de ESTUDAR E APRENDER DE FORMA EFICAZ que, desde o ano de 2008, com consulta frequente a vários profissionais das áreas envolvidas, sistematizamos LINHAS ARGUMENTATIVAS que instigassem os estudantes a buscarem mais ativamente o conhecimento nas CIÊNCIAS HUMANAS para FUNDAMENTAREM as suas propostas de REDAÇÃO. Reunimos 392 propostas de redação, pesquisamos teóricos e conteúdos que pudessem vincular-se à PRODUÇÃO TEXTUAL, com o objetivo de proporcionar ao estudante a posição de sujeito ativo, que busca aulas de filosofia, história, geografia, sociologia para construir a sua argumentação e reaproveitar os arcabouços projetados. Dessa forma, todas as aulas, todas as leituras passam a integrar um arcabouço de informações solidificadas e estruturadas em modelos abertos a novas informações e reflexões, relacionando os conteúdos de forma cada vez mais inter e transdisciplinar. (MELO NETO; MORAIS, 2017, p. 02) (grifos dos autores)

É importante salientar que a metodologia de produção textual testada nesta pesquisa está apoiada na pesquisa como princípio educativo (Ramos 2005), uma vez que se propõe a redimensionar os conceitos que serão aplicados através da pesquisa constante em várias áreas

do conhecimento. Entendemos que esse redimensionamento de conceitos proporcionará a percepção de novas perspectivas do contexto socioeducacional além de contribuir para o processo de argumentação de temas variados por meio da reaplicação de um mesmo esquema.

Sobre a reaplicação constante de esquemas que subjaz à metodologia defendida pelos autores Melo Neto e Morais (2017), que pode parecer um tipo de “engessamento” limitante do pensamento de quem a utiliza, vale refletir sobre o automatismo e a escravidão que leva à libertação, como alerta Saviani (2005)

É preciso entender que o **automatismo é condição de liberdade** e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. [...] Por isso, o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. [...] **Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão.** (SAVIANI, 2005, p. 4-5, grifo nosso)

Considerando-se o direcionamento do Enem quanto àquilo que deve ser ensinado – tendo em vista atender a uma das necessidades imediatas dos estudantes, mas não se reduzindo a elas - e a convicção de contribuirmos para uma formação fundamentada nos eixos do trabalho da ciência e da cultura, a metodologia de produção textual em Linhas de Argumentação, segundo defendem Melo Neto e Morais (2017), apresenta-se, nesta pesquisa, como norte para a formação integral.

Assim, a metodologia de produção textual abordada nesta pesquisa, voltada à investigação e à avaliação crítica e marcada pela reaplicação de conceitos, apresenta-se como estratégia pedagógica que estimula o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, encontra estreita relação com a perspectiva de formação humana integral, que pode ser desenvolvida em uma concepção em que se relacionam, pelo menos, dois dos três sentidos da integração propostos por Ramos (2008): a formação omnilateral e a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Para que possamos trabalhar com a perspectiva de formação humana, defendemos a ampliação das relações disciplinares, pois, no estudo anterior (MELO NETO; MORAIS 2017), limitamos a uma relação entre a produção textual e as Ciências Humanas. Nesse sentido, o trabalho anterior restringia as possibilidades de perceber a visão fragmentária do contexto em que o estudante está inserido.

Nesse trabalho anterior defendemos que o estudante deve escolher um ou mais conceitos para desenvolver seus textos. Defendemos também que o desenvolvimento de cada novo texto deve contar com a revisão e aprofundamento teórico do(s) conceito(s) utilizado(s). Esse processo constante de ressignificação do conceito provocaria a formação de linhas de argumentação, reaplicáveis a novas temáticas de produção. Para demonstrar o processo,

propomos três linhas argumentativas, fundamentadas em conceitos que seriam amplamente aplicados aos temas frequentes no Enem: “Linha argumentativa 1: relações de poder; Linha argumentativa 2: cidadania e participação social; Linha argumentativa 3: efeitos de consumismo sobre os valores humanos”. No processo descritivo de cada capítulo, relacionamos como cada um dos conceitos envolvidos nas linhas de argumentação dialogam com os temas mais recorrentes do Enem.

Para além da metodologia de Melo Neto e Morais (2017), entendemos nesta pesquisa que o processo interdisciplinar no ensino médio integrado deve incluir, além da área propedêutica, também as disciplinas da formação técnica, além de somar-se à relação com outros agentes da comunidade escolar e do contexto social dos estudantes. No entanto, os conceitos interdisciplinares, que compõem esta pesquisa, mantêm estreita relação com os sugeridos no trabalho anterior.

2.4 O Discurso como objeto e como técnica de análise

As nossas categorias analíticas terão como base a Análise de Discurso Francesa, ancorada no campo da Linguística e fundamentada nos trabalhos de Foucault (1986; 1997) e Pêcheux (1988; 1990). Os conceitos formulados por esses autores foram organizados e dicionarizados por Charaudau e Mainguenu (2006) e difundidas, no Brasil, principalmente em trabalhos de tradução e didatização de Orlandi (1988; 1999).

Foi com base nas categorias propostas pela Análise de Discurso Francesa que se organizaram várias pesquisas acadêmicas sobre o discurso do professor. Não são poucas as pesquisas que procuram analisar, reconstruir ou ressignificar a identidade do professor com base, principalmente, nos discursos de sala de aula e nos cursos de formação do professor.

Dentre esses trabalhos, destacam-se os organizados por Coracini (2003), que, com base na ideia de que as identidades são frutos de interesse de uma época – conforme Foucault (1997) e Pêcheux (1988) –, analisam a relação entre a identidade e o discurso do professor e questionam a visão de identidade sobre o professor. Tais trabalhos estão ancorados na ideia principal de que

a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos, objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo com alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. (CORACINI, 2003, p.243)

Dentre os trabalhos reunidos em Coracini (2003), mantêm relação mais próxima com a nossa pesquisa os trabalhos de Ecert-hoff (2003). Além desses, somamos, tendo em vista a didaticidade na apresentação dos conceitos, o trabalho de Dantas (2007).

Ecert-hoff (2003) parte do pressuposto de que o sujeito pós-moderno, descentrado, é constituído de pequenos fragmentos, esfacelados, que formam um tecido aparentemente homogêneo (a autonomia ilusória), e, buscando uma verdade que está ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, constrói identificações, que são (re)construídas por meio da relação com o outro e emergem apenas em momentos pela porosidade da linguagem.

Ancorada na ideia de que não existem identificações absolutas, a mesma autora (*Ibid.*) defende a ideia de que, por meio de cursos de formação de professores, é possível provocar “momentos de identificação” que permitem que o sujeito-professor, assujeitado por uma Formação Discursiva que o determina e o faz reproduzir o discurso do poder dominante, possa ressignificar o movimento de identificações do sujeito-professor e proporcionar novas identificações que resistam ao poder. Para a autora, o curso de formação de professores pode provocar um “ponto de ruptura” e provocar momentos de identificação, por meio dos quais se procuram novas “costuras” e novas identificações. Ela acredita que uma transformação na formação do sujeito-professor se dá a partir de pequenas e intermináveis rupturas, partindo do pressuposto de que há uma fratura interna de um dizer, que se articula sobre um viver, fazendo emergir pontos de identificação desse sujeito na relação interdiscurso, provocando novas tomadas de posição.

A utilização dessas categorias (modalidades de tomadas de posição) nos obriga a detalhar os conceitos essenciais para o trabalho que iremos utilizar e que carecem de um maior esclarecimento: discurso, formação discursiva, sujeito e texto.

São tantas as oposições em que o termo discurso está inserido (encontra-se em oposição a frase, língua, texto, contexto, enunciado), que acreditamos ser necessário apontar a nossa perspectiva. Discurso aqui não será sinônimo de fala ou escrita ou sistema abstrato de regras. Concebemos então o discurso como prática de mediação entre o homem e a realidade natural e social, em que se pode observar a “relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por / para sujeitos” (ORLANDI, 1999, p.17), marcado por um conjunto de regras inerentes à prática discursiva. Nesse sentido,

o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos;

mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Assim, nesta pesquisa, tratamos do discurso como materialidade da ideologia, e a língua como materialidade do discurso e

caracterizado por uma dupla dispersão: a dos textos e a do sujeito. Essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas, porque em um mesmo texto podemos encontrar enunciados diversos, que derivam de várias formações discursivas. Para caracterizar um discurso é menos importante (e possível) remeter a conjunto de textos efetivos do que a um conjunto virtual, o dos enunciados produzíveis conforme às coerções da formação discursiva. O discurso não é um conjunto de textos, é uma prática; para se encontrar sua regularidade, não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção. (ORLANDI; GUIMARÃES, 1988, p. 17-18)

Para que esses discursos sejam produzidos, é preciso que eles estejam inseridos em uma formação discursiva, que se constitui como

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1986, p.87)

A formação discursiva está aliada ao fato de que todos os indivíduos, por sempre estarem inseridos num ambiente cultural, condicionam a sua forma de pensar agir e atuar aos aspectos sociais, históricos, políticos, religiosos, jurídicos de tal ambiente (DANTAS, 2007). Como são variados os fatores que interferem na “fala”, o discurso constitui-se heterogeneamente, apresentando-se, por vezes, conflituoso e, inclusive, contraditório. Para esclarecer esse fenômeno, Pêcheux (*apud* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 241)) afirma que as “posições políticas e ideológicas não são feitas de indivíduos, mas se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Pode-se dizer então que

a formação discursiva refere-se a um dizer anterior e sofre determinações de sua exterioridade, que o (indivíduo) constrange a dizer certas coisas, em determinados lugares. A exterioridade de uma formação discursiva é o efeito não-discursivo (representações, imagens, práticas) que se insere na formação discursiva e distingue esta, como se fosse uma defasagem em relação a qualquer outra. (DANTAS, 2007, p. 53)

Essas formações discursivas, ancoradas em formações ideológicas, têm poder determinante em relação ao que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, porém, não são blocos fechados, estabilizados, “são constituídas por práticas discursivas que determinam os objetos,

as modalidades de enunciação, os conceitos, as teorias, as escolhas temáticas”, conforme Cardoso (1999, p. 35). Assim, a mudança de formação discursiva é possível, porém acarreta mudança de sentido e implica a constituição dos indivíduos enquanto sujeito em novas formações discursivas.

Partimos da concepção de que o sujeito da atualidade, marcado por uma existência histórica, afetado por múltiplas ideologias, condicionado por variados aspectos sociais, políticos, religiosos, é fragmentado. Porém, partindo de um lugar socialmente determinado, busca uma aparente homogeneidade, insere-se em uma formação discursiva, representa-se na linguagem por suas formações e atua sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz (Pêcheux, 1988).

À primeira ilusão, denomina-se esquecimento n° 1 (ideológico), a ilusão de que o indivíduo é a origem do seu discurso, esquecendo-se de que, na realidade, ele retoma sentidos pré-existentes, afetados pelo interdiscurso, conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que se diz; as palavras do sujeito discursivo têm sentido porque já faziam sentido em outros discursos e foram esquecidas. A segunda é o esquecimento n° 2 (enunciativo), ilusão referencial, em que se acredita haver uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo (ORLANDI, 1999).

Por trás da aparente homogeneidade, dessa ilusão de autonomia, há um sujeito constituído de pequenas porções da gama de fatores que influenciaram a sua formação, que, a todo instante, tenta apagar as interpretações alheias e afirmar a sua interpretação como única. Esquece, porém, que não se separa verdade de poder, visto que as relações que se estabelecem para com os sujeitos e os discursos são sempre e inevitavelmente relações de poder, conforme afirma Foucault (1997, p. 12)

a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade.

Segundo Dantas (2007, p. 65-67), essa constituição do sujeito se dá de três maneiras:

a) pela evidência do sujeito: o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio pelo indivíduo; b) pela constitutividade do sujeito como sujeito de direito, que se dá por uma reduplicação entre o sujeito ideológico e as normas sociais que identificam e constataam o sujeito

numa posição social; c) pelos desvios linguísticos (caráter material das palavras e dos enunciados), que dizem o que todos querem dizer e mascaram a evidência sob a máscara de 'transparência da linguagem.

Côncio de que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, seguimos, de perto, as modalidades de tomada de posição sugeridas por Pêcheux (1988):

a) a identificação plena: há uma superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal, ou seja, uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da Formação Discursiva (FD) que afeta o sujeito, o que marca a reduplicação da identificação e o retorno ao mesmo;

b) a contraidentificação: há uma tomada de posição que se contrapõe ao sujeito universal (forma-sujeito), que se manifesta como um distanciamento do saber da Formação Discursiva (FD) que lhe é imposta;

c) a desidentificação: ocorre uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito, ou seja, o sujeito desidentifica-se de uma Formação Discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva adversa e sua respectiva forma-sujeito.

Vale ressaltar que, em Análise de Discurso, o sujeito constrói-se na interação com o outro e o espaço dessa interação é o texto. Por isso, o sentido, produzido pelo sujeito, descentrado e determinado pelo inconsciente e pela ideologia, é constitutivo do discurso e materializado no texto.

A noção de que qualquer texto é, na realidade, um intertexto já está consolidada na academia. Toda produção textual apresenta “ecos” de textos anteriores. No entanto, essa relação entre textos nem sempre se dá de forma explícita. O reconhecimento das marcas intertextuais exige, muitas vezes, do interlocutor a recuperação de fontes e a reconstrução do sentido. Às vezes, a reelaboração do texto ocorre de forma tal e/ou em tantas circunstâncias distintas que restam poucas marcas discursivas. Isto é, percebe-se a ligação entre um e outro texto não mais pela semelhança formal ou puramente conteudista, mas pela possibilidade de relacionarmos uma e outra(s) produção(ões) em uma interseção que apresenta um mesmo campo discursivo, ainda que não se tenha acesso material à(s) produção(ões) anterior(es). É sob essa concepção interseccional de interdiscurso que trabalharemos nesta pesquisa.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

Para a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, levantamos dados em diversos documentos, entre os quais o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Relatório de Gestão 2017 do IFPB, acessados por meio do sítio eletrônico <http://www.ifpb.edu.br/transparência>, com último acesso em março de 2019.

Os dados documentais informam que as obras da sede própria do *Campus* Esperança do IFPB continuam atrasadas, tendo em vista que sua previsão de término seria o ano de 2017. Tal sede está localizada Rodovia PB 121, sem número, Esperança-PB.

Por causa dessas condições, o *Campus* Esperança do IFPB teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2015, com a oferta do Curso FIC-PRONATEC de Agente de Desenvolvimento Socioambiental, realizado nas instalações da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Manoel Palmeira da Rocha. Os primeiros servidores do *Campus* foram recepcionados em junho de 2015. No segundo semestre daquele ano, o *Campus* Esperança passou a funcionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Araújo Pinheiro, sua sede provisória até o presente momento, cedida em forma de comodato compartilhado pela Prefeitura Municipal de Esperança, que está localizada na Rua Joaquim Virgulino da Silva, s/n - Centro, Esperança – PB.

Naquele primeiro ano de atividades, foi ofertado um curso preparatório ao Processo Seletivo de Cursos Técnicos (PSCT) e ao Enem para estudantes da rede pública do município de Esperança. A partir de fevereiro de 2016, foram iniciadas as atividades de ensino regulares, com os Cursos Técnicos Integrado (diurno) e Subsequente (noturno) em Informática. Em 2018 foi iniciado o Curso Técnicos Integrado em Sistemas de Energias Renováveis (diurno). As atividades desenvolvidas pelo *Campus* têm compartilhado espaços com crianças do ensino infantil e do ensino fundamental, com idade entre 4 e 10 anos.

Atuamos neste *Campus* desde 2016 como Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em 2018, convidamos um grupo de 25 estudantes que compunham a 3ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio para participarem desta pesquisa. Do total de estudantes, 20 aceitaram participar como voluntários da pesquisa em turno oposto ao horário regular das aulas, e 17 compareceram para participar da testagem do produto e de sua avaliação.

Inicialmente, o grupo foi composto por 11 estudantes do sexo feminino e 9 do sexo

masculino, com faixa etária entre 16 e 18 anos. Os três estudantes desistentes (dois do sexo masculino e uma do sexo feminino) alegaram que o excesso de atividades escolares teria inviabilizado a participação na pesquisa.

3.2 Breve Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

Como vimos, a década de 1990 marcou o surgimento de sistemas de avaliação no Brasil, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Consolidou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e criaram-se o Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado “Provão”, e posteriormente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo as Diretrizes do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2000), o SAEB e o Enem teriam como objetivo principal identificar e corrigir equívocos e promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido nas várias regiões do país:

O estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existentes em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos já disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País. (BRASIL, 2000, p.27)

Nesse contexto, o Enem ganha a função de fomentar a reforma do ensino médio no país. Aplicado pela primeira vez em 1998 e aberto a estudantes que tivessem concluído ou estivessem concluindo o ensino médio, o Enem apresentou, no ano seguinte à sua aplicação, um Documento Básico (BRASIL, 2009a), com o objetivo geral de “avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (*Ibid.*, p.1). Apresentou ainda três objetivos específicos, como podemos observar:

Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL, 1999a, p.2)

O objetivo de funcionar apenas como mecanismo de avaliação da qualidade do ensino médio do país restringiu-se só ao primeiro ano desse exame. No seu segundo ano, já passou a funcionar como forma de seleção para ingresso em mais de sessenta instituições de ensino superior.

Segundo aponta o Relatório Pedagógico 2001 (BRASIL, 2002), o número de inscritos saltou para mais de um milhão e duzentos mil. Além da quantidade de instituições que aderiram ao Enem como forma de seleção, parece haver um outro fator que determinou esse aumento significativo no número de inscritos: a gratuidade da taxa para mais de 80% dos estudantes. É interessante notar que em 2001 mais de 50% dos estudantes do ensino médio do país submetem-se à realização de tal exame.

O ano de 2004 trouxe mudanças significativas para esse processo. A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) possibilitou o oferecimento de bolsas de estudos para a educação superior para participantes do Enem que apresentassem renda familiar per capita até três salários mínimos, tivessem cursado o ensino médio em escolas públicas ou em particulares com bolsa integral, fossem portadores de necessidades especiais ou fossem professores da rede pública de Educação Básica em efetivo exercício. Esse programa (PROUNI), que passou a oferecer isenção de impostos para as faculdades que aderissem à utilização da nota obtida no Enem como forma de seleção para ingresso ao ensino superior, fez com que mais de quinhentas instituições de ensino passassem a adotar os resultados do Enem como processo de seleção de acesso ao ensino superior.

Apesar das mudanças significativas no Enem quanto às questões de acesso e ao número de inscritos no processo em 2008, foram mais de dois milhões de inscritos, segundo o Relatório Pedagógico 2008 (BRASIL, 2009a), o instrumento de avaliação não sofrera modificações substanciais. De 2000 a 2008, continuava baseado na Matriz de Referência para o Enem 2000, que contemplava os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, elaborado de forma interdisciplinar, com uma prova de 63 questões que envolviam a chamada situação-problema. Segundo a matriz, a prova avaliava cinco competências: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de problemas, construção de argumentação e elaboração de propostas de intervenção no contexto social, que eram operacionalizadas através de 21 habilidades (BRASIL, 1999a

No ano de 2009, estruturado sob o contexto de influência do documento da UNESCO sobre a “reforma da educação secundária”, que relaciona a aquisição de competências à formação ampla do indivíduo, reproduzia-lhe o discurso:

A fim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover **repertório mais amplo de saberes** necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, **competências genéricas essenciais**, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica. (UNESCO, 2008, p. 27, grifo nosso)

Nesse ano, através de “incentivos” variados às universidades federais, o governo federal acentuou o caráter de seleção do Enem, instaurando-o como principal forma de acesso às universidades do país e dando-lhe uma nova nomenclatura: *novo* Exame Nacional do Ensino Médio (*novo* Enem). Nesse novo modelo, as cinco competências avaliadas nos anos anteriores passaram a configurar como os “EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas do conhecimento)” da Matriz de Referência para o Enem 2009 (BRASIL, 2009), deixando implícita a ideia de que seriam as competências mais genéricas, que poderiam ser desenvolvidas através de subcompetências, agrupadas por áreas do conhecimento, que promoveriam uma formação humana mais ampla.

3.3 Procedimentos Teórico-Metodológicos

A escolha de uma metodologia para a realização de um trabalho científico “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1996, p. 22), que apresenta relação estreita com as concepções teóricas do pesquisador e com a forma pela qual será estruturada a investigação.

Nesse sentido, adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa, conforme descreve Minayo (2010, p. 21):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

No que se refere aos fins da pesquisa, realizamos uma pesquisa aplicada, pois apresenta como “característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento” (GIL, 2007, p.27).

Quanto aos meios da pesquisa, adotamos a pesquisa participante, tendo em vista a integração do pesquisador na situação investigada, como parte do grupo em sua relação estreita

com os sujeitos da pesquisa.

O campo da pesquisa foi o terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Constituíram-se sujeitos da pesquisa os estudantes da referida série. Destaca-se que o pesquisador é um dos professores que integram o quadro de docentes do terceiro ano do Curso e atuou como professor de Língua Portuguesa dos estudantes nas duas séries anteriores.

Essa escolha está ancorada na ideia de que, atualmente, as pesquisas que tratam do envolvimento do pesquisador na investigação terem sido classificadas quanto aos meios em uma das duas possibilidades: pesquisa participante ou pesquisa-ação. Alguns autores consideram a pesquisa-ação um tipo de pesquisa participante. Outros apontam que a pesquisa-ação já desenvolveu um conjunto de técnicas e procedimentos que lhe são peculiares. Este trabalho estará ancorado na pesquisa participante.

Parece ser consenso, entre os vários autores, que o principal objetivo desse tipo de pesquisa em que o pesquisador se envolve é o de transformar o contexto social pela ação coletiva e, nesse sentido, o investigador funciona como agente catalisador das transformações. Nele, a pesquisa participante visa à transformação da prática, qual seja, estimular o processo de integração por meio da produção textual e, apoiando-se na ideia de que “o objeto de estudo deste tipo de investigação são os problemas práticos que ocorrem no cotidiano” (FRANCISCHETT, 1999, p.174).

Quanto ao método que apresenta as bases lógicas da investigação, adotamos uma abordagem qualitativa, conforme propõe Minayo (1996; 2010). Assumindo como problema as dificuldades de experimentação de integração que visem à formação integral no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) diante, entre outros fatores, das imposições curriculares provocadas pelos testes padronizados (GUIMARÃES; MORGADO, 2016), partimos da hipótese de que a produção textual em linhas de argumentação pode funcionar como prática curricular integradora, no sentido de proporcionar uma formação integral.

Como instrumento de coletas de dados, utilizamos a análise documental. O foco de nossa pesquisa foi a análise dos portfólios e dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelo sujeito-estudante, que foram analisados através da técnica da análise do discurso segundo as modalidades de tomadas de posição (categorias de identificação) propostas por Pêcheux (1998).

Conforme mencionamos anteriormente, já fez parte do processo a identificação do discurso subjacente aos documentos jurídicos e institucionais que regem o funcionamento da instituição em que esse sujeito se encontra inserido.

Por fim, elaboramos um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utiliza a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado. A testagem desse produto se deu por meio da aplicação dessa sequência a alguns estudantes da terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança), cujos pais autorizaram a participação. A avaliação da testagem do produto educacional foi feita pelos estudantes que participaram da pesquisa. Ao final da aplicação, solicitamos que avaliassem o produto e o alcance de sua proposta pedagógica, por meio de resposta a um questionário, registrada em portfólio. A validação da testagem será realizada pela banca de defesa da dissertação.

3.3.1 O discurso dos documentos jurídicos e institucionais

No período de maio a julho de 2018, objetivando identificar o discurso subjacente às concepções teóricas, jurídicas e institucionais sobre educação voltada à formação integral, realizamos uma pesquisa exploratória. Fizemos levantamento e análise do discurso de documentos jurídicos – Constituição Federal de 1988; LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996; Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008 – e documentos institucionais – Termos de Metas; Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Relatório de Gestão; Regimento Geral; Regulamento Didático; Regimento Didático; Plano Pedagógico de Curso (PPC) – em busca dos fundamentos teóricos, jurídicos e institucionais sobre a concepção de integração e formação integral subjacente ao CTIEM-IFPB-Esperança.

3.3.2 O discurso do sujeito-estudante

Fundamentados na técnica da Análise do Discurso, utilizamos a análise documental dos portfólios e dos textos dissertativo-argumentativos produzidos com base na utilização de linhas de argumentação que apresentaram a cidadania como conceito central, a fim de analisar o processo de identificação com a formação integral do sujeito-estudante por meio dos efeitos provocados no seu discurso sobre cidadania.

A escolha de utilização do portfólio teve como objetivo levar o estudante a registrar, além das etapas do processo de produção o texto argumentativo, os discursos sobre cidadania e

formação integral nas várias esferas sociais que compõem a vida do estudante. Nesse sentido, a partir da problematização do conceito de cidadania, buscamos integrar “as dimensões fundamentais da vida” – trabalho, ciência e cultura –, conforme propõe Ramos (2005). Solicitamos que os estudantes registrassem constantemente as concepções de cidadania que fossem encontrando e que buscassem compreender os interesses envolvidos nos discursos que subjaziam a tais concepções.

Como solicitamos que o estudante fundamentasse a argumentação de suas produções textuais com base nos saberes que construiu a partir da problematização do conceito de cidadania, observamos, por meio da análise do discurso, como se dava o processo de apropriação dos saberes registrados em seu portfólio. Durante esse processo, observamos de qual concepção de cidadania o sujeito-estudante estava partindo para fundamentar a argumentação de sua produção textual, verificando como novos saberes foram sendo incorporados.

Assim, analisamos a composição do discurso do estudante no texto argumentativo, observando como os discursos de outros sujeitos, isto é, os saberes oriundos de outras esferas de sua vida social, passaram a ser constitutivos do discurso que subjaz às suas produções textuais argumentativas.

Partindo da ideia de que “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência / ideologia’, mas em termos de ‘verdade / poder’” (FOUCAULT, 1997, p. 13), nos ancoramos na ideia de que é possível provocar “pontos de ruptura” (ECERT-HOFF, 2003) no discurso que determina o sujeito-estudante do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança), possibilitando a migração de uma tomada de posição (ou posição-sujeito) para outra. Nesse sentido, esperamos que o sujeito-estudante, problematizando a visão fragmentária do contexto da prática a que está submetido, exercitasse a capacidade de compreender o contexto escolar em sua relação com o contexto social, através da problematização do próprio discurso sobre cidadania, ampliando os seus horizontes e promovendo a sua autonomia.

Entendemos tomada de posição ou posições-sujeito como “a posição que um locutor ocupa em um determinado campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) e que caracterizam sua identidade social e ideológica” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006). Assim, analisamos quais posições-sujeito manifestam-se na identificação, contraidentificação e desidentificação do sujeito-estudante do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança).

Quanto ao processo identificatório, assumimos que a formação discursiva dominante é aquela apoiada no discurso da necessidade de fragmentação dos saberes e vivências, portanto, que nega a formação integral. Ocorrerá, pois, identificação quando o locutor se aproximar dessa formação discursiva; contraidentificação, quando ele se distanciar e desidentificação quando houver uma migração para outra formação discursiva.

Compreendemos que a produção textual em linhas de argumentação seria a responsável por provocar um “ponto de ruptura” no discurso do sujeito-estudante e possibilitaria como nova tomada de posição em defesa da formação integral. Por meio dessa metodologia de produção textual, pretendemos provocar rupturas no discurso desse sujeito, provocando a ressignificação do seu movimento de identificações e proporcionando novas identificações que resistam às relações de poder.

Esperamos que, entre essas novas identificações, encontre-se o discurso que vincula a formação integral como elemento fundamental para o exercício da cidadania. Dessa forma, analisamos, durante todo o processo, o movimento de identificações do sujeito-estudante no discurso subjacente às suas produções textuais (portfólio e texto dissertativo-argumentativo).

3.3.3 A Sequência Didática Interdisciplinar como Produto Educacional

Considerando que, em um Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa deve aproximar-se do contexto escolar e contribuir para a sua transformação, Moreira (2004, p. 134) entende que o desenvolvimento de produtos educacionais deve visar à “melhoria do ensino em área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

Levando em conta essa concepção de produto educacional, o produto proposto por nós trata de uma sequência didática a ser utilizada, de forma interdisciplinar, sob a coordenação de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado. A sequência didática foi testada em uma turma da terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança). A avaliação da testagem do produto foi feita pelos estudantes que participarem da pesquisa. Ao final da aplicação, solicitamos que avaliassem o produto e o alcance de sua proposta pedagógica, por meio de resposta a um questionário, registrada em portfólio. A validação da testagem será realizada pela banca de defesa da dissertação.

Trabalhamos a sequência didática de acordo com a concepção que apresentamos a seguir.

Dolz e Schneuwly, (1999), ancorados em uma concepção interacionista e sociodiscursiva de gêneros textuais ao concebê-los como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (*Ibid.*, p. 7), defendem que, a cada situação da vida cotidiana, subjaz uma prática de linguagem e que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (*Ibid.*, p. 6), porque os gêneros textuais constituem a realização prática da linguagem. Nesse sentido, cabe à escola ensinar os diversos gêneros para que os estudantes possam se adaptar às diversas situações comunicativas a que se submeterão.

Fundamentados nessa concepção de ensino de leitura e escrita em língua materna, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma sequência didática deve constituir-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (*Ibid.*, p.95). Com pesquisas voltadas principalmente para estudantes do ensino fundamental, essa proposta visa à apropriação dos conhecimentos linguísticos e textuais pelos estudantes em relação às diversas esferas da vida, uma vez que, conforme os autores, a comunicação está pautada no domínio da situação comunicativa em que se encontra o sujeito (p. 96). Fica claro que a proposta dos autores se dá para o domínio de aspectos referentes ao uso da língua enquanto sistema de uso nas situações cotidianas:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o estudante não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos estudantes e sobre gêneros públicos e não privados (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos estudantes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97, grifo dos autores)

Para o domínio prático de um gênero textual, os autores (*Ibid.*) sugerem quatro elementos que compõem a estrutura básica de uma sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final. Esses elementos são assim apresentados:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o estudante, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o estudante pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98, grifo dos autores)

O modelo de sequência didática com a qual trabalhamos apresenta aproximações e um pequeno distanciamento da concepção apresentada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004).

As semelhanças encontram-se no fato de que trabalhamos com “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática” (*Ibid.*, p.95) com o objetivo de “dar acesso aos estudantes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (*Ibid.*, p.97), uma vez que acreditamos que dar acesso a essas práticas aos estudantes das classes populares é uma condição de libertação, pois significa permitir que eles venham a “dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2001, p.66). Utilizamos também etapas da estrutura de sequência didática apresentada por eles (*Op. cit.*).

Diferentemente do que defendem Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), o domínio de um gênero textual não é objetivo maior dessa sequência. O seu domínio constitui ferramenta essencial para que a produção textual em linhas de argumentação funcione como prática curricular integradora, possibilitando alguma transformação do contexto escolar.

Partindo da metodologia de produção textual em linhas de argumentação proposta por nós, em trabalho anterior (MELO NETO; MORAIS, 2017), amplamente testada na produção do gênero textual exigido pelo Enem, adotamos o gênero textual portfólio nesta pesquisa, pois conforme Motta (2009, p.15), este constitui-se “gênero didático que favorece um trabalho colaborativo e reflexivo, aproximando professor e estudante na busca de um maior grau de autonomia em produção textual”. Além disso, como trabalhamos na perspectiva de ressignificação de conceitos, entendemos que o “portfólio como instrumento para renovação de conceitos envolvendo produção textual” (*Ibid.*, p.15) pode contribuir para a sistematização das práticas curriculares que envolvam a produção textual argumentativa.

Motta (2009, p. 1), utilizando o portfólio como “instrumento de ensino e aprendizagem em produção textual”, verificou um significativo aumento no grau de autonomia na produção escrita de textos de estudantes iniciantes do Curso de Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul. Partindo da ideia de que o portfólio poderia contribuir para o pensamento reflexivo do estudante, através do autoquestionamento sobre os registros de uma ação empreendida e catalogada, organizadamente, a autora (*Ibid.*) parte do modelo de portfólio cronológico sugerido

por Coelho e Matos (2002):

O Portfólio Cronológico é um tipo de portfólio que se organiza por datas, mantendo-se um registro de todos os artigos incluídos cronologicamente. Este método permite ver a evolução do estudante ao longo do ano. É também o modo mais simples de organizar o material” (COELHO; MATOS apud MOTTA 2009, p. 03)

É nessa perspectiva que trabalhamos com o gênero textual portfólio nesta pesquisa, pois acreditamos que ele proporcionará uma compreensão ampla do processo de escrita, conforme defende Motta:

É possível perceber o PC [Portfólio Cronológico] como uma coleção de textos produzidos pelos sujeitos envolvidos e catalogados sequencialmente em uma pasta, o que proporciona uma visão longitudinal sobre a evolução do processo, tanto por parte do professor orientador, como pelo acadêmico-produtor. (MOTTA 2009, p. 05)

Porém, em vez de organizar diretamente em uma pasta física, trabalhamos, inicialmente, com um portfólio digital, para que estudantes possam relacionar, apontando-se as datas, a qualquer momento, os autoquestionamentos e os encaminhamentos sugeridos pelo professor-pesquisador às informações anteriormente registradas. Ao final, os estudantes entregaram uma cópia impressa.

