



Educação de Jovens e Adultos

Educação de jovens e adultos

Maria Betanea Platzer

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Diego da Costa Vitorino

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P696e Platzer, Maria Betanea
Educação de jovens e adultos / Maria Betanea Platzer.
– Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
200 p.

ISBN 978-85-522-0252-3

1. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDD 374

Sumário

Unidade 1 Educação de jovens e adultos no Brasil	7
Seção 1.1 - Trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil	11
Seção 1.2 - Políticas públicas e educação de jovens e adultos no cenário brasileiro	27
Seção 1.3 - Educação de jovens e adultos no contexto do currículo educacional brasileiro	48
Unidade 2 Educação de jovens e adultos e a abordagem freireana	65
Seção 2.1 - Paulo Freire no cenário da educação brasileira	68
Seção 2.2 - A abordagem freireana e o trabalho docente	79
Seção 2.3 - Leitura e escrita na obra de Paulo Freire	93
Unidade 3 Processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ênfase no trabalho docente	109
Seção 3.1 - Planejamento e trabalho docente	111
Seção 3.2 - Avaliação e trabalho docente	126
Seção 3.3 - Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: desafios atuais	139
Unidade 4 Propostas de ensino na educação de jovens e adultos	157
Seção 4.1 - Competências para ensinar na educação de jovens e adultos	159
Seção 4.2 - Conteúdos na educação de jovens e adultos	173
Seção 4.3 - Materiais didáticos na educação de jovens e adultos	188

Palavras do autor

Caro estudante! Seja bem-vindo!

Esta disciplina, que compõe a Matriz Curricular do seu curso, apresenta discussões de suma importância quando pensamos na formação do educador na atualidade. Considerando a possibilidade de atuação na Educação de Jovens e Adultos, é necessário que o futuro professor conheça, de forma sólida, assuntos que envolvem o processo de formação educacional desse público.

Assim, convidamos você a adentrar nesse universo, destacando a relevância do acesso a conhecimentos sistematizados sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para o aproveitamento das reflexões aqui propostas, é preciso que seus estudos sejam realizados de forma organizada, visando alcançar êxito no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Para o alcance da principal competência, que é conhecer e aplicar os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos adequados ao contexto de atuação, é necessário, entre outras ações, a realização das atividades propostas de forma ativa e contínua.

Destacamos que a presente disciplina está organizada em quatro unidades, que apresentam suas especificidades e também estão articuladas entre si.

Na Unidade 1, intitulada Educação de Jovens e Adultos no Brasil, são enfatizados assuntos sobre sua trajetória histórica, políticas públicas e aspectos acerca do currículo.

Em se tratando da Unidade 2, cujo assunto é Educação de Jovens e Adultos e a abordagem freireana, apresentamos discussões acerca de Paulo Freire no cenário da educação brasileira, destacando sua biografia, suas contribuições para o trabalho docente e seus estudos sobre a alfabetização.

A Unidade 3, intitulada Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ênfase no trabalho docente, versa sobre alguns assuntos que fazem parte das ações do educador, entre eles: planejamento e avaliação.

No que se refere à Unidade 4, Propostas de Ensino na Educação

de Jovens e Adultos, são contempladas reflexões sobre competências para ensinar, além de questões sobre os conteúdos e materiais didáticos presentes nesse universo educacional.

Esperamos que aproveite, com afinco, as discussões pontuadas no decorrer desta disciplina que, por sua vez, está organizada de modo a contribuir para sua formação e futura atuação como educador.

Educação de jovens e adultos no Brasil

Convite ao estudo

Prezado aluno,

Convidamos você a adentrar no universo de discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. Assim, nesta primeira Unidade serão apresentadas reflexões sobre sua trajetória histórica, as políticas públicas e o currículo em se tratando da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Inicialmente, estudaremos o contexto histórico e as principais ações direcionadas para esse ensino. Em seguida, focaremos os aspectos legais referentes à educação e, em especial, aos jovens e adultos. Também serão contempladas questões sobre o currículo direcionado para a educação desse público. Conforme exposto, os assuntos abordados, e que são contemplados em três seções no decorrer desta unidade, permitem compreendermos o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pontuando as principais ações direcionadas para esse ensino.

Para iniciarmos as discussões sobre essa educação na sociedade brasileira, propomos que reflita conosco sobre a situação-problema descrita a seguir.

Leia com atenção a Literatura de Cordel, escrita por Izaías Gomes de Assis.

Pau-de-Arara

"Lá vai o Agenor dos Limas

Em cima dum pau-de-arara

Indo pra cidade grande

Levando consigo só

A coragem e a cara

Ele que é um cidadão,
Chegou lá na cidadona
Bem longe do seu torrão
Distante de sua dona
E dos meninos, coitados,
Que estão cá numa zona.

Na casa de um compadre
Ele ficou vários dias
Tentando arrumar um bico
Nas casas, nas padarias,
Nas oficinas, nas ruas,
Também nas mercearias.

Tá disposto a trabalhar;
Ele sabe limpar chão,
Cavar cacimba e pescar
Plantar e limpar feijão
Mas serviço desse tipo
Lá ele não acha, não.

Pois lá tem que manejar
Máquinas industriais
Batendo o cartão às seis
Com muito gosto de gás
Saindo de tardezinha
Cansado e até demais

Tem que saber ler um pouco
Ou ser bastante estudado
Saber falar direitinho

E andar todo arrumado.

Agenor sabendo disso

Ficou ele agoniado.

Como não achou serviço

Não podendo comprar pão

O jeito então é voltar

Pra roça, pro seu torrão,

Por isso, tá regressando,

Meu Deus, que decepção.

Lá vem o Agenor pros Limas

Em cima dum pau-de-arara,

Desiludido, sem nada,

De volta a sua caiçara

O que foi que aconteceu?

Coitado, quebrou a cara”.

ASSIS, I. G. de. Pau-de-arara. In: ASSIS, I. G. de. **A história dum Zé Ninguém**. Parnamirim, RN: Chico Editora, 2008. p. 7-8.

A Literatura de Cordel descrita retrata a história de Agenor dos Limas, que tenta conquistar um emprego na cidade, com o intuito de alcançar “melhores” condições de vida para ele e sua família. No entanto, por não apresentar os requisitos necessários para atingir seus objetivos, retorna decepcionado ao seu local de origem. Assim como Agenor dos Limas, encontramos milhares de brasileiros que vivem em condições desprestigiadas socialmente. A não escolarização e o analfabetismo contribuem para a exclusão social de muitos jovens e adultos em nosso país. Podemos refletir sobre os vários aspectos que envolvem essa realidade a partir das discussões propostas nesta primeira unidade de ensino.

Você já se questionou sobre o que representa ser analfabeto em nossa sociedade letrada? Quais fatores, presentes em nossa história, contribuem para essa condição vivenciada por muitos brasileiros?

Como podemos observar, são vários os questionamentos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade. Por meio das seções organizadas nesta unidade, temos a intenção de abordar conteúdos que possam contribuir para as inquietações aqui apresentadas.

Nesse sentido, na Seção 1.1, intitulada Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, trataremos da inserção desse ensino no contexto de nosso país, focando aspectos sociais, político-econômicos, culturais, entre outros. Destacamos as principais ações direcionadas para esse público.

Em continuidade às discussões, abordaremos na Seção 1.2, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Cenário Brasileiro, assuntos sobre o direito à educação de qualidade e cidadania, contemplando aspectos legais e desafios referentes à Educação de Jovens e Adultos.

Finalizaremos esta unidade, apresentando a Seção 1.3, intitulada Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Currículo Educacional Brasileiro, pontuando a compreensão de currículo, seus diferentes níveis e as Diretrizes e Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

A partir das ideias abordadas na Unidade 1, objetivamos partilhar conhecimentos sólidos, que possam contribuir para sua formação e futura atuação profissional.

Bons estudos!

Seção 1.1

Trajatória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil

Diálogo aberto

Para iniciarmos as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, em especial, aspectos sobre a trajetória histórica, propomos que reflita conosco sobre a situação descrita a seguir.

SP1:

Lemos a história de Agenor dos Limas, retratada na Literatura de Cordel intitulada "Pau-de-Arara".

A professora Lúcia ministra aulas para uma turma da Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino fundamental) em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A turma é composta por 18 alunos que estão em processo de aprendizagem do código escrito. Alguns estudantes têm entre 25 e 35 anos. Há também alunos, a maioria, acima de 40 anos. São homens e mulheres, trabalhadores braçais, donas de casa, pais e mães, que almejam finalizar a educação básica com intuito de conquistarem um melhor emprego e, com isso, condições de vida mais favoráveis para si próprios e para seus filhos.

No início de uma das aulas, às 19 horas, a professora Lúcia fez a leitura em voz alta da Literatura de Cordel "Pau-de-Arara" para a turma. Ao terminar de ler a última frase do texto, o aluno José imediatamente desabafou: - "Pensei que a senhora estivesse contando a minha história, dos meus pais, avós e tantos outros familiares". Após ouvirem essa fala, a docente e toda a turma ficaram por alguns segundos em silêncio, mas logo várias vozes começaram a completar o pronunciado por Sr. José. E, assim, as vozes dos educandos, juntamente com a da professora Lúcia, iniciaram um diálogo sobre as condições sociais e econômicas dos brasileiros, destacando a educação em nosso país.

Diante dessa atividade realizada, como podemos pensar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Quais são as

ações educacionais direcionadas para esse público, que marcaram e marcam sua história? Em que sentido os alunos e as alunas da professora Lúcia estão relacionando a falta de escolarização que vivenciaram quando crianças às condições sociais e econômicas de desigualdades tão marcantes no nosso país?

Não pode faltar

Os estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil envolvem, entre outras discussões, a compreensão de sua trajetória histórica, refletindo sobre o seu processo de constituição, por sua vez, permeado por inúmeros desafios.

Com base em alguns autores que dialogam sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, apresentamos a seguir algumas considerações.

De acordo com Carvalho (2009), a alfabetização ou a educação de adultos chegou ao final do século XIX de maneira irregular e deficiente. A partir do terceiro Censo Nacional, em 1900, é que se iniciou o cálculo do índice de analfabetismo da população com mais de 15 anos de idade, revelando a existência de 65,3% de analfabetos nessa faixa etária. Carvalho (2009, p. 16) aponta que “[...] essa elevadíssima taxa de analfabetismo refletia o sistema de estratificação dual da sociedade, e constituía um indicador da marginalização econômica de amplos segmentos da população”.

Historicamente o período de transição da Monarquia para a República foi marcado por transformações econômicas, políticas e sociais, entre elas, o fim da escravidão, o início do fluxo de imigração europeia e, também, o primeiro surto industrial do país (CARVALHO, 2009).

A autora afirma que a expansão de oportunidades educacionais no ensino primário (para combater em médio e longo prazo o alto índice de analfabetismo) e o tratamento de modo intensivo do problema da educação de adultos, antes proclamados como ideais republicanos, não se concretizaram na prática, até porque permaneciam inalteradas a economia e a estrutura social do país. É evidenciado que o novo setor urbano-industrial vivenciou graves crises financeiras e, assim, não consolidou o poder político.

Nesse cenário, a estrutura econômica do país, à época da Primeira

Guerra Mundial (1914-1918), não diferia muito daquela do final do período do Império. Carvalho (2009) destaca que a educação primária – direcionada a crianças ou a adultos – não atingiu maior dinamismo.

De acordo com Carvalho (2009), com o término da Primeira Guerra houve grande interesse, na década de 1920, pela educação elementar, enaltecendo a necessidade de combater o analfabetismo de adultos, visto que a realização do Censo de 1920 revelava praticamente o mesmo percentual de analfabetos maiores de 15 anos de idade: 64,9% neste momento.

Algumas novas iniciativas nesse período, em se tratando da educação de adultos, foram realizadas. Todavia, apesar dos avanços, o novo Censo realizado em 1940 revelava a existência de 56,2% de analfabetos entre as pessoas maiores de 15 anos, evidenciando que a redução do percentual de analfabetismo não alcançava 10% (CARVALHO, 2009).

Nesse contexto, Ribeiro (1997, p. 19-20) destaca:

Com o final da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU - Organização das Nações Unidas - alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Assim, temos as três primeiras campanhas de alfabetização de massas, ocorridas no período de 1947 a 1963, descritas a seguir, em linhas gerais.

Quadro 1.1 | Campanhas de alfabetização de massas

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)
Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)

Fonte: adaptado de Carvalho

Em 1946, o general Eurico Gaspar Dutra, candidato à presidência da República, foi eleito e entregou a Lourenço Filho a tarefa de promover a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947. Assim, foram criadas dez mil classes de alfabetização no país, localizadas nas capitais e em cidades do interior (CARVALHO, 2009).

Carvalho (2009) apresenta reflexões bastante significativas em relação à CEAA, afirmando que seu caráter ideológico mais visível era a apresentação do analfabetismo como “flagelo” ou “vergonha” nacional. Eram atribuídas somente características negativas aos analfabetos, entre elas, ineficiência do trabalho, não capacidade política e jurídica e não competência para cuidar da própria saúde e de seus filhos. “[...] Em contrapartida, a educação de base representaria para o povo a oportunidade de uma “nova abolição”; assim, a CEAA foi apresentada pelo governo como “verdadeira obra de salvação nacional (LOURENÇO FILHO, 1949)” (CARVALHO, 2009, p. 20).

Fica evidente, conforme pontua a estudiosa, uma crença na incapacidade relativa do analfabeto para dirigir o próprio destino, desenvolver-se como pessoa humana e ainda funcionar a contento na condição de trabalhador.

Ribeiro (1997) destaca que nesse momento o analfabetismo era compreendido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do Brasil, legitimando a visão do adulto analfabeto como incapaz.



Exemplificando

Verificamos a visão pejorativa em relação ao analfabeto, atribuindo características de incapacidade e incompetência. Na nossa formação, como futuros educadores, precisamos estar atentos a essa discussão. Há uma representação negativa, que permanece em nossa sociedade, acerca do analfabeto. Não são raras falas como: “Nossa, como você é limitado, parece até um analfabeto!” “Estude, para ser alguém na vida e não ficar como um analfabeto!”. Precisamos refletir sobre o sentido dessas afirmações, considerando a visão distorcida em torno do analfabetismo. São afirmações que esvaziam os problemas sociais de nosso país, como a desigual distribuição de renda, e identificam o analfabeto como responsável por essa condição.

Segundo Carvalho (2009), a CEAA estava baseada em determinados pressupostos equivocados que, por muito tempo, sustentaram as políticas públicas que visavam o combate do analfabetismo.

[...] Em primeiro lugar, acreditava-se que o analfabeto é improdutivo do ponto de vista econômico e constitui um peso morto para o progresso social. A ignorância popular é foco central da qual se irradiam os problemas de saúde, de falta de consciência cívica e participação política. Além disso, o analfabetismo é um mal porque coloca o país em situação de inferioridade cultural permanente as demais nações. No entanto, a educação de base pode quebrar o círculo vicioso da pobreza, levando os indivíduos a gozar de melhor saúde, a produzir mais e melhor e a colaborar na solução dos problemas nacionais. Nesse sentido, a educação poderia exercer uma vigorosa ação renovadora na sociedade: do ponto de vista político, a educação de base seria utilizada para aumentar a coesão social, defender a unidade nacional e promover um consenso de valores sociais, cívicos e morais [...]. (CARVALHO, 2009, p. 22)

De acordo com Carvalho (2009), as elevadas expectativas da CEAA não foram realizadas plenamente. No entanto, seu idealizador projetou e dirigiu uma segunda campanha, que será apresentada a seguir.

Constatando que a CEAA atingia resultados positivos nas cidades, mas não alcançava resultados satisfatórios nas localidades isoladas do interior do país, Lourenço Filho, em 1948, desdobrou a campanha em duas, criando, assim, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Esta compreendia ações conjuntas do Ministério da Saúde e do Ministério da Agricultura, visto que o pressuposto era que não bastava somente a oferta da alfabetização ao camponês, mas era necessário transformar sua realidade social e econômica, criando condições melhores de saúde, trabalho e produção (CARVALHO, 2009).

Dessa forma, temos uma campanha em que:

Cada “missão” era composta de uma enfermeira, um veterinário e um professor ou uma professora, que morariam na localidade e desenvolveriam com a população, além da alfabetização, a educação para o trabalho, a cidadania, o lazer, a saúde e o desenvolvimento comunitário. Os recursos didáticos da CNER eram mais amplos do que os da CEAA, pois incluíam filmes educativos, palestras, panfletos, cartazes e livros. Derivada diretamente da CEAA, a CNER foi inspirada nos mesmos pressupostos ideológicos que sustentaram a primeira [...]. (CARVALHO, 2009, p. 23)



Como podemos observar, são vários os desafios propostos pela CNER. Nesse contexto, é possível pensar na plena efetivação dessa campanha considerando a educação atrelada a questões sociais, econômicas, políticas e culturais? Como podemos viabilizar seu sucesso considerando o contexto histórico de nosso país no momento de implementação da CNER?

Carvalho (2009) apresenta reflexões pertinentes em relação à CNER e que contribuem para nossos estudos sobre a inserção da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. Os objetivos e os conteúdos da educação de base, segundo a autora, eram muito amplos e dificilmente teriam alcance por meio de uma campanha de alfabetização. Temos aí a primeira contradição, entre tantas que acompanham as ações governamentais na área da educação destinada a jovens e adultos: há o reconhecimento de que é preciso oferecer algo mais que a simples alfabetização. No entanto, as condições objetivas de oferta dos cursos permitem apenas a iniciação à leitura e à escrita. Os alfabetizadores das campanhas, em geral, não tinham formação para o exercício do magistério, recebiam somente um treinamento de forma aligeirada; as aulas eram realizadas em espaços improvisados, cedidos por igrejas, empresas e particulares; o tempo destinado para as aulas era de duas horas diárias, no período noturno, e com materiais didáticos empobrecidos.