O outro gênero textual com o qual trabalhamos nesta pesquisa para analisar como os conceitos ressignificados perpassam no discurso do estudante é o texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem.

Utilizando as etapas propostas por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), partimos do gênero portfólio e, em seguida, trabalhamos concomitantemente os dois gêneros textuais, conforme o plano de atividades da sequência didática detalhada adiante.

Nos momentos de discussão de qualquer dos gêneros, sempre relacionamos as questões estruturais e de função social do gênero textual à problematização do conceito de cidadania.

3.3.4 Plano de Atividades da Sequência Didática Interdisciplinar

A sequência didática foi planejada em módulos, conforme descrição a seguir.

Módulo I

Conteúdo: Estrutura e função social do portfólio.

O conceito de cidadania.

Objetivos: Identificar a estrutura e o funcionamento do portfólio.

Discutir concepções de cidadania.

Sequência metodológica

Apresentar a estrutura de portfólios e discutir sua função social nos contextos em que se encontram.

Solicitar que os estudantes registrem, em portfólio, a sua definição de cidadania no momento da aula.

Solicitar que registrem em portfólio exemplos de práticas cidadãs e de práticas não cidadãs no contexto escolar e fora dele.

Discutir o conceito de cidadania segundo a Constituição Federal e de acordo a atuação dos estudantes na instituição de que fazem parte e em outros ambientes de sua vida social.

Em seguida, solicitar que entrevistem e registrem, em portfólio, as definições de cidadania expressas por, pelo menos, dois professores de sua turma, um outro servidor administrativo de sua escola, um membro de sua família e uma outra pessoa de outro círculo social.

Após as entrevistas, os estudantes devem pesquisar, em algum site de referência, o conceito de cidadania e registrar, em portfólio, diferenças conceituais encontradas entre as definições apresentadas nas entrevistas e nas pesquisas.

Módulo II

Conteúdo: Cidadania e formação integral.

Objetivos: Identificar o exercício da cidadania como pressuposto para formação integral.

Sequência metodológica

Neste momento, promover palestra com um professor especialista em formação integral, com a participação do professor-pesquisador, dos estudantes, dos professores da 3ª série e do coordenador de curso e do diretor de ensino, com vistas a discutir o conceito de cidadania e a sua relevância para esse tipo de formação.

Solicitar aos estudantes participantes que registrem em portfólio novas perspectivas de cidadania percebidas durante a palestra, relacionando-a à formação integral.

Solicitar que realizem nova pesquisa e registrem em portfólio novas relações entre

cidadania e formação integral, além das registradas durante a palestra.

Solicitar que busquem, em pelo menos duas outras disciplinas de sua série, definições que se relacionem ao conceito de cidadania e que proponham aos professores uma discussão nessa perspectiva. Pontuar a necessidade de registrar também o meio de obtenção das informações (especificação da disciplina, aula, palestra, fonte de pesquisa) com registro de data.

Solicitar que envie para o professor-pesquisador o portfólio atualizado antes do próximo encontro presencial.

Módulo III

Conteúdo: Texto dissertativo-argumentativo do Enem: estrutura e competências exigidas.

Objetivos: Identificar características gerais da estrutura de texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem;

Analisar as competências exigidas pelo Enem quanto à escritura do texto dissertativo-argumentativo.

Sequência metodológica

Discutir a estrutura de textos dissertativo-argumentativos em geral e em particular as competências exigidas pelo Enem.

Discutir e analisar produções textuais presentes no livro *Produção Textual em Linhas de Argumentação* (MELO NETO; MORAIS, 2017).

Como primeira atividade extraclasse, solicitar registro em portfólio do conceito de cidadania que utilizará para fundamentar a escritura de texto dissertativo-argumentativo, comparando-o com o conceito inicialmente registrado.

Como segunda atividade extraclasse, solicitar a escritura de uma produção textual de acordo com os critérios exigidos pelo Enem sobre a questão: que concepção de cidadão está subjacente às competências exigidas na produção textual do Enem? Nesta produção textual, solicitar que os estudantes utilizem os conhecimentos adquiridos sobre cidadania e registrados em portfólio para fundamentar a argumentação dos seus textos.

Solicitar envio do portfólio atualizado e produção textual por e-mail.

Módulo IV

Conteúdo: Reescritura do texto dissertativo-argumentativo;

Objetivos: Identificar inadequações da produção textual dissertativo-argumentativa e reescrevê-la, adequando-a às competências exigidas pelo Enem.

Sequência metodológica

Discutir coletivamente algumas produções textuais sobre a questão da aula anterior, propondo reflexões e adequações para a reescritura do texto.

Solicitar que cada estudante peça a um dos colegas para avaliar a sua produção textual (solicitada na aula anterior) segundo os critérios exigidos pelo Enem, registrando, em portfólio, as observações feitas pelo colega e justificando a pertinência ou não de cada uma delas.

Entregar avaliação comentada por escrito da produção textual, feita pelo professor.

Solicitar que reescrevam a redação após as observações registradas pelo colega e pelo professor.

Solicitar que identifiquem a linha de argumentação utilizada no próprio texto, segundo as orientações de Melo Neto e Morais (2017), avaliando como relacionou o conceito de cidadania ao tema.

Módulo V

Conteúdo: Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Objetivos: Produzir texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Sequência metodológica

Solicitar produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem em sala, no tempo de duas horas-aula, sobre um tema relevante para o contexto escolar e social dos estudantes.

Entregar, ao final da aula, produção textual para avaliação do professor.

Nesta proposta, solicitar que os estudantes consultem a produção textual anterior e utilizem a linha argumentativa desenvolvida nela, conforme sugerem Melo Neto e Morais (2017), para produzir o novo texto.

Módulo VI

Conteúdo: Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Objetivos: Identificar adequações e inadequações das produções textuais realizadas na aula anterior através de discussão coletiva de algumas dessas produções e individualmente com cada estudante.

Apropriar-se do conceito ressignificado através da sua reaplicação a novas propostas de produção textual.

Sequência metodológica

Realizar leitura coletiva de algumas produções textuais e solicitar que os estudantes identifiquem e discutam com o professor adequações e inadequações encontradas.

Devolver as produções avaliadas e comentadas por escrito (pelo professor) aos estudantes e solicitar que registrem em portfólio as observações do professor e os encaminhamentos que pretendem dar.

Atender individualmente cada um dos estudantes para discutir a sua produção textual e orientar para a produção final.

Solicitar que continuem os registros no portfólio para organizar novas informações sobre os conceitos aprendidos e/ou ressignificados e para problematização de novos conceitos, a fim de que possam estruturar futuras linhas de argumentação.

Solicitar que os estudantes registrem em portfólio sua avaliação da aplicação do produto educacional de sequência didática interdisciplinar enquanto prática curricular integradora com vistas à formação integral.

Utilizar um Questionário Aberto para avaliação da aplicação do produto educacional (APÊNDICE A), em que os alunos registrem as impressões, dificuldades, melhorias no processo de escrita do texto argumentativo, reflexões sobre formação integral, cidadania e integração de saberes e vivências, além de sugestões para melhorar a sequência didática interdisciplinar de produção textual.

3.3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Para garantir o princípio da ética nesta pesquisa, atendemos às regras necessárias de consentimento dos participantes, compartilhamento dos resultados e benefícios para todos os participantes, seguindo, com rigor, os princípios descritos nas Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012. Fizemos o cadastro na Plataforma Brasil por meio do endereço eletrônico plataformabrasil@saude.gov.br; submetemos o projeto de pesquisa e enviamos notificação e submissão e fomos vinculados ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia da Paraíba (IFPB).

O Comitê de Ética do IFPB emitiu o primeiro parecer de que o projeto de pesquisa estava bem apresentado, mas que trazia algumas inadequações quanto à descrição de possibilidade de riscos, aos termos de consentimento e de assentimento e à responsabilidade pelo projeto. Recomendou as providências e estabeleceu o prazo de trinta dias para adequações.

Realizamos as adequações e enviamos antes do prazo estabelecido. Após o envio, foi emitido o parecer de aprovação (ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa) para o projeto de pesquisa.

Após a aprovação, iniciamos o desenvolvimento do projeto, com a consequente aplicação do produto de sequência didática.

Como os estudantes são, em sua maioria, menores de idade, convidamos os responsáveis para reunião de esclarecimento sobre os detalhes da pesquisa, solicitando-lhes autorização de participação dos estudantes, por meio da assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os responsáveis, e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido, para os estudantes (APÊNDICE B - Termos de Consentimento e de Assentimento), comprometendo-nos que uma das vias ficaria sob a posse do responsável que autorizasse a participação do estudante na pesquisa.

4 FORMAÇÃO INTEGRAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO

Para proceder à análise do processo de identificação com a formação integral do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança, identificamos o discurso sobre formação integral dos documentos jurídicos e institucionais subjacentes ao referido Curso. Nesse sentido, realizamos a análise documental da Constituição Federal; da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996; do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; da Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de dezembro de 2008; do Termo de Metas (BRASIL, 2011), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) (BRASIL, 2015a) do IFPB; além do Plano Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do IFPB, que detalharemos a seguir.

4.1 O discurso dos documentos jurídicos e institucionais sobre a formação integral

Os discursos subjacentes aos documentos jurídicos que regem a educação brasileira apontam para a necessidade de se estruturarem, no ambiente escolar, práticas curriculares que visem à formação integral do estudante e o seu preparo para o exercício da cidadania.

A Constituição Federal traz, em seu Artigo 205, a necessidade de a educação visar “**ao pleno desenvolvimento da pessoa humana** e o seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, grifo nosso). É interessante notar que, no mesmo patamar da soberania e da dignidade da pessoa humana, compõe a cidadania o rol dos princípios fundamentais elencados no Artigo 1º da Constituição Federal, reconhecidamente nomeada de Constituição Cidadã. Nesse sentido, a formação integral (pleno desenvolvimento da pessoa humana) está diretamente vinculada aos princípios fundamentais de nossa constituição.

O discurso que subjaz à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, firma-se na necessidade de se buscarem processos que proporcionem a integração entre a família e comunidade escolar. Tendo em vista à formação de cidadãos ativos, a LDB em seu Art 12, Inciso VI, institui que os estabelecimentos de ensino deverão promover a participação das famílias e da comunidade no ambiente escolar, “criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Dessa forma, assume a integração da sociedade com o contexto escolar como essencial ao exercício da cidadania e para a formação

integral.

O discurso do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, caminha em direção semelhante ao proposto pela LDB, inclusive estabelecendo diretrizes que relacionam a formação para a cidadania à promoção da qualidade educacional. Soma-se ao discurso da formação integral, o componente dos valores morais e éticos que proporcionem o desenvolvimento da vida em sociedade. No Art. 2º, a V Diretriz garante a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2015).

Esse conjunto de normas fundamentadas no discurso que associa formação integral (desenvolvimento pleno da pessoa humana) à busca pela garantia da atuação cidadã fortaleceu um outro discurso: o da gestão democrática. As práticas discursivas inscritas nessa plataforma discursiva levaram à criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujo objetivo é o de fomentar a implantação dos conselhos escolares, levando-se em consideração às necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática. Conforme esse programa, as necessidades locais e dos anseios da comunidade escolar não podem ser representadas apenas por especialistas, por isso, o conselho escolar deve ser compreendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, cujas prioridades, objetivos e problemas devem envolver a “criação de práticas pedagógicas coletivas e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2004, p. 35).

Essa prática discursiva, pautada nos princípios da gestão democrática escolar, propõe-se ao desenvolvimento da autonomia da escola por meio da descentralização das tomadas de decisão, melhorando sua qualidade e ainda trazendo um norte para o desenvolvimento integral do estudante e de sua formação cidadã.

Emergindo como exemplo de estrutura educacional que possibilitasse a formação integral dos estudantes e o seu preparo para a cidadania, o discurso de formação integral na Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, está inscrito perpassado pelo discurso da construção de competências, marcado pela relação com o mercado e se propondo a uma integração pautada na “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos” com suas práticas pedagógicas (Art. 2º). Esse discurso é explicitado no § 2º desse mesmo artigo, ao estabelecer que “os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008).

Quanto aos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), identificamos os seguintes discursos sobre formação integral.

O discurso referente às considerações do Termo de Metas (BRASIL, 2011) está marcado pela necessidade de integração que visa à formação integral através da manutenção das relações entre as instituições que compõem a rede; da interação junto ao poder público e às comunidades, buscando-se principalmente formas de maior articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais; do estabelecimento da sintonia com as demais esferas do poder público; do compromisso com a justiça social através da gestão democrática; da integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando-se eficácia nas respostas de formação profissional; da redução das barreiras educativas por meio da inclusão de pessoas com necessidades especiais e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; da mobilidade estudantil através da circulação de estudantes entre instituições, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior; da articulação entre educação superior e educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada; da articulação de ações em Rede com as políticas e diretrizes de educação do país.

Quanto ao modelo de sociedade que se pretende estabelecer, o discurso está pautado na promessa de promover o crescimento econômico a partir dos arranjos produtivos locais, a inclusão das pessoas com as mais variadas necessidades especiais, a diminuição da desigualdade e das injustiças sociais, a elevação das capacidades humanas para o trabalho e para outras esferas da vida.

Nesse documento, o discurso de formação integral, marcado pela intervenção solidária e respeito aos direitos humanos, vem sendo atrelado ao discurso do desempenho, mensurável em habilidades.

Atrelado ao discurso da integração entre ensino, pesquisa e extensão, está o da busca por eficácia “nas respostas de formação profissional”. O discurso de formação humana ampla compõe-se de forma híbrida, conforme compreensão de Lopes (2005) e Guimarães (2014), quando, no documento em questão, anunciam-se as metas e compromissos. A primeira e a segunda metas estão marcadas pelo discurso da eficiência e da eficácia. A meta nº 13 traz explicitamente o discurso de valorização dos melhores, ao propor “programas de apoio a estudantes com elevado desempenho” (BRASIL, 2011).

O discurso das competências, marcado pela vinculação entre educação e desenvolvimento das amplas faculdades dos trabalhadores, perpassa a estruturação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que traz, como uma de suas partes, O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) (BRASIL, 2015a).

Ancorado em um discurso que assume como princípio o desenvolvimento da sociedade e de “sua qualidade de vida” (BRASIL, 2015a, p. 05); como missão, a contribuição para a

“formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática” (*Ibid.*, p.17); como ideário, “a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (*Ibid.*, p. 21); e como objetivo principal, o apoio a “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (*Ibid.*, p. 34). O PDI apresenta uma matriz curricular que não traz qualquer vínculo formal entre o currículo da formação propedêutica e da formação técnica, explicitando que os currículos estão “definidos por competências e habilidades” (*Ibid.*, p. 37).

Esse é mais um forte indício de que o currículo que se propõe a uma formação integral está dominado pelo discurso da construção das competências.

Segundo o PPPI, esses princípios devem ser sustentados pelas seguintes “ações educacionais: diálogo no processo ensino-aprendizagem; humanização, formando cidadãos capazes de atuar e modificar a sociedade; valorização da tecnologia que acrescenta qualidade à vida humana; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (*Ibid.*, p.68). Conforme o documento, a abordagem dessas ações “é dirigida para a formação do educando no sentido do pensar, saber, saber fazer e saber ser nas várias dimensões frente ao desenvolvimento tecnológico e suas repercussões sociais” (BRASIL, 2015, p. 69).

Nesse ponto, vincula-se diretamente o discurso da formação integral, “em suas várias dimensões”, ao desenvolvimento de competências, explicitamente categorizadas na expressão dos saberes. Há um discurso que se anuncia como “transformador e democrático” (BRASIL, 2015, p. 71), que promete a “formação do ser humano em todas as suas dimensões” (*Ibid.*, p. 72), mas que se propõe à adaptação ao contexto socioeconômico, por meio de um discurso marcado pelo desenvolvimento de competências pré-definidas, que se propõem a “atender às exigências regionais” (*Ibid.*, p.74). Vale salientar que o discurso é marcado pelas exigências regionais, não pela percepção das necessidades de transformação da sociedade.

Em análise do discurso do Plano Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do IFPB, identificamos o direcionamento para as diversas perspectivas de integração – entre educação, ciência e tecnologia; entre ensino, pesquisa e extensão; entre educação geral e formação profissional; entre currículo formativo e setores produtivos; entre escola e comunidade; e outras que podem ser inferidas nos outros documentos institucionais que regem os Institutos Federais. No capítulo 5 do retromencionado PPC, onde se trata da “Concepção de Curso Médio Integrado”, está dito:

O currículo, na **forma integrada**, preconiza a articulação entre educação geral e formação profissional, com planejamento e desenvolvimento de Plano

Pedagógico construído coletivamente, que remete a elaboração de uma matriz curricular integrada, consolidando uma perspectiva educacional que **assegure o diálogo permanente entre saber geral e profissional** e que o discente tenha acesso ao conhecimento das inter-relações existentes entre o trabalho, cultura, a ciência e a tecnologia, que são os eixos norteadores para o alcance de uma formação humana integral. (BRASIL, 2015b, p. 25, grifo nosso)

Nesse mesmo PPC, no item 5.3, em que se trata do “Perfil do Egresso e Suas Competências”, identifica-se que os Eixos Cognitivos da Matriz de Referência para o Enem 2009 (BRASIL, 2009) constituem o discurso basilar para a construção de uma educação integral que possibilite uma formação omnilateral do educando.

Na perspectiva de uma educação integral articulada que contemple a dimensão omnilateral do educando há de se considerar as competências específicas para a formação geral expressas na Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, a saber: I. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; II. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V. Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2015b, p. 28)

Como destacado anteriormente, os processos de seleção para a educação superior têm conformado o currículo do ensino médio brasileiro, conforme afirmam Guimarães e Morgado (2016) em seus estudos sobre testes standardizados. Nesse sentido, os eixos cognitivos da Matriz de Referência para o Enem 2009 são apresentados como o discurso predominante no currículo oficial para uma perspectiva de formação omnilateral.

O discurso que constitui esse PPC é, portanto, híbrido. Por um lado, propõe-se a uma formação integral, inclusive de base gramsciana, marcada pela omnilateralidade. Por outro, a condução dessa formação omnilateral está ancorada em um discurso que tem como foco o desenvolvimento de competências cognitivistas, não indicando de forma satisfatória as outras dimensões do processo formativo que materialize a perspectiva de omnilateralidade galgada.

Uma outra natureza de hibridismo do discurso identificada no referido PPC refere-se às ementas das disciplinas. Algumas ementas estão pautadas no discurso conteudista; outras estão marcadas por um discurso de construção de competências. Este é o caso da disciplina de Língua Portuguesa, que engloba a produção textual. Como resultado, identificamos que, sendo a

produção textual exigida pelo Enem – teste estandardizado a que o estudante do ensino médio se submete para ingresso no ensino superior – regulada pela mensuração de competências, a organização da ementa desta disciplina está marcada pelo discurso da construção de competências.

Esse discurso de integração aproxima-se do discurso de integração curricular previsto no modelo que se propõe à construção de competências, conforme analisa Lopes (2008). Integrar, nesse sentido, resume-se à articulação de saberes para desenvolver um conjunto de habilidades e comportamentos.

Tal discurso confirma também as causas apontadas pelos estudos de Araújo e Frigotto (2015) que dificultam a experimentação da integração: as compreensões equivocadas de integração como a sugerida no referido PPC. Os autores afirmam que os projetos político-pedagógicos, marcados por uma concepção conteudista, não se comprometem com a formação ampla dos indivíduos e que a integração é entendida como mera estratégia de organização dos conteúdos escolares, desconsiderando-se o conteúdo ético-político e o seu caráter transformador.

4.2 O discurso do sujeito-estudante e o processo de identificação com a formação integral

Para melhor analisar o discurso do sujeito-estudante e o seu processo de identificação com a formação integral, relatamos as etapas de realização da pesquisa e da aplicação do produto educacional de sequência didática interdisciplinar.

Os professores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus Esperança* do Instituto Federal da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança) participam, semanalmente, de reunião pedagógica, com a presença do Diretor de Ensino, da Pedagoga e do Técnico em assuntos educacionais.

Por meio de combinação prévia com o Diretor de Ensino, anunciamos, em reunião pedagógica, o tipo de trabalho que pretendíamos realizar. Apresentamos a proposta de desenvolver uma sequência didática interdisciplinar que objetivava utilizar a produção textual em linhas de argumentação como prática integradora, com vistas à formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado.

Durante a reunião, ao relatarmos que pretendíamos problematizar e ressignificar o conceito de cidadania objetivando à formação integral, um professor da Formação Geral se dispôs a participar, voluntariamente, da elaboração e da aplicação da sequência didática. Este sugeriu, além de atuar em sala de aula por meio da problematização do conceito de cidadania em sua disciplina, promover uma palestra, na qual atuaria como palestrante, com o

objetivo de discutir tal conceito e a sua relevância para a formação integral, envolvendo os professores e o coordenador do CTIEM-IFPB-Esperança, o diretor de ensino do *Campus* Esperança, os pais dos estudantes e outros convidados da comunidade local.

O diretor de ensino sugeriu que, antes da palestra, o mesmo professor atuasse também como mediador de uma roda de conversa com os professores do *Campus* sobre as práticas integradoras que já havia desenvolvido no *Campus* Esperança do IFPB.

Os outros professores se dispuseram a participar da roda de conversa, desde que feita durante uma das reuniões pedagógicas, mas alegaram falta de tempo para participar da elaboração e da aplicação da sequência didática, diante da sobrecarga de atividades ou necessidade de cumprimento do programa conteudístico da disciplina. Fizemos um cronograma de reuniões, porém o professor em questão, tendo se submetido a um processo de redistribuição para outro Instituto, que havia transcorrido mais rápido do que ele supunha, anunciou que talvez não pudesse participar de todas as etapas da atividade interdisciplinar proposta. Porém se dispôs a atuar como palestrante, desde que fossem viabilizadas as condições administrativas necessárias.

Por causa desse empecilho, realizamos uma nova proposta aos professores do CTIEM-IFPB-Esperança. Diante das justificativas apresentadas, sugerimos que o professor-pesquisador elaboraria a sequência didática e que os convidaria a participar de alguns momentos de sua aplicação, em um dos quais promoveria uma roda de conversa entre os estudantes participantes da pesquisa, os professores e o coordenador do CTIEM-IFPB-Esperança, e o Diretor de Ensino do *Campus* Esperança do IFPB. Sendo assim, agendamos a data e o horário.

Na semana seguinte, na reunião pedagógica do dia 24 de outubro de 2018, apresentamos o Plano de Atividade da Sequência Didática Interdisciplinar, dividida em seis momentos. Devido a ajustes no Plano de Atividades que tivemos de realizar durante a aplicação, a Sequência Didática Interdisciplinar contou com sete momentos, aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2019, os quais detalharemos a seguir.

4.2.1 Relato da aplicação da Sequência Didática Interdisciplinar

No dia 01 de novembro de 2018, realizamos reunião, no *Campus* Esperança do IFPB, com alguns responsáveis pelos estudantes da 3ª série do CTIEM-IFPB-Esperança para esclarecimento sobre os detalhes da pesquisa, solicitando-lhes autorização de participação dos estudantes, por meio da assinatura em duas vias, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B - Termos de Consentimento e de Assentimento),

comprometendo-nos que uma das vias ficaria sob a posse do responsável que autorizasse a participação do estudante na pesquisa. Após autorização dos responsáveis, solicitamos a autorização dos estudantes, por meio da assinatura em duas vias, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE B - Termos de Consentimento e de Assentimento), comprometendo-nos também que uma das vias ficaria sob a posse do estudante que assentisse sua participação na pesquisa.

Detalhamos a proposta e alguns responsáveis presentes autorizaram, com assentimento dos estudantes, no momento da reunião. Outros enviaram os termos assinados na semana seguinte. Todos os responsáveis e estudantes que assinaram o termo que lhe cabia receberam uma via assinada pelo pesquisador.

No dia 06 de novembro de 2018, iniciamos a aplicação do produto educacional no turno oposto às aulas dos estudantes, em módulos que descrevemos a seguir com os ajustes realizados no Plano de Atividade Sequência Didática Interdisciplinar.

Módulo I

Em nosso primeiro módulo, trabalhamos os conteúdos “Estrutura e função social do portfólio” e “o conceito de cidadania”, com os objetivos de identificar a estrutura e o funcionamento do portfólio e problematizar o conceito de cidadania.

Conforme planejado, apresentamos a estrutura de alguns portfólios e discutimos sua função social nos contextos em que se encontram. Optamos pelo modelo de Portfólio Cronológico, uma vez que, segundo Motta (2009, p. 05), esse tipo de portfólio “proporciona uma visão longitudinal sobre a evolução do processo, tanto por parte do professor orientador, como pelo acadêmico-produtor”.

Combinamos então que todas as ações desenvolvidas seriam registradas cronologicamente neste portfólio. Combinamos também que as informações seriam organizadas em um portfólio digital, para que estudantes pudessem relacionar - apontando-se as datas - a qualquer momento, os autoquestionamentos e os encaminhamentos sugeridos pelo professor às informações anteriormente registradas. Para isso, ao final de cada módulo, o portfólio deveria ser atualizado e enviado por e-mail. Porém, ao final, os estudantes deveriam entregar uma cópia impressa.

Em seguida, solicitamos que os estudantes registrassem, em portfólio, durante a aula, as suas definições de cidadania e exemplos de práticas cidadãs e de práticas não-cidadãs no contexto escolar e fora dele. Os estudantes socializaram o conceito de cidadania que haviam registrado.

Foram relacionados, através do registro oral e escrito, enunciados iniciais sobre conceitos de cidadania e práticas cidadãs, conforme disposto Quadro 1 – Enunciados iniciais (APÊNDICE C).

Em seguida, incluímos, na discussão sobre cidadania, o direito “à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, garantido pelo Art. 5º, e a necessidade de a educação visar “**ao pleno desenvolvimento da pessoa humana** e o seu preparo para o exercício da cidadania”, como garante o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Fomos para o laboratório de informática, onde solicitamos que consultassem o Art. 5º em sua totalidade, registrando, em portfólio, enunciados sobre cidadania que pudessem ser acrescentados aos que eles já haviam registrado.

Solicitamos também que comparassem os enunciados que tinham registrado com o discurso constitucional e buscassem relacionar, com registro em portfólio, o exercício da cidadania à formação integral, entendida constitucionalmente como pleno desenvolvimento da pessoa humana. Indagamos: “Você acredita que a educação que você tem tido até agora tem possibilitado o seu pleno desenvolvimento humano?”.

O tempo de aula se esgotou e não houve registros. Solicitamos que continuassem a pesquisa e buscassem fazer a relação entre cidadania e formação integral.

Como primeira atividade extraclasse, com o objetivo de estimular o “saber-conhecer” (abordando-se saberes de áreas distintas e saberes cotidianos) em estreita relação com o “saber-conviver”, solicitamos que entrevistassem e registrassem, em portfólio, as definições de cidadania expressas por, pelo menos, dois professores de sua turma, um outro servidor administrativo de sua escola, um membro de sua família e uma outra pessoa de outro círculo social.

Como segunda atividade extraclasse, solicitamos que os estudantes pesquisassem, em algum site de referência, definições de cidadania e registrassem, em portfólio, diferenças conceituais encontradas entre as definições apresentadas nas entrevistas e nas pesquisas.

Módulo II

No segundo módulo, trabalhamos o conteúdo “Cidadania e formação integral”, com o objetivo de identificar o exercício da cidadania como pressuposto para formação integral.

Nele, havíamos planejado a realização de uma palestra, na qual um professor da formação geral atuaria como palestrante, com o objetivo de discutir o conceito de cidadania e a sua relevância para a formação integral, envolvendo os professores e o coordenador do

CTIEM-IFPB-Esperança, o Diretor de Ensino do *Campus* Esperança, os pais dos estudantes e outros convidados da comunidade local. No entanto, no prazo estabelecido, o professor já havia passado por um processo de redistribuição, o que o levou a compor outro Instituto Federal, conforme já anunciado anteriormente. Ainda insistimos que o referido professor atuasse como palestrante, mas dificuldades administrativas e outras ocupações do professor no seu novo *Campus* obstaculizaram a sua participação.

Então, promovemos uma roda de conversa sobre cidadania e formação integral com a participação do professor-pesquisador, dos estudantes participantes da pesquisa, do coordenador do CTIEM-IFPB-Esperança, e do Diretor de Ensino do *Campus* Esperança do IFPB. Os professores que inicialmente haviam confirmado participação neste momento não compareceram.

Nesta roda de conversa, discutimos o conceito de cidadania e a sua relevância para a formação integral.

Solicitamos que os estudantes participantes da pesquisa registrassem em portfólio novas perspectivas de cidadania percebidas durante a roda de conversa, relacionando-as à formação integral.

Solicitamos que realizassem nova pesquisa e registrassem em portfólio novas relações entre cidadania e formação integral, além das registradas durante a palestra. Porém, nenhum estudante realizou pesquisa sobre a relação entre cidadania e formação integral. Mantiveram a pesquisa apenas sobre o conceito de cidadania.

Solicitamos que buscassem, em pelo menos duas outras disciplinas de sua série, definições que se relacionassem ao conceito de cidadania e que propusessem aos professores uma discussão nessa perspectiva. Pontuamos a necessidade de registrar também o meio de obtenção das informações (especificação de disciplina, aula, palestra, fonte de pesquisa) com registro de data.

Reforçamos a necessidade de enviar, por e-mail, o portfólio atualizado antes do próximo encontro presencial.

Em reunião pedagógica, solicitamos aos professores do *Campus* Esperança do IFPB que se envolvessem com a atividade proposta tendo em vista a contribuição para o desenvolvimento de uma prática integradora para a formação integral.

Propusemos, especificamente aos professores da 3ª série CTIEM-IFPB-Esperança uma forma de participação mais direta na prática em questão. Diante das dificuldades relatadas por eles para participarem do planejamento das atividades, sugerimos a participação deles na execução, no monitoramento e na avaliação da prática. Propusemos que problematizassem o

conceito de cidadania no âmbito de suas disciplinas e que avaliassem a apropriação do conceito por meio dos índices propostos na descrição das competências II e III exigidas na produção textual do Enem.

A maioria dos professores se comprometeu a participar em um próximo momento, quando estivéssemos em um *Campus* novo, alegando o barulho intenso e constante das crianças da escola municipal com a qual o *Campus* Esperança do IFPB divide espaço.

Um professor de formação geral (Professor da Formação Geral 1) aceitou a ideia de propor, em sua disciplina, uma aula sobre o conceito. Porém alegou que iria conhecer melhor a experiência para depois incluir-se no processo avaliativo.

Após esse momento, conforme podemos verificar no Quadro 2 – Enunciados sobre cidadania pesquisados e registrados (APÊNDICE D), foram obtidos registros diversos sobre cidadania, de enunciados advindos de outros sujeitos, como resultado da atividade anteriormente desenvolvida com os estudantes.

Módulo III

No terceiro módulo, trabalhamos o conteúdo “Texto dissertativo-argumentativo do Enem: estrutura e competências exigidas”, com os objetivos de identificar e analisar as características da estrutura e as competências exigidas na produção do texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Discutimos a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e as competências exigidas pelo Enem por meio da apresentação da Figura 1 contida na Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 08):

Figura 1 – As cinco competências exigidas na produção textual do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 08)

Durante a discussão, indagamos aos estudantes qual seria a competência que avaliaria o domínio de um conceito. Identificaram, sem dificuldades, que seria “a competência 2”. Então apresentamos a Figura 2:

Figura 2 – Descrição da segunda competência exigida pela produção textual do Enem

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 16)

A partir da Figura 2, problematizamos o que seria a capacidade de compreensão da proposta de redação e a aplicação do conceito de cidadania como resultante das várias áreas do conhecimento para desenvolver um determinado tema.

Discutimos e analisamos duas produções textuais presentes no livro *Produção Textual em Linhas de Argumentação* que apresentam a cidadania como conceito central para a argumentação (MELO NETO; MORAIS, 2017, p. 47-48).

Como primeira atividade extraclasse, solicitamos registro em portfólio do conceito de cidadania que o estudante utilizaria para fundamentar a escritura de texto dissertativo-argumentativo, comparando-o com o registro realizado no primeiro encontro (Módulo I).

Como segunda atividade extraclasse, solicitamos a escritura de uma produção textual de acordo com os critérios exigidos pelo Enem sobre a questão: que concepção de cidadão está subjacente às competências exigidas na produção textual do Enem? (APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual). Nesta produção textual, solicitamos que os estudantes utilizassem os conhecimentos adquiridos sobre cidadania e registrados em portfólio para fundamentar a argumentação dos seus textos.

No entanto, durante a leitura da proposta de produção textual, os estudantes apresentaram dificuldades para compreender a relação entre concepção de cidadania e a construção de competências. Os textos trazidos na proposta não contribuíam para tal compreensão.

Então combinamos que, no próximo encontro, seria produzido, em sala, um texto dissertativo-argumentativo de acordo com os critérios exigidos pelo Enem. Orientamos que, nesta produção textual, o estudante deveria utilizar os conhecimentos adquiridos sobre

cidadania e registrados em portfólio para fundamentar a argumentação dos seus textos.

Combinamos também que o envio do portfólio atualizado por e-mail deveria se dar antes do próximo encontro.

Módulo IV

No quarto módulo, trabalhamos o conteúdo “Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem”.

Entregamos proposta de produção textual, acompanhada de textos motivadores, sobre a questão / o tema: caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras (APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual).

Solicitamos que consultassem o conceito de cidadania registrado em portfólio e o utilizassem para fundamentar a argumentação.

Os novos conceitos de cidadania registrados após pesquisas realizadas constam no Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante (APÊNDICE F).

Combinamos que eles realizariam a produção textual em duas horas-aula e, ao final desse prazo, recolhemos todas as atividades.

Módulo V

No quinto módulo, perguntamos aos estudantes quem gostaria que o seu texto fosse analisado coletivamente. Seis estudantes se dispuseram. Realizamos a discussão coletiva de um desses textos produzidos na aula anterior cujos autores autorizaram a discussão pública.

Solicitamos que o autor do texto analisado registrasse, em portfólio, todas as observações feitas pelos colegas com a mediação do professor, julgasse a procedência de cada uma delas e reescrevesse o texto. Assim ficou o registro do Estudante A, transcrito do seu portfólio:

O exercício da cidadania (01) deveria estar pautado na busca pelo bem-estar coletivo. No entanto, a imposição de padrões educacionais inflexíveis e a obsessão por verdades absolutas limitam o homem no que diz respeito (02) à formação integral dos escolares no Brasil. Esse fenômeno ocorre (03), principalmente, devido ao ensino brasileiro, essencialmente conteudista, e à falta de mecanismos realizados pelo governo, (04) que garantam desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões.

É válido pontuar que, (04) a formação integral (05) nas escolas do Brasil (05) deveria ser uma prática comum. No entanto, a formação mecanicista do saber-fazer, sobretudo nas escolas públicas, é um problema em questão no Brasil e no mundo, principalmente na Índia que até então visava só a formação de bons profissionais, assim como evidencia o jornal The Washington Post. Esse cenário acaba deixando de lado (06) o exercício da cidadania, que deve ser valorizado pelos órgãos públicos para que a

educação seja voltada para o bem comum (05) visando propiciar uma formação integral.

Como consequência dessa formação individualista precária, 7 (07) em cada 10 (07) estudantes do ensino médio tem (08) o nível de aprendizagem insuficiente nas matérias de português e matemática (05) segundo o MEC. Mesmo com esses índices (09) (05) as pessoas possuem uma visão equivocada sobre a realidade em que o país está, principalmente em relação a (10) educação, como afirma um dado do PISA (2015), em que mais de 70% dos estudantes brasileiros, em matemática, possuem nível básico de proficiência abaixo do esperado. Em decorrência disso, o governo precisa criar novos mecanismos visando uma formação integral dos indivíduos para que essa seja uma realidade brasileira (09).

Fica claro, portanto, que as escolas brasileiras precisam estimular, desde o ensino infantil, hábitos e comportamentos pautados no bem comum, buscando sempre uma formação cognitiva, ética, física, social e afetiva, apreciando (06) assim, “o ser humano”, em todos os seus aspectos. Além disso, é fundamental a criação pelo governo de aplicativos, (04) que permitam os estudantes aprender assuntos da escola em uma fonte confiável e de modo que este propicie uma formação integral (05) intensificando a formação humana. Assim, podendo (11) haver (12) o pleno exercício da cidadania.

CORRECÇÕES A FAZER:

(01) - Introduzir o tema da redação o mais rápido possível.

(02) - O termo “o homem” é muito superficial/generalizado.

(03) - O termo “ocorre” é muito engessado, já que este limita o problema a educação (da forma que foi usado).

(04) - Sem necessidade da vírgula.

(05) - Necessidade da vírgula.

(06) - Essa frase é muito do contexto popular.

(07) - Tem que ser por extenso.

(08) - Está no singular (tem que usar “têm” com acento circunflexo, que indica plural).

(09) - Está sendo usado de forma equivocada.

(10) - Precisa do assento “” no a (â).

(11) - Usado de forma errada

(12) - Errado (Usar “promover”/”proporcionar”)

IMPORTANTE: Introduzir os conectivos interparágrafos!

(Estudante A, grifos do autor)

Depois que os estudantes apontaram as inadequações, solicitamos que eles as avaliassem, segundo as cinco competências discutidas na aula anterior, inclusive atribuindo-lhes nota.

Solicitamos aos outros estudantes que pedissem a um dos colegas para avaliar a sua produção textual (solicitada na aula anterior) segundo os critérios exigidos pelo Enem e que registrassem, em portfólio, as observações feitas pelo colega, justificando a pertinência ou não de cada uma delas.

Durante a avaliação da produção textual do colega com o qual foi feita a troca de redações, surgiram muitas dúvidas quanto ao uso da vírgula. Identificamos os casos mais frequentes e problematizamos as causas que estariam levando ao equívoco. Fizemos uma intervenção no sentido de comparar o uso da pontuação construído pelo senso comum (no geral,

marcado pela ideia de usar pausa) com o uso recomendado pela norma-padrão.

Entregamos, por escrito, a avaliação comentada da produção textual.

Solicitamos que fizessem uma primeira reescritura da redação após as observações registradas pelo colega e a avaliação escrita do professor.

Solicitamos que entregassem a reescrita ao final da aula e que identificassem a linha de argumentação utilizada, segundo as orientações de Melo Neto e Morais (2017), avaliando como relacionou o conceito de cidadania ao tema.

Muitos estudantes não conseguiram terminar a produção até o final da aula. Então sugerimos que enviassem por e-mail até o dia seguinte.

Módulo VI

No sexto módulo, produzimos um novo texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem. Além do objetivo de produzir o texto dissertativo-argumentativo de acordo com os critérios exigidos, pretendíamos estimular a reflexão constante sobre os conceitos utilizados para fundamentar a argumentação.

Por isso, antes de solicitarmos a produção do texto, apresentamos a reescrita do texto discutido coletivamente na aula anterior, indagando-lhes sobre as mudanças realizadas. Segue a reescritura do texto do Estudante A, que foi discutido coletivamente:

A formação escolar deveria estar pautado na busca pelo bem-estar coletivo. No entanto, a imposição de padrões educacionais inflexíveis e a obsessão por verdades absolutas limitam uma formação humana mais ampla ao contexto escolar brasileiro. Esse fenômeno perpetua-se, principalmente, devido ao ensino brasileiro, essencialmente conteudista, e à falta de mecanismos realizados pelo governo que garantam desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões.

É válido pontuar que a formação integral, nas escolas do Brasil, deveria ser uma prática comum. No entanto, a formação mecanicista do saber-fazer, sobretudo nas escolas públicas, é um problema em questão no Brasil e no mundo, principalmente na Índia que até então visava só a formação de bons profissionais, assim como evidencia o jornal *The Washington Post*. Esse cenário não contribui para o exercício da cidadania, que deve ser valorizado pelos órgãos públicos para que a educação seja voltada para o bem comum, visando propiciar uma formação integral.

Somado a essa formação individualista precária, sete em cada dez estudantes do ensino médio têm o nível de aprendizagem insuficiente nas matérias de português e matemática, segundo o MEC. Somado a esse índice, as pessoas possuem uma visão equivocada sobre a realidade em que o país está, principalmente em relação à educação, como afirma um dado do PISA(2015), em que mais de 70% dos estudantes brasileiros, em matemática, possuem nível básico de proficiência abaixo do esperado. Em decorrência disso, o governo precisa criar novos mecanismos visando uma formação integral dos indivíduos para que essa não seja uma realidade brasileira.

Fica claro, portanto, que as escolas brasileiras precisam estimular, desde o ensino infantil, hábitos e comportamentos pautados no bem comum, buscando sempre uma formação cognitiva, ética, física, social e afetiva, promovendo assim, “o ser humano”,

em todos os seus aspectos. Além disso, é fundamental a criação pelo governo de aplicativos que permitam os estudantes aprender assuntos da escola em uma fonte confiável e de modo que este propicie uma formação integral, intensificando a formação humana. Assim, pode-se promover o pleno exercício da cidadania.
(Estudante A, texto reescrito)

Lemos o texto coletivamente e discutimos rapidamente as adequações.

Solicitamos então a produção em sala de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem, no tempo de uma hora, sobre o tema: o desafio de conviver com as diferenças em meio à divulgação excessiva de informações falsas (APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual).

Nesta proposta, solicitamos que os estudantes consultassem a sua produção textual anterior e utilizassem a linha argumentativa desenvolvida nela, conforme sugerem Melo Neto e Moraes (2017), para produzir o novo texto.

Módulo VII

No último encontro da sequência didática, que apresentava os objetivos “produzir texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem” e “apropriar-se do conceito de cidadania ressignificado através da sua reaplicação a novas propostas de produção textual”, avaliamos produções textuais realizadas na aula anterior através de discussão coletiva de algumas dessas produções e individualmente com cada estudante.

Realizamos leitura coletiva de algumas produções textuais e solicitamos que os estudantes identificassem e discutissem com o professor adequações e inadequações encontradas, conforme havíamos feito em encontro anterior.

Devolvemos as produções avaliadas e comentadas por escrito (pelo professor-pesquisador) aos estudantes e solicitamos que registrassem em portfólio as observações do professor e os encaminhamentos que pretendiam dar.

Solicitamos que enviassem o portfólio atualizado, com os novos registros.

Atendemos individualmente cada um dos estudantes para discutir a sua produção textual e orientamos para a reescrita desse último texto. O atendimento individual rompeu os limites do horário da aula e tivemos que marcar horários extras, segundo a disponibilidade de cada estudante.

Solicitamos que continuassem os registros no portfólio para organizar novas informações sobre os conceitos aprendidos e/ou ressignificados e para problematização de novos conceitos, a fim de que pudessem estruturar futuras linhas de argumentação.

Por fim, solicitamos que os estudantes registrassem em portfólio sua avaliação da

aplicação do produto educacional de sequência didática interdisciplinar enquanto prática curricular integradora com vistas à formação integral, com resultados registrados no Quadro 4 - Avaliação aplicação do produto educacional (APÊNDICE G).

4.2.2 Avaliação da aplicação da Sequência Didática Interdisciplinar

A avaliação constava de um questionário de avaliação da aplicação do produto educacional (APÊNDICE A), através do qual se questionou o que os estudantes tinham achado da sequência didática de produção textual; quais dificuldades haviam tido na execução das atividades propostas; se tinha havido melhoria no processo de escrita do texto argumentativo; se o uso da produção textual em linhas de argumentação havia possibilitado novas vivências; se a participação nas atividades de produção textual havia possibilitado a reflexão sobre a formação integral para a cidadania, a integração de saberes e se havia proporcionado o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relevantes para outros contextos de sua vida. Por fim, foram solicitadas sugestões para melhorar a sequência didática de produção textual.

Sobre as impressões dos estudantes a respeito da sequência didática, registradas na primeira resposta ao questionário, há um discurso marcado por uma nova compreensão do contexto escolar e social, mais ampla e em novas perspectivas.

Conforme resultados registrados no Quadro 4 - Avaliação aplicação do produto educacional (APÊNDICE G), para os estudantes, o desenvolvimento dessa sequência didática proporcionou ampliação da visão sobre a realidade

[...] **visão mais ampla** sobre várias vertentes que são utilizadas e vários tipos de textos. (Estudante A, grifo nosso)

[...] **a compreensão de outras realidades** [...]. (Estudante B, grifo nosso)

[...] **permitiu um maior aproveitamento dos recursos** que nos são oferecidos a partir de livros, revistas, jornais e da internet, [...]. (Estudante C, grifo nosso)

[...] **despertar para novas visões**, como a quebra de preconceitos. (Estudante D, grifo nosso);

[...] **foi possível a observar outros aspectos diferentes da sociedade** além de que não é só estudar pra fazer uma redação [...]. (Estudante E, grifo nosso)

[...] **ajuda a refletir sobre problemas cotidianos** [...]. (Estudante F)

[...] **possibilitando assim que novas visões sobre o conceito de cidadão** pudessem ser adquiridas [...]. (Estudante K, grifo nosso)

[...] **permitiu ter uma visão mais ampliada sobre a realidade** e minha percepção crítica sobre o mundo aumentou. (Estudante L, grifo nosso)

[...] **ajudaram nas discussões e na fomentação de uma consciência ampla**, não apenas

no que tange cidadania, mas também como forma proveitosa, e crítica, de se chegar a um objetivo com o uso reflexivo do conhecimento e não apenas sua reprodução”. (Estudante M)

[...] *contribui imensamente para a ampliação da visão do estudante, [...].* (Estudante Q, grifo nosso).

A respeito das dificuldades encontradas, o sujeito-estudante apresenta-se, em alguns momentos identificatórios, como um sujeito que se “*enxergava incapaz de produzir um bom texto*” (Estudante P) e desconhecedor da possibilidade de o seu discurso poder ser constituído por novos discursos, ao relatar que

[...] *trazer conceitos novos e estar disposto a melhorar o meu texto não foi algo exposto para mim desde que comecei a produção textual na 8ª série, por isso eu tive resistência a essas atividades no início.* (Estudante D).

Com relação à melhoria no processo de escrita do texto argumentativo, o discurso do sujeito-estudante está perpassado pelo maior domínio da estrutura desse tipo de texto e pela compreensão de suas partes constitutivas, como revelam os enunciados:

[...] *avanços significativos na relação intraparágrafo e interparágrafo.* (Estudante C);

[...] *estrutura organizacional que fez o meu texto ser montado através de um raciocínio*” (Estudante D);

[...] *Consigno iniciar meu texto e encaixar todas as partes dele.* (Estudante H).

Nesse aspecto, perpassa ainda o discurso do sujeito-estudante a compreensão de que pode sustentar seus argumentos com base em outros discursos, ao enunciar que pode “*usar autores que reforçam meu argumento*” (Estudante J), sem a necessidade de memorização aleatória e indiscriminada de enunciados de outros autores, quando relata que antes

[...] *buscava decorar o máximo de citações possíveis de vários autores, e por muitas vezes mal sabia encaixar no próprio texto. Foi com esta metodologia que aprendi que não preciso ‘reinventar a roda’”* (Estudante P).

O discurso do sujeito-estudante revela ainda, com exemplificações, novas vivências, reflexão sobre a formação integral para a cidadania, sobre integração de saberes e sobre desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relevantes para outros contextos da vida. A transcrição do enunciado do Estudante M aponta o percurso dessas experiências:

A sequência didática ajudou no entendimento geral do conceito de cidadania, assim como na reflexão sobre o que isto significa. Tornou possível a análise deste conceito integrado a outras áreas, partindo da nossa escola, onde o contato foi feito por meio de aulas especiais com o tema, momentos de discussões e conversas para expor opiniões e ideias. Além da conexão Escola - Cidadania, também tivemos a oportunidade de trazer outras áreas do conhecimento para enriquecer ainda mais o debate, partindo de outras disciplinas, como a filosofia, com debates e discussões sobre assuntos que abrangem e possibilitam esta interdisciplinaridade. Com algumas atividades propostas, a participação de servidores, assim como dos próprios alunos, foi muito bem

*utilizada para poder fomentar ainda mais o conceito, **partindo de diferentes pontos de vistas de cidadania** e o impacto desta sobre nossa sociedade. Contamos também com **entrevistas de pessoas de outros âmbitos sociais**, ficando a critério de cada aluno, que possibilitou mostrar-nos como a cidadania é tratada e entendida no senso comum. Todos estes trabalhos e atividades ajudaram nas discussões e no **fomento a uma consciência ampla**, não apenas no que tange cidadania, mas também como forma proveitosa, e crítica, de se chegar a um objetivo com o **uso reflexivo do conhecimento e não apenas sua reprodução**. De forma geral, a metodologia utilizada na sequência didática, possibilitou o **melhor entendimento do conceito e na desenvoltura e utilização deste para a produção textual**, assim como uma ferramenta para integrar outras áreas e tipos de conhecimento, acarretando não apenas o aprendizado específico, mas também **a experiência de uma atividade muito enriquecedora**. Com isso, consegui utilizar e entender o conceito de cidadania, também ligado ao de educação, como algo além de ‘direitos e deveres’ exercido pelas pessoas. **O cidadão seria um agente transformador do meio ao qual está inserido**, este praticaria a cidadania de forma transformadora e não apenas reprodutora, não se limitando aos modelos pré-dispostos. **Cidadão é aquele com um papel ativo no seu âmbito**, capaz de entendê-lo, problematizá-lo, ajudá-lo e transformá-lo. (Estudante M, grifo nosso)*

É marcante, no discurso do sujeito-estudante, a experimentação de novas vivências que possibilitaram o contato com outros discursos sobre cidadania, como revela o enunciado “*uma maior vivência e uma maior diversidade de conceitos*”, e proporcionaram o seu desenvolvimento humano, ao relatar que

[...] as reflexões propiciadas permitiram um crescimento intelectual e pessoal, indo desde a valorização de profissões menos procuradas, até a busca de inclusão dos deficientes diariamente. (Estudante C).

Outra marca constitutiva do discurso do sujeito-estudante é a crítica a respeito do tipo de formação a ser oferecido pela escola, ao relatar que a formação cidadã não pode se reduzir à adaptação a padrões pré-estabelecidos, como em

[...] a escola tem papel de formação de cidadão, como as atividades desenvolvidas dentro da escola e conceitos estruturados em padrões passados também, além do papel da tecnologia nessa formação. Estudante D).

Essa crítica surge de forma mais direta no seguinte enunciado:

[...] percebemos o quão limitado é este atual sistema de ensino, tecnicista e utilitarista.” (Estudante P)

Especificamente a respeito da integração de saberes proporcionada pelas novas vivências com sujeitos distintos, emerge um discurso em que

[...] a integração com a comunidade e com os servidores se fez bastante presente, pois se fez necessário para as atividades escutar membros desses dois grupos, possibilitando assim que novas visões sobre o conceito de cidadão pudessem ser adquiridas. (Estudante K).

A integração entre saberes de distintas áreas revela-se especialmente marcante na forma através da qual o sujeito-estudante busca compreender os conceitos que fundamentarão o processo de argumentação do seu texto, quando afirma que

[...] a junção de professores para discussão de conceitos relacionados a duas ou três matérias provocou a possibilidade de integração dos saberes, além da apresentação de distintos conceitos sobre uma mesma coisa que também ajudou. (Estudante D)

Há vasta exemplificação no que tange à integração de saberes disciplinares, quando o sujeito-estudante afirma que

[...] houve muita comunicação com outras matérias: Sociologia, filosofia, matemática financeira, etc” (Estudante J)

E o conseqüente desenvolvimento de novas habilidades relacionadas ao pensamento reflexivo, quando relata:

[...] utilizei o conhecimento como reflexão em disciplinas como Filosofia, Geografia, Metodologia como também na construção do trabalho de conclusão do curso. (Estudante H).

Habilidades cuja utilização inclusive transcende o contexto da prática, como revela o enunciado:

[...] posso refletir sobre acontecimentos atuais e saber como poderia relacioná-los a autores, livros e demais referências. (Estudante H).

A integração de saberes por meio da pesquisa possibilitou a conexão entre distintas áreas do conhecimento, proporcionando novas percepções do contexto da prática e do contexto social, como revela o enunciado:

*Tivemos diversas aulas integradas e pesquisas sociais em que pudemos **perceber como vários assuntos estão interligados** entre vários saberes, nos fazendo enxergar diferentes perspectivas de um mesmo assunto, e assim, **ampliando nosso conhecimento para além das quatro paredes escolares** ou mesmo para além de uma determinada disciplina. (Estudante P, grifo nosso)*

As novas percepções sobre o contexto social a partir do contexto da prática aparecem também de forma específica, quando o sujeito-estudante trata, por exemplo, da influência do trabalho realizado em sala na percepção da formação no contexto familiar:

A linha argumentativa aprendida me auxiliou bastante na forma de olhar a formação escolar/familiar. (Estudante J)

Ou quando relata a mudança de percepção do uso de conceitos em relação à rotina de estudos em outras disciplinas, tanto na escola quanto em sua casa:

As linhas de argumentação e os conceitos apresentados contribuíram para o desenvolvimento e fizeram com que eu pudesse utilizá-los em outras matérias e em casa. (Estudante D)

No discurso do sujeito-estudante, emerge também um sujeito cidadão que compreende em sua totalidade novos elementos do contexto escolar e social, como mostra o enunciado:

[...] *citar a interação entre dados estatísticos e a sociologia para a compreensão do todo.* (Estudante O)

E que também deve atuar de forma participativa e transformadora, buscando

[...] *compreender a importância da formação do indivíduo como cidadão participante da dinâmica dos ambientes.* (Estudante O).

Essas novas percepções, possibilitadas pela constante inter-relação com sujeitos e saberes distintos numa percepção interdisciplinar, que potencializaram o desenvolvimento de novas habilidades, aparecem explicitadas no seguinte enunciado:

*A partir dessa metodologia aprendemos a **enxergar questões, até mesmo cotidianas, com outros olhos, além do senso-comum, buscando analisar interdisciplinarmente e sempre relacionando com as linhas argumentativas.** A partir desta metodologia minha “visão de mundo” e argumentação melhoraram bastante. **Aprendi a ir além do senso-comum, perceber problemas de maneira interdisciplinar e sempre buscar opiniões de outros em relação a determinado assunto. Creio que são princípios que utilizarei em outras áreas e atuações e não só para uma redação.*** (Estudante P, grifo nosso)

Quanto às sugestões solicitadas, o sujeito-estudante registrou enunciados sobre a utilidade e a necessidade do portfólio como gênero textual de apoio. Nesse ponto, o discurso apresenta-se de forma contraditória. É marca do discurso a importância do portfólio a ponto de se exigir a sua apresentação “*logo no início das produções*” (Estudante D) ou de se sugerir sua pouca utilidade como no enunciado do Estudante O:

*Na minha opinião, a única coisa que poderia melhorar seria na questão da produção do portfólio, que, na minha visão, **não foi totalmente necessária** para a produção textual.* (Estudante O, grifo nosso).

O discurso do sujeito-estudante revela que “*a integração interdisciplinar deixou um pouco a desejar*” (Estudante K).

Nesse sentido, outra sugestão foi o aumento do número de atividades interdisciplinares, quando enuncia que deve haver “*mais atividades que trabalhem a interdisciplinaridade*” (Estudante D), e

[...] *a presença de um possível **professor de economia** poderia ter sido essencial para a formação do nosso conceito de cidadania, dando uma visão diferente do que já tínhamos.* (Estudante K, grifo nosso)

A sugestão de inclusão de professores de outras áreas no desenvolvimento da Sequência Didática, que inclusive não compõem o Matriz Curricular, revela, ao mesmo tempo, o interesse e a necessidade do sujeito-estudante por buscar o conhecimento em outras áreas e a carência de alguns conhecimentos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

4.2.3 As identificações reveladas no discurso do sujeito-estudante

No primeiro encontro, quando os estudantes apresentaram os enunciados iniciais sobre conceitos de cidadania e práticas cidadãs, conforme disposto no Quadro 1 – Enunciados iniciais (APÊNDICE C), o discurso sobre cidadania estava, fortemente, marcado por enunciados que identificavam o sujeito-estudante como um sujeito de conhecimento e adaptação a direitos e deveres, respeito ao outro, às leis e às regras da instituição, manutenção de boa convivência, conservação do patrimônio público, ajuda a pessoas com problemas psicológicos e principalmente o ato de votar.

Em alguns momentos identificatórios, emerge o discurso que parece transcender a obediência à regra e sugere vincular a participação social ativa ao discurso da cidadania, quando se articula o enunciado “*exercício de participante na sociedade*” a “*buscar melhorias para a sociedade em geral e não apenas interesses individuais*” (Estudante C) ou “*a participação nas escolhas do direcionamento do nosso país*” (Estudante G).

Esse mesmo discurso, que inclui a participação social como marca do exercício da cidadania, revela-se em outros momentos de identificação, como no enunciado do Estudante H “*Ser cidadão é participar do crescimento de uma sociedade melhor, opinar e agir contra ações que prejudicam não só a si mesmo, mas também ao próximo*”, que está relacionado a:

Participar das aulas; Ajudar colegas com dificuldades; Respeitar os funcionários; Tomar decisões e ações ao enxergar algo inconveniente; participar de campanhas que melhorem situações da comunidade; Promover reflexões; Não poluir. (Estudante H).

Porém, nesse discurso do sujeito-estudante, o caminho proposto para promover a cidadania está pautado em “*Votar, seguir as regras*” (Estudante C), o que mostra que a identificação do sujeito-estudante com o exercício da cidadania está atrelada ao direito ao voto e à obediência a regras, em um discurso marcado pela adaptação aos modelos sociais impostos.

Portanto, o discurso do sujeito-estudante ainda não articula dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência, cultura), das suas vivências ou dos seus saberes que promoveriam uma formação integral, pois não há marcas significativas de “inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos” que poderiam proporcionar “o exercício de uma **cidadania ativa**, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem” (GUIMARÃES, 2014, p.68, grifo nosso).

Confirmamos a hipótese de que o discurso dominante do sujeito-estudante estava apoiado na necessidade de fragmentação dos saberes e vivências, portanto, que se opunha à

formação integral.

Após a realização dessa proposta, tendo por base os enunciados que perpassam o discurso de cidadania e formação integral, relacionamos, comparativamente, os enunciados iniciais do sujeito-estudante, os enunciados que ele registrou no portfólio após pesquisa e os enunciados presentes nos textos argumentativos, conforme mostra o Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante (APÊNDICE F). Esses enunciados revelam momentos de identificação do sujeito estudante, pois são partes estruturantes de um discurso.

4.2.3.1 Da identificação plena com o sujeito do discurso dominante à contraidentificação

Na análise dos enunciados presentes do Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante (APÊNDICE F), o primeiro enunciado produzido pelo Estudante A revela uma identificação plena com o discurso dominante, marcando sua visão fragmentária do contexto da prática a que está submetido e fazendo-lhe reproduzir o discurso de obediência às regras como único traço constitutivo da cidadania. Essa adaptação aos padrões impostos é mostrada em uma definição sucinta: “*ter deveres e cumpri-los*” (Estudante A).

O Estudante A participou de aula sobre o conceito de cidadania com um professor da formação geral, realizou entrevista com um professor da formação técnica, com um servidor da área administrativa e com um agente externo.

Após o contato com outros discursos, o seu discurso passou a ser constituído por novas marcas, reveladores de novos momentos identificatórios, em que a cidadania, além da ideia de cumprimento de direitos e deveres, estava atrelada também à contribuição para a vida em sociedade e à ideia de poder do cidadão, desde que direcionados para os cuidados com a cidade, como mostra o enunciado:

Cidadania é a capacidade de uma pessoa ter direitos e deveres na sociedade ajudando na convivência da sociedade. Ser cidadão é ter um certo poder focado para os cuidados e precauções da cidade. (Estudante A, grifo nosso)

Nesse processo, a integração com novos sujeitos provocou um “ponto de ruptura” (ECERT-HOFF, 2003), no discurso que determina o sujeito-estudante, possibilitando nova tomada de posição (ou posição-sujeito), provocando no sujeito a percepção da coletividade e o poder de mudá-la.

Esse novo discurso sobre cidadania, atravessado por novas marcas identificatórias, mantém-se ao relacionar o discurso de cidadania à formação integral.

Ao iniciar a produção do texto argumentativo, o Estudante A apresenta o seu discurso

sobre a formação integral:

[...] *processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões.*
(Estudante A)

E já no início do texto também, explicita como caminho para a promoção de tal formação, como revela o enunciado:

[...] *a formação escolar deveria estar pautada na busca pelo bem-estar coletivo.*
(Estudante A, grifo nosso)

Em seu discurso, o sujeito-estudante apresenta uma percepção relativamente ampliada sobre o contexto da prática em que se encontra, refletindo inclusive sobre o tipo de formação a que está submetido e que impactos ela causa ao exercício da cidadania, como mostra o enunciado transcrito do segundo parágrafo do seu texto:

[...] *a formação mecanicista do saber-fazer, sobretudo nas escolas públicas, é um problema em questão no Brasil e no mundo, principalmente na Índia que até então visava só a formação de bons profissionais, assim como evidencia o jornal The Washington Post. Esse cenário não contribui para o exercício da cidadania, que deve ser valorizado pelos órgãos públicos para que a educação seja voltada para o bem comum, visando propiciar uma formação integral.* (Estudante A, grifo nosso)

O discurso do sujeito-estudante passa a ser constituído por novos traços, inclusive por um discurso não explicitado no seu projeto de texto – o discurso do Jornal The Washington Post (APÊNDICE E – TEXTO V). A incorporação desse discurso objetiva revelar a tendência mundial a não limitar a formação humana ao exercício de uma profissão, exemplificada por uma realidade da Índia.

A introdução de um discurso com respaldo internacional abre espaço para tratar da necessidade de mudança na formação oferecida pelas escolas brasileiras:

Fica claro, portanto, que as escolas brasileiras precisam estimular, desde o ensino infantil, hábitos e comportamentos pautados no bem comum, buscando sempre uma formação cognitiva, ética, física, social e afetiva, promovendo assim, “o ser humano”, em todos os seus aspectos. [...] Assim, pode-se promover o pleno exercício da cidadania. (Estudante A, grifo nosso)

Entendemos que essa mudança está ancorada no estímulo, desde a educação infantil, a comportamentos e hábitos que valorizem o bem comum e que promovam a formação humana em várias dimensões, que incluam o desenvolvimento cognitivo, ético, físico, social e afetivo, e que possibilite o pleno exercício da cidadania.

4.2.3.2 Das pequenas rupturas na identificação à contraidentificação

O primeiro enunciado produzido pelo Estudante C, presente no Quadro 3 - Enunciados

envolvidos no discurso do sujeito-estudante (APÊNDICE F), já revelava um “ponto de ruptura” quanto à identificação com o discurso dominante, isto é, já se constituía como um discurso híbrido, marcado pelo discurso da separação das vivências e saberes, da adaptação, mas, ao mesmo tempo, perpassado pelo discurso da formação integral.

O sujeito-estudante que se apresenta é um sujeito cidadão conhecedor das leis, obediente às regras e seguidor dos direitos e deveres, “*participante da sociedade, votando e expressando sua opinião.*”, que não deve “*abdicar dos direitos e buscar melhorias para a sociedade em geral e não apenas interesses individuais*” (Estudante C, grifo nosso). Porém, é também um sujeito que deve se envolver, participar socialmente em busca de melhorias para a coletividade, “*não apenas de interesses individuais*” (Estudante C).

Quando relata a forma de participação, exemplificando as práticas cidadãs fora do contexto escolar, limita seu discurso a “*Votar, seguir as regras.*” e “*Votar, expressar opinião.*” (Estudante C). Porém, quando trata do contexto escolar, traz uma concepção ampliada de cidadania em seu discurso, atrelado a estes enunciados que revelam um sujeito capaz de perceber elementos da cidadania além da adaptação aos padrões socialmente impostos. É um sujeito cidadão que percebe o “*Bullying por parte dos professores, servidores, estudantes.*” (Estudante C) como uma prática que fere o exercício da cidadania, como indicado no Quadro 1 - Enunciados iniciais (APÊNDICE C).