As duas campanhas coordenadas por Lourenço Filho, CEEA e CNER, permaneciam em vigor quando a Presidência da República do país foi assumida por Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). Anísio Teixeira atuava nesse período como presidente do então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e promoveu pesquisas acerca da situação educacional da população do Brasil, sendo que os resultados levantaram dúvidas em relação à eficácia das campanhas maciças de alfabetização (CARVALHO, 2009).

Foi proposto pelos técnicos do INEP um caminho alternativo para combater o analfabetismo, realizando um projeto de caráter experimental que objetivasse a melhoria da escola primária regular e a ação complementar de educação de jovens e adultos. Para tanto, era preciso renunciar à ideia de envolver todo o território nacional e escolher um município que reunisse determinadas condições de urbanização e demanda de trabalhadores alfabetizados. Nesse contexto, foi criada

Atualmente a sigla do INEP significa Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), tendo como finalidade contribuir para melhorar o nível de vida das populações e o aperfeiçoamento de recursos humanos, visando o desenvolvimento econômico e social (CARVALHO, 2009).

A CNEA representou uma nova tomada de posição em relação ao combate ao analfabetismo: em primeiro lugar, não foi planejada como campanha de alfabetização de massa, mas sim como experiência educativa de âmbito limitado; em segundo lugar, estava centrada principalmente no aperfeiçoamento e na extensão da escolaridade primária regular e apenas secundariamente na educação de base para adolescentes e adultos jovens. (CARVALHO, 2009, p. 27)

Ao atribuir prioridade ao ensino primário regular, verificamos, segundo Carvalho (2009), que entre as causas próximas do elevado número de analfabetos, o mais evidente era a incapacidade do sistema primário para promover um fluxo regular de alfabetização nas idades próprias.

No período da CNEA já se afirmava no INEP que o analfabetismo não era a causa e também a origem do subdesenvolvimento da sociedade brasileira, mas se apresentava como uma variável dependente do atraso econômico e cultural. “[...] No governo Kubitschek, pretendeu-se repensar a educação brasileira no sentido de fazê-la acompanhar as mudanças planejadas na esfera econômica” (CARVALHO, 2009, p. 28).

Dando continuidade às discussões sobre a CNEA, Carvalho (2009) aponta que, de certo modo, permaneceu a antiga motivação de “extirpar a vergonha nacional”, representada pelo analfabetismo. Todavia, há uma modificação significativa na presente campanha, uma vez que a visão do analfabeto como improdutivo, incapaz, apolítico e quase antissocial não aparecia nos estudos da CNEA. A tônica, nesse momento, foi a explicação do analfabetismo como variável dependente de condições econômicas adversas, do isolamento cultural e também da falta de funcionalidade da alfabetização em locais do interior de regiões mais pobres do Brasil.

Mas na CNEA foi mantida a preocupação com a cobertura quantitativa presente nas campanhas anteriores, conforme vimos. O Congresso não aceitou a implantação da experiência da CNEA somente na cidade de Leopoldina (MG), proposta prevista inicialmente pelos técnicos do INEP, e exigiu sua expansão para outras cinco cidades. “[...] O aumento do número de cidades atingidas pela CNEA significaria a

redução do alcance da campanha, por força da divisão dos recursos destinados apenas a Leopoldina (CARVALHO, 2009, p. 31).

No final dos anos 1950, afirma Ribeiro (1997), as críticas à educação destinada a jovens e adultos convergiam para uma nova visão acerca do problema de analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico, tendo como referência principal Paulo Freire.

Destaca Carvalho (2009, p. 34): “Não obstante as críticas ao viés economicista do Programa de Metas, o fato é que as iniciativas em prol da educação das classes populares encontraram clima propício no governo Kubitschek [...]”

Em janeiro de 1961, Jânio Quadros toma posse da Presidência da República e o fato mais importante de seu governo, no que se refere à educação, foi a organização do Movimento de Educação de Base (MEB), que nasceu da iniciativa da Igreja Católica (CARVALHO, 2009).

Em agosto de 1961, ocorre a renúncia de Jânio Quadros e o vice-presidente João Goulart assume a presidência. No seu governo, a questão da educação a adultos passa a ser tratada sob outro ponto de vista em termos políticos e ideológicos, assim como com novas metodologias, envolvendo, sobretudo, a participação popular (CARVALHO, 2009).

No ano de 1963, as três campanhas de alfabetização de adultos - CEAA, CNER e CNEA – foram extintas, pois já não correspondiam ao novo modo de compreender o analfabetismo e as preocupações políticas do período (CARVALHO, 2009).

Ribeiro (1997) destaca que:



O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB - Movimento da Educação de Base, ligado à CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs - Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE - União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais [...] (RIBEIRO, 1997, p. 22).

Os referidos grupos foram se articulando e pressionando o governo federal para que os apoiasse e também estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Assim, em janeiro de 1964, ocorre a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como proposta a disseminação por todo território brasileiro de programas de alfabetização com base na proposta de Paulo Freire (RIBEIRO, 1997).

No governo de João Goulart os novos tempos apresentavam como palavras de ordem os conceitos elaborados por Paulo Freire, entre eles: conscientização, pedagogia do oprimido, educação libertária, cultura popular, diálogo e círculos de cultura. Diante disso, era necessário arregimentar e treinar milhares de alfabetizadores de jovens adultos, o que começou a ser realizado (CARVALHO, 2009).



Assimile

Mizukami (1986) afirma que uma das obras que enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais mais significativas e mais difundidas no contexto do Brasil é a de Paulo Freire, tendo como preocupação a cultura popular.

As discussões sobre Paulo Freire serão aprofundadas na Unidade 2 desta disciplina, visto que seus estudos e pensamentos contribuem muito para o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, com o golpe militar no ano de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se multiplicaram entre o período de 1961 e 1964 foram considerados como uma grave ameaça à ordem e seus promotores foram duramente reprimidos (RIBEIRO, 1997).

A partir daí, como pontua Carvalho (2009, p.42), “[...] os movimentos de educação e cultura popular viveram dias de chumbo durante o período militar [...]”

Ribeiro (1997) afirma que o governo permitiu somente a realização de programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialista e conservadores, até que no ano de 1967 ele mesmo assumiu o controle dessa atividade e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF.

Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O MOBRAF constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério





da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. (RIBEIRO, 1997, p. 26)

As orientações metodológicas, bem como os materiais didáticos do MOBREAL reproduziam muitos procedimentos que haviam sido consagrados nas experiências de inícios dos anos 1960; todavia, esvaziando-se de todo o sentido de criticidade e problematização. Havia a proposta da alfabetização a partir de palavras-chave, extraídas “da vida simples do povo”; contudo, as mensagens associadas a tais palavras remetiam “[...] sempre para o esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa” (RIBEIRO, 1997, p. 26).

Grupos que se dedicavam à educação popular, paralelamente, continuaram a desenvolver experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos, tendo como base propostas mais críticas, realizando os postulados de Paulo Freire, pontua Ribeiro (1997).

Já no ano de 1985, com o final da ditadura, o MOBREAL foi extinto e, como pontua Carvalho (2009), chegava-se ao final de mais uma grande campanha direcionada para a alfabetização de massa que, por sua vez, consumiu elevados recursos financeiros, reunindo técnicos de várias especialidades e contando com o apoio federal e municipal de todo o território brasileiro, sem findar com o analfabetismo, como era proposto.

Diante desse novo período, no governo de José Sarney (1985-1990), foi criada a Fundação Educar:



[...] que assumiu parte dos programas de Mobral e teve atuação discreta num momento em que a crise econômica e a inflação concentravam as atenções do governo. Diferente do Mobral, a Fundação Educar passou a fazer parte do Ministério da Educação, mas não exerceu ação direta no campo da alfabetização: apenas supervisionava e acompanhava o trabalho desenvolvido por secretarias e instituições que recebiam recursos para a execução dos programas. (CARVALHO, 2009, p. 45)

Segundo Ribeiro (1997), com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio no que se refere às políticas para o setor.

Carvalho (2009, p. 46) destaca que finalizado o governo de José Sarney ocorreu a eleição de Fernando Collor (1999-1992), que extinguiu a Fundação Educar. O novo presidente anunciou um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania,

[...] que em linhas gerais consistia em distribuir recursos para projetos destinados à alfabetização de crianças, de adultos ou à formação de alfabetizadores, elaborados pelas universidades. O governo não interferia nas ações e nem supervisionava projetos.



Com a deposição de Fernando Collor, o vice-presidente Itamar Franco (1992-1995) assume o governo, não apresentando novidades na área de alfabetização de adultos.

Na presidência de Fernando Henrique Cardoso, (1995-2002), a questão entrou novamente em pauta com a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Lançado no ano de 1996, em Natal/RN, destinava-se a alfabetizar jovens e adultos que residiam em cidades mais pobres, que apresentavam baixo índice de desenvolvimento humano e com elevados percentuais de analfabetismo (CARVALHO, 2009).

Essa nova campanha tinha como característica o sistema de parceria ou cogestão entre Estado e sociedade civil. Havia também a participação das universidades nos processos de formação, bem como supervisão de alfabetizadores, completa Carvalho (2009).

Barreyro apud Carvalho (2009) pontua que alguns aspectos do formato do PAS, entre eles, parceria com empresa, formação de forma aligeirada de alfabetizadores, trocas destes após terem trabalho somente seis meses, poderiam ser melhor compreendidos se considerarmos o pano de fundo, ou seja, o contexto político neoliberal em que o programa foi criado. O PAS foi empreendido pelo governo federal até o ano de 2002 e constituiu-se como uma ONG no ano de 2003 (VÓVIO, 2004).

Em 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume o governo, havia uma longa trajetória de combate ao analfabetismo e, igualmente, uma história longa de produção de fracasso escolar e de descaso referente à educação fundamental pública (CARVALHO, 2009).

Em continuidade à trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, temos a criação pelo MEC, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado que, conforme pontua Vóvio (2004):



[...] destina recursos a organizações da sociedade civil, organismos públicos estaduais e municipais e instituições de ensino superior para desenvolverem seus projetos de alfabetização. Prevê ainda o incentivo à leitura por meio da distribuição de livros aos recém-alfabetizados. (VÓVIO, 2004, p. 23)

Haddad e Graciano (2004) trazem algumas considerações sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Em se tratando dos aspectos positivos, há avanços em relação aos programas de alfabetização promovidos pelo país, desde a década de 1994. É preciso valorizar o fato de ser um programa de iniciativa do governo, ao contrário do PAS, que destinava à sociedade civil a responsabilidade por um direito que somente poderia ser realizado pela efetiva ação do Estado. Ainda, o programa se constitui de maneira mais democrática, prevendo mecanismos de controle sociais, em se tratando de seus convênios e da identificação do atendimento e da evolução dos números da abrangência do Programa.

Todavia, Haddad e Graciano (2004) revelam problemas ao pontuarem que o Programa foi lançado de modo inadequado em relação a suas intenções de erradicação do analfabetismo, pontuando 20 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever, quando essa quantidade não passa de 15 milhões. Além disso, foi gerada uma expectativa de atendimento sem a criação de condições necessárias para isso. Não existia um estudo acerca dos mecanismos de atendimento, sobretudo nos contratos com entidades da sociedade civil, nem uma análise referente às ações já existentes dos mecanismos no sistema público de ensino, direcionado para esse público.

Como podemos observar, são vários desafios que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Verificamos inúmeras iniciativas direcionadas para esse grupo social. Percebemos algumas conquistas, mas muitas lacunas e a necessidade de propostas que, de fato, possam contribuir para uma formação com qualidade.

Na próxima seção prosseguiremos nossas discussões, dando continuidade aos aspectos sobre políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre a proposta do Programa Brasil Alfabetizado, acesse o link do Ministério da Educação.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuadaalfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-aco-es?id=17457>>. Acesso em: 31 maio 2017.

Sem medo de errar

Caro aluno,

Inicialmente você leu a situação-problema proposta nesta Seção 1.1. Acompanhou a história de Agenor dos Limas escrita na Literatura de Cordel “Pau-de-Arara” (ASSIS, 2008) e que foi trabalhada pela professora Lúcia com seus alunos da Educação de Jovens e Adultos. A leitura dessa história para a sala gerou várias indagações entre os alunos sobre a educação em nosso país. A partir daí, propusemos que você, futuro docente, refletisse sobre algumas questões envolvendo a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Com base no conteúdo exposto no item Não pode faltar, estudamos a trajetória desse ensino, marcado por inúmeros desafios. Verificamos as condições de jovens e adultos não escolarizados e a luta por uma educação, de fato, de qualidade. Vimos várias ações públicas destinadas a esse público e permeadas por problemas e lacunas, ainda que almejando algumas conquistas. Assim, a partir do conteúdo exposto, apoiado em diferentes autores, é importante que você reflita sobre os questionamentos aqui propostos, visando compreender a realidade da Educação de Jovens e Adultos no passado e no atual presente.

Avançando na prática

Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: algumas reflexões

Descrição da situação-problema

Conhecemos a professora Lúcia, responsável por uma turma de Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino

fundamental), em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Após as discussões geradas pelos seus alunos em razão da Literatura de Cordel “Pau-de-Arara” (ASSIS, 2008), a docente ficou pensando sobre a complexidade da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Refletiu sobre o comentário realizado por um de seus alunos sobre a época do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Para enriquecer seus conhecimentos, considerou importante retomar e ampliar alguns estudos sobre essa temática. Assim, realizou a leitura de alguns artigos e encontrou informações sobre a criação da Fundação MOBRAL, em 1967. Essa leitura permitiu que a própria educadora pensasse sobre algumas questões, entre elas: “Quais são os motivos para o esvaziamento das ideias de Paulo Freire nessa nova campanha de alfabetização de massa?”

Como podemos observar, são questões pertinentes e convidamos você, prezado aluno, para refletir sobre essas indagações a partir das discussões partilhadas em nosso espaço *Não pode faltar*.

Resolução da situação-problema

Carvalho (2009, p. 42) aponta que: no período militar “[...] não só o Plano Nacional de Alfabetização foi encerrado como militantes foram perseguidos e presos, equipamentos e materiais didáticos destruídos [...]”

Nesse novo cenário político, é criada a Fundação MOBRAL, cujo objetivo:



[...] era que o indivíduo adquirisse técnicas (ler, escrever, contar) para se integrar na comunidade e alcançar melhores condições de vida. Como se vê, os propósitos eram pragmáticos, diversos do que propunha Paulo Freire: o governo pretendia formar cidadãos integrados ao novo modelo brasileiro de nação, trabalhadores produtivos e aptos para obter melhor rendimentos. (CARVALHO, 2009, p. 43)

Observamos o quanto a educação está entrelaçada às diversas instâncias de nossa sociedade, movimentando-se, por exemplo, a favor de interesses políticos e econômicos. Por isso, no momento do golpe militar, formar jovens e adultos para uma visão crítica e

conscientizadora não favorecia aos ideais desse regime governamental. Daí os pressupostos do MOBRL não terem como base conceitos freireanos.

Faça valer a pena

1. Conforme pontua Ribeiro (1997, p. 19-20): “Com o final da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU - Organização das Nações Unidas - alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção”. (RIBEIRO, 1997)
Diante da afirmação exposta, verificamos que no período de 1947 a 1963 foram lançadas, no Brasil, três campanhas de alfabetização de massa. Em se tratando das referidas campanhas, está correto afirmar que:

- a) Na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) os analfabetos eram compreendidos como competentes e vítimas de um sistema social desigual.
- b) A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) estava fundamentada nas ideias de Paulo Freire.
- c) A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) previa ações centradas somente na saúde dos camponeses.
- d) A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi planejada como um projeto para alfabetizar todas as crianças de 0 a 12 anos do Brasil, prevenindo, assim, o não domínio do código escrito quando adultas.
- e) A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi planejada pelos técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), inicialmente como um projeto experimental, a ser implementando em um município.

2. De acordo com Carvalho (2009, p. 36): “[...] em 1963, as três campanhas de alfabetização de adultos (CEAA, CNER e CNEA), que já não correspondiam à nova maneira de compreender o fenômeno do analfabetismo e às preocupações políticas do período, foram extintas. [...]” (CARVALHO, 2009).

Com base na informação apresentada, está correto afirmar que:

- a) No governo de João Goulart (1961 a 1964) a educação de jovens e adultos é extinta.
- b) Com o golpe militar, em 1964, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - é extinto, por estar fundamentado nos ideais de Paulo Freire.
- c) O Plano Nacional de Alfabetização apenas para a região Sudeste, no governo de João Goulart (1951 a 1954), foi inspirado nas ideias freireanas.
- d) Paulo Freire defendia uma educação conscientizadora e libertadora, envolvendo aspectos sociais, políticos e culturais.
- e) Paulo Freire defendia uma educação para a conversação da relação opressor e oprimido.

3. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por inúmeras ações, entre elas, campanhas, programas, planos, movimentos, que trazem diversos desafios para o processo de ensino e aprendizagem desse público.

Diante dessa realidade, é correto afirmar que:

- a) A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) surge no final do século XIX e visa alfabetizar apenas as mulheres entre 35 e 55 anos.
- b) A Fundação Educar surge no governo de José Sarney e é finalizada no governo de Fernando Collor.
- c) O Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado na década de 1990, visava alfabetizar crianças de 7 a 9 anos, para que não se tornassem adultos analfabetos.
- d) O Programa Brasil Alfabetizado foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1996.
- e) Criado na década de 1990, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi lançado em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Seção 1.2

Políticas públicas e educação de jovens e adultos no cenário brasileiro

Diálogo aberto

Para prosseguirmos com as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, em especial, enfatizando sobre aspectos legislativos, propomos que reflita conosco sobre a situação descrita a seguir.