Portanto, esse é um discurso que já se apresenta inicialmente de forma híbrida. Nesse momento identificatório, apresenta-se como sujeito que percebe práticas não-cidadãs em uma perspectiva ampliada, que deve participar para combatê-las, mas cuja forma de participação se limita à adaptação e à obediência às regras. Há um sujeito que, em seu discurso, não se apresenta como agente em condições de transformar, de articular as suas vivências ou os seus saberes para promover as mudanças que vislumbra.

O estudante participou de aula sobre o conceito de cidadania com um professor da formação geral; realizou entrevista com um professor da formação técnica, com um servidor da área administrativa, com um agente externo; consultou o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; registrou conceitos de filósofos de diferentes épocas e realizou pesquisas em sites variados.

Após o contato com outros discursos descritos no Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante (APÊNDICE F), o Estudante A apresentou o seguinte enunciado como conceito de cidadania a ser utilizado para fundamentar a argumentação do futuro texto dissertativo-argumentativo que iria escrever:

[...] “*cidadania é bem mais que participar da sociedade votando e sendo votado,*

cidadania é a junção de atitudes e de responsabilidades que visem o bem-estar geral e abandone a busca dos interesses individuais” (Estudante A, grifo nosso).

O discurso da cidadania continua marcado pela ideia de voto como forma de participação social significativa, porém, nesse momento identificatório, o discurso da construção coletiva de valores e responsabilidades atravessa, de forma mais intensa, chegando a sugerir que “*abandone a busca dos interesses individuais*” em nome do “bem-estar geral” (Estudante A).

Nesse processo, a integração com novos sujeitos provocou uma intensificação em um “ponto de ruptura” que já se estruturava no discurso que influenciava o sujeito-estudante, atribuindo ao sujeito a capacidade de sacrificar interesses individuais em prol do bem comum.

Esse discurso sobre cidadania ganha novas marcas quando se entrelaça ao discurso da formação integral.

Ao produzir seu primeiro texto argumentativo, o Estudante C assim o introduz:

*O exercício da cidadania, fundamental para a construção de uma sociedade justa, deveria estar pautado na **formação integral** nas escolas e ser fortalecido pela **busca por direitos e pelo bem-estar coletivo**. Contudo, a **imposição de padrões educacionais inflexíveis** e a obsessão por verdades absolutas fazem com que, no Brasil, **predomine** uma formação escolar centrada em **conhecimentos para realizar tarefas e/ou exercer uma profissão**. (Estudante C, grifo nosso)*

Em seu discurso, o sujeito-estudante, retomando enunciados já entrelaçados em momentos identificatórios anteriores, apresenta como caminho para “*o exercício da cidadania, fundamental para a construção de uma sociedade justa,*” o fortalecimento da busca pelos direitos e pelo bem-estar coletivo, que deve estar “*pautado na formação integral*” (Estudante A).

O discurso do Estudante C revela também uma percepção ampliada do contexto da prática em que se encontra, apontando-se a inflexibilidade dos padrões educacionais como elemento limitador da formação integral. Ao caracterizar a limitação, o seu discurso traz também marcas de uma formação escolar que supervaloriza o “saber-fazer”, evidenciado na seleção do léxico “predomine”, constituinte do seu enunciado.

Em outro enunciado do seu texto, o Estudante C mantém a reflexão sobre o tipo de formação a que está submetido, evidenciando as limitações da formação escolar atual para atuar nas dimensões social, ética e afetiva. Assim compõe-se o segundo parágrafo do seu texto:

*Nessa perspectiva nota-se que a **formação escolar atual está longe de atuar em todas as dimensões do ser humano**, principalmente quando relacionada a formação social, ética e afetiva. Segundo Paulo Freire, se a educação sozinha não **transforma** a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Logo, o ser humano, como **parte integradora de uma sociedade**, deve ser capaz de analisar suas possíveis decisões se **baseando em vários âmbitos** e não se limitando a apenas um deles, com isso, a*

formação integral contribuiria para a *diminuição da limitação existente*, levando o cidadão a *analisar criticamente o cenário em que se encontra*, buscando melhorias que propiciem o bem-estar geral e não os interesses individuais. (Estudante A, grifo nosso)

Além do entrelace do exercício da cidadania à busca pelo bem-estar coletivo pela superação de interesses individuais, presente desde os primeiros momentos identificatórios, o Estudante C, retomando a crítica ao padrão de escola atual, incorpora, explicitamente, o discurso do educador Paulo Freire, para reforçar a sua convicção de que “*a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*” (Estudante A).

Nesse enlace de discursos, reconstrói-se a identificação do sujeito-estudante, acrescentando-se a necessidade de o cidadão conhecer as várias perspectivas de percepção social, o que levaria à análise crítica do contexto em que se encontra e propiciaria o bem-estar da coletividade.

Os novos traços que passam a constituir o discurso do sujeito-estudante revelam um discurso sobre cidadania ancorado na transformação, por meio da análise crítica do contexto social. Discurso que é reafirmado na conclusão do texto:

A fim de mudar este paradigma, o Ministério da Educação deve criar projetos de formação integral, desde o ensino infantil, que estimulem, por meio de historinhas e de práticas educacionais em sala de aula, a busca por uma formação mais completa e cidadã e a adesão de hábitos e comportamentos coletivos pautados no bem-estar de todos. A educação, dessa forma, propiciaria a mudança e transformaria a sociedade. (Estudante C)

A reafirmação de que a atitude cidadã deve fundamentar-se na transformação com vistas ao bem comum dá-se, mais uma vez, quando este discurso atravessa o discurso sobre cidadania, reforçado pela cobrança ao Ministério da Educação para que promova a criação de projetos que visem a formação integral cidadã desde o ensino infantil.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática interdisciplinar de produção textual em linhas de argumentação pode ser aplicada em qualquer série do Ensino Médio Integrado em que se pretenda ressignificar conceito(s) para aplicá-lo(s) na fundamentação argumentativa da produção textual, pautada na pesquisa enquanto princípio educativo, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 - Pesquisa enquanto Princípio Educativo



Fonte: Adaptado de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Aplicamo-la a um grupo de estudantes da 3ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança). Solicitamos a avaliação da aplicação pelos estudantes. Após a avaliação,

realizamos algumas mudanças no Plano de Atividades desenvolvido.

Como resultado da avaliação da aplicação pelos estudantes, sugerimos que, partindo-se da problematização do conceito de cidadania, possa associar-se este a outros conceitos suscitados pela discussão em sala de aula e pela pesquisa, como poder, padrão, cotidiano, consumo, estimulando-se sua reaplicação para percepção de novos problemas e de novas possibilidades de argumentação.

Para ampliar as possibilidades de integração interdisciplinar, como resposta à solicitação dos estudantes, sugerimos que a sua aplicação seja feita, conjuntamente, com a leitura e discussão de obras literárias e não-literárias, de filmes, elaboração de peças teatrais, integrada a eventos que possibilitem a reflexão sobre o conceito de cidadania e de outros relacionados à formação integral.

Como forma de organização do trabalho de pesquisa e de registro de informações, sugerimos uma discussão contínua, desde o primeiro momento de aula, sobre a estrutura e o funcionamento do gênero Portfólio Cronológico.

É importante que o plano de atividades da sequência didática seja discutido com o maior número de gestores, técnicos e professores envolvidos na série em que esta será aplicada. Durante a reunião com técnicos, gestores e professores, é fundamental discutir a forma de participação de cada um e a relação entre si e com os membros da comunidade. Entre os professores envolvidos, é interessante registrar possibilidades de participação por meio de sua disciplina, por exemplo, se é possível e como se dará a participação de gestores, técnicos e outros professores nas aulas das disciplinas envolvidas.

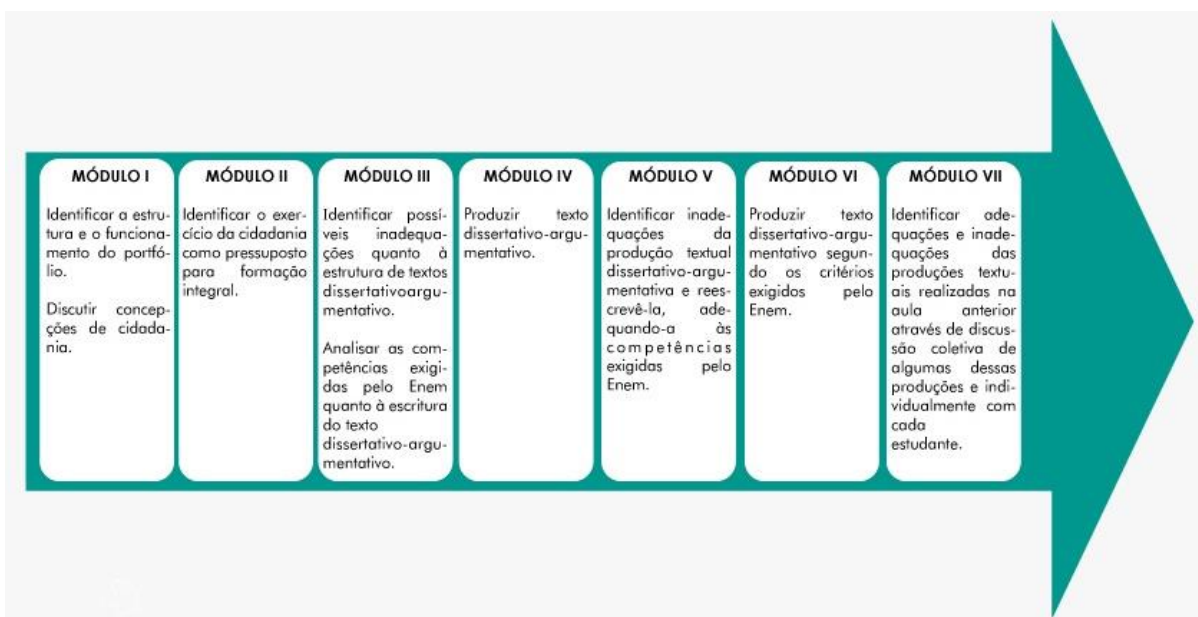
A sequência didática deve ser desenvolvida em, no mínimo, sete módulos, conforme descrição a seguir. Dependendo da disponibilidade de cada professor, sugerimos desenvolvê-la em um ou dois bimestres.

5.1 Sequência Didática Interdisciplinar

O Produto Educacional de Sequência Didática Interdisciplinar que abaixo será detalhado originou um Encarte em forma de Livreto, que também está apensado a esta Dissertação (APÊNDICE H).

A Sequência Didática Interdisciplinar está estruturada em sete módulos subsequentes e cada módulo tem objetivos a serem atingidos, conforme representa a Figura 4.

Figura 4 – Objetivos da Sequência Didática Interdisciplinar



Fonte: elaboração do autor (2019).

• Detalhamento da Sequência Didática Interdisciplinar

Módulo I

Objetivos: Identificar a estrutura e o funcionamento do portfólio.

Discutir concepções de cidadania.

Conteúdo: Estrutura e função social do portfólio.

O conceito de cidadania.

Agentes envolvidos: estudantes, Professor de Língua Portuguesa, de Metodologia Científica e/ou Professor da área de ciências humanas, técnico em assuntos educacionais e Pedagoga.

Sequência metodológica

Apresentar a estrutura geral de portfólios e discutir sua função social nos contextos em que se encontram.

Apresentar a estrutura de Portfólio Cronológico sugerido por Motta (2009).

Construir a estrutura do portfólio que será utilizado em versão digital.

Solicitar que os estudantes registrem, em portfólio, a sua definição prévia de cidadania no momento da aula.

Solicitar que registrem em portfólio exemplos de práticas cidadãs e de práticas não cidadãs no contexto escolar e fora dele.

Discutir a concepção de cidadania segundo a Constituição Federal e de acordo com a atuação dos estudantes na instituição de que fazem parte e em outros ambientes de sua vida social. Enfatizar a discussão sobre cidadania, abrangendo o direito “à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, como definido no Art. 5º, e a necessidade de a educação visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania”, conforme Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

Atividades extraclasse

Em seguida, solicitar que entrevistem e registrem, em portfólio, as definições de cidadania expressas por, pelo menos, dois professores de sua turma, um outro servidor administrativo de sua escola, um membro de sua família e uma outra pessoa de outro círculo social. A entrevista deve conter duas questões: 1- Para o (a) senhor(a), o que é ser cidadão? 2- Pode dar exemplos de práticas cidadãs e de práticas não-cidadãs?

Após as entrevistas, os estudantes devem pesquisar, em algum site de referência, sobre o conceito de cidadania e registrar, em portfólio, diferenças conceituais encontradas entre as definições apresentadas nas entrevistas e nas pesquisas.

Módulo II

Objetivos: Identificar o exercício da cidadania como pressuposto para formação integral.

Conteúdo: Cidadania e formação integral.

Agentes envolvidos: estudantes, professores da turma, coordenador de curso, diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos.

Sequência metodológica

Promover palestra com um professor especialista em formação integral, com a participação dos estudantes, dos professores da turma, do coordenador de curso, do diretor de ensino e de agentes da comunidade escolar e externos convidados (pais, representantes em geral), principalmente aqueles entrevistados pelos estudantes durante a realização da atividade proposta no Módulo I, com vistas a discutir o conceito de cidadania e a sua relevância para esse

tipo de formação.

Solicitar aos estudantes participantes que registrem em portfólio novas perspectivas de cidadania percebidas na palestra.

Atividades extraclasse

Solicitar que realizem nova pesquisa e registrem em portfólio novas relações entre cidadania e formação integral, além das registradas durante a palestra.

Solicitar que busquem, em pelo menos duas outras disciplinas de sua série, conceitos ou definições que se relacionem ao conceito de cidadania e que proponham aos professores uma discussão nessa perspectiva. Pontuar a necessidade de registrar também o meio de obtenção das informações (especificação de disciplina, aula, palestra, fonte de pesquisa) com registro de data.

Solicitar que registrem em portfólio práticas pedagógicas de professores (sem citar nome do professor ou de disciplina) que estejam voltadas para a formação integral e de práticas que sejam contrárias a essa formação.

Módulo III

Objetivos: Identificar possíveis inadequações quanto à estrutura de textos dissertativo-argumentativo;

Analisar as competências exigidas pelo Enem quanto à escritura do texto dissertativo-argumentativo.

Conteúdo: Estrutura do texto dissertativo-argumentativo;

Competências exigidas pelo Enem quanto à escritura do texto dissertativo-argumentativo.

Agentes envolvidos: estudantes, professor de Língua Portuguesa, professores de Ciências Humanas e de quaisquer outras áreas que possam contribuir para a problematização do conceito de cidadania e sua consequente aplicação no processo de construção do texto argumentativo.

Sequência metodológica

Discutir a estrutura de textos dissertativo-argumentativos em geral e em particular as competências exigidas pelo Enem. Com a participação de professor de mais de uma disciplina, pode-se desenvolver, de forma mais ampla, uma discussão a respeito de como se constitui o conceito de cidadania em cada área do conhecimento, selecionando-se e relacionando-se exemplos e fenômenos específicos de cada campo.

Discutir e analisar produções textuais presentes no livro *Produção Textual em Linhas de Argumentação*, dos autores Melo Neto e Morais (2017).

Atividades extraclasse

Solicitar pesquisa sobre cidadania e formação integral com registro em portfólio, para a escritura de texto dissertativo-argumentativo.

Combinar para que, no próximo encontro, seja produzido, em sala, um texto dissertativo-argumentativo de acordo com os critérios exigidos pelo Enem. Orientar que, nesta produção textual, os estudantes utilizem os conhecimentos adquiridos sobre cidadania e registrados em portfólio para fundamentar a argumentação dos seus textos.

Combinar também que o envio do portfólio atualizado por e-mail se dê antes do próximo encontro. O envio antecipado é importante para que, em momento posterior, seja selecionado, para orientação de cada estudante, docente especializado ou com a maior afinidade com, pelo menos, uma das áreas do conhecimento abordadas pelo estudante para fundamentar a argumentação do seu texto.

Sugerimos que a análise e a orientação relacionadas às competências 2, 3 e 4, elencadas na Figura 1 – As cinco competências exigidas na produção textual do ENEM, sejam feitas pelo professor que tenha maior domínio ou afinidade com uma das áreas do conhecimento selecionadas por cada estudante. O professor de Língua Portuguesa, além de observar os aspectos estruturais relativos à competência 2, se encarregará também da análise e orientação relacionadas às competências 1 e 2.

No envio desse e-mail, cada estudante pode, inclusive, elencar possíveis docentes pelos quais gostaria de ser orientado.

Módulo IV

Objetivo: Produzir texto dissertativo-argumentativo.

Conteúdo: Produção de texto dissertativo-argumentativo.

Agentes envolvidos: estudantes e professor de Língua Portuguesa.

Sequência metodológica

Solicitar a escritura de uma produção textual de acordo com os critérios exigidos pelo Enem sobre a questão: caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras (APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual).

Solicitar que os estudantes consultem conceito(s) de cidadania registrado(s)

anteriormente em portfólio e o(s) utilizem para fundamentar a argumentação.

Combinar tempo para que eles realizem a produção textual e, ao final desse prazo, caso não haja estudantes com necessidades especiais, recolher as atividades. Sugere-se o tempo de duas horas-aula. Se houver estudantes com necessidades especiais, dialogar com o estudante sobre a melhor forma de realizar a atividade, identificando-se dificuldades e possibilitando novas formas de realização da atividade.

Módulo V

Objetivos: Identificar inadequações da produção textual dissertativo-argumentativa e reescrevê-la, adequando-a às competências exigidas pelo Enem.

Conteúdo: Reescritura do texto dissertativo-argumentativo.

Agentes envolvidos: estudantes, Professor de Língua Portuguesa, professores de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, da área de formação técnica e outros professores que possam discutir sobre a(s) área(s) do conhecimento utilizada(s) pelo estudante para fundamentar a argumentação do seu texto.

Sequência metodológica

Discutir coletivamente algumas produções textuais dos estudantes sobre a questão (proposta de redação) da aula anterior, propondo reflexões e adequações para a reescritura do texto.

Solicitar que os estudantes identifiquem uma das áreas do conhecimento envolvidas no processo de argumentação.

Discutir coletivamente as bases teóricas da área selecionada para fundamentar a argumentação, com a condução do(s) professor(es) da referida área.

Discutir, sob a condução do(s) professor(es) da área selecionada, como o estudante aplicou o(s) conceito(s) da área selecionada (competência 2), como selecionou, organizou e interpretou informações e fatos para defender seu ponto de vista, e como elaborou proposta de intervenção para o problema abordado em seu texto.

Sugerir vínculo de orientação entre docentes e estudantes, observando-se também as escolhas de docentes encaminhados por e-mail pelos estudantes.

Solicitar que cada estudante peça a um dos colegas para avaliar a sua produção textual (solicitada na aula anterior) segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Solicitar que cada estudante registre e repasse para o colega as observações feitas

segundo os critérios exigidos pelo Enem e com o apoio de um professor especialista na área de conhecimento em que a argumentação do estudante se apoia.

Atividades extraclasse

Solicitar que reescrevam a redação após as observações registradas pelo colega, justificando e registrando em portfólio a pertinência ou não de cada uma delas.

Solicitar que registrem em portfólio a linha de argumentação utilizada, segundo as orientações de Melo Neto e Morais (2017).

Módulo VI

Objetivos: Produzir texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Conteúdo: Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Agentes envolvidos: estudantes e professor(a) de Língua Portuguesa.

Sequência metodológica

Solicitar produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem em sala, no tempo de duas horas-aula, sobre um tema relevante para o contexto escolar e social dos estudantes. Sugerimos temas utilizados no ENEM que estejam relacionados a trabalho e cidadania e que, partindo da realidade dos estudantes, possam desenvolver habilidades exigidas por esse exame e fortalecer princípios do Ensino Médio Integrado.

Entregar, ao final da aula, produção textual para avaliação do professor.

Nesta proposta, solicitar que os estudantes consultem a produção textual anterior e utilizem a linha argumentativa desenvolvida, conforme sugerem Melo Neto e Morais (2017), para produzir o novo texto.

Módulo VII

Objetivos: Identificar adequações e inadequações das produções textuais realizadas na aula anterior através de discussão coletiva de algumas dessas produções e individualmente com cada estudante.

Conteúdo: Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.

Agentes envolvidos: estudantes, professores da turma, coordenador de curso, diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos.

Sequência metodológica

No primeiro momento, realizar leitura coletiva de algumas produções textuais e solicitar que os estudantes identifiquem e discutam com o professor de Língua Portuguesa adequações e inadequações encontradas.

Devolver as produções avaliadas e comentadas por escrito (pelo professor de Língua Portuguesa e pelo professor especialista na área de conhecimento em que a argumentação do estudante se apoiou.) aos estudantes e solicitar que registrem em portfólio as observações do professor e os encaminhamentos que pretendem dar.

Atender individualmente cada um dos alunos para discutir a sua produção textual e orientar para a produção final.

Expor as produções textuais finais em Mural para a comunidade escolar.

Solicitar que continuem os registros no portfólio para organizar novas informações sobre os conceitos aprendidos e/ou ressignificados e para problematização de novos conceitos, a fim de que possam estruturar futuras linhas de argumentação.

No segundo momento, promover roda de conversa com a participação dos professores da turma, do coordenador de curso, do diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos, para uma avaliação coletiva da experiência de participação na aplicação da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resistir e reconstruir. Eis os movimentos em que este trabalho buscou se inserir nos tantos rumos que se podem dar ao processo educacional.

Resistimos às teorias pedagógicas que buscam formar seres humanos para que estes apenas se adaptem aos interesses da classe dominante. São teorias que, utilizando-se da desapropriação do conhecimento como estratégia, distanciam o contexto social do contexto escolar, fragmentam as atividades humanas, estimulando a perda progressiva da autonomia e da independência do ser humano, limitando o poder de intervenção do trabalhador nas instâncias de produção, inclusive nas questões humanas a esta atreladas, tendo em vista que, com a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, minimiza-se a compreensão pelos estudantes do autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos reconstruir a prática de produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio Integrado, comprometidos com uma formação que proporcionasse o desenvolvimento de faculdades intelectuais e, intrinsecamente, da capacidade de compreender o contexto da prática em sua relação com a amplitude do contexto social, para que se superassem as perspectivas reducionistas de ensino e se transcendessem os limites do ensino médio ou de uma educação profissional pautados na mera socialização de elementos culturais fragmentados.

Analisando o discurso do estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CTIEM-IFPB-Esperança), compreendemos que a produção textual baseada em linhas de argumentação pode funcionar como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado, tendo em vista que possibilitou uma percepção mais completa e complexa do contexto escolar e social, por meio da integração entre sujeitos e saberes, estimulando-se a problematização e a efetiva relação de noções, conceitos e paradigmas, e direcionando-se à formação de cidadãos e cidadãs para a compreensão, o julgamento e a intervenção em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

No caminho teórico-metodológico que adotamos para este trabalho, realizamos o percurso detalhado a seguir.

Primeiramente, analisamos o discurso sobre integração que subjaz aos documentos oficiais do Instituto Federal da Paraíba e divulgamos esta primeira parte da pesquisa no II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, como comprovam os Documentos Comprobatórios de Apresentação de Trabalho Completo em Evento (APÊNDICE I).

Observamos que o discurso sobre integração que subjaz aos documentos oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba é híbrido. Ora identifica-se com o discurso da formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, em uma perspectiva de transformação do contexto escolar e social, ora identifica-se com o discurso de integração curricular, que resume a ação de integrar à mera junção de competências e habilidades. Há um discurso que se propõe à transformação do contexto social através de estratégias que buscam, em geral, a adaptação às estruturas sociais.

Considerando as orientações constitucionais quanto à educação visar à formação plena do cidadão; somadas à necessidade de criar “processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, Inciso VI), prevista pela LDB; à formação para o trabalho e para a cidadania, nas diretrizes do PNE 2014-2024 (Art. 2º, Inciso V); e ao desenvolvimento integral do estudante, pautado em uma gestão democrática, como prevê o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, identificamos a necessidade do desenvolvimento de práticas curriculares que redimensionassem e problematizassem as competências impostas e incluíssem, no rol dos conteúdos didáticos, discussões e atividades interdisciplinares sobre o papel dos estudantes em cada uma das instâncias que compõem o seu contexto escolar e social, sobre o poder de mobilização, representação e deliberação que lhes é constituído e sobre as práticas não-cidadãs que devem ser combatidas.

Assumindo a liberdade como utopia intimamente vinculada com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital, cientes de que as limitações de formação integral são dadas pela sociabilidade capitalista contemporânea, e de que o currículo da educação média atual encontra-se submetido ao Enem, propusemos uma sequência didática interdisciplinar de produção textual argumentativa, que, proporcionando aos estudantes a apropriação das competências exigidas pela produção textual desse exame de acesso ao ensino superior, também promovesse a reflexão sobre os interesses subjacentes à construção de competências.

Essa sequência didática foi estruturada por meio da produção, concomitante, de dois gêneros textuais: o portfólio e o texto dissertativo-argumentativo exigido no Enem.

No portfólio, o estudante registrou, primeiramente, o seu conceito de cidadania, apontando práticas e cidadãs e práticas não-cidadãs do seu contexto escolar e do seu contexto social. Em seguida, registrou, cronologicamente, as etapas do processo de produção o texto argumentativo, os discursos sobre cidadania e formação integral nas várias esferas sociais que compõem a sua vida. Nesse sentido, a partir da pesquisa enquanto princípio educativo, que proporcionou a problematização do conceito de cidadania, possibilitamos a integração de

dimensões fundamentais da vida - trabalho, ciência e cultura. Solicitamos que os estudantes registrassem constantemente os conceitos de cidadania que fossem encontrando, e outros a este relacionados, e que buscassem compreender os interesses envolvidos nos discursos que subjaziam a tais conceitos.

Nos textos dissertativo-argumentativos, solicitamos que os estudantes fundamentassem a argumentação de suas produções textuais com base nos saberes que construiu a partir da problematização do conceito de cidadania, e observamos, por meio da análise do discurso, como se dava o processo de apropriação dos saberes registrados em seu portfólio. Durante esse processo, observamos de que discurso sobre cidadania o sujeito-estudante estava partindo para fundamentar a argumentação de sua produção textual, verificando como novos saberes foram sendo incorporados.

Assim, analisamos a composição do discurso do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança no texto argumentativo, observando como os discursos de outros sujeitos, isto é, os saberes oriundos de outras esferas de sua vida social, passaram a ser constitutivos do discurso que subjaz às suas produções textuais argumentativas.

Inicialmente, confirmamos a hipótese de que o discurso dominante do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança estava apoiado na necessidade de fragmentação dos saberes e vivências, portanto, que se opunha à formação integral. No primeiro encontro, quando os estudantes apresentaram os enunciados iniciais sobre conceitos de cidadania e práticas cidadãs, o discurso sobre cidadania estava, fortemente, marcado por enunciados que identificavam o sujeito-estudante como um sujeito de conhecimento e adaptação a direitos e deveres aos modelos sociais impostos. Portanto, o discurso do sujeito-estudante ainda não articulava dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, cultura.

O discurso do sujeito estudante do CTIEM-IFPB-Esperança passou a ter contato com enunciados de fontes discursivas diversas. Estão registrados em portfólio enunciados provenientes do discurso de professores da formação geral, professores da formação técnica e coordenador do CTIEM-IFPB-Esperança, diretor de ensino do *Campus* Esperança do IFPB, servidor administrativo do IFPB, servidor administrativo da outra instituição, estudante de ensino fundamental de outra instituição, líder religiosa, mãe de estudante participante da pesquisa, analista de sistemas de empresa privada local, proprietária de bar local, funcionário da empresa de transporte intermunicipal, funcionária da área administrativa do Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba, livros indicados por professores da 3ª série do CTIEM-IFPB-Esperança.

O discurso do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança, atravessado por outros

discursos, passou a revelar novas identificações. Surgem marcas constitutivas do seu discurso, que inter-relacionam conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, que apontam para o exercício de uma cidadania ativa, transformadora e interventora nas condições de sua comunidade, provocando no sujeito a percepção da coletividade e o poder de mudá-la.

Ao final da aplicação desse produto educacional de sequência didática interdisciplinar de produção textual no EMI, os estudantes avaliaram o produto e o alcance de sua proposta, por meio de respostas a um questionário, que foram registradas no portfólio. Revisamos o Plano de Atividades da Sequência Didática Interdisciplinar de acordo com as sugestões apresentadas pelos estudantes participantes da pesquisa e elaboramos o Produto Educacional, encartado como Livreto e apensado nesta Dissertação (APÊNDICE H).

Na elaboração do Produto Educacional, atentamos, principalmente, para as mudanças sugeridas pelos estudantes em sua avaliação, como registramos no **Capítulo 5**. Assim, o Produto Educacional encartado constitui uma síntese do Plano de Atividades inicial com as sugestões dos estudantes.

A nossa experiência nos revelou a dificuldade de envolver os profissionais de educação em um contexto de resignificação de práticas. Não é fácil solicitar, principalmente aos professores, já tão sobrecarregados de inúmeras atividades, que se dediquem a uma nova prática, que demandará reflexões constantes sobre o próprio fazer pedagógico, resignificação de procedimentos e técnicas, estudo de outras áreas, elaboração e participação constantes em atividades interdisciplinares, além de frequentes reuniões teórico-metodológicas.

Reconhecemos a dificuldade de envolver a totalidade dos profissionais em uma prática dessa natureza. Porém, ao mesmo tempo, sabemos da necessidade de práticas integradoras, que, visando à transformação do contexto escolar e social, inter-relacionem os interesses dos estudantes às questões sociais e políticas mais amplas, principalmente através das disciplinas escolares.

Nesse sentido, para que essa prática seja viável, é essencial que o Plano de Atividades e a execução da Sequência Didática Interdisciplinar sejam discutidos com o maior número de gestores, técnicos e professores envolvidos na série em que esta será aplicada. Durante a reunião com técnicos, gestores e professores, é fundamental discutir a forma de participação de cada um e a relação entre si e com os membros da comunidade. Entre os professores envolvidos, é interessante provocar o comprometimento e registrar possibilidades e formas de participação por meio de sua disciplina.

Cientes de que a aplicação desse Produto Educacional depende principalmente do

engajamento dos professores envolvidos – que objetivam a superação de um pragmatismo ingênuo, para maximizar a viabilidade da aplicação do Produto Educacional. Ressaltamos que sua execução é possível com um número diferente de profissionais (menor ou maior) daquele que envolvemos em nossa aplicação.

Depende, portanto, mais de atitudes ético-políticas que, pautadas na resistência e na reconstrução – sem pretensões redentoras ou milagrosas, visem à transformação da realidade e a uma formação humana mais ampla por meio da ressignificação de procedimentos e técnicas do que do quantitativo de profissionais e instrumentos utilizados.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? *In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (orgs). Currículo, cultura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-91.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>.

ARAÚJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

AZEREDO, J. C. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Lucíola Licineo de C.P. Santos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. ISSN 0101-7330 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 de out. 2017.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, v.7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: junho 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Enem - Documento Básico**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A9sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Pedagógico 2001**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009, 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/Enem>>. Acesso em 20 set. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Pedagógico 2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Textos Teórico-metodológicos**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/Enem>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Redação Enem 2017**. Cartilha do Participante. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_Enem_2017.pdf. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Termo de Metas**. 2011. João Pessoa-PB: MEC/SETEC/IBPB, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019**. João Pessoa-PB: MEC/SETEC/IBPB, 2015a.

_____. **Plano Pedagógico de Curso**. Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Esperança-PB: MEC/SETEC/IBPB, 2015b.

BRASIL. Presidência da República. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 08 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Diário Oficial da União, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. DF: Presidência da República, 2017.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In:* PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro. EPSVJ, 2008.

CITELLI, A. **O texto argumentativo.** 1ª ed – São Paulo, Scipione, 2003.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso.** Campinas: Edunicamp; Chapecó: Argos, 2003.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico:** Percepções de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/*Campus* Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação.** Um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador:** produtividade & cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação,** ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

ECERT-HOFF, B. M. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: A costura e a sutura dos fios. *In*: CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso**. Campinas: Edunicamp; Chapecó: Argos, 2003.

FRIGOTTO, G. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil**: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2cF5PgR>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: cut, 2005. p. 19-62.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11^a ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRANCISCHETT, M. N. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Revista Faz Ciência**, Cascavel, v. 3, 19 out. 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, E. R. **A Formação técnica profissional**: dos ruídos do “bate-estacas” aos “bytes” da informática. Estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 1998.

GUIMARÃES, E. R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares. Curitiba: CRV, 2014.

GUIMARÃES, E. R.; MORGADO, José Carlos. Currículo e avaliação: os testes estandardizados. **RBP**, v. 32, n. 2, pp. 373 – 392, 2016.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, Natal, v. 4, ano 31, p. 63-73, jul. de 2015.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (Org.) **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

KUENZER, A. et al. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do

trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LONGHITANO, Mariana Vieira Ribeiro. **Produção textual argumentativa no terceiro ano do ensino médio**. 16/02/2017 106 f. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: Universidade de Araraquara, Araraquara. Biblioteca Depositária: Universidade de Araraquara, Araraquara – UNIARA.

LOPES, A. C. **Possibilidades de Currículo integrado**. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/Texto_dida_3.pdf. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. e LÓPEZ, S. B. A Performatividade nas políticas de currículo: o caso Enem. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 2010, v.26, n.01, p.89-110.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36

MELO NETO, A. J. S.; MORAIS, E. T. A. **Produção textual na linha da argumentação**. Campina Grande: Plural, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 15-38. ISN 0101-7330.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MOTTA, V. R. A. Gênero portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna. *In*: **Anais do V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2009, Caxias do Sul. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero_portfolio_um_instrumento_para_o_ensino_aprendizagem_na_formacao_inicial.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/ar;cle/viewFile/11/110>. Acesso em: jan. 2018.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P.; E. GUIMARÃES. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. *In: Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

PAULINELLI, M. P. T. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. *Linguagem em (Dis)curso. LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140210-3213>. Acesso em: mar. 2018.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, F. e HAK, T. (org). Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed 1999.

PERRENOUD, Philippe. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. *In: PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000b, p. 141-155.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs), Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. Versão incorporada os aspectos do debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 14 abr. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, p. 11- 28, 2008a.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, 2008b. Disponível em: <http://bit.ly/2dv8Q1m>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008

SOARES, Sandro Stanley. **Ensino Integrado: uma experiência de interdisciplinaridade no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. 19/12/2014. 101 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instit. Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí. Biblioteca Depositária: IFG - Câmpus Jataí.

SOUSA, José Vieira. Avanços e recuos na construção do Projeto de Político-Pedagógico em rede de ensino. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2015. p. 127-157.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008. 34 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de avaliação da aplicação do produto educacional

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Avaliadores: Discentes do 3º ano do Curso Técnico em Informática ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

1. O que você achou da sequência didática de produção textual proposta?
2. Houve dificuldades na execução das atividades? Quais foram os motivos?
3. Em quais atividades da sequência didática você teve mais dificuldade? Relate e justifique.
4. Houve melhoria no processo de escrita do texto argumentativo? Quais?
5. O uso da produção textual em linhas de argumentação possibilitou novas vivências? Exemplifique.
6. Participar das atividades de produção textual lhe possibilitou a refletir sobre questões relativas à formação integral para a cidadania? Relate as principais reflexões.
7. Participar das atividades de produção textual lhe possibilitou a integração de saberes (entre o saber popular e o saber científico, entre saberes de distintas disciplinas, entre saberes de diferentes profissionais, entre outros)? Justifique e exemplifique.
8. As atividades de produção textual lhe proporcionaram o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relevantes para outros contextos de sua vida? Explique.
9. Quais sugestões você poderia propor para melhorar a sequência didática de produção textual?

APÊNDICE B - Termos de Consentimento e de Assentimento



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PRÉ-PROJETO PARA A LINHA DE PESQUISA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
PEDAGÓGICO EM EPT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título da pesquisa: A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Antonio Jesus Souza Melo Neto

Nome da Professora Orientadora: Edilene Rocha Guimarães

2- DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa: O(a) Sr(Sra.) está sendo convidado(a) a autorizar a participação voluntária de um menor de idade nesta pesquisa, que tem como finalidade principal compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática curricular integradora com vistas à formação integral, através do discurso do estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

2.2 Descrição de procedimentos:

Seguindo uma abordagem qualitativa, será realizada uma pesquisa documental e participante. Nesta pesquisa, como instrumento de coletas de dados, utilizaremos a análise documental. O foco de nossa pesquisa será a análise dos portfólios e dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelo estudante, que serão analisados através da técnica da análise do discurso.

2.3 Justificativa para a realização da pesquisa:

Em mais de uma década e meia de observação como professor de escolas privadas e públicas do Ensino Médio na Paraíba, não foi difícil perceber que uma das maiores angústias que atingem os estudantes desse segmento é a aprendizagem da escrita voltada para os concursos vestibulares. Não foi diferente ao fazer parte do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Uma atuação de pouco mais de quatro anos, em mais de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), foi suficiente para notar a insegurança quase geral dos estudantes quando eram submetidos à situação de produção textual dissertativo-argumentativa. Foi a percepção desse contexto escolar, nessa rede de ensino que nos motivou a buscar estratégias que proporcionassem a

aprendizagem significativa da produção textual dissertativo-argumentativa e, ao mesmo tempo, a investigar quais eram as práticas de produção textual desenvolvidas no Ensino Médio Integrado de alguns cursos do IFPB.

2.4 Desconfortos e riscos esperados:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Ainda que a presente pesquisa tenha proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção, consideramos que há riscos de possíveis constrangimentos ao responder a alguma arguição sobre a produção textual realizada ou sobre os registros em portfólio. Por isso, a equipe de pesquisa garante o sigilo da identificação dos participantes. Conforme o exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos sujeitos da pesquisa ocorrerá por meio da produção de textos escritos (portfólios e textos dissertativo-argumentativos).

2.5 Benefícios esperados:

Como resultado dessa pesquisa, elaboraremos um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utilize a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Essa é uma prática de produção textual integradora, que busca promover a reflexão sistemática sobre conceitos interdisciplinares que poderão ser reaplicados para a escritura de textos argumentativos.

2.6 Retirada do consentimento:

O responsável pelo participante menor de idade tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e desautorizar a participação do voluntário menor, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

2.7 Aspecto Legal:

Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 510, de 12 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

2.8 Confiabilidade:

Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém o responsável pelo participante menor de idade, ao assinar este termo de consentimento, autorizará que os resultados obtidos podem ser apresentados em congressos e publicações. Caso queira desautorizar, pode solicitar a retirada do consentimento.

2.9 Quanto à indenização:

Considerando os riscos previstos no item 2.4, fica prevista indenização, caso se faça necessária.

2.10 Os responsáveis pelos participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (responsável pelo participante menor e pesquisador).

3. INFORMAÇÕES

Os responsáveis pelo participantes menores têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. O pesquisador responsável assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo, bem como disponibilizar os resultados quando a pesquisa for finalizada.

Além disso, o responsável pelo menor pode acessar os seguintes meios:

3.1 O Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB.

Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

3.2 O pesquisador responsável

Nome: Antonio Jesus Souza Melo Neto

Endereço profissional/telefone/e-mail:

Rua Doutor Antônio Figueiredo Agra, 599, Novo Cruzeiro, Campina Grande – PB.

(83) 98630-3285

antoniojesuscg@hotmail.com

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para autorizar a participação do menor nesta pesquisa. Preencher, por favor, os itens que seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o menor _____ participe desta pesquisa.

Nome do Responsável: _____

CPF/RG: _____

Esperança-PB, _____ de _____ de 2018.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

1- IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título da pesquisa: A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Antonio Jesus Souza Melo Neto

Nome da Professora Orientadora: Edilene Rocha Guimarães

2- DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado(a) participar voluntariamente desta pesquisa, que tem como finalidade principal compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática curricular integradora com vistas à formação integral, através do discurso do estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Esperança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

2.2 Descrição de procedimentos:

Seguindo uma abordagem qualitativa, será realizada uma pesquisa documental e participante. Nesta pesquisa, analisaremos a os portfólios e os textos dissertativo-argumentativos produzidos por você.

2.3 Justificativa para a realização da pesquisa:

Uma atuação de pouco mais de quatro anos, em mais de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), foi suficiente para notar a insegurança quase geral dos estudantes quando eram submetidos à situação de produção textual dissertativo-argumentativa. Foi a percepção desse contexto escolar, nessa rede de ensino, que nos motivou a buscar estratégias que proporcionassem a aprendizagem significativa da produção textual dissertativo-argumentativa e, ao mesmo tempo, a investigar quais eram as práticas de produção textual desenvolvidas no Ensino Médio Integrado de alguns cursos do IFPB.

2.4 Desconfortos e riscos esperados:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Ainda que a presente pesquisa tenha proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção, consideramos que há riscos de possíveis constrangimentos ao responder a alguma arguição sobre a produção textual realizada ou sobre os registros em portfólio. Por isso, a equipe de pesquisa garante o sigilo da identificação dos participantes.

2.5 Benefícios esperados:

Como resultado dessa pesquisa, elaboraremos um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utilize a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Essa é uma prática de produção textual integradora, que busca promover a reflexão sistemática sobre conceitos interdisciplinares que poderão ser reaplicados para a escritura de

textos argumentativos.

2.6 Retirada do Assentimento:

Caso não se sinta à vontade para participar da pesquisa, por qualquer motivo, você tem a liberdade de retirar seu assentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano a você.

2.7 Aspecto Legal:

Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 510, de 12 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

2.8 Confiabilidade:

Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, ao assinar este termo de consentimento, você assentirá que os resultados obtidos podem ser apresentados em congressos e publicações. Caso não queira mais, pode solicitar a retirada do consentimento.

2.9 Quanto à indenização:

Considerando os riscos previstos no item 2.4, fica prevista indenização, caso se faça necessária.

2.10 Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

3. INFORMAÇÕES

Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. O pesquisador responsável assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo, bem como disponibilizar os resultados quando a pesquisa for finalizada.

Além disso, você pode acessar os seguintes meios

3.1 O Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB.

Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

3.2 O pesquisador responsável

Nome: Antonio Jesus Souza Melo Neto

Endereço profissional/telefone/e-mail:

Rua Doutor Antônio Figueiredo Agra, 599, Novo Cruzeiro, Campina Grande – PB.

(83) 98630-3285

antoniojesuscg@hotmail.com

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre em participação nesta pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

Assentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar desta pesquisa.

Nome do Participante Voluntário: _____

CPF/RG: _____

Esperança-PB, _____ de _____ de 2018.

ASSINATURA PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO DA PESQUISA

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE C – Quadro 1 - Enunciados iniciais

Estudante	Enunciados iniciais sobre cidadania	Enunciados sobre práticas cidadãs	Enunciados sobre práticas não-cidadãs
A	“ter deveres e cumpri-los”.	“respeito mútuo entre os componentes da instituição”. “não jogar lixo no chão”.	“respeito não mútuo entre os componentes da instituição”. “jogar lixo no chão”.
B	“Ser cidadão consiste em viver, respeitando os limites da sociedade e os direitos do próximo. Ser cidadão é buscar o melhor para todos que convivem em sociedade com você, seguindo as leis que prezam o bem-estar social.”	“Se colocar no lugar do próximo nas horas difíceis, ter compaixão com os problemas alheios, união nas horas difíceis. Seguir e respeitar as regras da instituição e respeitar o próximo, reivindicando seus direitos e honrando seus deveres.” “Respeitar o próximo independentemente de cor, raça, gênero, opção sexual, religião, cultura e etc. Respeitar os limites das pessoas e não prejudicar a integridade de lugares públicos e das próprias pessoas.”	“Desrespeitar as regras da instituição, ferindo a integridade dos colegas e/ou funcionários. Agredir fisicamente, verbalmente, humilhar ou denegrir a imagem de uma pessoa ou de determinado grupo.” “Mentir sobre condições ou quaisquer características para benefício próprio, agredir de quaisquer formas pessoas de outra religião, cultura, opção sexual entre outras características. Depredar, pichar ou quebrar instituições públicas, praças ou outras construções que pertencem a todos.”
C	“Ser cidadão é conhecer os direitos e deveres, através do conhecimento das leis, é exercer o exercício de participante na sociedade, votando e expressando sua opinião. É não abdicar dos direitos e buscar melhorias para a sociedade em geral e não apenas interesses individuais.”	“Votar, seguir as regras.” “Votar, expressar opinião.”	“Bullying por parte dos professores, servidores, estudantes.” “Abdicar do voto, desrespeitar leis, maltratar deficientes (não oferecer condições básicas de vida: lazer, educação, etc.)”
D	“Alguém que tenha a capacidade (coragem) de lutar por direitos iguais para o bem de todos.”	“Pessoas que se disponibilizam para escutar quando alguém passa por problemas e professores que buscam adaptar seu ensino ao aprendizado dos estudantes.” “Limpar a rua e colaborar com práticas de melhoria a cidade.”	“Ações individualistas, não ouvir o outro.” “Furar fila e roubar.”
E	“É ter direito de viver, direito de argumentar e se defender. Ser cidadão é ser participativo dentro da comunidade em	“Ajudar as pessoas que estão passando por problemas como os psicológicos e familiares.”	“Não respeitar como a pessoa é e seu comportamento

	que vive, como também se tornar o representante do seu próprio eu e escolher o que achar certo e não confundir que também pode estar errado o seu pensamento. Cidadania tem relação com tudo dentro de onde mora e respeitar tanto as leis quanto as outras pessoas.”	“Incentivar as pessoas, como as mulheres a lutar pelos direitos entre diversos meios.”	impondo padrões para aquela pessoa seguir;” “roubar o que pertence a outras pessoas;”
F	“Ser cidadão é participar ativamente de uma sociedade, é ter os direitos que lhe são concebidos por uma constituição e também praticar os seus deveres.”	“No IFPB: A participação de representantes de salas nas reuniões. Na vida social: Manter as ruas limpas.”	“No IFPB: A competição por cadeiras no laboratório”. Na vida social: Fumar em locais fechados, como por exemplo ônibus.”
G	“Cidadania seria a participação nas escolhas do direcionamento do nosso país.”	“O direito de voto” “Votação de Reitor do Instituto”	“O impeachment”
H	“Ser cidadão é participar do crescimento de uma sociedade melhor, opinar e agir contra ações que prejudicam não só a si mesmo, mas também ao próximo.”	“Participar das aulas; Ajudar colegas com dificuldades; Respeitar os funcionários; Tomar decisões e ações ao enxergar algo inconveniente.” “Participar de campanhas que melhorem situações da comunidade; Promover reflexões; Não poluir.”	“Desvalorizar o patrimônio; Não respeitar os níveis de aprendizado de cada estudante; Violentar fisicamente ou verbalmente.” “Roubar; Matar.”
I	“Cidadania é o agir no meio inserido com pretensões de intervir de maneira positiva, tentando amenizar os problemas do lugar em que se vive.”	“A exigência da reflexão para alcançarmos um lugar melhor.” “Ajudar pessoas desconhecidas.”	“Seguimento de normas que não colaboram para o objetivo real do instituto.” “Atrapalhar a vida dos outros em prol do benefício próprio.”
J	“Cidadania é a ação que uma pessoa faz que vá a contribuir ou não no meio social, como votar, seguir leis, participar de reuniões do bairro ou cidade e etc.”	“Participar das votações para reitor” “Respeitar o trânsito”	“Vender o voto.”
K	“Cidadania é um conjunto de direitos e deveres, que juntos permitem que um indivíduo viva em uma sociedade democrática, respeitando as suas próprias vontades e a dos outros.”	“Respeitar os funcionários e estudantes da instituição respeitando o direito de cada um.” “Poder contribuir com uma sociedade democrática apontando um representante que defenda os seus ideais (Votar).”	“Agir de maneira a quebrar alguma regra do regulamento interno.” “Se autodeclarar de uma etnia não pertencente apenas com o intuito de receber algum benefício.”
L	“Para mim, ser cidadão é muito mais que o ato de votar. O cidadão é um sujeito social que tem deveres e direitos na	“Chegar no horário estabelecido.”	“Burlar o sistema colando em provas.”

	sociedade. Tem dever e direito quanto ao voto, deve ter uma participação e o direito de participar de orçamentos democráticos, bem como tem direito a educação, saúde, segurança, dentre outros recursos oferecidos pelo governo.”	“Participar de orçamentos democráticos.”	“Não exercer o direito ao voto.”
M	“Consiste nos aspectos morais, culturais e sociais de uma sociedade em um determinado período. Assim como os direitos, respeito e deveres desses aspectos e dos envolvidos. Logo, cidadão seria aquele que segue e cumpre estes aspectos, deveres e que também possui seus direitos.”	“seguir e respeitar as regras da instituição e reivindicar seus direitos como estudante, professor, etc. Quando um discente vai com a farda/roupa correta e solicita o mesmo dos professores e colegas.” “a tolerância e respeito com as diferentes formas de pensar. Respeitar a diversidade religiosa e gênero das pessoas.”	“ir contra ou desrespeitar as regras e pessoas da instituição. Desrespeitar um funcionário ou estudante, e qualquer prática de vandalismo contra a instituição.” “qualquer forma que tenha como intuito ferir, humilhar ou agredir uma pessoa ou determinado grupo. Preconceito, discriminação, violência, etc.”
N	“Um conjunto de direitos e deveres os quais devem ser cumpridos de forma geral e com respeito. Participar, opinar, cobrar, debater.”	“Respeitar o ambiente escolar e as pessoas que estão envolvidas nele.” “Respeitar as pessoas ao seu redor independente de suas etnias, religiões e afins.”	“Não respeitar o ambiente e/ou funcionários da instituição.” “Não respeitar o outro, atos de violência.”
O	“Ser cidadão é agir de maneira que auxilia o coletivo em quaisquer aspectos.”	“Promover auxílio emocional a quem necessita.” “Ter acesso à Liberdade e promover auxílio ao coletivo em geral.”	“Praticar bullying e desrespeitar o próximo.” “Humilhar e denegrir a integridade física ou psicológica de outra pessoa.”
P	“Exercer o papel de cidadão. Votar, seguir leis, buscar o bem comum, e possuir consciência do meio em que vive para agir sobre ele.”	“Direito de voto para reitores/diretores.”	Não registrou
Q	“Cidadania é o ato da inserção social por meio da obediência a regras que definem um comportamento a ser seguido, tendo em vista o bem-estar da coletividade.”	“Estudantes tirarem o lixo da sala de aula.”	Não registrou.

Fonte: elaboração do autor (2018).

APÊNDICE D – Quadro 2 - Enunciados sobre cidadania pesquisados e registrados

Fontes registradas pelo estudantes – transcritas dos portfólios	Enunciado(s) sobre cidadania pesquisado(s) e registrado(s) em portfólio
Aula - Professor da Formação Geral 1 – Ciências Humanas	“Pra se pensar em cidadania, primeiro deve-se pensar no acesso aos direitos sociais e civis que os cidadãos devem ter, o que no Brasil não acontece, a gente é um país que ao invés de direitos sociais, a gente tem privilégios sociais, então já começa daí uma contradição. Cidadania pra mim é um modelo em que as pessoas pudessem se expressar livremente, viver livremente, ter acesso a tudo que uma sociedade deve oferecer para uma mínima qualidade de vida, uma qualidade de vida que atenda no mínimo aos direitos básicos de sobrevivência. Então, a medida que você vive em uma sociedade em que a base de cidadania é construída a partir de referências de um Estado-Nação, em que o cidadão no Brasil é pra atender aos interesses de quem está no poder, de quem está no Estado, então é uma ideia de dependência, de certa forma, uma ideia de subserviência, ou seja, há uma construção de que nós devemos servir a determinados interesses, e esses interesses são do Estado. O mesmo por sua vez atende, normalmente, aos interesses do capital, então a nossa ideia de cidadania é como reproduzidor de um sistema ideológico que o Estado propõe. No Brasil, quando dito que todo mundo tem direito à cidadania, que todo mundo é cidadão, na verdade é um espaço de contradição, se a gente for parar para analisar o chão do Brasil, o território brasileiro, a gente vai ver que é um país desigual, de pessoas que passam fome, de pessoas que sequer tem o direito de ter acesso a uma educação descente, a uma saúde descente, então que cidadania é essa que é construída a base de sujeitos atendendo aos interesses de uma elite que explorou o território brasileiro. A noção de cidadania no Brasil, na minha concepção não é empregada, porque ela está repleta de interferências históricas que vai remeter um espaço de subalternidade, de desigualdade e que quer naturalizar o lugar da subserviência, o lugar da escravidão moderna como algo natural e legítimo, mas isso é construído historicamente, então é uma cidadania que na verdade oferece um ideal, mas pra você apenas seguir um modelo que é proposto pra você de reproduzir determinado modelo de sociedade que tá vigente.”
Entrevista - Professor da Formação Geral 2 – Linguagens	“Respeitar as regras da sociedade que vive tendo consciência dos seus respectivos direitos e deveres.”
Entrevista - Professor da Formação Geral 3 – Linguagens	“Cidadania é exercer o meu direito de ir e vir e direito de liberdade, exercer o papel de cidadão consciente e crítico da sociedade. Me sinto cidadão do mundo, o fato de ter feito viagens e ter aberto a mente para conhecer outras culturas, me tornou cidadão do mundo.”
Entrevista - Professor da Formação Geral 4 – Ciências da Natureza	“Cidadania refere-se ao papel do indivíduo na sociedade, onde ele tem direitos e deveres, podendo influenciar ativamente no desenvolvimento daquele estado”.
Entrevista - Professor da Formação Geral 5 – Ciências da Natureza	“Na minha mono visão a cidadania é uma construção humana que vem mudando constantemente, pois na história esteve relacionada com o exercício de direitos políticos e atualmente relaciona-se com o acesso de serviços e deveres com o Estado. No mundo animal também conseguimos ver resquícios desse conceito. Em grupos existe a divisão de atividades com deveres / direitos num padrão rústico e baseado na força física (ex.: Grupos de gorilas, leões...), entretanto apenas a espécie humana sofisticou esse conceito ao longo dos anos, tornando-o mais amplo e com equidade, mas isso necessariamente não significa que todos irão se beneficiar.”
Entrevista - Professor da Formação Técnica 1	“Cidadania é você ser um cidadão consciente tendo seus direitos e seus deveres”
Entrevista - Professor da Formação Técnica 2	“Uma palavra que começa com C e termina com A, que tem o radical cidade no meio.”; “Cidadania é um conjunto de direitos e deveres que uma pessoa tem que exercer para viver em uma sociedade.”
Entrevista - Professor da Formação Técnica 3	“Pessoa que tem direitos e deveres a cumprir de acordo com a Constituição Federal”.
Entrevista - Professor da Formação Técnica 4	“Ser cidadão é ter consciência de seus deveres quanto dos seus direitos, exercer de forma responsável essa cidadania, acho que hoje estamos em uma crise terrível de cidadania as pessoas estão muito

	mais preocupadas em exercer os seus direitos e esquecem seus deveres. Acho que à educação em si transforma à pessoa em um cidadão que exerce sua cidadania.”
Entrevista -- Servidor administrativo 1 – IFPB	“Cidadania seria a capacidade que uma pessoa tem de exercer, perante a sociedade, direitos e deveres. Direitos esses que são fundamentais para uma convivência dentro da sociedade, deveres que são essenciais para que haja uma convivência pacífica entre todos os cidadãos. Passa-se também pela questão de que todos sejam iguais perante a lei.”
Entrevista - Servidor administrativo 2 – IFPB	“Viver em sociedade com direitos e deveres, ser regido por leis e saber ir e vir”
Entrevista - Servidor administrativo 3 – IFPB	“Ter direito a exercer o sufrágio universal, ademais ter pensamento crítico e através desse transformar o lugar em que vive por meio dos conhecimentos prévios que temos.”
Entrevista - Servidor administrativo 4 – IFPB	“A cidadania está relacionada com os deveres sociais, aos quais, nós como população temos que cumprir e também está relacionado aos direitos que o Estado nos oferece.”
Entrevista - Servidor administrativo 5 – IFPB	“Ser cidadão é você saber o seu papel na sociedade, é você compreender seus direitos e deveres e se conhecer como pessoa e como capital humano. Conhecer outras línguas te ajuda muito, porque você começa a entender seu papel não aqui no Brasil e passa a ter uma visão de humanidade, de mundo, por exemplo gentileza você aprende muito disso com o japonês, pontualidade com os europeus, felicidade com brasileiros, africanos e italianos. Com as línguas você aprende mais culturas do mundo e passa a contribuir pra sua cidadania.”
Entrevista - Diretor de Ensino – durante roda de conversa	“Cidadania seria a capacidade que uma pessoa tem de exercer, perante a sociedade, direitos e deveres. Direitos esses que são fundamentais para uma convivência dentro da sociedade, deveres que são essenciais para que haja uma convivência pacífica entre todos os cidadãos. Passa-se também pela questão de que todos sejam iguais perante a lei. Pra mim é ter acesso a todas políticas públicas sociais, direito à educação, saúde, habitação, segurança alimentar, direito a segurança como um todo”.
Entrevista - Servidor – Porteiro da Instituição em que funciona o IFPB – <i>Campus Esperança</i>	“É uma pessoa que além de ter direitos de votar, é uma pessoa de boa índole, tem caráter e age de boa fé.”
Entrevista - Coordenador do Curso – durante roda de conversa	“Ensino Médio Integrado é o ensino que não se preocupa só em formar os indivíduos nas matérias propedêuticas, mas também preparar os estudantes na sua formação física, social e torná-lo capaz de entender a dimensão do mundo, ou seja, alguém capaz de entender as dependências de alguém e que possa ajudá-lo sem hesitar. Isso é formar cidadãos. No momento em que o IF se dispõe a trazer conhecimentos de outras áreas como palestras e pessoas capacitadas, isso está contribuindo para uma formação integral e não mecanicista.”
Entrevista - Agente externo - Estudante do Ensino Fundamental	“Cidadania é um ato de respeitar qualquer pessoa”
Entrevista - Agente externo – Líder religiosa	“É respeito, os valores da sociedade, é o ser humano ter o direito de ir e vir e viver com dignidade na sociedade onde ele está inserido.”
Entrevista - Agente externo – Mãe de estudante	“Ser cidadão significa ter o direito de participar ativamente da vida política.”
Entrevista - Agente externo – Analista de Sistemas de empresa privada local	“Ser cidadão é conhecer os seus direitos e deveres na sociedade, fazer valer seus direitos, mas também cumprir os seus deveres, para uma sociedade justa.”
Entrevista - Agente externo – Dona de bar	“Para mim a base da cidadania é a honestidade, uma pessoa que é honesta, desde as pequenas coisas, tem a capacidade de cumprir os seus deveres e respeitar os direitos das outras pessoas”.

<p>Entrevista - Agente externo – Funcionário da empresa de transporte intermunicipal</p>	<p>“Cidadania seria o cumprimento das leis, tanto dos governantes quanto dos cidadãos. Buscando a justiça e direito de todos os envolvidos”</p>
<p>Entrevista -Funcionária da área administrativa do Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba</p>	<p>“Cidadania para mim representa você viver em uma sociedade em que você precisa respeitar as normas (leis) e tem direitos que devem ser resguardados. Ser cidadão é viver em uma sociedade com dignidade e respeito, e principalmente respeitando o seu próximo, buscando sempre uma convivência harmoniosa e uma sociedade digna e honesta”.</p>
<p>Consulta em site* - Eduardo Bittar Professor e Advogado pela USP</p> <p>*nome do site não registrado pelo estudante.</p>	<p>“A cidadania não se restringe na função do Estado de promover a justiça social, mas compreende uma postura ativa dos cidadãos, uma vez que são eles que possuem as condições para promover a transformação de sua realidade.”</p>
<p>Consulta em site* - Site pesquisado sobre a cidadania:</p> <p>DEPARTAMENTO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA - DEDIHC</p> <p>*nome do site e órgão a que pertence o departamento e nome do site não registrado pelo estudante.</p>	<p>“Juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Em um conceito mais amplo, cidadania quer dizer a qualidade de ser cidadão, e conseqüentemente sujeito de direitos e deveres. [...] Colocar o bem comum em primeiro lugar e atuar sempre que possível para promovê-lo é dever de todo cidadão responsável. A cidadania deve ser entendida, nesse sentido, como processo contínuo, uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária.”</p>
<p>Consulta em site* - Disponível em <https://www.scribd.com/document/126489198/O-Conceito-de-Cidadania-na-obra-Politica-de-Aristoteles>.</p> <p>*nome do site não registrado pelo estudante.</p>	<p>“Segundo Aristóteles, cidadão é aquele que participa da Autoridade Inespecífica”, ser cidadão para Aristóteles é bem mais do que estar presente em um espaço físico determinado. É por isso que ele define o cidadão como aquele que cuida e se preocupa com a Pólis (cidade).”</p>
<p>Consulta em site Disponível em <http://www.oabsp.org.br/subs/santoanastacio/institucional/artigos/a-cidadania-e-para-todos.direitos-deveres-e></p> <p>*nome do site não</p>	<p>“Marshall ao estabelecer o conceito de cidadania, divide-o em três partes: civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. Já o elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.”</p>

<p>registrado pelo estudante.</p>	
<p>Consulta em site* - www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468722&fd=y</p> <p>*nome do site não registrado pelo estudante.</p>	<p>“Segundo Train Filho, [...] não há na teoria política de Locke o uso do termo cidadania. Portanto, a compreensão do significado deste termo estaria ligada ao poder político e aos direitos dos homens na sociedade civil. Ainda que anacrônica, uma transposição para o século XVII do que entendemos hoje por cidadania também compreenderia direitos e deveres dos integrantes da sociedade civil.”</p>
<p>Consulta em site* - Disponível em https://www.significados.com.br/cidadania/</p> <p>*nome do site não registrado pelo estudante.</p>	<p>“Cidadania é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição de um país, por parte dos seus respectivos cidadãos (indivíduos que compõem determinada nação).”</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 1 - Milton Santos: O espaço da cidadania e outras reflexões.</p>	<p>Milton Santos afirma que “em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”, ou seja, o processo capitalista fez com que o indivíduo se transformasse em consumidor e as relações de cidadania, em disputas pelo espaço da cidade.</p> <p>“A cidadania tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido.”</p>
<p>Consulta à Constituição Federal</p>	<p>“Segundo os arts. 68, § 1.º, II; 22, XIII, e 5.º, LXXIII, os vocábulos “cidadania” e “cidadão” são entendidos como a consciência de participação dos indivíduos na vida da sociedade e nos negócios que envolvem o âmbito do Estado. Os indivíduos devem participar, em igualdade de direitos e “obrigações, da construção da convivência coletiva, com base num sentimento ético comum capaz de torná-los partícipes no processo do poder e garantir-lhes o acesso ao espaço público.”</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 1 - Dalmo Dallari (1931)</p>	<p>“[...] a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 1 - Livro: "O que é cidadania" de Lourdes Manzini (2003).</p>	<p>“A cidadania desenvolvida em nossos dias, extravasa o conceito clássico de cidadania dos direitos, de regras abstratas da democracia, ela vai além da cidadania atada ao Estado. Cabe distinguir esta cidadania, que está mais presente no âmbito do cotidiano: nas organizações formais e informais, etc. Neste sentido pode-se imaginar uma imensa rede de cidadania em construção, mesmo no Brasil.”</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 1 - Livro: "O que é cidadania" de Lourdes Manzini (2003).</p>	<p>“[...] penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo.”</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 6 - Pinsky (2003, p. 9).</p>	<p>“Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. [...] Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de</p>

	diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto) quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam.”
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 6* - Rousseau (1991, p. 120)</p> <p>*nome do livro não registrado pelo estudante.</p>	<p>“O cidadão conserva todas as leis, mesmo as aprovadas contra sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a vontade geral: por ela é que são cidadãos e livres. Quando se propõe uma lei na assembleia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se estão ou não de acordo com a vontade geral que é deles.”</p>
<p>Consulta a livro indicado por Professor da Formação Geral 6 - Platão (428-348 a.C.)</p> <p>(Interpretação de trecho do livro: A República).</p>	<p>“A participação na vida política com prévia preparação do Estado para tal ato, era o que realizava o papel de ser cidadão. Assim à cidadania é a participação consciente na política, com o intuito de contribuir.”</p>

Fonte: elaboração do autor (2018).

APÊNDICE E – Propostas de Produção Textual

Proposta I

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL - Todas as etapas devem ser registradas em portfólio

- 1 - Após consulta ao seu portfólio, registre o conceito de cidadania que será utilizado para fundamentar a argumentação do seu texto.
- 2 - Identifique o(s) autor(es) e a(s) obra(s) que você consultou para chegar a esse conceito.
- 3 - Detalhe que tipo de relação você pretende fazer para relacionar o tema ao conceito de cidadania registrado.

Proposta I: Que cidadão se pretende formar por meio das competências exigidas na produção textual do Enem?

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **Que cidadão se pretende formar por meio das competências exigidas na produção textual do Enem?** Sua redação deve apresentar proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Atente-se para o número mínimo de 7 linhas e máximo de 30 para desenvolver suas ideias.