A Literatura de Cordel "Pau-de-Arara" (ASSIS, 1998) e a discussão que dela gerou sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil começaram a acompanhar várias aulas ministradas pela professora Lúcia em sua turma tão participativa. Em vários momentos, quando estão realizando uma atividade em sala de aula, sempre surge o assunto sobre a desigualdade. A aluna Mariana, uma senhora de 54 anos, comentou que está aguardando uma vaga para sua neta, com três anos de idade, conseguir frequentar a educação infantil (creche) no período integral. Contou que a diretora da escola disse que a demanda no bairro é grande e, por isso, há lista de espera. Dona Mariana está ansiosa, pois como ela e sua filha, mãe da criança, trabalham o dia todo, elas precisam da vaga na creche com urgência. O comentário gerou na sala de aula, mais uma vez, um debate. E a professora Lúcia, percebendo a inquietação da turma, aproveitou a oportunidade para propor uma atividade após o intervalo. Assim, ao retornarem à sala, a docente apresentou alguns trechos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que abordam a Educação. A conversa se iniciou destacando a educação infantil e, em seguida, a professora Lúcia debateu sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, retomando, especialmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até os dias de hoje. A maioria dos estudantes afirmou que sabia dos direitos, mas que não tinha contato tão direto com as legislações. Assim, os alunos ficaram bastante interessados e satisfeitos com a oportunidade de conhecerem, de modo sistematizado, o cenário legislativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase nos anos 80 do século XX até os dias atuais. Um aluno, o senhor Luiz, questionou algo que fez a turma refletir: - "Se as leis educacionais

no nosso país fossem realmente exercidas, nós nem precisava estar aqui hoje!”. Com base na afirmação do aluno, quais são os desafios referentes ao direito à educação e à exclusão educacional em nosso país? Será que falta, entre outros problemas, um trabalho preventivo em relação à educação brasileira? Qual é a relação desse trabalho com a atual situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Não pode faltar

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, conforme estudamos, é permeada por diversos desafios e, ao analisá-la, torna-se de suma importância refletir sobre aspectos legais direcionados a essa modalidade de ensino. Assim, temos como foco, nesta segunda seção da Unidade 1, as considerações sobre legislações que envolvem a referida educação. Iniciaremos refletindo sobre o conceito de cidadania.



Refleta

Dessa forma, questionamos: o que é ser cidadão na nossa sociedade?

Novaes e Lobo (2006) trazem contribuições significativas acerca dessa temática ao afirmarem que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em 1948 e reafirmada em 1993 por 171 países, configura-se como referência básica para os princípios da cidadania.

Segundo os autores, cidadania refere-se à condição adquirida pelo indivíduo que consegue exercitar seus direitos assegurados por lei. Tais direitos (cívicos, sociais e políticos), conforme pontuam os autores, estão listados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “[...] que resumem a obrigação do Estado em proporcionar uma vida digna e participativa a todos os seus habitantes” (NOVAES; LOBO, 2006, p. 19).

Interessante observarmos as reflexões pontuadas pelos autores, conforme exposto a seguir:



Cabe um esclarecimento sobre a diferença entre indivíduo e cidadão. Indivíduo corresponde a um ser humano “a seco”, considerado apenas quanto a suas características físicas e psíquicas (segundo o Aurélio). Cidadão já é um passo à frente. Cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos que lhe confere o Estado. (NOVAES; LOBO, 2006, p. 19)

Quando tratamos especialmente do direito à educação, verificamos que no Brasil há ainda inúmeros problemas referentes a esse quesito. Encontramos uma história de luta pelo acesso à educação e à sua permanência com qualidade para toda a população.

Dados referentes ao ano de 2014, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 8,3% dos brasileiros com 15 anos ou mais de idade são analfabetos. De acordo com o IBGE (2017, s/p), é considerada analfabeta a “[...] pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece”.

Vóvio (2004), ao refletir sobre o analfabetismo e a baixa frequência de brasileiros na escola, afirma que passos fundamentais com intuito de reparar essa dívida social foram dados no aspecto legal, tais como: o direito à educação para todos pontuado na Constituição Federal de 1988, as metas de erradicar o analfabetismo, apresentadas pelo Plano Nacional de Educação, e a garantia de atendimento a jovens e adultos no ensino fundamental e médio.

Todavia, a autora destaca que existe uma grande distância entre as intenções promulgadas nas leis e seu real cumprimento. Encontramos um grupo significativo da população que “[...] não pode compartilhar de atividades socioculturais relevantes nas quais a linguagem escrita toma parte, como ler e escrever de forma autônoma para se divertir ou se informar sobre questões que afetam diretamente suas vidas” (VÓVIO, 2004, p. 23).

Convidamos você a refletir conosco sobre algumas legislações referentes à educação e que contribuem para o nosso debate acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.



Pesquise mais

Enfataremos em nossas discussões aspectos legais vigentes acerca da Educação, em especial, de jovens e adultos, tomando como referência inicial a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Todavia, é evidente que anterior a esse momento histórico temos uma trajetória legislativa que marca o processo educacional institucionalizado em nosso país.

Para ter acesso ao processo histórico legislativo na área educacional, recomendamos a leitura do documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, por meio do seguinte link:

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

Temos, conforme exposto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no Capítulo II, dos Direitos Sociais, assegura:



Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Em continuidade, verificamos no Capítulo II, da União, o Artigo 22 em que privativamente compete à União legislar sobre, entre outros quesitos, as: "XXIV - diretrizes e bases da educação nacional". No Artigo 23 fica estabelecido que, entre outras, é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: "V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)".

No "Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015) [...]".

Verificamos no Capítulo IV, dos Municípios, outras disposições referentes à educação. Entre elas, destacamos no Artigo 30 que compete aos municípios: "VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)".

Ao analisarmos o Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, da Educação, encontramos o: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Também ressaltamos como forma de reflexões sobre o direito à educação, o artigo 208, ao pontuar que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Ainda, destacamos: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

No artigo 211, fica registrado que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Destacamos o artigo 212, ao afirmar que: "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

Evidenciamos, ainda, o:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

No Título X, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, encontramos:



Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Vide Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)



Pesquise mais

Para realizar a leitura na íntegra da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, acesse o link disponibilizado no Palácio do Planalto - Presidência da República.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

A Constituição da República de 1988, conforme exposto, traz várias promulgações referentes à educação, entre elas, destacamos: a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. No entanto, ainda nos deparamos com alarmantes problemas na área educacional.

Prosseguimos nossas reflexões sobre aspectos legais que envolvem a Educação, em especial, referentes a Jovens e Adultos, verificando alguns pressupostos presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394 (LDBEN) de 1996. No Título V, dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, encontramos o:

Capítulo I, Das Composições Dos Níveis Escolares:

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

- I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II- educação superior. (BRASIL, 1996)



Em se tratando do Capítulo II, da Educação Básica, temos a Seção V dedicada à Educação de Jovens e Adultos, conforme exposto:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.



Encontramos, na LDBEN/96, orientações acerca das possibilidades de frequência na Educação de Jovens e Adultos, sinalizando, entre outras indicações, a idade atribuída para a frequência no ensino fundamental e a idade destinada para a inserção no ensino médio. Novamente, fica evidente a garantia legal ao acesso à Educação de Jovens e Adultos na nossa sociedade. Todavia, o problema do analfabetismo no Brasil ainda é um quadro que se faz presente.

Cabe também ressaltarmos considerações sobre o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Entre as Diretrizes propostas no Artigo 2, encontramos novamente a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.**

Há 20 Metas e Estratégias propostas no documento e destacamos aqui a Meta 8, conforme exposto a seguir:



Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço

social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Apresentamos também a Meta 9:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em



regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Na sequência, julgamos relevante partilhar as informações presentes no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), referentes à Meta 10:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada





para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Feitosa (2015) afirma que o século XXI inicia-se com o aumento da consciência de que o país tem uma dívida social histórica com o público jovem e adulto que não teve acesso ao direito fundamental da educação no decorrer da vida. No entanto, ainda persiste a invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos, apesar de ser uma modalidade da educação básica de caráter regular, conforme pontuado na LDBEN/96.

A autora salienta que, apesar da trajetória histórica dessa modalidade de ensino e os problemas que nela ainda persistem, temos um cenário pouco animador, porém torna-se relevante destacar alguns avanços nas últimas décadas. Assim, sinaliza o surgimento e fortalecimento dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos, a partir do ano de 1996, a criação de espaços para discussão e encaminhamento de propostas para subsidiar as políticas públicas, como os Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que tiveram início no ano de 1999, os Encontros dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVAs) e os Seminários Nacionais de Formação, iniciados no ano de 2006.

Para Feitosa (2015), a luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos com qualidade configura-se como responsabilidade de todos os educadores, todos os gestores e toda a sociedade. Nesse cenário, ressalta o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), destacando que apenas três, entre as 20 metas propostas, tratam dessa modalidade. Conforme pontuamos anteriormente, temos a meta 8 sobre a equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 20 anos de idade, a meta 9 que aborda a universalização da alfabetização e a redução do analfabetismo funcional, e a meta 10 que trata da articulação da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional.

Essas iniciativas, segundo Feitosa (2015), embora representem um avanço significativo, necessitam ser fortalecidas e consolidadas. Dentre os aspectos legais, sinalizamos ainda a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional, que faz referência a estas. Tais documentos serão analisados na próxima seção.

Destacamos também que a Educação de Jovens e Adultos está integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).



Exemplificando

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais". (BRASIL, SECADI, s/p)



Pontuamos também aspectos sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROJEJA).



Exemplificando

Enfatizamos que:

O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros" (BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROJEJA).

Como observamos, há um conjunto de ações propostas com o intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. Todavia, para o alcance

de tais metas, é preciso o engajamento de políticas públicas assertivas.

Para Gadotti (2010), a eliminação do analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino tenha a capacidade de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É preciso ofertar escola pública a todos, adequada à realidade na qual está inserida, para que, de fato, seja de qualidade. Assim, a escola deverá ser democrática pela gestão participativa, integrando a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Segundo o autor, a instituição deverá ser autônoma, ou seja, cidadã.

Verificamos o quanto o acesso à educação e à permanência de crianças e jovens no período regular do ensino contribuirá para que o problema do analfabetismo no Brasil seja uma página virada em nossa história.

No entanto, o momento atual revela que há jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar e, por isso, é preciso também organizar ações para que esse público possa frequentar as salas de aulas, usufruindo de seus direitos legais, conforme exposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Gadotti (2010) aponta que o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Assim, seria ingênuo combatê-lo sem, de fato, enfrentar suas causas.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo Gadotti (2010, p. 32), “[...] está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”. Nesse sentido, um programa destinado a esse público não poderá ser avaliado somente pelo seu rigor metodológico, mas sim pelo impacto gerado na qualidade de vida dos educandos.

O autor pontua que o analfabetismo não pode ser visto como uma doença ou “erva daninha”. É, na verdade, “[...] a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. [...]”. É uma questão essencialmente de caráter político (GADOTTI, 2010, p. 32).

Fica evidente o quanto as discussões referentes à Educação de Jovens e Adultos em nosso país exigem uma compreensão sobre sua histórica em uma perspectiva social, política, econômica, cultural, entre outras instâncias.



Podemos observar a história de luta pelo direito à educação dos jovens e adultos de nosso país em uma realidade marcada por inúmeras e profundas desigualdades.

Gadotti (2010, p. 31) afirma que:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos.



Nesse cenário de reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, verificamos as contribuições de Feitosa (2015). A autora destaca que a atualidade cada vez mais exige homens e mulheres que transitem na esfera social com autonomia e consciência cidadã. Assim, é necessário que a Educação de Jovens e Adultos se assuma como emancipatória. Para tanto, é preciso que sejam desconstruídos modelos internalizados de vivências escolares enraizados em práticas autoritárias e verticalizadas, entendendo a educação destinada a esse público como espaço de práticas pedagógicas que sejam problematizadoras, questionadoras de realidade e de vivências criativas e também solidárias.

Segundo Feitosa (2015, p. 25), precisamos compreender que a elevação da escolaridade de moradores de uma região, por exemplo, traz a ela impactos de natureza positiva, “[...] percebidos por meio da redução da mortalidade infantil e da violência contra crianças, pela diminuição do desemprego, pela inclusão social e engajamento nas lutas coletivas, pela melhoria da educação dos filhos e netos dos educandos [...]”. Assim, perceberemos a melhoria da qualidade de vida dessa localidade.

Conforme exposto, há uma trajetória marcada por legislações referentes à educação escolarizada e que envolvem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. São promulgações que devem ser compreendidas pelos educadores em seu processo de formação e atuação profissional, contribuindo, assim, para a conscientização sobre direitos e deveres que promovam a conquista da cidadania.

Sem medo de errar

Caro aluno,

Inicialmente você leu a situação-problema proposta nesta Seção 1.2. Com base na Literatura de Cordel "Pau-de-Arara" (ASSIS, 2008), os alunos da professora Lúcia, que frequentam uma sala de Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento), apresentaram várias discussões sobre a educação em nosso país. Assim, solicitamos que você, futuro docente, dialogasse sobre algumas questões referentes aos aspectos legislativos educacionais. No decorrer do conteúdo apresentado no item Não pode faltar, acompanhamos algumas intenções promulgadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996. Verificamos a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional, que faz referência a estas e algumas Metas apresentadas pelo Plano Nacional de Educação de 2014. A partir do conteúdo exposto, fundamentado em diversos documentos legais e autores, é importante que você reflita sobre os questionamentos propostos, visando compreender os aspectos legais que permeiam a educação em nosso país, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

Observamos, por exemplo, que a educação é um direito; no entanto, ainda temos analfabetos e pessoas que não frequentam a escola em nosso país. Isso gera a necessidade de vagas na Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, apresenta uma realidade com muitas lacunas.

As discussões revelam que o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Nesse sentido, seria ingênuo combatê-lo sem enfrentar suas causas, conforme pontua Gadotti (2011).

Avançando na prática

Cidadania e educação

Descrição da situação-problema

A Professora Lúcia, conforme percebemos, é bastante atenta às questões referentes à Educação de Jovens e Adultos, procurando

dialogar com seus alunos do primeiro segmento dessa modalidade sobre as condições de vida dos brasileiros e, em especial, daqueles que vivem em situações desprestigiadas socialmente. Como vimos, a educadora refletiu com seus alunos sobre legislações educacionais. A aula gerou novamente na professora algumas inquietações e, considerando que está sempre lendo e buscando uma formação continuada, decidiu realizar um curso on-line sobre Cidadania. Mesmo já tendo lido e estudado sobre esse assunto na época de sua graduação, considerou viável aprofundar seus conhecimentos.

O primeiro módulo do curso tem como proposta uma introdução ao tema cidadania, pontuando os seguintes questionamentos:

Como o direito à cidadania aparece em nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988? Quais são as finalidades da educação básica promulgadas na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, visando a promoção da cidadania?

Convidamos você, em processo de formação na área educacional, a também refletir sobre os questionamentos propostos.

Resolução da situação-problema

Está prescrito na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República





Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - independência nacional;

II - prevalência dos direitos humanos;

III - autodeterminação dos povos;

IV - não-intervenção;

V - igualdade entre os Estados;

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. (BRASIL, 1998, s/p)

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, há um conjunto de intenções promulgadas no Capítulo II – Da Educação Básica, na Seção I – Das Disposições Gerais. Entre elas, destacamos: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Podemos verificar que a cidadania é um direito que aparece em vários documentos legais e a educação deverá promover seu exercício. No entanto, é preciso um engajamento para qualidade e equidade da educação a todos os habitantes de nosso país. Como educadores, devemos estar continuamente debatendo e dialogando sobre cidadania e educação, a fim de promover a conscientização aos nossos alunos de seus direitos e deveres.

Faça valer a pena

1. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revela-se como “[...] o principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal” (IBGE, 2017, s/p).

Dados divulgados pelo IBGE no ano de 2014 trazem um panorama da situação educacional de nosso país. Assim, é correto afirmar que:

- a) 8,3% dos brasileiros com 15 anos ou mais de idade são analfabetos.
- b) O analfabetismo foi erradicado no Brasil no ano de 2001.
- c) Em 2009, a taxa de analfabetismo no país era de 5,5%.
- d) É considerada analfabeta a pessoa, com mais de 22 anos, que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.
- e) 7,3% dos brasileiros com 15 anos ou mais de idade são analfabetos.

2. Temos como vigente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

Composta por 92 artigos, a referida legislação traz um conjunto de intenções promulgadas. Com base na leitura e análise desse documento, é correto afirmar que:

- a) As Seções II e V tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos.
- b) A Educação de Jovens e Adultos é abordada juntamente com as promulgações destinadas à educação superior.
- c) Há oito artigos destinados especificamente à Educação de Jovens e Adultos, na Seção V.
- d) A Educação de Jovens e Adultos será destinada somente a pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria.
- e) A Educação de Jovens e Adultos será destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.