TEXTO I

O modelo de texto-dissertativo exigido pelo ENEM é pautado em cinco competências básicas, tal qual tabela abaixo, obtida na Cartilha do Participante do ENEM 2017 (BRASIL, 2017, p. 08):

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

TEXTO II

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, & Marise Ramos (Orgs), **Ensino médio integrado: Conceções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 01)

TEXTO III

As competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. (LOPES, A. C. e LÓPEZ, S. B. A performatividade nas

políticas de currículo: o caso Enem. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 2010, v.26, n.01, p.89-110.)

TEXTO IV

É dentro dessa ótica que a **formação orientada para o trabalho**, por nós adotado, abrange, por um lado, uma **dimensão profissional**, cujo conteúdo não se restringe ao preparo técnico-instrumental do trabalhador – existente em toda atividade profissional –, mas se amplia na perspectiva da construção de competências técnicas e intelectuais amplas, ou seja, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais. Por outro lado, que engloba uma **dimensão política**, que possibilita a compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica; e a compreensão da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações sociais do trabalho humano. Trata-se, portanto, de integrar os objetivos de qualificação profissional com a construção de uma identidade individual e coletiva, valorizando-se o desenvolvimento do sujeito e a formação de uma consciência coletiva crítica e emancipadora. (DELUIZ, N. Formação do trabalhador: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro, Shape, 1995, p. 179, grifos da autora).

Proposta I – modificada

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL - Todas as etapas devem ser registradas em portfólio

- 1 - Após consulta ao seu portfólio, registre o conceito de cidadania que será utilizado para fundamentar a argumentação do seu texto.
- 2 - Identifique o(s) autor(es) e a(s) obra(s) que você consultou para chegar a esse conceito.
- 3 - Detalhe que tipo de relação você pretende fazer para relacionar o tema ao conceito de cidadania registrado.

Proposta I: Caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras

Segundo a professora e pesquisadora Edilene Rocha Guimarães, em uma formação humana integral,

[...] a cidadania aparece como centro do processo educativo. O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizados como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem. (GUIMARÃES, E. R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares. Curitiba: CRV, 2014.)

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **Caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras**. Sua redação deve apresentar proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Atente-se para o número mínimo de 7 linhas e máximo de 30 para desenvolver suas ideias.

TEXTO I

O Brasil é o segundo país do mundo em que as pessoas mais têm a percepção equivocada sobre a realidade – o que já foi chamado de “índice de ignorância”. A informação é de uma pesquisa de 2017 realizada em 38 nações para avaliar o conhecimento geral e a interpretação que as pessoas fazem sobre o país em que vivem..

A defesa que alguns brasileiros fazem da ideia equivocada de que o nazismo foi um movimento de esquerda, mesmo depois de a Embaixada da Alemanha negar a informação e reafirmar o óbvio (que o nazismo era de direita), é uma prova do nível de desinformação que prolifera no país.

“Tudo indica que o Brasil não tem uma percepção muito correta da realidade”, disse o ex-diretor de pesquisas do Ipsos Mori, Bobby Duffy, autor do livro **Os Perigos da Percepção**, que analisa a forma como as pessoas desenvolvem sua noção sobre realidade (<https://brasilianismo.blogosfera.uol.com.br/2018/09/18/falta-de-nocao-dos-brasileiros-sobre-a-realidade>)

TEXTO II

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de

Pisa - nível básico

Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas



FONTE: OCDE/Pisa 2015

produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, & Marise Ramos (Orgs), **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 01)

TEXTO III

As competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. (LOPES, A. C. e LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso Enem. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 2010, v.26, n.01, p.89-110.)

TEXTO IV

É dentro dessa ótica que **a formação orientada para o trabalho**, por nós adotado, abrange, por um lado, uma **dimensão profissional**, cujo conteúdo não se restringe ao preparo técnico-instrumental do trabalhador – existente em toda atividade profissional –, mas se amplia na perspectiva da construção de competências técnicas e intelectuais amplas, ou seja, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais. Por outro lado, que engloba uma **dimensão política**, que possibilita a compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica; e a compreensão da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações sociais do trabalho humano. Trata-se, portanto, de integrar os objetivos de qualificação profissional com a construção de uma identidade individual e coletiva, valorizando-se o desenvolvimento do sujeito e a formação de uma consciência coletiva crítica e emancipadora. (DELUÍZ, N. Formação do trabalhador: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro, Shape, 1995, p. 179, grifos da autora).

TEXTO V

Conhecida por sistema rígido de educação, Índia cria 'aulas de felicidade' em escolas públicas

Ministro da Educação afirma que objetivo é formar 'bons seres humanos para a sociedade'. Aulas incluem meditação e relaxamento.

Na Índia, crianças que estudam em escolas públicas voltaram das férias e descobriram que uma nova disciplina integra a grade curricular: aulas de felicidade. A medida contrasta com um sistema rígido de educação, criticado por exigir a memorização de conteúdos e por gerar estresse na infância. O que o governo busca é trazer bem-estar aos alunos.

Segundo o jornal The Washington Post, o ministro da Educação, Manish Sisodia, afirmou que a Índia, até o momento, havia priorizado a formação de bons profissionais - mas não necessariamente de bons cidadãos. "Nós demos os melhores trabalhadores para a indústria. Mas fomos capazes de entregar os melhores cidadãos à sociedade?", disse. De acordo com o ministro, as aulas de felicidade ocuparão os primeiros 30 minutos do dia dos alunos. Durante esse tempo, as crianças não poderão abrir nenhum livro. As atividades devem ser lúdicas e relaxantes: aulas de meditação, de yoga, de música e de ética, por exemplo. ([HTTPS://G1.GLOBO.COM/EDUCACAO/NOTICIA/2018/07/23/CONHECIDA-POR-SISTEMA-RIGIDO-DE-EDUCACAO-INDIA-CRIA-AULAS-DE-FELICIDADE-EM-ESCOLAS-PUBLICAS.GHTML](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/23/conhecida-por-sistema-rigido-de-educacao-india-cria-aulas-de-felicidade-em-escolas-publicas.ghtml))

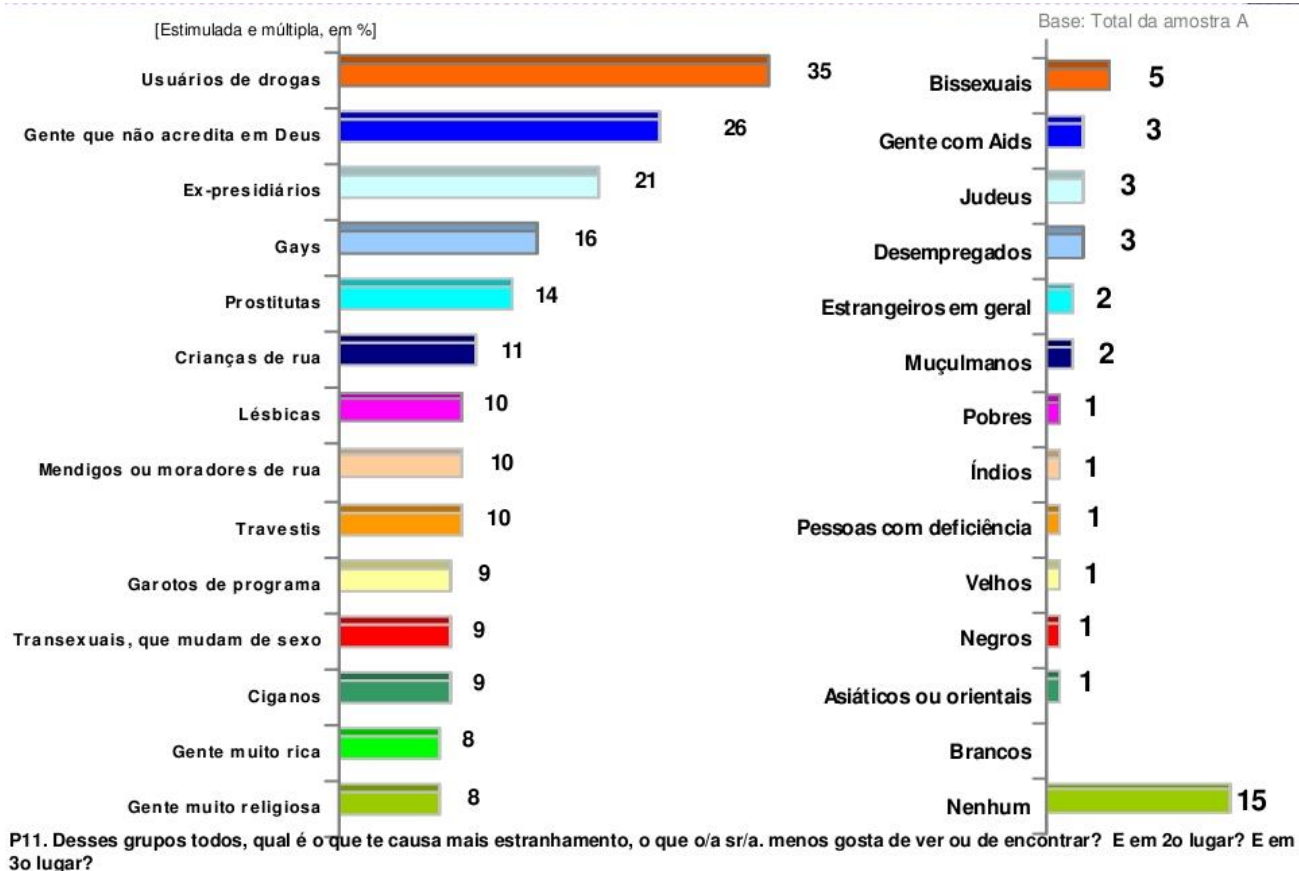
Proposta II: O desafio de conviver com as diferenças em meio à divulgação excessiva de informações falsas

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **O desafio de conviver com as diferenças em meio à divulgação excessiva de "fake news"**. Sua redação deve apresentar proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Atente-se para o número mínimo de 7 linhas e máximo de 30 para desenvolver suas ideias.

TEXTO I

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.)

TEXTO II



FONTE: FUNDAÇÃO PERSEU ÁBRAMO. Em junho de 2010, foram ouvidas 2014 pessoas acima de 16 anos de 150 municípios de todas as regiões do Brasil. Responderam à pergunta: que pessoa você gosta menos de encontrar?

TEXTOS III, IV e V

FONTE: IBOPE

Redes sociais influenciam compras de 25% dos usuários



Postar fotos, bater papo, contar novidades e... escolher que produtos ou serviços comprar. Cada vez mais populares, as redes sociais já influenciam na decisão de compra de 25% dos internautas no Brasil, segundo pesquisa Ibope Mídia.

O que é real? Como define real? Se você está falando do que pode ser cheirado, provado e visto, então real é simplesmente um sinal elétrico interpretado pelo seu cérebro". (personagem Morpheus, do filme Matrix)

"É virtual toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular." (LÉVY, Pierre, *Cibercultura*, 1999)

Fake news são notícias e informações falsas — ou modificadas — veiculadas na internet com o propósito de manipular pessoas e eventos. Elas também estão ligadas ao sensacionalismo, que visa chamar a atenção e obter "likes" para gerar lucro. Um estudo realizado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), apontou que as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras.

Segundo levantamento feito pela Psafe DFNDR — aplicativo de segurança para Android —, 8,8 milhões de brasileiros foram impactados com Fake News em três meses. De acordo com o laboratório de segurança da DFNDR, 95,7% das notícias falsas foram disseminadas pelo Whatsapp.

APÊNDICE F – Quadro 3 - Enunciados envolvidos no discurso do sujeito-estudante

Estudante	Enunciados iniciais sobre cidadania	Enunciado(s) sobre cidadania registrado(s) em portfólio após pesquisa	Enunciados sobre cidadania nos textos dissertativo-argumentativos
A	“ter deveres e cumprilos”.	“Cidadania é a capacidade de uma pessoa ter direitos e deveres na sociedade ajudando na convivência da sociedade. Ser cidadão é ter um certo poder focado para os cuidados e precauções da cidade.”	<p>“A formação escolar deveria estar pautada na busca pelo bem-estar coletivo”;</p> <p>“processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões”;</p> <p>“[...] a formação mecanicista do saber-fazer, sobretudo nas escolas públicas, é um problema em questão no Brasil e no mundo, principalmente na Índia que até então visava só a formação de bons profissionais, assim como evidencia o jornal The Washington Post. Esse cenário não contribui para o exercício da cidadania, que deve ser valorizado pelos órgãos públicos para que a educação seja voltada para o bem comum, visando propiciar uma formação integral.”;</p> <p>“Fica claro, portanto, que as escolas brasileiras precisam estimular, desde o ensino infantil, hábitos e comportamentos pautados no bem comum, buscando sempre uma formação cognitiva, ética, física, social e afetiva, promovendo assim, “o ser humano”, em todos os seus aspectos. (...) Assim, pode-se promover o pleno exercício da cidadania.”</p>
B	“Ser cidadão consiste em viver, respeitando os limites da sociedade e os direitos do próximo. Ser cidadão é buscar o melhor para todos que convivem em sociedade com você, seguindo as leis que prezam o bem-estar social.”	“A cidadania consiste na completude dos direitos, deveres, visões e interações do sujeito com a sociedade em que o mesmo está inserido. Os cidadãos fazem o exercício dessa cidadania, da reflexão acerca das suas atitudes para com a coletividade e do pensamento crítico, buscando melhorias para a sociedade como um todo, deixando de lado os interesses individuais.”	Não realizou a primeira proposta de produção textual.
C	“Ser cidadão é conhecer os direitos e deveres, através do conhecimento das leis, é exercer o exercício de participante da sociedade, votando e expressando sua opinião.	“Cidadania é bem mais que participar da sociedade votando e sendo votado, cidadania é a junção de atitudes e de responsabilidades que visem o	“O exercício da cidadania, fundamental para a construção de uma sociedade justa, deveria estar pautado na formação integral nas escolas e ser fortalecido pela busca por direitos e pelo bem estar coletivo. Contudo, a imposição de padrões educacionais inflexíveis e a obsessão por verdades absolutas fazem com que, no Brasil, predomine uma formação escolar centrada em

	<p>É não abdicar dos direitos e buscar melhorias para a sociedade em geral e não apenas interesses individuais.”</p>	<p>bem-estar geral e abandone a busca dos interesses individuais”.</p>	<p>conhecimentos para realizar tarefas e/ou exercer uma profissão.”;</p> <p>“Nessa perspectiva nota-se que a formação escolar atual está longe de atuar em todas as dimensões do ser humano, principalmente quando relacionada a formação social, ética e afetiva. Segundo Paulo Freire, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Logo, o ser humano, como parte integradora de uma sociedade, deve ser capaz de analisar suas possíveis decisões se baseando em vários âmbitos e não se limitando a apenas um deles, com isso, a formação integral contribuiria para a diminuição da limitação existente, levando o cidadão a analisar criticamente o cenário em que se encontra, buscando melhorias que propiciem o bem estar geral e não os interesses individuais.”</p> <p>“A fim de mudar este paradigma, o Ministério da educação deve criar projetos de formação integral, desde o ensino infantil, que estimulem, por meio de historinhas e de práticas educacionais em sala de aula, a busca por uma formação mais completa e cidadã e a adesão de hábitos e comportamentos coletivos pautados no bem estar de todos. A educação, dessa forma,</p> <p>propiciaria a mudança e transformaria a sociedade.”</p>
<p>D</p>	<p>“Alguém que tenha a capacidade (coragem) de lutar por direitos iguais para um bem de todos.”</p>	<p>“Utilizei o conceito do Filósofo Jean Piaget, que afirma que a meta primordial da educação é o despertar da reflexão crítica, ou seja, o conceito que atribui ao que é ser cidadão, uma pessoa capaz de transformar o ambiente em que vive. Em conjunto com o ele, podem formar uma noção da formação integral dos seres, baseando-se nos fundamentos de transformar um indivíduo em um ser pensante capaz de lutar por direitos iguais.”</p>	<p>“O desenvolvimento humano amplo em suas várias dimensões deveria ser instrumento para o exercício da plena cidadania. No entanto, a imposição de padrões mercadológicos limita a compreensão da complexidade da formação integral do ser humano. Isso é intensificado devido ao sistema educacional, pautado na competitividade, que estimula apenas a formação de um cidadão preocupado com seu desempenho curricular.”;</p> <p>“Nessa perspectiva, o sistema educacional mecanicista está levando à formação de seres unidimensionalistas e a cobrança de conhecimentos padronizados proporcionam ao indivíduo uma restrita formação que “visa a função de troca no mercado social” segundo a Educação em Revista. Essa formação educacional limitada, contribui para uma formação cada vez mais individualista que contraria o que defende o filósofo Jean Piaget, ao afirmar que a meta primordial da educação é o despertar da reflexão crítica.”;</p> <p>“Portanto, a escola, juntamente com o MEC, deve trabalhar, desde o ensino fundamental, valores éticos e morais que visem à formação integral dos indivíduos. Como por exemplo, nos Institutos Federais espalhados pelo Brasil que traz ideias de atividades intituladas semana de inclusão, que visa apresentar palestras e dinâmicas interdisciplinares, desenvolvidas pelos estudantes e servidores, que contribuam para formação ampla do estudante e para o seu despertar crítico”.</p>

E	<p>“É ter direito de viver, direito de argumentar e se defender. Ser cidadão é ser participativo dentro da comunidade em que vive, como também se tornar o representante do seu próprio eu e escolher o que achar certo e não confundir que também pode estar errado o seu pensamento. Cidadania tem relação com tudo dentro de onde mora e respeitar tanto as leis quanto as outras pessoas.”</p>	<p>Não registrou.</p>	<p>“O exercício da cidadania deveria estar pautado na busca por direitos e pelo bem-estar coletivo. No entanto, imersos em uma cultura histórica de transgressão, de privilégios e de exploração do outro, nos habituamos, com o sistema de ensino voltado para a individualidade, a lesar o bem comum. Assim, pelas competências padronizadas e exigidas pela escola, forma-se uma sociedade padronizada.”;</p> <p>“Portanto, a escola deve praticar direitos e deveres do cidadão desde a educação infantil para que cresçam sabendo o que é cidadania. Já o governo, juntamente com a escola, pode investir em mecanismos para a realização do exercício da cidadania por meio de campanha nas redes sociais e na internet, assim com o intuito de minimizar os preconceitos e as desigualdades atuais e intensificando o respeito entre os cidadãos”.</p>
F	<p>“Ser cidadão é participar ativamente de uma sociedade, é ter os direitos que lhe são concebidos por uma constituição e também praticar os seus deveres.”</p>	<p>“A cidadania vai muito além da prática dos direitos e deveres de um cidadão dentro do seu Estado. O exercício da cidadania deveria estar pautado no bem-estar da população como um todo, onde todos tivessem os mesmos benefícios, porém não é bem isso que ocorre, já que em nossa sociedade muitos são privilegiados por suas condições financeiras e sociais. Segundo o Professor da Formação Geral 1*, a cidadania está relacionada com o acesso aos direitos sociais e civis que o cidadão deve ter. Sendo que o professor argumenta que no Brasil o cidadão não tem direitos sociais, mas sim, privilégios sociais. A noção de cidadania que é exposto para a população Brasileira, é como reprodutor de um sistema ideológico que é proposto pelo Estado.”</p> <p>*Nome substituído para preservar a privacidade do professor.</p>	<p>“A imposição de rígidos padrões educacionais e a obsessão por verdades absolutas acabam estimulando a formação dos cidadãos como reprodutor de um sistema ideológico proposto pelo Estado, limitando o conhecimento ao mero desempenho curricular. Essa limitação humana é naturalizada devido ao precário sistema de ensino, pautado na competitividade, como também ao governo que pouco investe na formação integral dos indivíduos.”;</p> <p>“Nessa perspectiva, o sistema de ensino deveria voltar-se para uma educação integral do indivíduo sendo o desenvolvimento do processo educativo pensado para a formação do ser humano em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, éticos, morais, sociais, entre outros. Pois assim afirma o filósofo alemão Immanuel Kant ‘O ser humano é aquilo que a educação faz dele.’”;</p> <p>“A fim de promover uma formação integral nas escolas brasileiras é preciso que, beijo ensino infantil, sejam introduzidos valores humanísticos que promovam a formação do ser humano em todos os seus aspectos. Para isso, é preciso que as escolas planejem aulas de campo que permitam o contato dos estudantes com a diversidade cultural, valores éticos e morais.”</p>

G	“Cidadania seria a participação nas escolhas do direcionamento do nosso país.”	“A definição de cidadania que será utilizada é a do Professor da Formação Geral 1* , quando ele afirma que ser cidadão é ter acesso a progressos que a sociedade pode oferecer para uma melhor qualidade de vida.” *Nome substituído para preservar a privacidade do professor.	Não realizou a primeira proposta de produção textual.
H	“Ser cidadão é participar do crescimento de uma sociedade melhor, opinar e agir contra ações que prejudicam não só a si mesmo, mas também ao próximo.”	“O exercício da cidadania não pode se limitar apenas ao ato de votar e obedecer ao que diz a lei. Ser cidadão vai muito além disso chegando acreditar que não há uma só definição. Atualmente, ser cidadão para mim é também participar das decisões da comunidade, reivindicar direitos, realizar atos que fortaleçam e ajudem o coletivo, não poluir, contribuir com o meio ambiente e etc.”	Não realizou a primeira proposta de produção textual.
I	“Cidadania é o agir no meio inserido com pretensões de intervir de maneira positiva, tentando amenizar os problemas do lugar em que se vive.”	“O exercício da cidadania em uma democracia vai além dos direitos políticos de sufrágio; encampa também a possibilidade de os cidadãos se mobilizarem livremente e demonstrarem inconformismo no espaço público.”	“A educação integral é um instrumento essencial para garantir o exercício da cidadania. Contudo, a imposição de padrões formativos rígidos e a obsessão por bons profissionais limitam o homem a obedecer a lógica mercadológica do trabalho, sem nenhuma criticidade.”; “Como consequência o ensino brasileiro, de ideologia freiriana, ao invés de estimular o respeito ao próximo, com a criação do senso crítico e percepção dos diferentes pontos de vista, atenta-se apenas a formação de profissionais capacitados para mercado de trabalho. Como resultado, muitos estudantes tornam-se individualistas e competitivos, reproduzindo preconceitos contra outras culturas como verdades absolutas, já que é inerente ao homem enxergar o mundo através delas, como pondera Émile Durkheim, evidenciando uma formação unilateral que não preparou um bom cidadão para a sociedade.” “Fica claro, portanto que as escolas devem estimular, desde o ensino infantil, hábitos e comportamentos pautados na criticidade e respeito à diversidade de opiniões por meio de grupos de debates e integração com diferentes grupos sociais, para evitar cidadãos mecanizados e ignorantes que em uma sociedade democrática funcionaria apenas como massa de manobra.”

J	“Cidadania é a ação que uma pessoa faz que vá a contribuir ou não no meio social, como votar, seguir leis, participar de reuniões do bairro ou cidade e etc.”	“Cidadania é o exercício de direitos e deveres fundamentais obtidos através da educação, que são indissociáveis entre si, e que estabelecem um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada.”	“Muito tem-se discutido, recentemente, acerca da educação. Vários debates e propostas sobre o tema rondam a cabeça da população. A formação integral nas escolas é um processo em que o estudante não aprenda apenas as matérias propedêuticas ou técnicas, mas sim que busque pensar o ser humano a partir de esferas ética, social e até mesmo afetiva. Porém os ensinamentos atuais acabam por trazer uma maior valorização de interesses individuais, levando a incompreensão da importância de atitudes que visam o coletivo, fazendo as pessoas buscarem apenas o benefício próprio ou de grupos já privilegiados.”;
K	“Cidadania é um conjunto de direitos e deveres, que juntos permitem que um indivíduo viva em uma sociedade democrática, respeitando as suas próprias vontades e a dos outros.”	“Um cidadão deve ter uma abrangência total de conhecimentos, subjetivos, cognitivos e emocionais para que ele possa de maneira mais coerente exercer os seus deveres e respeitar os direitos dos próximos”	“A prática da cidadania deveria estar pautada na formação de um ser humano multidimensional, preparado para todas as situações. Porém a mecanização no ensino presente nas escolas, que busca criar trabalhadores e não seres humanos amplos acaba criando indivíduos despreparados mentalmente para a realidade.”; “Para que a educação ofertada no Brasil possa ser considerada integral, os métodos de avaliações têm que ser revisados, de modo que cobrem do estudante a capacidade do estudante gerar seu próprio conhecimento, e não somente que ele memorize respostas prontas, pois segundo Paulo Freire, ‘ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.’”.
L	“Para mim, ser cidadão é muito mais que o ato de votar. O cidadão é um sujeito social que tem deveres e direitos na sociedade. Tem dever e direito quanto ao voto, deve ter uma participação e o direito de participar de orçamentos democráticos, bem como tem direito a educação, saúde, segurança, dentre outros recursos oferecidos pelo governo.”	“Como delimitado por Marshall, a cidadania é o conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais que deve ser assegurado para todos os indivíduos. Exercer a cidadania significa conscientizar-se de seus direitos e deveres para lutar para que a justiça possa ser colocada em prática.”	“A educação é um instrumento indispensável quando se trata da formação de bons cidadãos. Entretanto, o que se pode notar é que o atual sistema educacional brasileiro é pautado de padrões que almejam apenas formar indivíduos ideais para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação integral dos estudantes, o que acaba limitando o conhecimento de tais sobre as a realidade, sobre seus direitos e deveres quanto cidadãos, além de limitar a visão de mundo desses estudantes.”; “Fica claro, portanto, que as escolas devem educar visando proporcionar ao alunado um conhecimento de mundo mais amplo desde a educação infantil, levando-os a conhecer seus deveres e direitos como cidadãos por meios de atividades lúdicas que incentivem e estimulem uma posição cidadã por parte das crianças, mostrando a elas devem se portar diante deles diante de seus direitos e deveres.”.
M	“Consiste nos aspectos morais, culturais e sociais de uma sociedade em um determinado período. Assim como os direitos, respeito e deveres desses	“Cidadania como um instrumento capaz de ampliar a mentalidade e melhorar a visão dos indivíduos, indo além de seguir leis e exigir direitos. Sujeitos capazes de pensar coletivamente,	“Nosso modelo de ensino atual se pauta em padrões individualistas e mercadológicos, tendo como principal foco o mercado de trabalho. Isso fica explícito nas metodologias adotadas pelas escolas, que, na sua maioria, nos moldam com uma formação voltada apenas para o profissional, não promovendo uma formação integral do sujeito. Esse modelo de ensino limitante, apoiado a uma valorização dos

	aspectos e dos envolvidos. Logo, cidadão seria aquele que segue e cumpre estes aspectos, deveres e que também possui seus direitos.”	que possuam senso crítico e social, buscando mudanças e melhoras para a sociedade e seus integrantes.”	interesses individuais e uma sociedade meritocrática, contribui para a incompreensão da importância de atitudes que visam o coletivo e perpetuam uma visão de formação unidimensional.”; “Diante dessa visão instrumentalizada do conhecimento, é necessário que nossas escolas sejam capazes de formar pessoas portadoras de uma compreensão crítica da vida e das relações sociais, uma educação, como o educador Paulo Freire buscava, capaz de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento, e não apenas sua reprodução.”
N	“Um conjunto de direitos e deveres os quais devem ser cumpridos de forma geral e com respeito. Participar, opinar, cobrar, debater.”	“A cidadania é usada como um meio de ampliar a forma de pensar e argumentar dos indivíduos para além de direitos e deveres. Fazendo com que o senso crítico aumente, ajudando assim na mudança e melhora da sociedade.”	Não realizou a primeira proposta de produção textual.
O	“Ser cidadão é agir de maneira que auxilia o coletivo em quaisquer aspectos.”	“O papel da cidadania é mostrar ao indivíduo a sua função social no meio onde o mesmo está inserido.”	Não realizou a primeira proposta de produção textual.
P	“Exercer o papel de cidadão. Votar, seguir leis, buscar o bem comum, e possuir consciência do meio em que vive para agir sobre ele.”	“O conceito de cidadania é mais amplo do que o direito ao voto. Reflete uma pessoa que além de usar dos seus direitos, exerce seus deveres. Além disso, variados temas incluem a cidadania, como tecnologia, animais e etc.”	“A educação, enquanto instrumento para exercer a plena cidadania, deveria estar pautada na formação integral do indivíduo. No entanto, a imposição de padrões educacionais mecanicistas, de educação técnica direcionada apenas para o mercado de trabalho, negligencia os valores éticos tão importantes para a vida em sociedade.”; “Dessa forma, o ensino formal brasileiro perpetua um comportamento meramente trabalhista, presente em séculos passados, no qual a escola detinha apenas a função de preparar mão de obra para a sociedade, não dedicando-se em uma formação crítica sobre a realidade. Contudo, a educação, hodiernamente, representa um processo mais amplo de busca por conhecimento, reflexão e libertação, ideias tão defendidas pelo professor Paulo Freire, mas que são negligenciadas na prática.”; “Diante da realidade supracitada, a fim de promover caminhos para a formação integral nas escolas brasileiras, faz-se necessário que o Governo elabore políticas públicas eficazes, maximizando o investimento voltado para melhorar a estrutura das instituições. Com isso, proporcionando acesso adequado para a educação interdisciplinar. Como também, é de suma importância que o Estado, juntamente com o MEC, promova campanhas educativas direcionadas aos professores incentivando-os para trabalhar a integração do ensino com a sociedade, não apenas com uma didática mecanicista, mas despertando no estudante o senso crítico com sua realidade.”

Q	<p>“Cidadania é o ato da inserção social por meio da obediência a regras que definem um comportamento a ser seguido, tendo em vista o bem-estar da coletividade.”</p>	<p>“O conceito de cidadania perpassa pelo conhecimento dos direitos e deveres do cidadão. Direitos esses que possibilitam a participação ativa da vida e do governo do seu povo e deveres que são essenciais para que haja uma convivência pacífica entre todos os cidadãos.”</p>	<p>“O exercício da cidadania deveria estar pautado na busca pelo bem-estar coletivo e no conhecimento dos direitos e deveres do cidadão. No entanto, a forma como o precário sistema educacional é direcionado à formação profissional, limitada ao preparo técnico-instrumental do trabalhador, lesa a coletividade e tende a perpetuar a cultura de transgressão, de privilégios e de exploração do outro.”;</p> <p>“Caso o falho sistema educacional brasileiro continue despreocupando-se com a formação integral do cidadão, a capacidade intelectual do indivíduo se tornará cada vez mais mecanizada. Já que “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele” – Como bem analisava o filósofo Immanuel Kant.”.</p>

Fonte: elaboração do autor (2018).