3. Em relação à Constituição da República Federativa do Brasil vigente, leia as alternativas:

1. No Art. 6º estão declarados os direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

2. A Educação de Jovens e Adultos é abordada na referida Constituição.

3. A melhoria da qualidade de ensino está destinada exclusivamente a crianças que frequentam a educação infantil.

Com relação às afirmativas anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

a) V, V, V.

b) F, V, V.

c) F, F, V.

d) V, V, F.

e) V, F, V

Seção 1.3

Educação de jovens e adultos no contexto do currículo educacional brasileiro

Diálogo aberto

A aula de hoje, uma quinta-feira, é bastante especial, uma vez que a professora Lúcia solicitou que os alunos trouxessem algo (objeto, letra de música, poesia, alimento) que remeta à infância deles. A sala não estava completa, já que 5 educandos faltaram, mas o alvoroço é grande. Quanta curiosidade, quantas histórias para contarem. Em uma roda de conversa, a professora inicia a atividade, pedindo para cada estudante mostrar o que trouxe e comentar sobre a escolha. O combinado é esperar o colega apresentar e, em seguida, toda a turma poderá conversar, perguntando, relacionando suas histórias, entre outros diálogos. A jovem Patrícia, de 28 anos, foi a primeira a falar e compartilhou uma Literatura de Cordel que ganhou de uma amiga quando tinha 8 anos. Mesmo não sabendo ler e escrever na época, contou para a turma que a patroa de sua mãe sempre lia para ela e que até hoje guarda esse folheto com muito carinho, que remete a muitas lembranças de sua infância no interior do Rio Grande do Norte. Todos adoraram o texto e pediram para a colega ler em voz alta. Patrícia, um pouco acanhada, leu e mostrou que já está alfabetizada, mesmo com algumas dificuldades ao pronunciar determinadas palavras e frases. A história lida é parecida com a do cordel “Pau-de-Arara” (ASSIS, 1998), pois também retrata as durezas de quem vive no sertão. Patrícia comentou que seu filho estuda em uma escola pública da cidade e já está no novo ano do ensino fundamental. Ela acha estranho que a escola não trabalha com Literatura de Cordel, algo que faz parte da cultura brasileira. Quando seu filho comenta com os colegas de sala e até com os professores sobre os folhetos, muitos não conhecem. Patrícia e seus colegas de sala ficaram questionando: “Por que será que os cordéis são pouco conhecidos em algumas regiões do Brasil? Por que não são trabalhados na maioria das escolas?”

Esses questionamentos que afloraram na aula da professora Lúcia nos remetem a discussões sobre currículo. Quais conhecimentos são, de fato, valorizados na escola? Por que alguns são ensinados e outros, que fazem parte de nossa história, não recebem a atenção na matriz curricular?

Não pode faltar

No decorrer da Unidade 1 da disciplina nossos estudos estão centrados na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando aspectos históricos e legislativos, entre outros. Consideramos também de suma importância adentrarmos na presente seção em questões que envolvem o currículo, visto que é uma temática que está diretamente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem no universo escolar.

Iniciamos, dessa maneira, refletindo sobre o significado de currículo.



Refleta

Como podemos compreender o currículo e sua relação com a educação?

Há muitos estudos direcionados à área de currículo, promovendo reflexões bastante significativas relacionadas ao campo educacional.



Pesquise mais

Você conhece a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd?

Constitui-se como uma entidade que reúne programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a tais programas e demais pesquisadores da área. Nela, encontramos vários Grupos de Trabalho (GT), entre eles:

- GT 12 - Currículo. Conforme explícito:



O GT Currículo da ANPEd reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. O grupo vem discutindo, a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo. Esse trabalho dos pesquisadores do GT, em seus grupos de pesquisa de origem e em eventos da área, tem sido divulgado por meio de publicações e da organização e participação em eventos, nacionais e internacionais os mais diversos. (ANPEd, 2017, s/p)

Acesse o site da ANPEd: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> (acesso em: 1 jun. 2017). Navegue especialmente pelo GT 12 <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>> (acesso em: 1 jun. 2017). Você encontrará vários textos interessantes sobre a temática currículo e que contribuirão para sua formação e futura atuação profissional.

Ao abordarem a temática, Moreira e Silva (2008) pontuam que o currículo deixou, há muito tempo, de ser somente uma área meramente técnica. Dessa forma, podemos falar de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões de ordem social, política e epistemológica. Ainda que discussões referentes ao “como” do currículo mantêm-se importantes, elas apenas adquirem sentido com base em uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que indaguem pelo “por quê” das maneiras de organização do conhecimento escolar, completam os autores.

Assim, “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual [...]” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7).

Silva e Fonseca (2011, p. 49) afirmam que o currículo é temporal e histórico, mediando as relações entre escola, conhecimento e sociedade. Assume caráter relacional. “[...] Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo)”.

Os autores pontuam que o currículo é compreendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, sendo parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, saberes e práticas escolares. Dessa forma, discutir o que ensinar e como ensinar é refletir sobre o currículo.

Sacristán (2000), autor que se dedica aos estudos na área de currículo, pontua que organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo poderá ser analisado com base em âmbitos, conforme pontuado a seguir.

- O ponto de vista acerca de sua função social na condição de ponte entre a sociedade e a escola.

- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, entre outras características.

- Expressão formal e material desse projeto que, sob determinado formato, deve apresentar, entre outros elementos, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.

- Referem-se ao currículo os que o compreendem como um campo prático, supondo, assim, a possibilidade de: analisar os processos de caráter instrutivo e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas variadas que não tratam somente dos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso acerca da interação entre a teoria e a prática em educação.

- Por fim, referem-se ao currículo os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas aqui pontuados.

Como podemos observar, o estudo do currículo exige a compreensão desses diversos âmbitos descritos pelo autor.



Disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Nesse sentido, segundo o autor, não se deve esquecer que o currículo não se constitui como uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

Ao se definir o currículo, se está descrevendo a concretização das funções da própria instituição escolar e a forma particular de focá-la em um determinado momento histórico e social, para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional (SACRISTÁN, 2000).

Assim, quando estudamos a trajetória histórica das ações destinadas à Educação de Jovens e Adultos fica evidente o quanto os conteúdos a serem ensinados estão atrelados às questões de âmbito social, político, econômico e cultural.

Sacristán (2000) entende o currículo como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professor que o modelam, etc. [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Conforme pontuam Silva e Fonseca (2001), a análise de currículos exigirá um olhar sobre as intenções do prescrito para ensinar e como ensinar. O currículo é concretizado na esfera dos saberes e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar. Campo este, segundo os autores, que não é neutro, visto que há confluências de relações e interesses em que são entrecruzados os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideias hegemônicas e contra-hegemônicas. Constituindo-se o currículo como componente da escola, ele torna-se o local de encontro e desencontro de desejos e ideologias. Assim, o currículo vivido revela não somente aceitação, mas também resistências, tensões que são configuradas no dia a dia da sala de aula e da escola em sua totalidade. Como podemos perceber, o campo do currículo é complexo, sendo movido por vários fatores, exigindo, assim, uma análise em seus múltiplos aspectos.

Moreira e Silva (2008) também afirmam que o currículo não se configura como um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, uma vez que está implicado em relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas. O currículo, pontuam os autores, produz identidades individuais e sociais particulares.

Se compreendemos o currículo constituído em suas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, de fato, fica evidente seu caráter de não neutralidade. Daí a necessidade de o educador assumir uma consciência crítica em relação ao papel da escola e ao seu próprio papel na formação de alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade.



Assimile

É necessário, ao analisarmos as ações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, estarmos cientes do contexto em que foram elaboradas. Conforme pontuam Moreira e Silva (2008, p. 8): “[...] O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Dando continuidade às nossas reflexões sobre currículo, Sacristán (2000, p. 34) destaca que: “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. A análise desse referido projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as opções implícitas nele, esclarecer o campo em que se desenvolvendo, condicionado por diversos tipos de prática, entre outras questões, necessita de uma análise de teor crítico que tem sido evitada pelo pensamento pedagógico dominante.

Esse conceito de currículo, segundo o autor, sugere a existência de três grandes grupos de problemas ou elementos em interação recíproca que, por sua vez, são os que concretizam definitivamente a realidade curricular como cultura da escola.



1- A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade; isto é, o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto.

2- Esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, porque a escola é um campo institucional organizado que

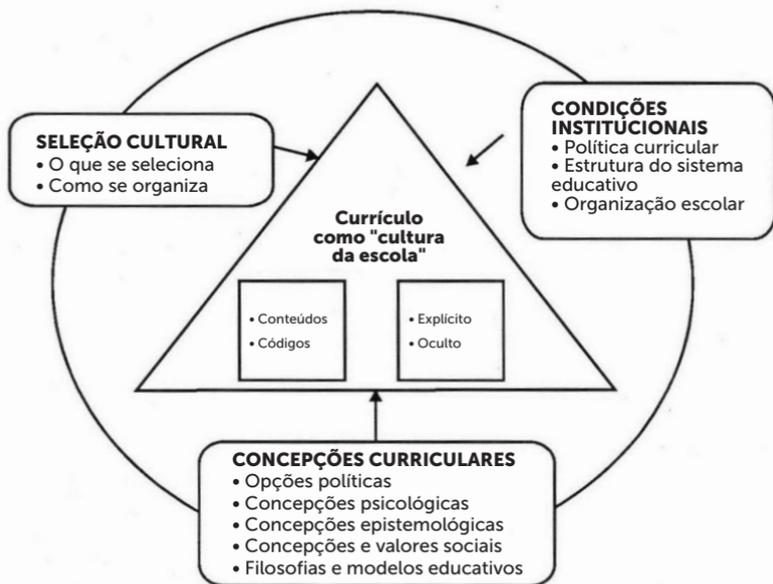
proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. As condições o modelam e soa fonte por si mesmas de um currículo paralelo ou oculto. O currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso. Tais condições não são irrelevantes, mas artifícios da modelagem real de possibilidades que um currículo tem. Sem notar essa concretização particular, pouco valor pode ter qualquer proposta ideal. (SACRISTÁN, 2000, p. 35)

Como podemos observar, o currículo está organizado em função de um projeto cultural e este, por sua vez, realiza-se dentro de determinadas condições de ordem política, administrativa e institucional. O autor faz também referência à filosofia curricular, ao afirmar que:

3- Na sequência histórica, esse projeto cultural, origem de todo currículo, e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente, etc. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela. (SACRISTÁN, 2000, p. 35)

Na sequência, temos um esquema apresentado pelo autor e que sintetiza as três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular.

Figura 1.1 | Esquema para uma teoria do currículo



Fonte: Sacristán (2000, p. 36).

Sacristán (2000) afirma que o currículo é um objeto que cria em torno de si campos diversos de ação, em que múltiplos agentes e forças expressam-se em sua configuração, incidindo sobre aspectos que são distintos. Nesse contexto, o autor propõe um modelo de interpretação do currículo na condição de algo que é construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Apresentamos, a seguir, o significado desses níveis ou fases.

1. Currículo prescrito: refere-se à prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente, no que se refere à escolaridade de caráter obrigatório. Trata-se de aspectos que atuam como referência na ordenação do currículo, servindo de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, entre outras ações. Como exemplo, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

2. Currículo apresentado aos professores: há um conjunto de meios que é elaborado por diferentes instâncias com o intuito de traduzir para os educadores o significado e os conteúdos presentes no currículo prescrito, realizando, assim, uma interpretação deste. Considerando

que as prescrições são muito genéricas, não se tornam suficientes para orientar as atividades educativas em sala de aula. Assim, por exemplo, temos as propostas pedagógicas e os livros didáticos.

3. Currículo moldado pelos professores: o educador constitui-se como um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e dos significados do currículo, moldando, assim, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é apresentada. Destaca Sacristán (2000, p. 105) “[...] Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”. Como exemplo, temos o plano de ensino elaborado pelo docente.

4. Currículo em ação: “[...] É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

5. Currículo realizado: produzem-se, como consequência da prática, efeitos complexos nos alunos e também nos professores, tais como: cognitivo, afetivo, social e moral.

6. Currículo avaliado: mantendo uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, impõe critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

No decorrer da presente disciplina trataremos desses vários níveis ou fases do currículo descritos pelo autor. Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre o Currículo prescrito, enfatizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000), em especial, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação que faz referência a esse documento.

Encontramos nele, composto por 68 páginas, uma série de diretrizes direcionadas a jovens e adultos e que servem como base para a Educação Nacional desse público. Sua organização é composta pelas seguintes partes:

I- Introdução.

II- Fundamentos e Funções da EJA.

III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

IV- Educação de Jovens e Adultos – Hoje.

V - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

VI - Iniciativas públicas e privadas.

VII - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA.

VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos.

IX - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

X - O direito à educação.

São diretrizes que fazem parte do currículo prescrito e que atuam, conforme verificamos nas discussões apresentadas por Sacristán (2000), como referência na ordenação do sistema curricular, devendo sempre ser analisadas em seu contexto histórico.

Ainda considerando os vários níveis ou fases do currículo destacados por Sacristán (2000), citamos a Proposta Curricular para o 1º Segmento do ensino fundamental (RIBEIRO, 1997), que se enquadra no currículo apresentado aos professores. Nela, conforme descrito, há inúmeras orientações para as secretarias estaduais e municipais de educação e aos docentes responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos. São mostrados os objetivos de ensino para esse público, orientações sobre conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza e também apontamentos sobre planejamento e avaliação.



Pesquise mais

Para conhecimento na íntegra das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, orientamos a leitura dos seguintes documentos:

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2017.

Como podemos observar, com base nas discussões apresentadas no decorrer desta seção, as reflexões sobre currículo são de suma importância quando abordamos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.



Exemplificando

Ao abordarmos o currículo e as forças que nele interferem, consideramos de suma importância discussões acerca da educação e da(s) cultura(s). Quando tratamos da educação nos dias de hoje, torna-se fundamental refletirmos sobre o multiculturalismo presente em nossa sociedade.

Conforme pontuam Candau e Koff (2006, p. 475):

[...] consideramos oportuno destacar que, sintonizadas com Forquin, assumimos, que “o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro lado, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas”.



Silva e Fonseca (2001, p. 47), ao discutirem o multiculturalismo, salientam:

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. Logo, não podemos confundir o respeito, a tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.



Podemos refletir sobre essas questões, pensando na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que se direcionada para um grande número de homens e mulheres (excluídos de seus direitos civis, sociais e políticos), os quais, ao adentrarem no universo escolar, apresentam a diversidade

cultural que é parte de suas vivências e experiências. Nesse sentido, é preciso que o educador, que também apresenta sua diversidade cultural, parta de suas vivências e experiências, tenha um olhar atento às discussões sobre a presente temática.

Veiga-Neto (2003), ao refletir sobre cultura, culturas e educação, afirma a necessidade de desnaturalização dos fenômenos sociais, tomando-os não como desde sempre existentes, mas, sim, como historicamente construídos. Este:



[...] é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos [...] (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).



Pesquise mais

Para ampliação das reflexões sobre o multiculturalismo, sugerimos a leitura do seguinte texto:

CANAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

Sem medo de errar

Caro aluno,

Iniciamos a presente seção com as discussões geradas a partir da aula da professora Lúcia. Seus alunos questionaram o fato de a Literatura de Cordel ser pouco conhecida em determinadas regiões de nosso país e também não ser trabalhada em muitas escolas brasileiras.

Verificamos que há inúmeras forças que intervêm no currículo. Analisamos sua relação com aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, destacando que o currículo é histórico e temporal. Considerando que a Literatura de Cordel é uma expressão da cultura popular, podemos aferir que temos uma educação pautada na valorização de uma cultura, a dominante, em detrimento das

demais, explícita as razões que levam à sua pouca ou até mesmo à sua não valorização na estrutura curricular ao longo da história da educação brasileira. Todavia, conforme estudamos, temos assistido mais recentemente a um crescente debate em torno da temática do multiculturalismo e sua influência na constituição curricular. Temos observado a necessidade de inserção de conteúdos que retratem a diversidade no nosso país, como é o caso da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), focando a temática da pluralidade cultural, sendo esses documentos norteadores para as ações dos professores. Ainda que tenhamos conquistas em se tratando do (re)conhecimento e da valorização das manifestações da cultura popular nas orientações curriculares na atualidade, é preciso, conforme pontuam Silva e Fonseca (2011), termos uma postura ética e política acerca do mundo, desconstruindo discursos difusores de estereótipos e preconceitos de classe, religião, entre outros.

Faça valer a pena

1. Sacristán (2000) apresenta os vários níveis/fases do currículo.

Diante das discussões realizadas pelo autor, está correto afirmar que:

- a) O currículo prescrito envolve o momento final do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação.
- b) O currículo realizado reflete unicamente nas ações da direção e da coordenação pedagógica, já que estes profissionais direcionam o trabalho educativo.
- c) O currículo prescrito é o momento da aula. Nesse sentido, variará de acordo com cada professor.
- d) O currículo realizado reflete nas ações docentes e discentes.
- e) O currículo em ação é o ponto de partida para a elaboração das Propostas Curriculares.

2. Há várias características que envolvem o currículo e que precisam ser compreendidas com clareza pelos educadores.

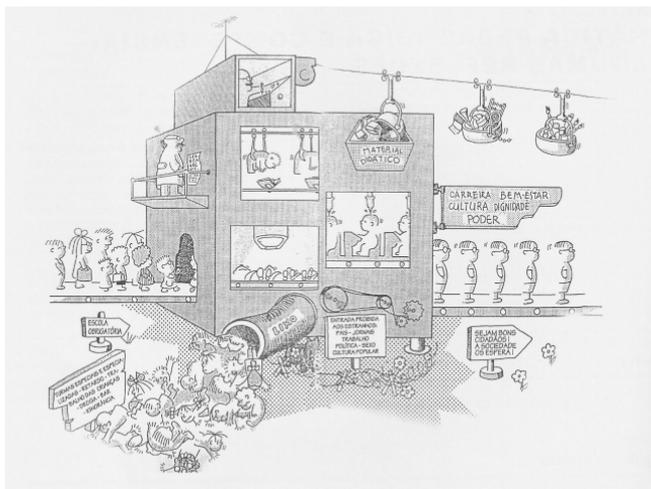
Nesse sentido, está correto afirmar que:

- a) O currículo apresenta um caráter estático.
- b) As questões políticas e sociais do país não influenciam o currículo e, por isso, distanciam-se do trabalho do professor em sala de aula.