APÊNDICE G – Quadro 4 - Avaliação da aplicação do produto educacional

Estudante	Enunciados transcritos das respostas dadas às questões de 1 a 9, presentes no questionário de avaliação da aplicação do produto educacional
A	<p>1. “A utilização das linhas argumentativas para produção textual é muito boa, já que ela esclarece/cria uma visão mais ampla sobre várias vertentes que são utilizadas e vários tipos de textos.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
B	<p>1. “A metodologia integradora da produção textual em linhas de argumentação se mostrou relevante e ótima para a compreensão de outras realidades, problematizações na sociedade e percepção dos caminhos possíveis para uma formação integradora.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
C	<p>1. “A sequência didática de produção textual proposta permitiu um maior aproveitamento dos recursos que nos são oferecidos a partir de livros, revistas, jornais e da internet, com a consequente evolução acerca da criação de textos sem a necessidade de saber previamente o assunto do mesmo.”</p> <p>2. “Sim, dificuldade na elaboração de um modelo que atendesse as normas de um texto argumentativo dissertativo e as regras do mesmo e que respeitasse a liberdade de escrita individual.”</p> <p>3. sem resposta</p> <p>4. “Sim, houve uma melhora nos argumentos utilizados e principalmente na proposta de intervenção, além de avanços significativos na relação intra-parágrafo e inter-parágrafo.”</p> <p>5. “Sim, no decorrer da execução das atividades de produção textual foi-se necessário consultar professores e funcionários do Instituto Federal, com o intuito de obter diversas opiniões a cerca dos temas trabalhados, permitindo uma maior vivência com os mesmos e uma maior diversidade de conceitos.”</p> <p>6. “Sim, a formação integral é sem dúvidas uma importante aliada para a cidadania, seja para a compreensão do que a mesma significa, seja para a execução das atitudes que definem a mesma.”</p> <p>7. “Sim, em relação ao tema Cidadania, quando perguntado “O que é ser cidadão?” muitas das respostas se resumiam a “votar”, “respeitar as leis”, quando na realidade, em diversas áreas como a sociologia e a filosofia, o conceito é muito mais amplo e desconhecido por muitos.”</p> <p>8. “Sim, no decorrer do desenvolvimento das redações, as reflexões propiciadas permitiram um crescimento intelectual e pessoal, indo desde a valorização de profissões menos procuradas, até a busca de inclusão dos deficientes diariamente.”</p> <p>9. “Nenhuma sugestão, a sequência didática em questão atendeu a todos os meus critérios.”</p>
D	<p>1. “Achei interessante. Uma maneira diferente de despertar nos estudantes a busca por outros conhecimentos que iriam acrescentar no seu texto, além de contribuir no desejo organizacional dos conteúdos adquiridos, no exemplo do portfólio. A questão da reescrita também trouxe o querer de estar o mais próximo possível da estrutura correta do texto, além de que me tirou do conforto de escrever apenas o padrão, e despertar para novas visões, como a quebra de preconceitos.”</p> <p>2. “Sim. No início a comodidade me fez querer escrever apenas o que foi imposto antes. Sair da zona de conforto de uma escrita e abrir os olhos para um mundo fora dos preconceitos e padrões foi um motivo que me fez ter dificuldade.”</p> <p>3. “Começar a escrever meu texto de outra forma e a reescrita foram as atividades que me fizeram ter um pouco mais de trabalho no início. Trazer conceitos novos e estar disposto a melhorar o meu texto não foi algo exposto para mim desde que comecei a produção textual na 8º série, por isso eu tive resistência a essas atividades no início.”</p> <p>4. “Sim. A apresentação de novos conhecimentos fizeram com que meu texto melhorasse, além da estrutura organizacional que fez o meu texto ser montado através de um raciocínio.”</p>

	<p>5. “Sim. A questão de você conhecer linhas já estruturadas e ter que ir atrás de novos conhecimentos para melhorar e adequar a sua argumentação, além de poder trazer as aulas de outros professores para dentro do seu texto faz você criar um laço com a produção textual, que cada vez mais vai trazendo a possibilidade de aperfeiçoar seu texto.”</p> <p>6. “Sim. Utilizar da linha da argumentação da cidadania fez despertar a questão da escola no papel de formação de cidadão dos estudantes, como as atividades desenvolvidas dentro da escola e conceitos estruturados em padrões passados também, além do papel da tecnologia nessa formação.”</p> <p>7. “Sim, a junção de professores para discussão de conceitos relacionados as duas, três, matérias provocou o pensamento da possibilidade de integração dos saberes, além da apresentação de distintos conceitos sobre uma mesma coisa que também ajudou.”</p> <p>8. “Sim. As linhas de argumentação e os conceitos apresentados contribuíram para o desenvolvimento e fizeram com que eu pudesse utiliza-lo em outras matérias e em casa.”</p> <p>9. “Apresentação do portfólio logo no início das produções e mais atividades que trabalhem a interdisciplinaridade.”</p>
E	<p>1. “Na minha opinião, com a produção textual foi possível observar outros aspectos diferentes da sociedade além de que não é só estudar pra fazer uma redação e sim estudar outras áreas do conhecimento como a filosofia e sociologia, isso mostrando como serve de instrumento de integração com outras disciplinas.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
F	<p>1. “A produção textual é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos indivíduos, pois ajuda a refletir sobre problemas cotidianos além de ser necessário pensar em propostas de intervenção.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
G	<p>1. “Avalio como sendo uma ótima forma de aprendizagem para os estudantes, já que para muitos seria ‘coisa de outro mundo’ a produção de uma redação, então as linhas argumentativas ajudariam a quebrar esse paradigma.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
H	<p>1. “Ótima, me ajudou bastante a evoluir com a construção dos meus textos. Além de conseguir mais ideias para escrever, consegui encaixá-las e relacionar com autores e demais referências.</p> <p>2. “No início sim, pois não tinha o hábito.”</p> <p>3. “Nas reescrituras das redações, às vezes não conseguia alterar os meus erros nos textos.”</p> <p>4. “Sim, consigo iniciar meu texto e encaixar todas as partes dele.”</p> <p>5. “Possibilitou maiores pesquisas, saber interpretar dados e como usá-los no textos, tudo isso pude utilizar na escrita de artigos e demais trabalhos.”</p> <p>6. “Sim, primeiramente a saber o que é a formação integral e em segundo a saber a falta disso poderia prejudicar aos cidadãos. A redação, além de ser um texto que faz parte de uma nota de prova, de certa forma faz uma comunicação com a nossa realidade pois temos que ter ‘conhecimento de mundo’, que é aquele que aprendemos no nosso cotidiano, na escola, livros, jornais e etc. Como na redação precisamos de ‘conhecimento de mundo’, os diferentes saberes entre as disciplinas são necessários para argumentar sobre o tema proposto. Continuando a falar sobre o ‘conhecimento de mundo’, para também ajudar na argumentação os saberes dos profissionais também são importantes e isso é uma ferramenta para que haja comunicação entre estudantes e servidores.”</p> <p>7. “Sim, utilizei o conhecimento como reflexão em disciplinas como Filosofia, Geografia, Metodologia como também na construção do trabalho de conclusão do curso.”</p>

	<p>8. “Sim, com eles posso refletir sobre acontecimentos atuais e saber como poderia relacioná-los a autores, livros e demais referências.”</p> <p>9. “Não tenho nenhuma, para mim a sequência didática já é muito completa!”</p>
I	<p>1. “A produção de textos dissertativos-argumentativos, redação, no contexto de preparação dos projetos de texto para o Exame Nacional do Ensino Médio é de suma importância para a integração das disciplinas, pois o caminho abordado para escrever essas redações não é possível através apenas da língua portuguesa, sendo necessária à busca por filósofos, historiadores, sociólogos, estatísticas do tema e várias outras áreas do saber para possuir um texto bem embasado e argumentado. Assim o ensino da redação é uma ótima forma de praticar à integração de saberes já que sua produção é indissociável da busca por conhecimento em outras áreas.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
J	<p>1. “Útil.”</p> <p>2. “Não, visto que o conteúdo foi bem explicado.”</p> <p>3. “Como dito antes não houveram dificuldades, pois o assunto foi bem explicado.”</p> <p>4. “Sim, aprendi principalmente a usar autores que reforçavam meu argumento.”</p> <p>5. “Sim, principalmente na busca por novos autores.”</p> <p>6. “Sim, pois a linha argumentativa aprendida foi a de cidadania e ela me auxiliou bastante na forma de olhar a formação escolar/familiar.”</p> <p>7. “Sim, por exemplo o uso de recursos de informática na produção textual que eu adquiri na realização da produção textual. Houve muita comunicação com outras matérias (Sociologia, filosofia, matemática financeira, etc.); Houve reflexo sobre assuntos diversos (Relações de poder, cidadania e etc.); Houve aperfeiçoamento em práticas de escrita e argumentação.”</p> <p>8. “Sim, a própria escrita e o modo de falar melhoraram com as atividades de produção textual.”</p> <p>9. “Nenhuma, visto que comigo foram um sucesso as atividades propostas.”</p>
K	<p>1. “A integração com a comunidade e com os servidores se fez bastante presente, pois se fez necessário para as atividades escutar membros desses dois grupos, possibilitando assim que novas visões sobre o conceito de cidadão pudessem ser adquiridas, de uma maneira em que a integração nesse quesito se fizesse bastante presente. Porém a integração interdisciplinar deixou um pouco a desejar. A presença de um possível professor de economia poderia ter sido essencial para a formação do nosso conceito de cidadania, dando uma visão diferente do que já tínhamos.</p> <p>No geral essa linha se fez bastante produtiva, de maneira em que os conhecimento obtidos através dela se encaixassem em uma enorme e variada quantidade de possíveis temas para a redação do Enem, e foi exatamente o que aconteceu, mesmo cidadania não sendo o tema mais óbvio a ser tratado na proposta, esse era sim um caminho possível, em que muitas bases obtidas na matéria ajudariam.</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
L	<p>1. “De acordo com o meu ponto de vista, essa sequência didática foi positiva no que diz respeito à formação cidadã dos estudantes do 3º ano do IFPB <i>Campus</i> Esperança. Particularmente, a visão que eu tinha sobre o conceito de cidadania tornou-se mais apurada. Isso me permitiu ter uma visão mais ampliada sobre a realidade e minha percepção crítica sobre o mundo aumentou.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>

M	<p>1 a 9: “A sequência didática ajudou no entendimento geral do conceito de cidadania, assim como na reflexão sobre o que isto significa. Tornou possível a análise deste conceito integrado a outras áreas, partindo da nossa escola, onde o contato foi feito por meio de aulas especiais com o tema, momentos de discussões e conversas para expor opiniões e ideias. Além da conexão Escola - Cidadania, também tivemos a oportunidade de trazer outras áreas do conhecimento para enriquecer ainda mais o debate, partindo de outras disciplinas, como a filosofia, com debates e discussões sobre assuntos que abrangem e possibilitam esta interdisciplinaridade. Com algumas atividades propostas, a participação de servidores, assim como dos próprios estudantes, foi muito bem utilizada para poder fomentar ainda mais o conceito, partindo de diferentes pontos de vistas de cidadania e o impacto desta sobre nossa sociedade. Contamos também com entrevistas de pessoas de outros âmbitos sociais, ficando a critério de cada estudante, que possibilitou mostrar-nos como a cidadania é tratada e entendida no senso comum.</p> <p>Todos estes trabalhos e atividades ajudaram nas discussões e na fomentação de uma consciência ampla, não apenas no que tange cidadania, mas também como forma proveitosa, e crítica, de se chegar a um objetivo com o uso reflexivo do conhecimento e não apenas sua reprodução. De forma geral, a metodologia utilizada na sequência didática, possibilitou o melhor entendimento do conceito e na desenvoltura e utilização deste para a produção textual, assim como uma ferramenta para integrar outras áreas e tipos de conhecimento, acarretando não apenas ao aprendizado, mas também a experiência de uma atividade muito enriquecedora.</p> <p>Com isso, consegui utilizar e entender o conceito de cidadania, também ligado ao de educação, como algo além de ‘direitos e deveres’ exercido pelas pessoas. O cidadão seria um agente transformador do meio ao qual está inserido, este praticaria a cidadania de forma transformadora e não apenas reprodutora, não se limitando aos modelos pré-dispostos. Cidadão é aquele com um papel ativo no seu âmbito, capaz de entendê-lo, problematizá-lo, ajudá-lo e transformá-lo.”</p>
N	<p>1. “A produção das redações no ENEM, são de extrema importância para uma educação integradora, pois quando você procura se preparar para a mesma, conseqüentemente busca conhecimentos de várias áreas, porque a mesma exige isso dos estudantes em um de seus principais critérios de avaliação.”</p> <p>2 a 9: sem resposta</p>
O	<p>“A formação integral no projeto de redação foi de suma importância para a formação e para reflexão sobre temas do cotidiano. Com esta reflexão, foi mais fácil a produção de textos para a disciplina.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Na minha opinião, a sequência didática apresentada mostrou-se como efetiva para o propósito inicial.” 2. “Não.” 3. “Em organizar as ideias para o portfólio. Basicamente foi porque perdi um dos encontros e acabei me “enrolando” para prosseguir.” 4. “Sim. Basicamente toda a minha produção melhorou com o desenrolar do processo.” 5. “Sim. Posso citar a melhor compreensão de determinados fatores sociais transmitidos pelo professor, que me serviram não só para a produção textual, mas também para minha vivência.” 6. “Sim, com ela foi possível compreender a importância da mesma para a formação do indivíduo como cidadão participante da dinâmica dos ambientes.” 7. “Sim, pois como a produção mostrou necessitar de uma análise mais profunda de conhecimentos, foi possível compreender diversas coisas. Dentre estas coisas, posso citar a interação entre dados estatísticos e a sociologia para a compreensão do todo.” 8. “Sim, pois os conhecimentos passados pelo professor, foi possível aprender como a dinâmica social funciona no dia a dia.” 9. “Na minha opinião, única coisa que poderia melhorar seria na questão da produção do portfólio, que, na minha visão, não foi totalmente necessária para a produção textual.”

P	<p>1. “Excelente! A metodologia utilizada facilitou muito meu processo de escrita, minimizando tempo e esforço durante a realização da prova, pois já estava com tudo “esquemático” e preparada para qualquer tema que pudesse surgir, não necessitando gastar tempo buscando novas ideias e fontes para escrever.”</p> <p>2. “Sim, dificuldades apenas iniciais, mas que posteriormente foram superadas. Os fatores foram as impressões que meus primeiros contatos com o desenvolvimento textual propuseram: a) No início por achar a redação um “bicho de 7 cabeças” criei um certo receio de escrita, me enxergava incapaz de produzir um bom texto e não conseguia ir além por culpa disso; b) Além disso, achava que para tirar uma boa nota e “surpreender” os corretores era necessário realmente “reinventar a roda”, passava tempos decorando citações que mal sabia encaixar no texto, tornando-o fraco e sem embasamento.”</p> <p>3. “Acho que a maior dificuldade foi superar a impressão errada que tinha sobre desenvolvimento textual, embaraço para que minha escrita pudesse fluir. Todas as demais atividades: busca de conceitos, escritas e reescritas foram realizadas mais facilmente depois que compreendi a proposta didática.”</p> <p>4. “Sim! As linhas argumentativas facilitaram o desenvolvimento do meu texto e me fizeram enxergar a produção textual com outros olhos. Antes de conhecer e me dedicar nesta didática, achava que para tirar uma boa nota e escrever bem seria algo alcançado somente por aqueles que possuíam grandes conhecimentos de mundo e decoravam citações e dados para todos os temas possíveis. Eu possuía dificuldades para iniciar a produção por não saber a partir de qual perspectiva tratar o tema. Além disso, buscava decorar o máximo de citações possíveis de vários autores, e por muitas vezes mal sabia encaixar no próprio texto. Foi com esta metodologia que aprendi que não preciso “reinventar a roda”, os diversos temas tratados resumem-se em basicamente 3 linhas argumentativas e o necessário seria apenas me dedicar em entender e aprender, interdisciplinarmente, como tratar de cada uma delas. Mesmo que seja um tema pouco conhecido, ou estranho à primeira vista, como do Enem passado, você sabendo em qual das linhas encaixar, o resto tudo flui. Isto me auxiliou bastante no desenvolvimento do meu texto, pois logo de cara já sei sobre qual visão tratar e sobre quem citar.”</p> <p>5. “Sim, a partir dessa metodologia aprendemos a enxergar questões, até mesmo cotidianas, com outros olhos, além do senso-comum, buscando analisar interdisciplinarmente e sempre relacionando com as linhas argumentativas. Além disso, por meio das várias pesquisas realizadas entre diferentes grupos e ideias, pudemos aumentar nossa ‘bagagem’ de conhecimento e argumentação.”</p> <p>6. “Sim, primeiramente descobrir este conceito que até então não tinha ouvido falar. Em seguida, com as diversas pesquisas realizadas, entre diferentes pessoas e grupos de conhecimento, pudemos ir além daquilo que imaginássemos e limitávamos ser. ‘Descobrimos’ a importância que este tipo de formação possui para a sociedade e para o desenvolvimento pessoal, a partir da escola, como também, percebemos o quão limitado é este atual sistema de ensino, tecnicista e utilitarista.”</p> <p>7. ‘Sim. Tivemos diversas aulas integradas e pesquisas sociais em que pudemos perceber como vários assuntos estão interligados entre vários saberes, nos fazendo enxergar diferentes perspectivas de um mesmo assunto, e assim, ampliando nosso conhecimento para além das 4 paredes escolares ou mesmo, para além de uma determinada disciplina ou meio.”</p> <p>8. “Sim, a partir desta metodologia minha “visão de mundo” e argumentação melhoraram bastante. Aprendi a ir além do senso-comum, perceber problemas de maneira interdisciplinar e sempre buscar opiniões de outros em relação a determinado assunto. Creio que são princípios que utilizarei em outras áreas e atuações e não só para uma redação.”</p> <p>9. “Ao meu ver, não vejo sugestões, achei a sequência excelente.”</p>
Q	<p>1. “A produção textual em linhas argumentativas contribui imensamente para a ampliação da visão do estudante, bem como fomenta a capacidade de enxergar soluções práticas para problemas do dia a dia. Além disso, o estudo das linhas argumentativas dota o estudante de conceitos e relações que fundamentam qualquer tipo de relação. Dessa maneira, as linhas de argumentação servem como excelente prática integradora e intensifica o processo de formação integral do cidadão.”</p>

Fonte: elaboração do autor (2018).

APÊNDICE H – Produto Educacional: Sequência Didática Interdisciplinar



SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO
EDILENE ROCHA GUIMARÃES



Copyright© 2019 by Antonio Jesus Souza Melo Neto e Edilene Rocha Guimarães

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem: Trabalho de dissertação "A Produção Textual em Linhas de Argumentação como Prática Integradora no Ensino Médio Integrado".

Área de Conhecimento: Ensino.

Público alvo: Professores, estudantes, gestores e demais agentes envolvidos no Ensino Médio Integrado.

Categoria: Sequência didática interdisciplinar de produção textual argumentativa para estudantes do Ensino Médio Integrado.

Finalidade: Contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado, por meio da ressignificação de conceitos, proporcionada pela integração com os agentes internos e externos e pela inter-relação de saberes cotidianos e disciplinares.

Estruturação: A sequência didática está estruturada para ser desenvolvida em sete módulos, no mínimo. A quantidade de módulos pode ser alterada diante da disponibilidade e participação dos professores.

Registro: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE – Campus Olinda.

Avaliação: 17 (dezesete) estudantes do Ensino Médio Integrado e 3 (três) professores que compuseram a Banca de Defesa da Dissertação.

Disponibilidade: Irestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

URL: Portal eduCAPEs

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432253>

Idioma: Português.

Instituições envolvidas: Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal da Paraíba.

Cidade: Olinda – PE.

País: Brasil.

Ficha catalográfica

Melo Neto, Antonio Jesus Souza; Guimarães, Edilene Rocha
Sequência Didática Interdisciplinar de Produção Textual Argumentativa no Ensino Médio Integrado/Antônio Jesus Souza Melo Neto, Edilene Rocha Guimarães. - Olinda: IFPE - Campus Olinda, 2019.

1. Sequência didática. 2. Produção textual. 3. Melo Neto, Antonio Jesus Souza. 4. Guimarães, Edilene Rocha.

Autorizamos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
1. EM QUE SÉRIE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PODE SER APLICADA? QUEM PODE APLICÁ-LA?.....	09
2. O QUE SÃO AS LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO?.....	12
3. O QUE É PORTFÓLIO CRONOLÓGICO? SERVE PARA QUÊ?.....	17
4. PLANO DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICES.....	37

APRESENTAÇÃO

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente nos Institutos Federais, a superação da visão hierárquica e dogmática do conhecimento historicamente constituída, pautada na compartimentação da ciência e na pouca comunicação entre os campos do conhecimento (SANTOMÉ, 1998) tornou-se uma das principais lutas da atualidade. Entre as consequências dessa luta está a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que instituiu o Ensino Médio Integrado (EMI), pautado na compreensão ampla do contexto escolar e social, a qual concebe o trabalho enquanto princípio educativo.

Figura 1 – Trabalho enquanto princípio educativo



Fonte: Adaptado de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

05

Em nossa experiência de atuação no Ensino Médio Integrado (EMI) em mais de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), observamos que a fragmentação de saberes relativa a esse processo histórico refletia-se na dificuldade que os estudantes apresentavam para relacionar e organizar os conhecimentos adquiridos em sua formação para produzir um texto dissertativo-argumentativo, geralmente exigido nos processos de seleção para o acesso ao ensino superior. As quase duas décadas de atuação em escolas privadas e públicas estaduais, no estado da Paraíba, confirmou-nos que a insegurança e a angústia que tomavam conta dos estudantes quando eram submetidos à situação de produção textual dissertativo-argumentativa também se fazia presente nos Institutos Federais.

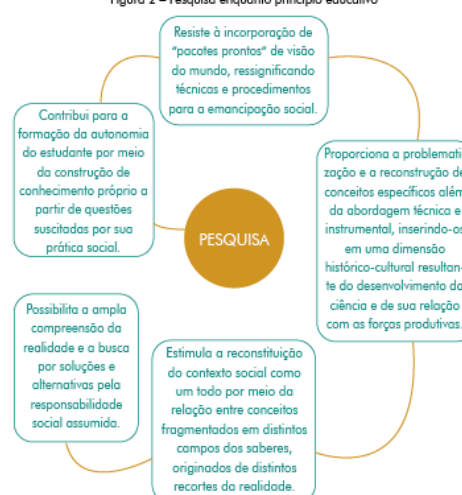
Foi a percepção desse contexto escolar, especialmente no EMI do IFPB, que nos motivou a buscar estratégias que proporcionassem a aprendizagem significativa da produção textual dissertativo-argumentativa e que possibilitasse a integração não só de competências e habilidades necessárias à produção textual, mas sim um processo de integração que desse relevância à unidade que existe entre os vários saberes, as diferentes áreas do conhecimento e as distintas vivências dos estudantes, buscando uma formação humana integral, entendida como aquela em que:

“ A cidadania aparece como centro do processo educativo. O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizados como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem. (GUIMARÃES, 2014, p.68).

06

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma sequência didática interdisciplinar de produção textual argumentativa para o EMI, fundamentada na problematização de conceitos por meio das vivências e interesses dos estudantes em seu contexto social e por meio do diálogo entre as disciplinas, respeitando-se a lógica dos saberes disciplinares de referência, e pautada na pesquisa enquanto princípio educativo.

Figura 2 – Pesquisa enquanto princípio educativo

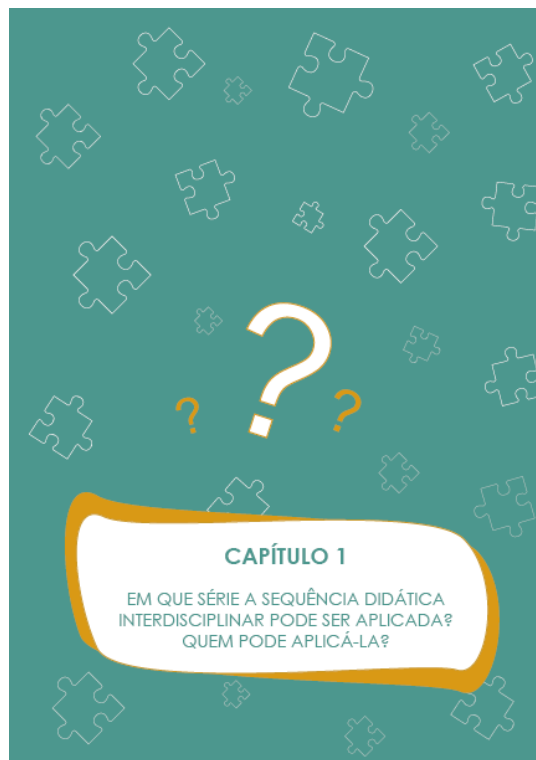


Fonte: Melo Neto (2019).

07

Concebida como uma prática integradora, essa sequência apresenta um conjunto de procedimentos que se propõe à sistematização de conhecimentos para apropriação e reaplicação de esquemas de produção textual, proporcionando ressignificações e enriquecimentos progressivos, e está centrada em estratégias que, levando ao domínio das competências exigidas pelo mundo produtivo e pelos exames de acesso ao ensino superior, não limita a formação humana ao exercício de uma profissão.

08



A sequência didática interdisciplinar de produção textual em linhas de argumentação pode ser aplicada em qualquer série do Ensino Médio Integrado em que se pretenda ressignificar conceito(s) para aplicá-lo(s) na fundamentação argumentativa da produção textual.

Essa sequência parte da problematização do conceito de cidadania, associando-o a outros, como poder, padrão, cotidiano, consumo, estimulando-se sua reaplicação para percepção de novos problemas e de novas possibilidades de argumentação.

A sua aplicação pode-se ser feita, conjuntamente, com a leitura e discussão de obras literárias e não-literárias, de filmes, elaboração de peças teatrais que possibilitem a reflexão sobre o conceito de cidadania ou de outros relacionados à formação integral.

É importante que o plano de atividades da sequência didática seja discutido com o maior número de gestores, técnicos e professores envolvidos na série em que esta será aplicada. Durante a reunião com técnicos, gestores e professores, é fundamental discutir a forma de participação de cada um e a relação entre si e com os membros da comunidade. Entre os professores envolvidos, é interessante registrar possibilidades de participação por meio de sua disciplina - por exemplo, se é possível e como se dará a participação de gestores, técnicos e outros professores em sua aula.



10

A sequência didática será desenvolvida em, no mínimo, sete módulos, conforme descrição que virá adiante. Dependendo da disponibilidade de cada professor, sugerimos desenvolvê-la em um ou dois bimestres.

O QUE
DIZEM os
estudantes?

“A sequência didática de produção textual proposta permitiu um maior aproveitamento dos recursos que nos são oferecidos a partir de livros, revistas, jornais e da internet, com a consequente evolução acerca da criação de textos sem a necessidade de saber previamente o assunto do mesmo.” (Estudante C)

“Passei a saber o que é a formação integral e a perceber o prejuízo que a ausência dela poderia trazer aos cidadãos. A redação, nessa perspectiva, além de ser um texto que faz parte de uma nota de prova, possibilita refletir sobre a nossa realidade.” (Estudante H)

(Estudante I)

“A sequência didática ajudou no entendimento geral do conceito de cidadania, assim como na reflexão sobre o que isto significa. Tornou possível a análise deste conceito integrado a outras áreas, partindo da nossa escola, onde o contato foi feito por meio de aulas especiais com o tema, momentos de discussões e conversas para expor opiniões e ideias.” (Estudante M)

(Estudante M)

“A partir dessa sequência didática, aprendemos a enxergar questões, até mesmo cotidianas, com outros olhos, além do senso-comum, buscando analisar interdisciplinarmente e sempre relacionando com as linhas argumentativas.” (Estudante P)

(Estudante P)

11

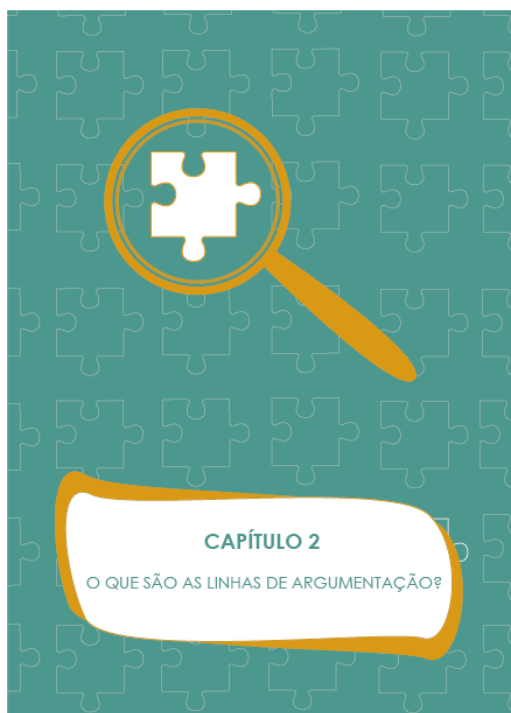


Figura 4 – Descrição da segunda competência exigida pela produção textual do Enem

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 16).

A Competência 2, apresentada na Figura 03, que se refere à compreensão da proposta e à aplicação de outros do conhecimento para desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo é detalhada na Figura 04. Essa competência é medida em seis níveis, que atribuem valores ao domínio da área do conhecimento utilizada para desenvolver o tema de redação proposto. Nesse sentido, atingir a pontuação máxima nessa competência, isto é, apresentar “excelente domínio do texto dissertativo” significa possuir um “repertório sociocultural produtivo”.

Essa competência é pouco desenvolvida no Ensino Médio, uma vez que as escolas, no geral, limitam o processo de escrita do texto à discussão e construção de argumentos para um único tema, sem que se construam estratégias eficazes de utilização de argumentos e conceitos de forma ampla.

14

A produção textual nos moldes exigidos pelo Enem vem ditando o rumo dos currículos escolares no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, faz parte da prática docente do EMI desenvolver estratégias que possibilitem a apropriação dos conhecimentos exigidos na produção textual desse exame.

O modelo de texto-dissertativo exigido pelo Enem pauta-se em cinco competências básicas, tal qual Figura 03.

Figura 3 – As cinco competências exigidas na produção textual do Enem

COMPETÊNCIA 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
COMPETÊNCIA 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
COMPETÊNCIA 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
COMPETÊNCIA 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
COMPETÊNCIA 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem 2017 (BRASIL, 2017, p. 08).

A capacidade de compreensão da proposta e a aplicação de áreas variadas do conhecimento para desenvolver o tema é avaliada em uma competência (Competência 2), que apresenta os seguintes níveis, conforme a Figura 04.

13

O trabalho com linhas de argumentação, em vez de pautar-se na mera discussão de temas, estrutura o trabalho pedagógico em produção textual com base na reflexão sobre os conhecimentos advindos das outras áreas do conhecimento para fundamentar o processo de produção textual, problematizar, de forma interdisciplinar, conceitos que podem ser reaplicados pelos estudantes em suas produções textuais de base dissertativo-argumentativa.

É importante perceber que a busca constante em outras áreas do conhecimento contribui para superar o excesso de fragmentação a que foram submetidos os saberes da formação escolar e proporciona o desenvolvimento da habilidade escritora necessária inclusive para os processos de seleção, visto que, ao buscar reforçar os mesmos conceitos, através de uma postura crítica e investigativa, o estudante do EMI desenvolverá um plano de texto dissertativo, pautado em uma sólida argumentação e amplamente reutilizável para a discussão de vários temas.

Nesse sentido, essa metodologia está fundamentada na ideia de que as leituras realizadas pelos estudantes passem a integrar um arcabouço de informações solidificadas e estruturadas em modelos abertos a novas informações e reflexões, relacionando os conteúdos de forma inter e transdisciplinar. Assim, funciona como um recurso que substitui a mera discussão de temas isolados pela fundamentação de suporte teórico a ser aplicado na estruturação de temas diversos.

15

O QUE DIZEM os estudantes?

“ Com essa metodologia, a produção de textos dissertativos-argumentativos, no contexto de preparação dos projetos de texto para o Exame Nacional do Ensino Médio, é de suma importância para a integração das disciplinas, pois o caminho abordado para escrever essas redações vincula, necessariamente, os conhecimentos de Língua Portuguesa, aos saberes de filósofos, historiadores, sociólogos, e de várias outras áreas do saber para possuir um texto bem embasado e argumentado. O ensino da redação em Linhas de Argumentação é uma ótima forma de praticar a integração de saberes já que sua produção é indissociável da busca por conhecimento em outras áreas.

(Estudante I)

“ A produção textual em linhas argumentativas contribui imensamente para a ampliação da visão do estudante, bem como fomenta a capacidade de enxergar soluções práticas para problemas do dia a dia. Além disso, o estudo das linhas argumentativas dota o estudante de conceitos e relações que fundamentam qualquer tipo de relação. Dessa maneira, as linhas de argumentação servem como excelente prática integradora e intensificam o processo de formação integral do cidadão.

(Estudante I)

16



A Metodologia de Produção Textual em Linhas de Argumentação, estando amplamente testada na produção do gênero textual exigido pelo Enem, está apoiada no gênero textual Portfólio Cronológico: gênero didático que possibilita um trabalho colaborativo e reflexivo, aproximando professor e estudante na busca de um maior grau de autonomia em produção textual (MOTTA, 2009).

Organizando cronologicamente, por datas, as informações pesquisadas e as constatações obtidas, o Portfólio Cronológico permite avaliar a evolução do processo e contribui para a autonomia e para o pensamento reflexivo do estudante, através do autoquestionamento sobre os registros de uma ação empreendida e catalogada, organizadamente.

É nessa perspectiva que sugerimos o trabalho com o gênero textual Portfólio Cronológico, pois, ao catalogar sequencialmente as informações obtidas e os textos produzidos, contribui-se para uma compreensão ampla do processo, possibilitando uma visão longitudinal tanto para quem orienta como para o próprio produtor do portfólio (MOTTA, 2009).