- c) O currículo é uma construção histórica.
- d) O trabalho do professor é neutro e, por isso, as questões curriculares ficam centradas no nível da prescrição, não atingindo a sala de aula.
- e) As discussões em torno do currículo, na atualidade, são meramente técnicas.

3. Texto-base:

Figura 1.2 | A grande máquina escola



Fonte: Tonucci (1997).

A partir da Figura 1.2, está correto afirmar que:

- a) O currículo é neutro, considerando que nele não estão presentes questões de ordem social, política, econômica e cultural.
- b) A escola retratada na imagem valoriza questões multiculturais, sinalizando para o respeito às diferenças.
- c) Os alunos da Educação de Jovens e Adultos precisam, para obterem êxito nas avaliações escolares, anularem seus saberes cotidianos, permitindo, assim, o acesso a uma educação multicultural.
- d) A escola é palco de respeito e valorização das diferenças.
- e) Ao longo da história da educação brasileira, fica evidente uma escola marcada pela valorização monocultural.

Referências

ASSIS, I. G. de. Pau-de-arara. In: ASSIS, I. G. de. **A história dum Zé Ninguém**. Parnamirim, RN: Chico Editora, 2008. p. 7-8.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, educação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CANAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CARVALHO, M. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2009.

FEITOSA, S. C. S. Educação de jovens e adultos: memórias e lutas. **Direcional Educador**, São Paulo, ed. 122, ano 11, p. 24-25, mar. 2015.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.;

ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

HADDAD, S. H.; GRACIANO, M. A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço. **Ação Educativa**. 2004. Disponível em: <<https://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

IBGE. Conceitos. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

IBGE. IBGE. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____(orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NOVAES, C. E.; LOBO, C. **Cidadania para principiantes**: a história dos direitos do homem. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, M. V. M. (coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Pátio**, n. 29, ano VIII, p. 23-25. 2004.

Educação de jovens e adultos e a abordagem freireana

Convite ao estudo

Prezado aluno, convidamos você a adentrar no universo de discussões sobre o educador brasileiro Paulo Freire, considerando suas valiosas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, nesta segunda unidade, serão apresentadas diversas reflexões sobre esse estudioso. Inicialmente, estudaremos Paulo Freire no cenário da educação brasileira. Em seguida, focaremos os aspectos sobre a abordagem freireana de educação e o trabalho docente. Também serão contempladas questões sobre leitura e escrita na obra do autor. Conforme exposto, os assuntos tratados no decorrer desta unidade, organizada em três seções, permitem a compreensão das ideias de Paulo Freire no contexto da educação, em especial, de jovens e adultos brasileiros.

Para iniciarmos as discussões, propomos que reflita conosco sobre a situação-problema descrita a seguir.

[...] “Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês”.

A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

- Que significa a maiêutica socrática?





Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.
- Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.
Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:
- Que é curva de nível?
Não soube responder. Registrei um a um.
- Qual é a importância de Hegel no pensamento de Marx?
Dois a um.
- Para que serve a calagem do solo?
Dois a dois.
- Que é um verbo intransitivo?
Três a dois.
- Que relação há entre curva de nível e erosão?
Três a três.
- Que significa epistemologia?
Quatro a três.
- O que é adubação verde?
Quatro a quatro.
Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.
Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto. (FREIRE, 2011, p. 66-67)

O texto descrito revela uma situação em que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, os camponeses, os educandos, dizem para Paulo Freire que apenas ele sabe, já que é o educador. Dessa forma, com o intuito de questionar essa afirmação, Freire (2011) propõe jogos de saberes e, conforme exposto, seu final resultou em empate, demonstrando que todos apresentam saberes relacionados a seus contextos e a suas experiências. Assim como os camponeses apresentaram um olhar negativo para si próprios, em razão das condições sociais e econômicas que se encontravam, verificamos milhares de brasileiros excluídos da escola que, quando iniciam o processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos, revelam esse mesmo olhar para si próprios, ou seja, sentem-se incapazes e desprovidos de conhecimentos válidos.

Nesse contexto, indagamos: você já se questionou acerca do olhar que o próprio analfabeto apresenta sobre si mesmo? E a forma como muitos professores os enxergam?

Podemos refletir sobre os vários aspectos que envolvem essa realidade a partir das discussões propostas nesta segunda unidade de ensino.

Como podemos verificar, são inúmeros os questionamentos referentes à Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade. Por meio das seções organizadas nesta unidade, temos a intenção de abordar conteúdos que possam contribuir para as inquietações aqui apresentadas.

Nesse sentido, na primeira seção, intitulada Paulo Freire no Cenário da Educação Brasileira, trataremos de aspectos sobre a biografia e a bibliografia de Paulo Freire, enfatizando o processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às discussões, abordaremos, na segunda seção, a perspectiva freireana de educação, o trabalho docente, os assuntos sobre o educador e o processo de ensino e aprendizagem, o educando e o conhecimento, destacando, ainda, a relação entre educando e educador na perspectiva de Paulo Freire.

Por fim, finalizaremos esta unidade, apresentando a terceira Seção, intitulada *Leitura e Escrita na Obra de Paulo Freire*, pontuando o aprender a ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos, enfatizando aspectos sobre leitura de mundo e de textos escritos, além de abordar o processo de alfabetização.

A partir das ideias abordadas na Unidade 2, objetivamos partilhar conhecimentos que possam contribuir para sua formação e futura atuação profissional.

Bons estudos!

Seção 2.1

Paulo Freire no cenário da educação brasileira

Diálogo aberto

Para iniciarmos as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e a abordagem freireana, em especial, os aspectos sobre Paulo Freire no cenário da educação brasileira, propomos que reflita conosco sobre a situação descrita a seguir.

Lemos o trecho escrito por Paulo Freire, extraído da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

A professora Lúcia, como vimos na Unidade 1, ministra aulas para 18 alunos que estão em processo de aprendizagem do código escrito em uma escola pública, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Em uma quarta-feira, logo no início da aula, a docente propôs uma atividade aos estudantes. Com intuito de sensibilizá-los para iniciar a atividade, solicitou que comentassem sobre conhecimentos que já poderiam ter sobre o assunto, que se tratava de poesia.

Naquele momento, alguns estudantes disseram para a educadora que certamente nada sabiam sobre o tema e que se soubessem algo, seria muito superficial. Um dos alunos, Pedro Henrique, disse: “Professora, nós aqui nada sabe; nós somos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, por isso, nem adianta perguntar porque somos analfabetos e não temos nenhum conhecimento”.

A professora Lúcia já vinha percebendo que alguns alunos estavam com a autoestima bastante baixa, sentindo-se incapazes e incompetentes em várias situações de aprendizagem no decorrer das aulas.

Assim, aproveitou o momento em que o estudante manifestou sua condição de desprovido de conhecimentos e fez a leitura em voz alta do trecho de Freire (2011) para a turma toda.

Os alunos ouviram atentamente o excerto. Em seguida, a docente ressaltou que todos apresentam conhecimentos, assim como ficou claro no jogo com os camponeses. Os alunos sentiram-se valorizados e começaram a trazer exemplos sobre conhecimentos que tinham acerca de suas vivências. Nesta noite de aula, houve uma discussão muito rica sobre a diversidade de saberes. Os estudantes se interessaram mais por

conhecerem a história de Paulo Freire e a professora Lúcia combinou com a turma o desenvolvimento de um projeto ao longo do próximo bimestre sobre o autor e sua relação com a educação brasileira, em especial, a Educação de Jovens e Adultos. Antes de iniciarem a proposta, a educadora se comprometeu a apresentar de forma mais detalhada, na próxima aula, a biografia e a bibliografia do autor para a sala, enfatizando aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva freireana.

Diante da situação descrita, envolvendo a fala de Pedro Henrique e a leitura do texto pela professora, qual é a compreensão de saberes apresentada pelos camponeses antes do início do jogo proposto por Paulo Freire? Qual é a concepção de saberes apresentada pelo autor na condição de educador? Por que muitos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos consideram-se desprovidos de saberes? Por que muitas pessoas, ao se referirem aos jovens e adultos analfabetos, os rotulam como incapazes e incompetentes? Qual é o olhar de Paulo Freire, educador brasileiro, para esse público? Como sua trajetória pessoal e acadêmica permite redirecionarmos a compreensão acerca do público que frequenta essa modalidade de ensino?

Não pode faltar

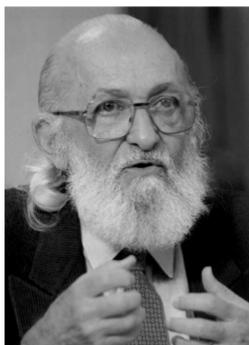
Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre Paulo Freire, ressaltando sua biografia, aspectos sobre suas publicações no campo educacional e questões acerca do processo de ensino e aprendizagem.



Refleta

Paulo Freire é um educador brasileiro, que teve e mantém grande influência no cenário educacional brasileiro e internacional. Nesse sentido, quais são suas contribuições para a educação de nosso país?

Figura 2.1 | Paulo Freire



Fonte: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Paulo Freire, conforme descreve Fiori (2002, p. 9): “[...] é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência [...]”. Nasceu em Recife, Estado de Pernambuco, no ano de 1921, e faleceu no ano de 1997.



Diante da experiência concreta da forma que atingia seu “corpo consciente”, um nordestino, brasileiro, latino-americano, em plena década de 30 no século passado – quando as principais potências mundiais investiam todos seus esforços na produção de armas, invenção tecnológica e acúmulo de riquezas com o objetivo de prepararem-se para aquela que viria a ser a guerra mais sangrenta, destrutiva e trágica de toda a história da humanidade – um menino, com apenas 11 anos de idade, se perguntava sobre o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio. Um mundo onde, por exemplo, ninguém mais precisasse sentir o estômago “mordendo a si próprio” por não ter o que comer. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 15)

Paulo Freire formou-se em Direito pela Universidade de Recife; todavia, não seguiu a profissão (GADOTTI, 2002).

Conforme pontuam Streck, Redin e Zitkoski (2010), Paulo Freire desistiu dessa profissão na “primeira causa” em que se posicionou como advogado de defesa de um jovem dentista que estava querendo “ganhar mais tempo” como trabalhador para conseguir quitar sua dívida, contraída na busca de montar seu próprio consultório dentário. Sentindo-se triste e abatido pelo contexto da injustiça social do referido caso e impotente perante a burocracia jurídica, decide tornar-se educador.

Ao tomar essa decisão, Paulo Freire estava se lançando para uma luta humanista e esperançosa, visando a um mundo mais livre e decente para todos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Entre os anos de 1941 e 1947 foi professor de Língua Portuguesa e, entre os anos de 1947 e 1956, foi assistente e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria - Sesi -, de Pernambuco, no qual desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores e seu método, que, em 1961, ganhou forma com o Movimento de Cultura Popular de Recife (GADOTTI, 2002).

No ano de 1963, atuou como presidente da Comissão Nacional de Alfabetização de Adultos, convidado pelo Ministério da Educação, em Brasília, no governo João Goulart; época do Movimento de Educação

Popular (MEP). Na condição de diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, Paulo Freire desenvolveu um extenso programa de educação de adultos (GADOTTI, 2002).



Assimile

Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 16) pontuam:

Já com uma inserção institucional no SESI, em Recife/PE, e com experiência de ser educador em diferentes níveis de ensino, o professor Paulo Freire elabora um método de alfabetização, que inicialmente foi aplicado em programas de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro. Em 1964, essa experiência seria estendida para todo o Brasil se não fosse o golpe militar de 1º de abril de 1964, que abortou esse projeto e tantas outras oportunidades de democratização.



Conforme tratamos na primeira unidade, com a Ditadura Civil-Militar, em 1964, Paulo Freire foi exilado durante 15 anos.

Streck, Redin e Zitkoski (2010) destacam que a persistência e luta esperançosa, acrescentadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, tornaram Paulo Freire um “andarilho da utopia”, na busca por um mundo mais humanizado. Dessa forma, lutou ao lado de camponeses no Chile, no período de 1964 a 1969. Nesse momento, escreveu *Pedagogia do oprimido*, uma de suas principais obras. Além de outras várias publicações, tais como *Extensão ou comunicação? e Ação cultural para a liberdade*.

Após sua estadia no Chile, Paulo Freire foi convidado para lecionar nos Estados Unidos da América - EUA -, na Universidade de Harvard. No mesmo ano, em 1970, recebeu um convite para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas Cristãs, com sede em Genebra/Suíça, assumindo prontamente essa tarefa.

Trabalhou até 1979 com essa organização a partir da qual participou de inúmeros projetos de alfabetização de adultos e assessorias aos ministérios de educação em diferentes países que buscavam romper com uma cultura da dominação e, dessa forma, apostavam em uma educação libertadora. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16)



Com um grupo de exilados, fundou e manteve na Suíça o Instituto de Ação Cultural (IDAC), assessorando governos de vários países em programas educacionais, entre eles: Nicarágua, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Lecionou na Universidade de Genebra, entre os anos de 1972 a 1974 (GADOTTI, 2011).

Streck, Redin e Zitkoski (2010) pontuam que as experiências nos países africanos provocaram em Paulo Freire significativa influência. Nesse período, várias obras foram publicadas. Entre elas: *Carta a Guiné-Bissau*; *Aprendendo com a própria história*; *Sobre educação (v. 1)*; *Conscientização*.

Com a anistia do regime militar aos exilados políticos, Paulo Freire retorna no ano de 1979 ao país e declara que “chegava para reabrir o Brasil” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16). Neste período, é iniciado, segundo os autores, um novo desafio para esse educador, famoso internacionalmente, mas pouco conhecido e discutido no seu próprio país.



Com a humildade que é característica de todo grande intelectual, Freire se lança a novos desafios, dentre os quais destacamos: busca uma nova inserção no contexto da universidade brasileira; enfrenta a discussão de sua obra pedagógica em um novo contexto político do Brasil - a redemocratização; mantém ativo o debate de sua obra com autores internacionais e busca a reinvenção da Educação Popular no contexto da educação escolar, principalmente da escola pública. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16)

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), Paulo Freire, ao retornar ao Brasil, sofreu vários “pré-conceitos” diante de sua obra. Todavia, com persistência, humildade e esperança, não se deixou abater e enfrentou esses desafios com criatividade e ousadia.

No período de 1989 a 1991, conforme explicita Gadotti (2002), foi Secretário Municipal da Educação de São Paulo/SP, na gestão da prefeita Luiza Erundina. Paulo Freire buscou repensar as propostas de Educação Popular, a partir do contexto da escola pública. “[...] Como consequência, surge o debate sobre gestão escolar, planejamento pedagógico, organização curricular e avaliação escolar na perspectiva da Escola Cidadã” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 16).

Streck, Redin e Zitkoski (2010) afirmam que o referido debate

tem produzido, ainda hoje, significativo acúmulo de experiência na tentativa de reinventar a escola pública do país, visando a reinvenção da democracia e da afirmação autêntica da cidadania das classes populares.

Paulo Freire, nesse período, publica muito e o resultado dessa produção amplia os horizontes de sua obra, que se torna vista não mais somente como uma contribuição para a educação não formal, mas também como uma pedagogia com fundamentos consistentes para todo e qualquer projeto de educação. Entre os livros mais importantes desse período, Streck, Redin e Zitkoski (2010) citam: *Pedagogia da esperança; À sombra dessa mangueira; Educação e política; A educação na cidade; Pedagogia da autonomia e Pedagogia da indignação.*



Assimile

Mizukami (2013, p. 87-88), ao refletir sobre as ideias de Paulo Freire, afirma:

O fenômeno da preocupação com a cultura popular surge após a Segunda Guerra Mundial e se liga à problemática da democratização da cultura. Em países industrializados, o Movimento de Cultura Popular volta-se para os valores que caracterizam um povo em geral. Já nos países do Terceiro Mundo, esse movimento tem-se voltado frequentemente, por exemplo, para as camadas socioeconômicas inferiores, e uma de suas tarefas tem sido a de alfabetização de adultos. Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam.

Ressaltamos, ainda, que ao retornar para o Brasil, Paulo Freire foi assessor de programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), conforme pontua Gadotti (2002, p. 253):



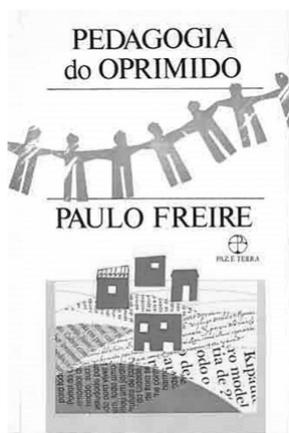
Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.



Exemplificando

Enfatizamos que, segundo Gadotti (2002), Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores do século XX. O livro *Pedagogia do oprimido* foi traduzido para 18 línguas.

Figura 2.2 | *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire



Fonte: Freire (2002).

Destacamos também, com base nos estudos de Gadotti (2002), que, em 1980, Paulo Freire recebeu o prêmio Rei Balduino da Bélgica e, no ano de 1986, o de Educação para a Paz da Unesco.



Pesquise mais

Para ampliar os conhecimentos acerca da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), sugerimos que acesse o link: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Boa leitura!

A partir de uma ideia do próprio Paulo Freire, no dia 12 de abril de 1991, surge o Instituto Paulo Freire (IPF). Conforme consta no próprio site oficial do IPF (2017, [s.p]):

[...] Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012.



Pesquise mais

Para ampliar os conhecimentos acerca da temática apresentada nesta primeira seção de nossa segunda unidade, sugerimos que acesse o Instituto Paulo Freire, disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

Boa leitura!

Além das obras já elencadas, citamos também: *Extensão ou comunicação?*; *A importância do ato de ler*; *Educação como prática da liberdade* e *Educação e mudança*.

Streck, Redin e Zitkoski (2010) afirmam que Paulo Freire dialoga com muitos estudiosos que se dedicaram à construção de fundamentos teóricos e metodológicos para uma educação libertadora. Entre várias, os autores destacam algumas características marcantes do pensamento freireano, tornando sua obra uma referência na educação latino-americana e mundial.

Assim temos, com base nas reflexões apresentadas por Streck, Redin e Zitkoski (2010), características fundamentais quando refletimos sobre Paulo Freire e suas contribuições para a educação:

- Ousadia epistemológica.
- Engajamento político.
- Pensar esperançoso.
- Freire e a atualidade.

Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 17) referem-se à ousadia epistemológica, considerando que “Freire não repete as estruturas

de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica”.

Engajamento político é também outra característica citada por esses autores. Segundo eles, o pensamento de Paulo Freire é constituído a partir de uma posição política em favor dos oprimidos. A obra do autor é fonte fecunda para mobilização das lutas dos oprimidos em todo o mundo, sendo um pensamento engajado, com força e criatividade que continua a nos provocar, sobretudo para reinventá-lo.

Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 18) destacam o pensar esperançoso:



Freire distingue entre pensar certo e pensamento ingênuo, ou antidialético. O pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam. A visão de mundo que reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade é coerente com a forma de pensar a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos.

Os autores abordam sua atualidade, enfatizando que sua obra inspira processos socioeducativos inovadores em diversas partes do mundo. Seu pensamento revela-se em uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais.

Ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, em linhas gerais, observamos que este era compreendido por Paulo Freire, em seu sentido global, devendo procurar superar a relação opressor e oprimido. Nesse sentido, refletindo especialmente sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, esta deverá ser um ato de conhecimento, implicando o diálogo autêntico entre educador e educando (MIZUKAMI, 2013).

Como podemos verificar, a vida de Paulo Freire é marcada por inúmeras lutas e pensamentos direcionados, sobretudo para os oprimidos, defendendo, nesse contexto, a Cultura Popular. Com uma vasta produção de escritos e uma experiência junto aos educandos oprimidos, partilha uma grandeza de conceitos e concepções de suma importância quando refletimos sobre a educação, em especial, a de Jovens e Adultos.

Sem medo de errar

Caro aluno, inicialmente, você leu a situação-problema proposta nesta Seção 2.1. Acompanhou o trecho do texto escrito por Paulo Freire, extraído da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* e que foi lido pela professora Lúcia para seus alunos da Educação de Jovens e Adultos. Quando propôs uma atividade para a sala, alguns comentários ocorreram, sobretudo quando alguns alunos revelaram uma desvalorização pelos seus próprios conhecimentos e, em especial, quando Pedro Henrique destacou que não tinham conhecimentos por serem alunos da EJA. Assim, após a escuta atenta do texto e o diálogo em sala de aula por ele gerado, os estudantes ficaram curiosos para saberem, de forma mais sistematizada, sobre Paulo Freire. A turma já tinha um conhecimento básico, mas sentia a necessidade de um aprofundamento. A professora Lúcia propôs a elaboração de um Projeto acerca da vida e obra do autor.

A partir daí, propusemos que você, futuro docente, refletisse, com afinco, acerca de algumas questões referentes aos saberes, sobretudo, como os próprios educandos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos posicionam-se sobre essa temática e também como a sociedade os enxergam. As reflexões foram propostas fundamentadas nos estudos de Paulo Freire. Assim, com base no conteúdo exposto no item Não pode faltar, estudamos a formação acadêmica e atuação profissional de Paulo Freire. Acompanhamos sua história marcada por inúmeras lutas favorável aos oprimidos e sua defesa por uma educação libertadora. Com vista à proposta de uma educação humanizadora, Paulo Freire reconhece os saberes que jovens e adultos analfabetos apresentam. Por meio do conteúdo exposto, apoiado em diferentes autores, é importante que você reflita sobre os questionamentos aqui propostos, para compreender a história de Paulo Freire e suas influências na educação, em especial, para adultos, e que atualmente estende-se para a Educação de Jovens e Adultos de nosso país.

Faça valer a pena

1. Paulo Freire publicou inúmeras obras que muito contribuem para refletirmos sobre a educação.

Está correto afirmar que uma das obras publicados pelo autor é:

- aa) Pedagogia do oprimido.
- b) Grande sertão: veredas.
- c) Memorial de Maria Moura.
- d) Para onde vai a educação?
- e) O cortiço.

2. Em relação às ideias de Paulo Freire, leia, a seguir, as asserções:

I. Defendia a Educação Bancária, visto que o papel da educação é “depositar” conhecimentos no aluno.

II. Defende uma educação libertadora.

III. Foi exilado no ano de 1980, permanecendo 15 anos na Itália.

Com relação às asserções anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

- a) V. V. V.
- b) F. F. F.
- c) V. F. F.
- d) F. V. F.
- e) F. V. V.

3. Paulo Freire é uma grande referência no cenário educacional.

Por sua representatividade, foi declarado patrono da educação brasileira no ano de:

- a) 1976.
- b) 1960.
- c) 1988.
- d) 2012.
- e) 1990.

Seção 2.2

A abordagem freireana e o trabalho docente

Diálogo aberto

Para prosseguirmos com as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a abordagem freireana, em especial, enfatizando aspectos sobre o trabalho docente, propomos que reflita conosco sobre a situação descrita a seguir.

O trecho escrito por Paulo Freire, extraído da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, proporcionou para a professora Lúcia e seus alunos várias reflexões, entre elas, a diversidade de saberes. A docente apresentou para a turma a biografia de Paulo Freire e os títulos de algumas de suas principais obras publicadas. O próximo passo combinado acerca dos estudos desenvolvidos pelo autor seria a elaboração de um projeto que contemplasse sua relação com a educação brasileira, em especial, a Educação de Jovens e Adultos. A partir daí a professora Lúcia organizou a sala em dois grupos e cada um deles ficou responsável por pesquisar alguns assuntos referentes a Paulo Freire. A educadora explicou que acompanharia o processo de realização do projeto, orientando seu desenvolvimento. O primeiro grupo, que assumiu a primeira parte do projeto, foi designado a pesquisar aspectos sobre a abordagem freireana e o trabalho docente. Assim, a esse grupo coube contemplar determinadas questões presentes na obra do autor. Entre elas, a visão que Paulo Freire apresenta sobre educação, ensino-aprendizagem, educador-educando e avaliação.

Diante da atividade proposta pela professora Lúcia ao primeiro grupo e considerando as indagações acerca dos saberes manifestados pelos seus alunos quando, por exemplo, Pedro Henrique afirmou que por serem alunos na EJA nada sabiam e, com base na leitura do trecho da obra de Paulo Freire (2011), realizada pela professora para a classe, questionamos:

Como esse grupo, responsável pela primeira parte do projeto, conceberia os aspectos contemplados no pensamento freireano no desenvolvimento da atividade proposta? Como a equipe poderia descrever as contribuições de Paulo Freire para o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos?

Não pode faltar

Destacamos, a seguir, a abordagem freireana e seus aspectos referentes ao trabalho docente, para promover discussões sobre as diversas temáticas que aparecem em sua obra e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.



Refleta

A temática Educação constitui-se de suma importância nas discussões realizadas por Paulo Freire. Nesse sentido, como podemos entendê-la com base na perspectiva proposta pelo autor? Ainda, como podemos compreender outros aspectos tratados pelo autor em sua obra?

Mizukami (2013), no livro intitulado *Ensino: as abordagens do processo*, apresenta uma discussão sobre algumas abordagens referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Uma delas, denominada sociocultural, tem como ênfase os estudos de Paulo Freire e será retratada nas próximas linhas com o intuito de contribuir para as nossas reflexões sobre o autor e sua relação com a educação brasileira.

Ao contemplar as características gerais da referida abordagem, a autora destaca que os estudos de Paulo Freire são uns dos mais significativos e difundidos acerca dos aspectos centrais que envolvem a perspectiva sociocultural. Assim, no decorrer do capítulo destinado para abordar a temática, Mizukami (2013) pontua como determinadas categorias podem ser compreendidas na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire. Estas serão aqui contempladas: homem e mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

Para iniciarmos as reflexões sobre as concepções que embasam os estudos de Paulo Freire, destacamos, conforme pontuam Streck, Redina e Zitkoski (2010, p. 19), que o pensamento do autor é um legado inspirador de diferentes experiências de educação de caráter progressista, “[...] que buscam trabalhar na perspectiva da emancipação social a partir dos oprimidos”.



Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da

opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? [...]”, questiona Freire (2002, p. 31). A partir dessas indagações, completa: “[...] Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2002, p. 31)

Para o autor, a luta constitui-se como uma categoria histórica e social, tendo, assim, historicidade.

[...] Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica. (FREIRE, 2011, p. 59)

Como podemos observar, Paulo Freire assume uma educação para a libertação e, nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos poderá promover práticas que se sustentem nos ideários propostos pelo autor.

Como estudamos na Unidade 1 desta disciplina, a cidadania é condição adquirida pelas pessoas que conseguem exercitar seus direitos promulgados na legislação (NOVAES; LOBO, 2006).

Herbert (2010) pontua que Paulo Freire defende uma educação para a cidadania.

[...] A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra. (HERBERT, 2010, p. 67)

Retomando as categorias discutidas por Mizukami (2013), em se tratando de homem e mundo, a autora afirma que na obra de Paulo Freire o homem constitui-se como sujeito da educação. Nesse contexto,

a interação homem-mundo, sujeito-objeto, revela-se imprescindível para que o ser humano possa se desenvolver, tornando-se sujeito de sua práxis.

Assim, destaca a autora: “[...] não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 2013, p. 88).

Ao destacar aspectos sobre as categorias sociedade-cultura, Mizukami (2013) pontua que, segundo Paulo Freire, o homem é criador da cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete acerca dela e oferece respostas aos desafios encontrados.

Nesse sentido, a autora destaca que cultura constitui a aquisição de forma sistematizada da experiência humana. Tal aquisição “[...] será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total” (MIZUKAMI, 2013, p. 89).



Assimile

Osowski (2010, p. 98-99) afirma que para Paulo Freire cultura:



[...] é atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homem e mulheres que ainda não haviam aprendido a dizer sua palavra, alguns que já sabiam, mas não ousavam manifestar-se, outros, por ousarem, cassados no direito de dizê-la pelos regimes autoritários vigentes na América Latina, no largo período das ditaduras, trabalhadores assalariados ou não, intelectuais, doutores e não letrados, políticos e teólogos, enfim, gente entre gente.

A cultura tem uma grande representatividade na obra de Paulo Freire e, como verificamos, no diálogo entre ele e os camponeses presente na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, fica evidente que todos apresentavam naquele contexto seus saberes, decorrentes de suas experiências culturais. Assim, podemos refletir sobre a necessidade contínua de o educador no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos estar ciente dos preceitos básicos que envolvem a temática cultural para Paulo Freire.

Em se tratando do conhecimento, categoria também pontuada por Mizukami (2013, p. 93) com base nos estudos freireanos, fica evidente que “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão vinculados ao processo de conscientização.

Ao abordar a temática conscientização na obra de Paulo Freire, a autora Freitas (2010, p. 88) pontua:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Ao apresentar a categoria educação, Mizukami (2013) destaca que para Paulo Freire toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem como de uma análise acerca do meio de vida desse homem concreto. O homem é o sujeito da educação. Paulo Freire faz uma crítica à “educação bancária”, que se caracteriza por depositar conhecimentos, informações, dados, fatos, entre outros, no aluno.

Enquanto na prática “bancária” da educação o educador deposita no educando o conteúdo pragmático da educação, na prática caracterizada como problematizadora e dialógica, este conteúdo (jamais depositado) organiza-se e constitui-se na visão de mundos dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2002).

Freire (2011, p. 165 apud NICOL, 1965) afirma:

Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica. [...]

Conforme ainda destaca Freire (2002, p. 24):



É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Conforme pontua Mizukami (2013, p. 94), o homem não poderá participar de forma ativa da história, da sociedade e da transformação da realidade se não tiver condições de tomada de consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Nesse sentido, é necessário que se faça dessa tomada de consciência o objetivo primeiro de toda a educação, ou seja, “[...] provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação”.

Mizukami (2013) também destaca que nos estudos de Paulo Freire a educação apresenta um caráter amplo, não ficando restrita à ação escolar em si nem a um processo de educação formal. Todavia, caso a escola seja considerada, deverá ser ela um local onde se torna possível o crescimento do educador e do educando, visando o processo de conscientização.



Exemplificando

Em se tratando da categoria escola, Mizukami (2013, p. 98) afirma que para Paulo Freire esta configura-se em um contexto histórico de uma determinada sociedade. Dessa forma, para ser compreendida, é preciso “[...] que se entenda como o poder se constitui na sociedade a serviço de quem está atuando”.

Ao refletir sobre a situação de ensino-aprendizagem em uma perspectiva freireana, Mizukami (2013, p. 101) pontua que, entendida em seu sentido global, procurará a superação da relação opressor-oprimido. “A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento [...]”.

Assim, destaca Freire (2011) que a relação dialógica não anula a possibilidade do ato de ensinar. Ao contrário, ela funda o referido ato, que se contempla e se sela no outro, o de aprender. Segundo o autor,

ambos se tornam possíveis quando o pensamento crítico e inquieto do educador não freia a capacidade do educando de criticamente pensar ou começar a pensar.

De acordo com Freire (2011, p. 162-163):

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial.

Assim, segundo Zitskoski (2010), a proposta freireana de uma educação que seja humanista e libertadora tem no diálogo uma das categoriais centrais de um projeto pedagógico de caráter crítico.

Freire (2002, p. 120) destaca que o importante em uma educação que seja libertadora é que os homens “[...] se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensa, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Como podemos observar, fica evidente a defesa de Paulo Freire à educação dialógica em que educandos e educadores cresçam mutuamente.

Ao apresentar discussões sobre professor-aluno na abordagem freireana, Mizukami (2013, p. 101-102) afirma que essa relação é horizontal. “[...] O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade de grupos em que vivem”.

De acordo com Cunha (2010), para Paulo Freire a docência se constrói, visto que a condição de se tornar educador é estabelecida em um processo, não somente adquirida com base em uma habilitação

legal, mas também envolvendo a consciência de sua condição em ação.

De acordo com a perspectiva de Paulo Freire:



Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois participarão do processo juntamente com o professor. (MIZUKAMI, 2013, p. 102)

Paulo Freire (2002, p. 69) enfatiza que não seria possível a educação problematizadora realizar-se como prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos, assim como também não seria possível fazê-lo fora do ato dialógico. “[...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetivos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”.

Assim, podemos afirmar que no processo de Educação de Jovens e Adultos é fundamental essa relação dialógica entre educador e educandos, visando uma educação problematizadora e crítica.

Mühl (2010) destaca que para Paulo Freire a educação de caráter problematizador deve atingir a realidade concreta em que os homens vivem, tornando-os conscientes de sua realidade e motivando-os a lutar pela transformação do contexto que os oprime.

Em se tratando da criticidade, na obra de Paulo Freire, conforme pontua Moreira (2010, p. 97): “[...] é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Mizukami (2013, p. 103) também apresenta a categoria metodologia. A autora revela que Paulo Freire, ao utilizar situações vivenciadas do grupo por meio de debate, delineou seu método de alfabetização, que apresenta como características básicas ser ativo, pautado no diálogo e crítico. “O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático da educação. A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão [...]”. Em continuidade ao pensamento freireano, Mizukami (2013, p. 103) destaca: “[...] Daí se afirmar que dizer a palavra verdadeira

consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo”.

Nesse contexto referente às ideias defendidas por Paulo Freire, cabe também destacar a educação como forma de emancipação, entendida esta como uma grande conquista política que deverá ser efetivada por meio da práxis humana, na luta ininterrupta em prol “[...] da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social [...]”, destaca Moreira (2010, p. 145).



Assimile

Boff (2011, p. 9), ao escrever o Prefácio da obra de Paulo Freire *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, afirma que o educador nos deixou uma sagrada herança: “[...] mais importante que saber é nunca perder a capacidade de aprender”.

Ainda, com base nas discussões de Mizukami (2013) acerca da categoria avaliação, a autora destaca que para Paulo Freire a avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por educador e educandos. Saul (2010) pontua que na abordagem freireana a avaliação corrige e melhora a prática, aumentando a nossa eficiência.



Pesquise mais

Destacamos também a visão de Paulo Freire acerca da ética, discussão fundamental nos estudos do autor. Vamos ouvir Paulo Freire?

Acesse o vídeo disponibilizado no link: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1920>> (acesso em: 3 jul. 2017) e aprecie as ideias do autor sobre a educação e ética.

Trombetta e Trombetta (2010, p. 166) afirmam:

Freire não publicou um livro que aborde de modo específico o tema da ética. No entanto, todo seu pensamento é permeado por um permanente rigor ético em defesa da dignidade humana. Sua opção humanista se manifesta com clareza na sua ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutador pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global.