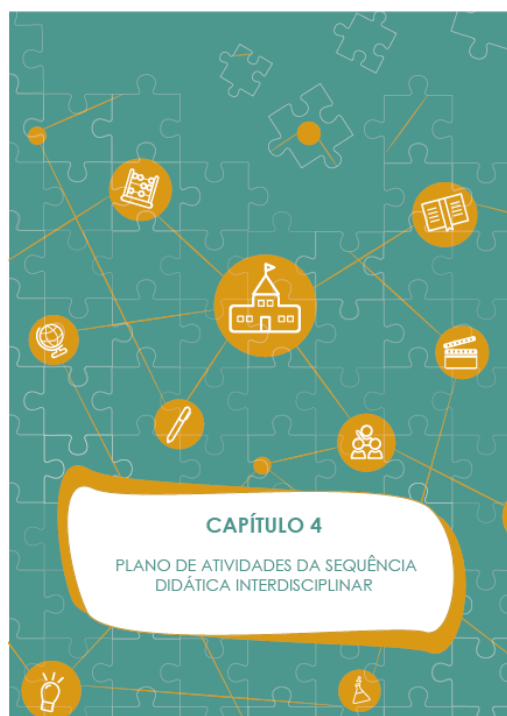
Sugerimos, ainda, que o registro seja iniciado em um portfólio digital, para que estudantes possam relacionar, apontando-se as datas, a qualquer momento, os autoquestionamentos e os encaminhamentos sugeridos pelo professor às informações anteriormente registradas. Além disso, os professores podem combinar com os estudantes para que, ao final de cada módulo, enviem o portfólio atualizado por e-mail.

O QUE DIZEM os estudantes?

“ Uma maneira diferente de despertar nos estudantes a busca por outros conhecimentos, que, além de acrescentar muito para o meu texto, contribuiu para sistematizar e organizar os conteúdos adquiridos e despertar para novas visões, como a quebra de padrões que sustentam preconceitos.

(Estudante D)

18



Quadro 1 – Objetivos da sequência didática interdisciplinar

MÓDULOS	OBJETIVOS
I	- Identificar a estrutura e o funcionamento do portfólio. - Discutir concepções de cidadania.
II	- Identificar o exercício da cidadania como pressuposto para formação integral.
III	- Identificar possíveis inadequações quanto à estrutura de textos dissertativo-argumentativo. - Analisar as competências exigidas pelo Enem quanto à escrita do texto dissertativo-argumentativo.
IV	- Produzir texto dissertativo-argumentativo.
V	- Identificar inadequações da produção textual dissertativo-argumentativa e reescrevê-la, adequando-a às competências exigidas pelo Enem.
VI	- Produzir texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.
VII	- Identificar adequações e inadequações das produções textuais realizadas na aula anterior através de discussão coletiva de algumas dessas produções e individualmente com cada estudante.

Fonte: Melo Neto (2019).

20

Quadro 2 – Módulo I da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO I - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Identificar a estrutura e o funcionamento do portfólio. - Discutir concepções de cidadania.
CONTEÚDOS	- Estrutura e função social do portfólio. - O conceito de cidadania.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes, Professor de Língua Portuguesa, de Metodologia Científica e/ou Professor da área de ciências humanas, técnico em assuntos educacionais e Pedagoga.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	Apresentar a estrutura geral de portfólios e discutir sua função social nos contextos em que se encontram. Apresentar a estrutura de Portfólio Cronológico sugerido por Motta (2009). Construir a estrutura do portfólio que será utilizado em versão digital. Solicitar que os estudantes registrem, em portfólio, a sua definição prévia de cidadania no momento da aula. Solicitar que registrem em portfólio exemplos de práticas cidadãs e de práticas não cidadãs no contexto escolar e fora dele.

21

SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	Discutir a concepção de cidadania segundo a Constituição Federal e de acordo a atuação dos estudantes na instituição de que fazem parte e em outros ambientes de sua vida social. Enfatizar a discussão sobre cidadania, abrangendo o direito "à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade", garantido no Art. 5º, e a necessidade de a educação visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania", como garante o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).
ATIVIDADES EXTRA-CLASSE	Em seguida, solicitar que entrevistem e registrem, em portfólio, as definições de cidadania expressas por, pelo menos, dois professores de sua turma, um outro servidor administrativo de sua escola, um membro de sua família e uma outra pessoa de outro círculo social. A entrevista deve conter duas questões: 1- Para o (a) senhor(a), o que é ser cidadão? 2- Pode dar exemplos de práticas cidadãs e de práticas não-cidadãs? Após as entrevistas, os estudantes devem pesquisar, em algum site de referência, o conceito de cidadania e registrar, em portfólio, diferenças conceituais encontradas entre as definições apresentadas nas entrevistas e nas pesquisas.

Fonte: Melo Neto (2019).

22

Quadro 3 – Módulo II da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO II - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Identificar o exercício da cidadania como pressuposto para formação integral.
CONTEÚDOS	- Cidadania e formação integral.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes, professores da turma, coordenador de curso, diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	Promover palestra com um professor especialista em formação integral, com a participação dos estudantes, dos professores da turma, do coordenador de curso, do diretor de ensino e de agentes externos convidados (pais, representantes em geral), principalmente aqueles entrevistados pelos estudantes durante a realização da atividade proposta no Módulo I, com vistas a discutir o conceito de cidadania e a sua relevância para esse tipo de formação. Solicitar aos estudantes participantes que registrem em portfólio novas perspectivas de cidadania percebidas na palestra.

23

ATIVIDADES EXTRACLASSE	<p>Solicitar que realizem nova pesquisa e registrem em portfólio novas relações entre cidadania e formação integral, além das registradas durante a palestra.</p> <p>Solicitar que busquem, em pelo menos duas outras disciplinas de sua série, conceitos ou definições que se relacionem ao conceito de cidadania e que proponham aos professores uma discussão nessa perspectiva. Pautar a necessidade de registrar também o meio de obtenção das informações (especificação de disciplina, aula, palestra, fonte de pesquisa) com registro de data.</p> <p>Solicitar que registrem em portfólio práticas pedagógicas de professores (sem citar nome do professor ou de disciplina) que estejam voltadas para a formação integral e de práticas que sejam contrárias a essa formação.</p>
---------------------------	---

Fonte: Melo Neto (2019).

24

ATIVIDADES EXTRACLASSE	<p>Solicitar pesquisa sobre cidadania e formação integral com registro em portfólio, para a escritura de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Combinar para que, no próximo encontro, seja produzido, em sala, um texto dissertativo-argumentativo de acordo com os critérios exigidos pelo Enem. Orientar que, nesta produção textual, os estudantes utilizem os conhecimentos adquiridos sobre cidadania e registrados em portfólio para fundamentar a argumentação dos seus textos.</p> <p>Combinar também que o envio do portfólio atualizado por e-mail se dê antes do próximo encontro. O envio antecipado é importante para que, em momento posterior, seja selecionado, para orientação de cada estudante, docente especializado ou com a maior afinidade com, pelo menos, uma das áreas do conhecimento abordadas pelo estudante para fundamentar a argumentação do seu texto.</p> <p>Sugerimos que a análise e a orientação relacionadas às competências 2, 3 e 4, elencadas na Figura 03 – As cinco competências exigidas na produção textual do ENEM, sejam feitas pelo professor que tenha maior domínio ou afinidade com uma das áreas do conhecimento selecionadas por cada estudante. O professor de Língua Portuguesa, além de observar os aspectos estruturais relativos à competência 2, se encarregará também da análise e orientação relacionadas às competências 1 e 2.</p> <p>No envio desse e-mail, cada estudante pode, inclusive, elencar possíveis docentes pelos quais gostaria de ser orientado.</p>
---------------------------	---

Fonte: Melo Neto (2019).

26

Quadro 4 – Módulo III da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO III - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar possíveis inadequações quanto à estrutura de textos dissertativo-argumentativo. - Analisar as competências exigidas pelo Enem quanto à escritura do texto dissertativo-argumentativo.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura do texto dissertativo-argumentativo. - Competências exigidas pelo Enem quanto à escritura do texto dissertativo-argumentativo.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes, professor de Língua Portuguesa, professores de Ciências Humanas e de quaisquer outras áreas que possam contribuir para a problematização do conceito de cidadania e sua consequente aplicação no processo de construção do texto argumentativo.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>Discutir a estrutura de textos dissertativo-argumentativos em geral e em particular as competências exigidas pelo Enem. Com a participação de professor de mais de uma disciplina, pode-se desenvolver, de forma mais ampla, uma discussão a respeito de como se constitui o conceito de cidadania em cada área do conhecimento, selecionando-se e relacionando-se exemplos e fenômenos específicos de cada campo.</p> <p>Discutir e analisar produções textuais presentes no livro Produção Textual em Linhas de Argumentação (MELO NETO; MORAIS, 2017).</p>

25

Quadro 5 – Módulo IV da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO IV - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Produzir texto dissertativo-argumentativo.
CONTEÚDOS	- Produção de texto dissertativo-argumentativo.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes e professor de Língua Portuguesa.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>Solicitar a escritura de uma produção textual de acordo com os critérios exigidos pelo Enem sobre a questão: caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras (APÊNDICE A – Propostas de Produção Textual).</p> <p>Solicitar que os estudantes consultem conceito(s) de cidadania registrado(s) anteriormente em portfólio e o(s) utilizem para fundamentar a argumentação.</p> <p>Combinar tempo para que eles realizem a produção textual e, ao final desse prazo, caso não haja estudantes com necessidades especiais, recolher as atividades. Sugere-se o tempo de duas horas-aula.</p>

27

SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	Se houver estudantes com necessidades especiais, dialogar com o estudante sobre a melhor forma de realizar a atividade, identificando-se dificuldades e possibilitando novas formas de realização da atividade.
-------------------------------	---

Fonte: Melo Neto (2019).

28

SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>de vista, e como elaborou proposta de intervenção para o problema abordado em seu texto.</p> <p>Sugerir vínculo de orientação entre docentes e estudantes, observando-se também as escolhas de docentes encaminhados por e-mail pelos estudantes.</p> <p>Solicitar que cada estudante peça a um dos colegas para avaliar a sua produção textual (solicitada na aula anterior) segundo os critérios exigidos pelo Enem.</p> <p>Solicitar que cada estudante registre e repasse para o colega as observações feitas segundo os critérios exigidos pelo Enem e com o apoio de um professor especialista na área de conhecimento em que a argumentação do estudante se apoia.</p>
ATIVIDADES EXTRACLASSE	<p>Solicitar que reescrevam a redação após as observações registradas pelo colega, justificando e registrando em portfólio a pertinência ou não de cada uma delas.</p> <p>Solicitar que registrem em portfólio a linha de argumentação utilizada, segundo as orientações de Melo Neto e Moraes (2017).</p>

Fonte: Melo Neto (2019).

30

Quadro 6 – Módulo V da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO V - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Identificar inadequações da produção textual dissertativo-argumentativa e reescrevê-la, adequando-a às competências exigidas pelo Enem.
CONTEÚDOS	- Reescritura do texto dissertativo-argumentativo.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes, Professor de Língua Portuguesa, professores de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, da área de formação técnica e outros professores que possam discutir sobre a(s) área(s) do conhecimento utilizada(s) pelo estudante para fundamentar a argumentação do seu texto.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>Discutir coletivamente algumas produções textuais dos estudantes sobre a questão (proposta de redação) da aula anterior, propondo reflexões e adequações para a reescritura do texto.</p> <p>Solicitar que os estudantes identifiquem uma das áreas do conhecimento envolvidas no processo de argumentação.</p> <p>Discutir coletivamente as bases teóricas da área selecionada para fundamentar a argumentação, com a condução do(s) professor(es) da referida área.</p> <p>Discutir, sob a condução do(s) professor(es) da área selecionada, como o estudante aplicou o(s) conceito(s) da área selecionada (competência 2), como selecionou, organizou e interpretou informações e fatos para defender seu ponto</p>

29

Quadro 7 – Módulo VI da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO VI - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Produzir texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.
CONTEÚDOS	- Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes e professor(a) de Língua Portuguesa.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>Solicitar produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem em sala, no tempo de duas horas-aula, sobre um tema relevante para o contexto escolar e social dos estudantes. Sugerimos temas utilizados no ENEM que estejam relacionados a trabalho e cidadania e que, partindo da realidade dos estudantes, possam desenvolver habilidades exigidas por esse exame e fortalecer princípios do Ensino Médio Integrado.</p> <p>Entregar, ao final da aula, produção textual para avaliação do professor.</p> <p>Nesta proposta, solicitar que os estudantes consultem a produção textual anterior e utilizem a linha argumentativa desenvolvida, conforme sugerem Melo Neto e Moraes (2017), para produzir o novo texto.</p>

Fonte: Melo Neto (2019).

31

Quadro 8 – Módulo VII da sequência didática interdisciplinar

MÓDULO VII - DETALHAMENTO	
OBJETIVOS	- Identificar adequações e inadequações das produções textuais realizadas na aula anterior através de discussão coletiva de algumas dessas produções e individualmente com cada estudante.
CONTEÚDOS	- Produção de texto dissertativo-argumentativo segundo os critérios exigidos pelo Enem.
AGENTES ENVOLVIDOS	Estudantes, professores da turma, coordenador de curso, diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos.
SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	<p>No primeiro momento, realizar leitura coletiva de algumas produções textuais e solicitar que os estudantes identifiquem e discutam com o professor de Língua Portuguesa adequações e inadequações encontradas.</p> <p>Devolver as produções avaliadas e comentadas por escrito (pelo professor de Língua Portuguesa e pelo professor especialista na área de conhecimento em que a argumentação do estudante se apoiou) aos estudantes e solicitar que registrem em portfólio as observações do professor e os encaminhamentos que pretendem dar.</p> <p>Atender individualmente cada um dos estudantes para discutir a sua produção textual e orientar para a produção final.</p> <p>Expor as produções textuais finais em Mural para a comunidade escolar.</p>

32

ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DE NOVOS ESTUDOS	<p>Solicitar que continuem os registros no portfólio para organizar novas informações sobre os conceitos aprendidos e/ou ressignificados e para problematização de novos conceitos, a fim de que possam estruturar futuras linhas de argumentação.</p> <p>No segundo momento, promover roda de conversa com a participação dos professores da turma, do coordenador de curso, do diretor de ensino, agentes da comunidade escolar e agentes externos, para uma avaliação coletiva da experiência de participação na aplicação da sequência didática.</p>
--	--

Fonte: Melo Neto (2019).

33

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resistir e reconstruir. Eis os movimentos em que este produto educacional buscou inserir-se nos tantos rumos que se podem dar ao processo educacional.

Resistimos às teorias pedagógicas que buscam formar seres humanos para que apenas se adaptem aos interesses da classe dominante. São teorias que, utilizando-se da desapropriação do conhecimento como estratégia, distanciam o contexto social do contexto escolar, fragmentam as atividades humanas, estimulando a perda progressiva da autonomia e da independência do ser humano, limitando o poder de intervenção do trabalhador nas instâncias de produção, inclusive nas questões humanas a esta atreladas, tendo em vista que, com a fragmentação dos conteúdos culturais e das atividades, minimiza-se a compreensão pelos estudantes do autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos reconstruir a prática de produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio Integrado (EMI), comprometidos com uma formação que proporcionasse o desenvolvimento de faculdades intelectuais e, intrinsecamente, da capacidade de compreender o contexto da prática em sua relação com a amplitude do contexto social, para que se superassem as perspectivas reducionistas de ensino e se transcendessem os limites do ensino médio ou de uma educação profissional pautados na mera socialização de elementos culturais fragmentados.

Aplicada a estudantes do Ensino Médio Integrado, e por eles avaliada de forma positiva, a Sequência Didática Interdisciplinar de Produção Textual Argumentativa foi por nós compreendida como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado, tendo em vista que possibilitou uma percepção mais completa e complexa do contexto escolar e social, por meio da integração entre sujeitos e saberes, estimulando-se a problematiza-

34

ção e a efetiva relação de noções, conceitos e paradigmas, e direcionando-se à formação de cidadãos e cidadãs para a compreensão, julgamento e intervenção em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

35

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Redação Enem 2017. Cartilha do Participante*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_Enem_2017.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: cut, 2005. p. 19-62.

GUIMARÃES, E. R. *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: CRV, 2014.

MELO NETO, A. J. S. *A Produção Textual em Linhas de Argumentação como Prática Integradora no Ensino Médio Integrado*. Olinda – PE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, 2019 (dissertação de mestrado).

MELO NETO, A. J. S.; MORAIS, E. T. A. *Produção textual na linha da argumentação*. Campina Grande: Plural, 2017.

MOTTA, V. R. A. Gênero portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna. In: *Anais do V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2009, Caxias do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/por-tugues/anais/arquivos/genero_portfolio_um_instrumento_para_o_ensino_aprendizagem_na_formacao_inicial.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2018.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

36

A defesa que alguns brasileiros fazem da ideia equivocada de que o nazismo foi um movimento de esquerda, mesmo depois de o Embaixador da Alemanha negar a informação e reafirmar o óbvio (que o nazismo era de direita), é uma prova do nível de desinformação que prolifera no país. "Tudo indica que o Brasil não tem uma percepção muito correta da realidade", disse o ex-diretor de pesquisas do Ipsos Mori, Bobby Duffy, autor do livro *Os Perigos da Percepção*, que analisa a forma como as pessoas desenvolvem sua noção sobre realidade (<https://brasilismoblogosfera.uol.com.br/2018/09/18/falto-de-nocao-dos-brasileiros-sobre-a-realidade>)

TEXTO II

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, & Marise Ramos (Orgs). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 01)

TEXTO III

As competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a possibilidade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. (LOPES, A. C. e LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso Enem. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: 2010, v.26, n.01, p.89-110.)

É dentro dessa ótica que a formação orientada para o trabalho, por nós adotada, abrange, por um lado, uma dimensão profissional, cujo conteúdo não se restringe ao preparo técnico-instrumental do trabalhador – existente em toda atividade profissional – mas se amplia na perspectiva da construção de competências técnicas e intelectuais amplas, ou seja, organizacionais/metodológicas, comunicativas, sociais e comportamentais. Por outro lado, que engloba uma dimensão política, que possibilita a compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica; e a compreensão da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações sociais do trabalho humano. Trata-se, portanto, de integrar os objetivos de qualificação profissional com a construção de uma identidade individual e coletiva, valorizando-se o desenvolvimento do sujeito e a formação de

38

APÊNDICE A - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Proposta I

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Todas as etapas devem ser registradas em portfólio

- 1 - Após consulta ao seu portfólio, registre o conceito de cidadania que será utilizado para fundamentar a argumentação do seu texto.
- 2 - Identifique o(s) autor(es) e o(s) obra(s) que você consultou para chegar a esse conceito.
- 3 - Detalhe que tipo de relação você pretende fazer para relacionar o tema ao conceito de cidadania registrado.

Proposta I: Caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras

Segundo a professora e pesquisadora Edlene Guimarães, em uma formação humana integral, "... a cidadania aparece como centro do processo educativo. O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizadas como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais permeiam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem." (GUIMARÃES, E. R. *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: CRV, 2014.)

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: Caminhos para promover a formação integral nas escolas brasileiras. Sua redação deve apresentar proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Atente-se para o número mínimo de 7 linhas e máximo de 30 para desenvolver suas ideias.

TEXTO I

O Brasil é o segundo país do mundo em que as pessoas mais têm a percepção equivocada sobre a realidade – a que já foi chamada de "índice de ignorância". A informação é de uma pesquisa de 2017 realizada em 38 nações para avaliar o conhecimento geral e a interpretação que as pessoas fazem sobre o país em que vivem.

Pisa - nível básico

Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas:



37

uma consciência coletiva crítica e emancipadora. (DELUZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania*. Rio de Janeiro, Shape, 1995, p. 179, grifos da autora).

TEXTO V

Conhecida por sistema rígido de educação, Índia cria 'aulas de felicidade' em escolas públicas

Ministro da Educação afirma que objetivo é formar 'bons seres humanos para a sociedade'. Aulas incluem meditação e relaxamento.

Na Índia, crianças que estudam em escolas públicas voltaram das férias e descobriram que uma nova disciplina integra a grade curricular: aulas de felicidade. A medida contrasta com um sistema rígido de educação, criticado por exigir a memorização de conteúdos e por gerar estresse na infância. O que o governo busca é trazer bem-estar aos alunos.

Segundo o jornal *The Washington Post*, o ministro da Educação, Manish Sisodia, afirmou que a Índia, até o momento, havia priorizado a formação de bons profissionais - mas não necessariamente de bons cidadãos. "Nós damos os melhores trabalhadores para a indústria. Mas fomos capazes de entregar os melhores cidadãos à sociedade?", disse. De acordo com o ministro, as aulas de felicidade ocuparão os primeiros 30 minutos do dia dos alunos. Durante esse tempo, as crianças não poderão abrir nenhum livro. As atividades devem ser lúdicas e relaxantes: aulas de meditação, de yoga, de música e de ética, por exemplo. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/23/conhecida-por-sistema-rigido-de-educacao-india-cria-aulas-de-felicidade-em-escolas-publicas.ghtml>)

39



Antonio Jesus é graduado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande(2010), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pela Universidade Federal de Campina Grande(2011), especialista em Língua Espanhola pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá(2011) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), no Polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2019). Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail para contato: antonio.melo@ifpb.edu.br / antoniojesusag@hotmail.com



Edilene Rocha Guimarães possui graduação em Licenciatura Plena para a Graduação de Professores pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Realizou o Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-PT, como bolsista da CAPES (2011). Realizou Pós-Doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE - Campus Olinda. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Integral e Cidadania (IFPE/CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (IFPE/CNPq). E-mail para contato: edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br

APÊNDICE I – Documentos Comprobatórios de Apresentação de Trabalho Completo em Evento

Carta de Aceite

19/07/2018

https://www.even3.com.br/participante/impressao/_impressaocartadeaceite?code=97031

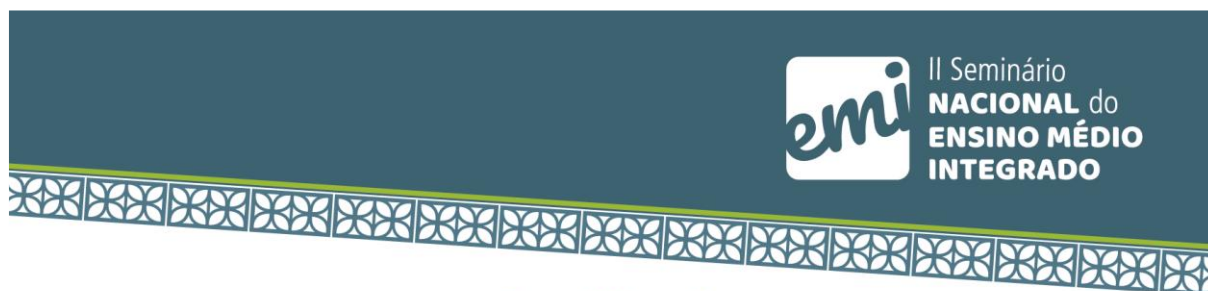


O trabalho intitulado **O DISCURSO DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPB SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**, de autoria de **Antônio Jesus Souza Melo Neto** e **Edilene Rocha Guimarães** foi aprovado na modalidade Anais do Evento, para apresentação no evento II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado em 08 de agosto de 2018, no Centro de Convenções, em Brasília/DF.

BRASÍLIA-DISTRITO FEDERAL-BRASIL

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva
Presidente da Comissão Organizadora/IISNEMI

Certificado de Participação



Certificado


Yvone Bazbuz da Silva Santos
Presidente da Comissão Organizadora/ISNEMI


Roberto Gil Rodrigues Almeida
Presidente do CONIF


Maria Lucilene Belmiro de Melo
Coordenadora Geral do Fórum de
Dirigentes de Ensino/CONIF



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AN532

Disponível em <www.even3.com.br/anais/snemi>

ISSN: 2595-8496

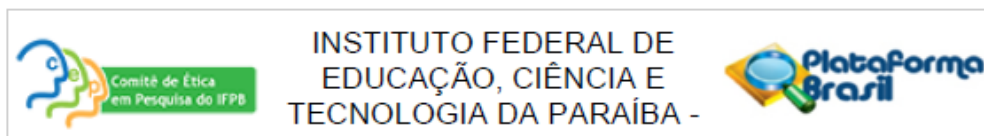
1. Educação 2. Educação

Instituto Federal de Brasília

CDD - 370

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LINHAS DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA INTEGRADORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99382718.4.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.995.470

Apresentação do Projeto:

Os pesquisadores informam que:

"Realizaremos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, participativa e aplicada, conforme propõe Minayo (1996; 2010). [...] Analisaremos o processo de identificação através do discurso do sujeito estudante materializado em seu

portfólio e nos textos dissertativo-argumentativos, ao utilizar Produção Textual em Linhas de Argumentação. O nosso campo de pesquisa será o CTIEM-IFPB-Esperança, por já termos desenvolvido experiências anteriores relacionadas com práticas interdisciplinares de produção textual e por ainda atuarmos como professor desse curso. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes do 3º ano do referido curso, que aceitem atuar como voluntários e cujos pais autorizem a participação.

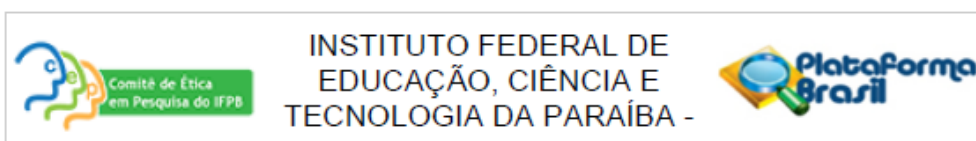
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desse trabalho será o de compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática integradora com vistas à formação integral no Ensino Médio Integrado, através do discurso do estudante do CTIEM-IFPB-Esperança.

Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.995.470

Especificamente pretendemos:

- Identificar, a partir dos documentos jurídicos e institucionais, o discurso sobre formação integral subjacente ao CTIEM-IFPB-Esperança.
- Analisar o processo de identificação com a formação integral do sujeito-estudante do CTIEM-IFPB-Esperança.
- Elaborar um produto educacional de sequência didática interdisciplinar que utilize a produção textual em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando os riscos de possíveis constrangimentos ao responder a alguma arguição de questionários/formulários ou entrevistas ou deles decorrentes, a equipe de pesquisa garante o sigilo da identificação dos participantes.

Benefícios:

Desenvolvimento de práticas integradoras no Ensino Médio Integrado, que auxiliarão o trabalho de professores que trabalham ou pretendem trabalhar com esse segmento da Educação Profissional e Tecnológica e que buscam atender a uma das exigências dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, propostas pelo Decreto nº 5154/2004. Além disso, contribuirá para a linha de pesquisa "Gestão e Organização do

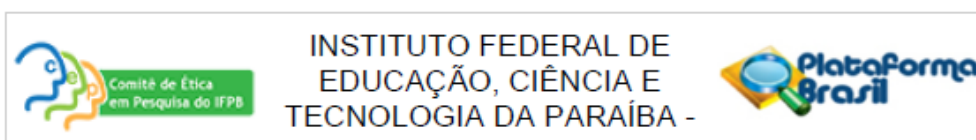
Espaço Pedagógico em EPT" do ProfEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica), que tem como foco a discussão de estratégias que, alicerçadas na transversalidade e na interdisciplinaridade, possibilitem a formação integral e significativa do educando.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa discute práticas pedagógicas cotidianas de produção textual, já conhecidas pelo pesquisador pela vivência em escolas da rede privada e, atualmente, em uma das salas de aulas do Campus Esperança do IFPB. A discussão se pauta sobre um discurso marcado pela fragmentação dos saberes e pela exclusão das vivências dos estudantes,

sustentado pela necessidade de aprofundamento de conteúdos a que cada disciplina se propõe, de modo a intensificar estudos a partir da criação de uma metodologia baseada em linhas de argumentação para o desenvolvimento de competências exigidas pela produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), portanto ancorados na perspectiva do saber-fazer. Assim, o projeto aponta a necessidade de problematizar, de forma interdisciplinar, conceitos que possam

Endereço: Avenida João da Mata, 258 - Jaguaribe	
Bairro: Jaguaribe	CEP: 58.015-020
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3812-9725	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.995.470

ser reaplicados pelos estudantes em suas produções textuais de base dissertativo-argumentativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após revisão dos termos, observa-se que:

- 1) A folha de rosto foi assinada pela direção-Geral do Campus Olinda-IFPE;
- 2) TCLE devidamente elaborado, considerando todos os aspectos relevantes, inclusive a resolução 510/2016-CNS-MS;
- 3) Termo de Assentimento presente, elaborado de acordo com os critérios necessários a sua natureza ética;
- 4) Declaração do pesquisador produzido adequadamente, com as alterações necessárias realizadas.
- 5) Carta resposta enviada, atendendo ao que foi solicitado no Parecer Consubstanciado referente à 1ª apreciação deste Comitê.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriormente emitidas:

- 1) Reenviar Folha de rosto com a assinatura do responsável maior pela Instituição/Campus de realização da Pesquisa, ou seja, da Direção-Geral.

Resposta do Pesquisador: Foi anexada nova Folha de Rosto, com a assinatura da responsável maior pelo Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda.

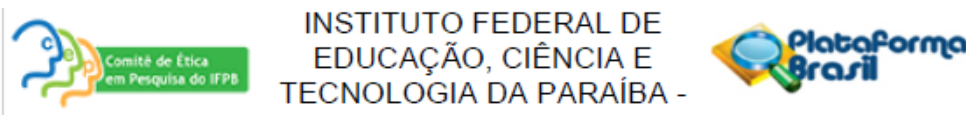
Desfecho: Pendência Sanada.

- 2) Incluir nas informações básicas preenchidas na Plataforma Brasil, no TCLE e no Termo de Assentimento, as considerações sobre riscos em acordo com o explicitado no item sobre riscos e benefícios deste parecer; Resposta do Pesquisador: Foram incluídas, na Plataforma e nos Termos que serão utilizados, as informações sobre os riscos e benefícios recomendadas por este comitê.

Desfecho: Pendência Sanada.

- 3) Apresentar o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, direcionado aos pais ou responsáveis, conforme já descrito no item sobre termos de apresentação obrigatória deste parecer;

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe	
Bairro: Jaguaribe	CEP: 58.015-020
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3812-9725	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.995.470

Resposta do Pesquisador:3- Foi refeito o TCLE, direcionando-o aos responsáveis pelo menor, adicionado esse novo TCLE na Plataforma e destacadas as alterações.

Desfecho: Pendência Sanada, pois o TCLE direcionado aos responsáveis está adequado.

4) Apresentar o Termo de Assentimento direcionado ao participante menor, atendendo o já explicitado no item sobre termos de apresentação obrigatória deste parecer;

Resposta do Pesquisador: Foi feito o Termo de Assentimento, diferenciando-o do Termo de Consentimento e direcionando-o ao participante menor, conforme a descrição do parecer deste Comitê.

Desfecho: Pendência Sanada, pois o Termo de Assentimento apresentado está adequado.

5) Refazer a Declaração de Pesquisador citando a Resolução 510/2016, apropriada para a natureza da pesquisa;

Resposta do Pesquisador: Foi refeita a declaração do pesquisador, citando a Resolução 510/2016 e destacamos as alterações.

Desfecho: Pendência Sanada visto que nova declaração está adequada.

6) No Cronograma, inserir nas informações básicas preenchidas na Plataforma Brasil a etapa com as datas previstas para coleta de dados bem como da etapa prevista para conclusão do estudo. Listar todas as etapas em ordem cronológica.

Resposta do Pesquisador: Foi refeito o cronograma segundo orientações. Desfecho:

Pendência Sanada, pois Cronograma Apresentado está adequado.

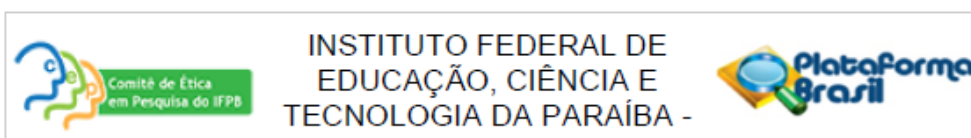
Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB deliberou o parecer de APROVADO para o referido protocolo de pesquisa.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).

2- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimentos devem ser elaborados em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.995.470

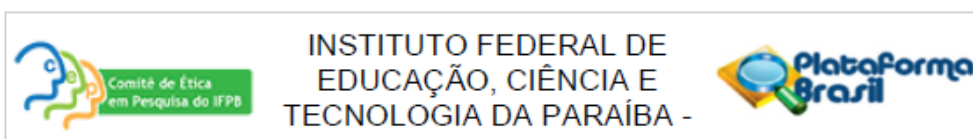
- mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.
- 3- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
- 5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- 6- Deve ser apresentado ao CEP relatório final até 13/06/2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1171739.pdf	19/10/2018 20:24:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	19/10/2018 20:23:18	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/10/2018 20:20:53	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	19/10/2018 20:20:23	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	19/10/2018 20:08:47	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	19/10/2018 20:07:11	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Antonio_Jesus_Souza_Melo_Neto.pdf	22/09/2018 23:03:09	ANTONIO JESUS SOUZA MELO NETO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.995.470

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 01 de Novembro de 2018

Assinado por:
Aleksandro Guedes de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br