Diante das exposições das ideias defendidas por Paulo Freire, como podemos pensar o trabalho docente? Quais contribuições de Paulo Freire para a docência no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática docente*, Freire (2002) apresenta inúmeras contribuições significativas acerca do trabalho docente. Assim, o autor organiza a publicação em três capítulos, intitulados respectivamente como:

- Não há docência sem discência.
- Ensinar não é transferir conhecimento.
- Ensinar é uma especificidade humana.

A partir dessas três temáticas básicas, o autor destaca, no decorrer de sua obra, várias reflexões sobre as exigências do ensinar. Destacamos, a seguir, algumas delas com o intuito de refletirmos sobre a perspectiva freireana e o trabalho do educador.

Freire (2008, p. 29) afirma, entre outras questões, que não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Assim pontua:



[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao destacar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, Freire (2008) apresenta indagações que são muito pertinentes ao trabalho do educador e que devem ser aplicadas à docência na Educação de Jovens e Adultos. Conforme destaca:



Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação

com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2008, p. 30)

Fica evidente que Paulo Freire propõe uma ação docente que seja questionadora, que permita aos educandos e ao educador reflexões sobre sua realidade concreta, a partir do respeito e da discussão dos diversos saberes que homens e mulheres são possuidores.

Ainda, Freire (2008, p. 59) destaca que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando e afirma: “[...] como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo [...]”.

Ao prosseguir suas reflexões sobre o trabalho docente, Freire (2008) defende que ensinar exige convicção de que a mudança é possível. Assim, destaca que mudar é difícil, mas é possível. Nesse contexto, vamos programar a nossa ação político-pedagógica. O autor também afirma que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Conforme destaca:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2008, p. 91-92)

Enfatizamos também que para Freire (2008) ensinar exige comprometimento e isso significa que a presença de educador, que não pode passar despercebida dos educandos na classe e na escola, é uma presença em si política. Como presença, não pode ser uma omissão, mas sim um sujeito de opções. Dessa forma, Freire (2008, p. 98) pontua:



[...] devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.



Pesquise mais

Vamos continuar estudando Paulo Freire?

Acesse o vídeo disponibilizado no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=HVrg7kvYwwk>> (acesso em: 3 jul. 2017) e desfrute das contribuições deste educador brasileiro, um lutador contínuo pelos direitos dos oprimidos em um país repleto de desigualdades sociais.

São diversas e densas as contribuições de Paulo Freire para o debate educacional. Abordamos algumas delas na presente seção, cientes da impossibilidade de esgotarmos as reflexões. Sem dúvida, o docente responsável pela Educação de Jovens e Adultos encontra nos estudos freireanos uma riqueza de conceitos e aspirações em busca de uma pedagogia libertadora e emancipatória, assim como este estudioso almejou em toda sua trajetória como educador.

Sem medo de errar

Caro aluno, inicialmente, você leu a situação-problema proposta nesta Seção 2.2. Com base nos questionamentos dos alunos da professora Lúcia sobre conhecimentos e, em especial, no trecho da obra de Paulo Freire - *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* - lido pela educadora para a turma, houve a proposta de organização e elaboração de um projeto sobre Paulo Freire pelos alunos da turma de Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino fundamental).

Assim, o primeiro grupo ficou responsável pela pesquisa de alguns aspectos acerca da abordagem freireana e o trabalho docente. Ao longo

da atividade, foram pesquisados vários conceitos abordados por Paulo Freire. Diante da situação exposta, solicitamos que você, futuro docente, refletisse sobre algumas questões envolvendo o trabalho realizado pelo grupo. No decorrer do conteúdo apresentado no item Não pode faltar, acompanhamos as contribuições do educador para o debate educacional e verificamos algumas questões centrais em seus estudos, como: conscientização, cultura, diálogo, criticidade, problematização, educando-educador, ensino-aprendizagem, entre outras. Observamos que Paulo Freire tinha como proposta uma educação que garantisse aos educandos liberdade e emancipação. Assim, fica evidente que o grupo procurou abordar as temáticas presentes na obra de Paulo Freire, enfatizando, com afinco, os fundamentos que a sustenta em uma visão crítica e humanista. Ao retratarem elementos como educação, ensino-aprendizagem, educador-educando, avaliação, entre outros, a ênfase centrou-se nas principais concepções que os fundamentam.

Faça valer a pena

1. Em relação às ideias defendidas por Paulo Freire, leia as afirmações a seguir:

I. Paulo Freire defende uma educação para a cidadania.

II. Paulo Freire afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

III. De acordo com a abordagem freireana, ensino e pesquisa são ações contraditórias.

Com relação às afirmativas anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

- a) V - V - V.
- b) V - V - F.
- c) F - V - F.
- d) F - F - V.
- e) V - F - F.

2. Paulo Freire em seus estudos enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais, conforme destaca Mizukami (2013).

Diante desse contexto, está correto afirmar que o autor:

- a) Defende a educação bancária.
- b) Desenvolve estudos centrados no campo da educação infantil.
- c) Defende uma educação para a autonomia.
- d) Entende a educação como um produto acrítico.
- e) Valoriza a cultura erudita em detrimento da cultura popular.

3. No processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire apresenta inúmeras reflexões que contribuem para a educação em uma perspectiva libertadora. A partir das discussões propostas pelo autor, está correto afirmar que:

- a) Situações de ensino-aprendizagem deverão procurar superar a relação opressor-oprimido.
- b) Ensinar exige uma educação bancária.
- c) O diálogo deverá estar centrado exclusivamente na relação educador-educador.
- d) A relação professor-aluno é verticalizada.
- e) A avaliação em uma perspectiva crítica visa controlar comportamentos.

Seção 2.3

Leitura e escrita na obra de Paulo Freire

Diálogo aberto

Para prosseguirmos com as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a abordagem freireana, em especial, destacando aspectos sobre leitura e escrita, solicitamos que reflita conosco sobre a situação descrita a seguir.

Na aula de hoje, terça-feira, os alunos da professora Lúcia estão bastante ansiosos, visto que será a apresentação da segunda parte do projeto sobre Paulo Freire. Na semana anterior, o primeiro grupo, que ficou responsável por pesquisar aspectos sobre a abordagem freireana e o trabalho docente, fez uma excelente apresentação em sala de aula, sendo elogiado pela docente e pelos alunos. Agora chegou a vez da equipe que teve como tarefa investigar a leitura e escrita na obra de Paulo Freire. Coube a esse grupo pesquisar determinadas questões abordadas pelo autor, entre elas, a visão que Paulo Freire apresenta sobre alfabetização e educação.

Diante da atividade realizada sobre leitura e escrita na obra de Paulo Freire, questionamos: qual foi a compreensão do grupo sobre essa temática? Pensando que na equipe há alunos que ingressaram na escola somente quando jovens ou adultos e outros que na infância ou adolescência frequentaram por um período curto de tempo a escola e não concluíram o ensino fundamental, o que enxergam como contribuição de Paulo Freire para a modalidade de Educação que eles participam atualmente, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos?

Não pode faltar

Iniciamos as discussões sobre leitura e escrita na abordagem freireana, enfatizando, sobretudo, o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.



Refleta

Como a alfabetização poderá ser trabalhada pelos educadores em uma perspectiva freireana?

Em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire (1998) apresenta uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgotando na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e também se alonga na inteligência de mundo. Nesse contexto, Freire (1998, p. 11) afirma:



[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...].

De acordo com o autor, linguagem e realidade prendem-se de forma dinâmica.

Como observamos, Paulo Freire retrata a leitura de mundo e, segundo Andreola (2010), esta palavra expressa um dos grandes temas geradores na obra do autor. Nesse sentido, consideramos de suma importância refletirmos sobre essa temática, visto que muito poderá contribuir para o trabalho docente em se tratando do ensino da leitura e da escrita.

Freire (1998, p. 12) recorda os diferentes momentos em que o ato de ler foi acontecendo em sua experiência existencial. Assim, pontua: “[...] primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

Ao iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso considerar que cada educando possui sua leitura de mundo. “[...] Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros [...]”, pontua Freire (1998, p. 26).

Lemos o mundo que nos movimenta. Manguel (1997), ao estudar a leitura ou o ato de ler, ressalta que ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces.



[...] O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notas

do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. [...] (MANGUEL, 1997, p. 19)

Assim, completa o autor:

“[...] todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. [...] (MANGUEL, 1997, p. 20)

Como podemos observar, Manguel (1997) está se referindo às leituras para além da palavra escrita, visto que abrange a leitura de mundo que cada um de nós possuímos.

Ao refletir sobre o processo de alfabetização, Paulo Freire pontua a necessidade de compreensão da leitura de mundo que todos os educandos possuem e afirma que o nosso papel não é falar ao povo acerca da nossa visão de mundo ou, ainda, tentar impô-la a ele, mas sim dialogar com ele sobre a sua e a nossa.

“[...] Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação. [...] (FREIRE, 2002, p. 87)

Andreola (2010, p. 283) destaca que o educador brasileiro Paulo Freire relaciona a categoria mundo com:



[...] natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicitar a relação dialítica: leitura do mundo - leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação. [...]

Conforme destaca Freire (2011, p. 146-147):



[...] Daí que, no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando “leitura do mundo e leitura da palavra”. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias. É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável”.



Refleta

Ao refletirmos sobre mundo na obra de Paulo Freire, como podemos pensar o processo de alfabetização por ele retratado?

Em que sentido a leitura de mundo poderá contribuir para a aprendizagem da palavra escrita pelos alunos que frequentam a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos?

O autor enfatiza que sempre viu a alfabetização de adultos como um ato político e de conhecimento. Desse modo, um ato criador. Freire (1998, p. 19) afirma:



[...] Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. [...]

Um ensino em que o alfabetizador fosse com suas palavras “enchendo” as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos.

Freire (1998, p. 19) defende que:

[...] enquanto ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa de ver a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Ai tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Como podemos observar, a alfabetização é um processo criador e o alfabetizando é o sujeito desse processo. Daí, consideramos na Educação de Jovens e Adultos situações de ensino e aprendizagem do código escrito que sejam, de fato, significativas para os educandos. Pontuamos algumas considerações acerca do processo de alfabetização com base nos estudos de Paulo Freire.

Segundo Carvalho (2005, p. 44):

[...] Freire criou a expressão círculo da cultura para designar ao mesmo tempo o lugar onde se dava a alfabetização de adultos e o novo modo de conduzi-la. Em lugar de professor, um coordenador, quase sempre um jovem estudante secundarista ou universitário. [...]

Nesse contexto, o diálogo torna-se “[...] a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” [...]”, ressalta Brandão (2010, p. 69).

Sobre o círculo da cultura, Brandão (2010, p. 70) sintetiza seus fundamentos, conforme exposto a seguir.



1. Cada pessoa é fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividoss-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.
3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutualmente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.
4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?); e tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo?).

Segundo Brandão (2010), a realização das referidas propostas educativas, culturais e políticas têm no círculo da cultura sua mais conhecida realização. Posteriormente, a tradição dos círculos da cultura foi bastante diferenciada e se estendeu a diversas situações educativas (dentro e fora das salas das escolas).

Segundo Mizukami (2013), a proposta de alfabetização de Paulo Freire apresenta as fases que se seguem: há o levantamento do universo vocabular dos grupos com que se está trabalhando; ocorre a escolha das palavras denominadas geradoras; há a criação de situações existenciais referentes ao grupo que será alfabetizado; presença da criação de

fichas-roteiro e a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas que correspondem aos vocábulos geradores e a ficha de descoberta, que contém as famílias fonêmicas, utilizada para que sejam descobertas novas palavras com aquelas sílabas.

Mizukami (2013) pontua que na etapa da alfabetização, a educação com caráter problematizador visa investigar a palavra geradora e, na pós-alfabetização, os denominados temas gerados.

“Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador, afirma Freire (2002, p. 102).



Exemplificando

Apresentamos, a seguir, os procedimentos que envolviam o processo de alfabetização proposto por Paulo Freire. Para tanto, recorremos aos estudos de Carvalho (2005).

1) Ao planejar um trabalho de alfabetização em determinada área, deve-se fazer um levantamento do universo vocabular da população, selecionando um grupo de 17 a 20 palavras de uso frequente, relevantes para a população e que apresentem as combinações básicas dos fonemas e padrões silábicos. São estas as palavras geradoras, que constituirão pontos de partida dos debates entre os participantes dos círculos de cultura.

2) Para dar início à alfabetização, o coordenador do círculo da cultura deve apresentar algumas imagens (em slides ou cartazes) que propiciem o debate sobre as noções de cultura e de trabalho. Estas imagens representam o produto do trabalho dos homens sobre a matéria da natureza: suas ferramentas, utensílios de uso diário, suas moradias. O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a si próprios como criadores de cultura (FREIRE, 1998a, p. 123-144).

3) Para ensinar as relações entre letras e sons, o ponto de partida é a palavra geradora, que é decomposta em sílabas. Em seguida, apresenta-se a ficha de descoberta, em que aparecem as famílias silábicas correspondentes. Por exemplo, a partir da palavra favela, forma-se a ficha:

fa fe fi fo fu

va ve vi vo vu

la le li lo lu

Com as sílabas, são formadas novas palavras: fala, fava, vela, vila, lava, leva, luva e assim por diante. (CARVALHO, 2005, p. 44)



Verificamos o diálogo como elemento de interação entre os homens, melhor dizendo, entre consciências, para a transformação do mundo. A alfabetização, na perspectiva freireana, considera que o povo oprimido e explorado tem capacidade de pensar sobre a realidade social e concluir pela necessidade de transformá-la (CARVALHO, 2005).

Conforme pontua Freire (2002, p. 86):



O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.



Exemplificando

A canção “Cidadão”, cujo trecho expomos a seguir, escrita por Lúcio Barbosa, revela as condições de brasileiros e brasileiras excluídos socialmente e que se aproximam da história de Agenor dos Limas, retratada na Literatura de Cordel (ASSIS, 2008), conforme estudamos na Unidade 1.



Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
e me diz desconfiado, tu tá aí admirado
ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
eu nem posso olhar pro prédio
que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
por que que eu deixei o norte
eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
tinha direito a colher [...]

BARBOSA, L. Cidadão. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/>>.
Acesso em: 4 jul. 2017.

Pela letra descrita, podemos refletir sobre questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, promovendo um debate crítico acerca da situação do oprimido. Essa conscientização da condição humana é essencial no processo de alfabetização proposto por Paulo Freire. Conforme pontua o autor:

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura palavra. Esta "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação. (FREIRE, 1998, p. 20-21)

Conforme afirma Mizukami (2013), o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire retrata sua abordagem acerca da educação. A partir da consciência que se tenha da realidade, é que se buscará o conteúdo programático da educação. Nesse cenário, o

diálogo da educação na condição de prática da libertação é inaugurado no momento em que é realizado o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.



[...] A investigação deste universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, proporciona não só a apreensão dos temas geradores, mas a conscientização destes. (MIZUKAMI, 2013, p. 101)

Fica evidente que a alfabetização proposta por Paulo Freire terá, na leitura de mundo e na leitura da palavra escrita, uma relação integradora e pautada em uma discussão aprofundada sobre a realidade de todos aqueles envolvidos nesse processo.

Em entrevista concedida à revista *Leitura: Teoria e Prática* (1982), Paulo Freire, ao refletir sobre leitura e ensino, pontua para o entrevistador, professor Ezequiel Theodoro da Silva, que tanto os estudantes quanto os professores devem ler seriamente, ou seja, devem LER, que significa adentrarem nos textos, “[...] compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor, quando eu leio um texto [...]” (FREIRE, 1982, p. 4).



Assimile

Conforme pontua Freire (1982, p. 4):



[...] a minha experiência me veio ensinando que a seriedade me veio ensinando que a seriedade da leitura e na leitura é absolutamente fundamental. É engraçado... eu não leio para formar-me; eu me formo também lendo, entende? É essa a posição. Mas, por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo.

A partir das ideias expostas, verificamos o quanto a Educação de Jovens e Adultos poderá ser um espaço para a promoção de atividades que envolvem a leitura e escrita, em um processo de alfabetização, que permita a libertação dos sujeitos nele envolvidos.

Conforme pontua Carvalho (2005), Freire considera que o adulto

analfabeto, apesar de não ter instrução escolar, participa do mundo do trabalho e da cultura, tendo um legado de experiência e conhecimento do mundo. Nesse contexto, a alfabetização é um instrumento de conscientização, visando sua utilização para que homens e mulheres sejam despertados para o conhecimento de seus direitos.



Pesquise mais

Para se aprofundar nas discussões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, sugerimos que acesse o Grupo de Trabalho “Educação de Pessoas Jovens e Adultos”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Você encontrará publicações atuais e que contribuem para sua formação e futura atuação profissional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educa%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-jovens-e-adultas>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Sem medo de errar

Caro aluno, inicialmente, você leu a situação-problema proposta nesta Seção 2.3. Os alunos que integram o segundo grupo de trabalho organizado pela professora Lúcia ficaram responsáveis pela temática leitura e escrita a partir das ideias de Paulo Freire. Assim, os estudantes desenvolveram a pesquisa sobre alfabetização, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos e apresentaram a segunda parte do Projeto intitulado “Paulo Freire”. A turma estava bastante curiosa no dia da apresentação e os alunos, juntamente com a professora, acompanharam a exposição do grupo. A partir da situação apresentada, solicitamos que você, futuro docente, dialogasse acerca de algumas questões referentes à obra de Paulo Freire, em especial, leitura e escrita. No decorrer do conteúdo apresentado no item *Não pode faltar*, podemos destacar que os alunos da professora Lúcia, responsáveis pela apresentação da segunda parte do projeto Paulo Freire, pontuaram que os educandos, as crianças, os jovens e os adultos possuem uma leitura de mundo e que esta deverá ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita. Na condição de analfabetas, as pessoas possuem experiências e vivências que deverão ser compreendidas e consideradas no processo de alfabetização. Como alunos da Educação de Jovens e Adultos puderam compreender que os estudos de Paulo Freire, entre outras contribuições, favorecem práticas de ensino da escrita com base em palavras e temas

geradores, permitindo atividades que sejam significativas para suas próprias aprendizagens no atual momento de escolarização que se encontram. Pela apresentação dos alunos, a turma toda, juntamente com a docente, acompanhou as contribuições do educador para o debate educacional e observou algumas questões centrais em seus estudos, como: leitura de mundo, código escrito, palavras geradoras, temas geradores, diálogo, relação educador e educando. Coube a esse segundo grupo pesquisar algumas questões abordadas pelo autor, entre elas, a visão que Paulo Freire apresenta em relação à alfabetização em uma perspectiva crítica e libertadora.

Faça valer a pena

1. Em se tratando das ideias defendidas por Paulo Freire, leia as afirmações a seguir e classifique-as em V – Verdadeiro ou F – Falso:

- () Paulo Freire defende a educação bancária.
- () Paulo Freire afirma que a leitura de mundo se restringe ao universo escolar.
- () Paulo Freire criou o círculo da cultura.

Com relação às afirmativas anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

- a) V - V - F.
- b) F - F - V.
- c) V - F - V.
- d) F - V - F.
- e) V - V - V.

2. Paulo Freire propõe a alfabetização de adultos, publicando diversas obras que contemplam essa temática.

Diante dos estudos do autor, está correto afirmar que:

- a) Na alfabetização deverão ser abordados textos recorrentes nas cartilhas tradicionais, tais como: “O vovô viu a uva”.
- b) Na Educação de Jovens e Adultos é possível somente ensinar as letras e seus sons, esvaziando-se discussões sobre o sentido das palavras.
- c) Na Educação de Jovens e Adultos a “leitura de mundo” dos educandos torna-se incoerente com o processo de alfabetização freireano.
- d) A memorização mecânica do ato de ler e escrever é a base da proposta de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire.
- e) Na abordagem freireana, linguagem e realidade prendem-se de modo dinâmico.

3. De acordo com Paulo Freire, no trabalho da alfabetização de adultos, deve-se fazer um levantamento do universo _____ da população.
Assinale a alternativa que preenche corretamente a lacuna do texto.

- a) Curricular.
- b) Material.
- c) Erudito.
- d) Vocabular.
- e) Infantil.

Referências

- ANDREOLA, B. Mundo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 282-3.
- ASSIS, I. G. de. Pau-de-arara. In: ASSIS, I. G. de. **A história dum Zé Ninguém**. Parnamirim, RN: Chico Editora, 2008. p. 7-8.
- BRANDÃO, C. R. Círculo da cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69-70.
- BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 9-12.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CUNHA, M. I. da. Professor (ser). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista/Depoimento. Leitura: teórica & prática. **Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**, Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 1, p. 3-9. 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Ega, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, A. L. S. de. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- HERBERT, S. P. Cidadania. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MIZUKAMI, M. da. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E. P. U., 2013.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 328-30.
- NOVAES, C. E.; LOBO, C. **Cidadania para principiantes**: a história dos direitos do homem. São Paulo: Ática, 2006.
- OSOWSKI, C. I. Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SAUL, A. M. Avaliação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: _____. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 15-22.
- TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ênfase no trabalho docente

Convite ao estudo

Prezado aluno, convidamos você a dialogar conosco, nesta terceira unidade, sobre algumas ações que compõem o trabalho docente. Inicialmente, abordaremos a tarefa de planejar, uma vez que esta atividade é de suma importância no cotidiano da docência. Na sequência, trataremos da avaliação da aprendizagem, focando, neste contexto, o trabalho docente. Por fim, discutiremos algumas especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos com ênfase no trabalho docente, propondo que você reflita sobre o contexto de aprendizagem descrito a seguir.

Leia com atenção a seguinte citação, que integra o texto de Carvalho (2005), intitulado Carta para alfabetizadores de jovens e adultos:

É um desafio sério lidar com esses alunos que têm experiências de vida, um vasto conhecimento do mundo, como dizia Freire, mas não encontram trabalho na sociedade escolarizada. Alguns saíram da rua para instituições assistenciais, ou desta para a rua; muitos são jovens trabalhadores, algumas são donas-de-casa e mães de família; outros, empregadas domésticas ou desempregados crônicos. Como desenvolver um trabalho educacional inteligente e eficaz com um alunado tão heterogêneo, sofrido, e, às vezes, desconfiado e desencantando? (CARVALHO, 2005, p. 125)



A autora nos convida a refletir sobre o público da Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, apresenta diversas condições de vida, com suas especificidades, e que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem escolar. São jovens e adultos, mulheres e homens, com uma vasta experiência de vida, que trazem as marcas de seu contexto social e econômico, retratando a desigualdade de condições de vida da população brasileira.

Com base nessa realidade, podemos refletir sobre vários aspectos que envolvem a docência nessa modalidade de ensino, permeada por desafios e perspectivas a educadores que assumem a responsabilidade de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Você já se questionou sobre o exercício da docência direcionado para esse público? Como pensar, por exemplo, em ações pedagógicas e didáticas que favoreçam a aprendizagem de jovens e adultos, atendendo às especificidades desses alunos?

De fato, são vários os questionamentos acerca da Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade. Assim, por meio das seções organizadas nesta unidade, visamos contemplar conteúdos que possam contribuir para as inquietações aqui descritas.

Nesse sentido, teremos como foco, na seção Planejamento e trabalho docente, considerações sobre a importância do ato de planejar, elementos que compõem o processo de planejamento para, a partir daí, refletirmos sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Na segunda seção, Avaliação e trabalho docente, nossas discussões terão como objetivo apresentar a relevância da avaliação no processo educativo, destacando os desafios que compõem a avaliação e a educação e, em especial, na modalidade de ensino que estamos estudando. Encerramos esta unidade, contemplando na Seção 3.3, aspectos sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, refletindo sobre o docente e a caracterização dos educandos e também pontuando alguns relatos de experiências nesse ensino.

Com base nas ideias abordadas na Unidade 3, objetivamos partilhar conhecimentos sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos que possam contribuir para sua formação e futura atuação profissional.

Bons estudos!

Seção 3.1

Planejamento e trabalho docente

Diálogo aberto

Estamos, desde a Unidade 1, acompanhando a professora Lúcia que ministra aulas para uma turma da Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino fundamental) em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Vimos que a turma é constituída por 18 alunos em processo de aprendizagem do código escrito. Há estudantes com idades entre 25 e 35 anos, porém, a maioria deles tem acima de 40 anos de idade. A turma é composta por homens e mulheres, trabalhadores braçais, donas de casa, pais e mães, que objetivam finalizar a educação básica na tentativa de conquistar um melhor emprego e, com isso, condições de vida mais favoráveis para si próprios e para seus filhos. São estudantes que apresentam condições de vida desfavoráveis socialmente e que lutam para modificarem essa situação. O perfil da turma aproxima-se da realidade descrita por Carvalho (2005), ao apontar que na Educação de Jovens e Adultos encontramos estudantes com uma vasta experiência e que se sentem, muitas vezes, desencantados com a educação devido à sua trajetória de exclusão escolar e marginalização social.

Ao iniciar o segundo bimestre do ano letivo, a professora Lúcia inscreveu-se para realizar um curso de formação continuada, oferecido pela rede municipal de ensino. Nele, serão contempladas temáticas sobre a educação e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos, destacando alguns enfoques, como: planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem.

Considerando que necessita se atualizar constantemente e atentar aos desafios que envolvem esse segmento de ensino, a professora Lúcia compreende a realização do curso como uma oportunidade que contribuirá para sua atuação profissional. No primeiro módulo do curso, os estudos centram-se no trabalho do professor e a tarefa de planejar. Os vinte professores cursistas tiveram a oportunidade de, na primeira aula, em uma roda de conversa organizada pela docente responsável pelo módulo, apontarem quais são os desafios que

permeiam o planejamento docente. Os participantes reconhecem a necessidade de planejar, mas sinalizam vários problemas. Algumas indagações foram apresentadas pela turma, conforme exposto a seguir. Com tantos afazeres que envolvem o trabalho docente, será que realmente precisamos planejar? Por que o planejamento às vezes se torna uma tarefa burocrática? Por que, muitas vezes, planejamos, mas não seguimos, no dia a dia da sala de aula, o que registramos? Todos os elementos que compõem um plano de aula são, de fato, importantes para o trabalho do professor? Por que há situações em que a aula está planejada de forma tão organizada, mas quando a executamos os alunos não se envolvem com os conteúdos que ministramos? Como será que o planejamento poderá contribuir de forma mais direta para o nosso trabalho? Será que estou realmente sabendo planejar? Como tornar os alunos participantes do planejamento? Há diferenças nas etapas do planejamento para a Educação de Jovens e Adultos? A docente responsável anotou todos os questionamentos da turma e a partir daí organizou os conteúdos a serem ministrados no presente módulo, procurando contemplar as inquietações manifestadas, tão importantes para o debate sobre planejamento de ensino e que revelam desafios apresentados pelos professores em sua prática cotidiana na sala de aula.

Diante dos questionamentos expostos pela turma de professores, como podemos pensar na relação planejamento de ensino e trabalho docente? Qual é a relevância do planejamento no cotidiano das ações do professor? Por que as ações docentes exigem planejamento? É possível atuar em uma sala de aula sem realizar planejamento? A realidade da Educação de Jovens e Adultos exige, de fato, planejamento considerando a heterogeneidade dos educandos que a frequentam? Por que há tantas dúvidas acerca da tarefa de planejar na docência?

Não pode faltar

Teremos como foco, a seguir, considerações sobre o planejamento e o trabalho docente, visto que essa temática é de suma importância quando refletimos sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

O ato de planejar é uma atividade humana que reflete em inúmeras tarefas de nosso dia a dia. Você está, neste momento, lendo este material didático e, para tanto, certamente planejou-se, considerando

alguns aspectos: em qual período do dia e qual tempo será dedicado a essa atividade. Seu planejamento também envolverá outras questões: como se organizar para realizar as atividades propostas nesta etapa da disciplina? Qual é o tempo que será dedicado para as próximas leituras? Como podemos observar, o ato de planejar nos acompanha em diversas atividades de nosso cotidiano.

Menegolla e Sant'Anna (2002), autores que discutem o planejamento no contexto educacional, afirmam que o planejar é uma realidade que acompanha a história da humanidade. A história do homem reflete seu pensar acerca do presente, passado e futuro. Como pontuam, "a pessoa que pensa sobre o seu dia está planejando o seu dia. Esta é uma tarefa da pessoa, da simples e da analfabeta, ou do letrado, do sábio, do cientista, do técnico, do especialista [...]" (MENEGOLLA; SANT'ANNA; 2002, p. 16). Assim, salientam que todos pensam e planejam seu cotidiano, considerando que pensá-lo é planejar a ação para se atingir os desejos.



Assimile

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 17), percebe-se que:

[...] planejar é uma exigência do ser humano: é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu "quê fazer", o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa.



Diante dessas considerações iniciais, ressaltamos que, no caso do contexto educacional, isso não é diferente, visto que as ações que o envolvem exigem planejamento e, nesse sentido, como profissionais da área, devemos estar atentos a diversas questões que permeiam a temática educação e planejamento.

Assim, questionamos:



Refleta

O que significa planejamento?

Haidt (2004, p. 94), autora que também aborda a temática, afirma que "planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre

as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados [...]”. Nesse sentido, destaca que o planejamento se constitui como um processo mental envolvendo análise, reflexão e previsão.

No que se refere ao plano, este “[...] é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento. O plano, sendo um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar, pode ou não assumir uma forma escrita” (HAIDT, 2004, p. 95)

Como podemos observar, o planejamento é um processo mental e o plano é o resultado desse processo, podendo ou não ser redigido. Assim, para alcançarmos o nosso plano, precisamos do processo de elaboração de nosso planejamento.

Haidt (2004) aponta os tipos de planejamento que temos na área da educação, nos quais nos apoiaremos para tratar dessa questão. Segundo a autora, nessa esfera, há vários níveis de planejamento que sofrem variações em abrangência e complexidade. Assim, temos:



- planejamento de um sistema educacional;
- planejamento geral das atividades de uma escola;
- planejamento curricular;
- planejamento didático ou de ensino, que se divide em:
 - planejamento de curso;
 - planejamento de unidade didática ou de ensino;
 - planejamento de aula; (HAIDT, 2004, p. 95).

Em linhas gerais, discorreremos sobre os níveis descritos e, em seguida, trataremos especialmente do planejamento didático, foco central desta seção. O planejamento do sistema educacional é realizado em âmbito sistêmico, ou seja, em nível nacional, estadual e municipal (HAIDT, 2004).

Por meio do planejamento do sistema educacional são definidas e estabelecidas as grandes finalidades, as metas e os objetivos educacionais, estando implícita a filosofia da educação que a Nação pretende processar. “[...] no plano nacional de educação se reflete toda a política educacional de um povo, inserido num contexto histórico, que é desenvolvido a longo, médio ou curto prazo”, apontam Menegolla e Sant’Anna (2002, p. 48).

Exemplificando esse nível de planejamento educacional, estudamos, na Unidade 1, o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei

nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e a presença das 20 metas e estratégias propostas no referido documento.

Em se tratando do planejamento escolar, Haidt (2004) afirma que é o processo de tomada de decisão quanto aos objetivos a serem alcançados e a previsão de ações pedagógicas e administrativas a serem executadas pela equipe escolar, visando ao bom funcionamento da instituição.

O planejamento escolar deverá ser participativo, ou seja, envolver todos os segmentos que fazem parte da instituição escolar. Como resultado desse planejamento, temos o plano escolar, que deve ser elaborado e executado por toda a equipe da escola (HAIDT, 2004).

A autora afirma que, ao realizar o processo de planejamento geral de suas atividades, cada instituição escolar segue um esquema de ação. Todavia, em geral, temos as seguintes etapas:

- 
1. Sondagem e diagnósticos da realidade da escola [...].
 2. Definição dos objetivos e prioridades da escola.
 3. Proposição da organização geral da escola [...].
 4. Elaboração do plano de curso contendo as programações das atividades curriculares.
 5. Elaboração do sistema disciplinar da escola, com a participação de todos os membros da escola, inclusive do corpo discente.
 6. Atribuição de funções a todos os participantes da equipe escolar: direção, corpo docente, corpo discente, equipe pedagógica, equipe administrativa, equipe de limpeza e outros. (HAIDT, 2004, p. 96-7)

Interessante destacarmos a observação que a autora faz sobre sondagem e diagnóstico. No primeiro caso, temos o levantamento de dados e fatos relevantes de uma dada realidade. Já no segundo, temos a análise e a interpretação objetiva dos dados coletados, chegando, assim, em uma conclusão acerca das condições da realidade.

Ao abordar o planejamento curricular, Haidt (2004) enfatiza que é a previsão dos diversos componentes curriculares a serem desenvolvidos no decorrer do curso, com a definição dos objetivos denominados gerais e a previsão dos conteúdos programados, que compõem cada componente.

Haidt (2004) afirma que na elaboração geral do plano curricular é preciso que sejam seguidas as diretrizes fixadas.

Segundo Haidt (2004, p. 97-98), essas diretrizes são fixadas: “- pelo Conselho Federal da educação para a organização curricular a nível nacional, no que se refere ao estabelecimento dos componentes mínimos e obrigatórios (núcleo comum)” e também “- pelo Conselho Estadual de Educação, que relaciona os componentes que a escola pode escolher para formar a parte diversificada do currículo”.

Segundo a autora, a escola poderá propor ao conselho de educação de seu estado outros componentes para a composição da parte diversificada. Com a aprovação, poderão ser inclusos no currículo da instituição escolar.

Em se tratando do planejamento didático ou de ensino, foco central de nossas reflexões, Haidt (2004) afirma que se refere à previsão das ações e dos procedimentos que o educador realizará junto a seus alunos e a organização das atividades discentes, bem como das experiências de aprendizagem, visando alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa forma, essa etapa do planejamento é a especificação e operacionalização do plano curricular.



Assimile

Conforme pontuam Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 49), “os planos de ensino são os meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino”.

Segundo Haidt (2004, p. 99), “[...] o planejamento didático é também um processo, que envolve operações mentais como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, prever formas de agir e organizar”.

Nesse sentido, é possível verificar o quanto a tarefa de planejar exige do educador conhecimentos e reflexão contínua sobre seu fazer profissional.

O resultado do planejamento da ação do docente se reverbera no plano didático, que, geralmente, assume a forma de um documento escrito, visto que se configura como o registro das conclusões do processo de previsão das atividades dos professores e dos alunos (HAIDT, 2004).

Como apontamos, segundo Haidt (2004), há três tipos de planejamento didático ou de ensino, os quais serão apresentados a seguir.

O planejamento de curso trata-se da previsão dos conhecimentos que serão desenvolvidos e das atividades realizadas em uma determinada classe, no decorrer de um período de tempo (durante o ano ou os

semestres letivos, geralmente). A autora pontua que o resultado desse processo culmina no plano de curso, sendo este um desdobramento do plano curricular (HAIDT, 2004).

O planejamento de curso apresenta, de forma geral, a seguinte sistemática:

1. Levantar dados sobre as condições dos alunos, fazendo uma sondagem inicial.
2. Propor objetivos gerais e definir os objetivos específicos a serem atingidos durante o período letivo estipulado.
3. Indicar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o período.
4. Estabelecer as atividades e procedimentos de ensino e aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos propostos.
5. Selecionar e indicar os recursos a serem utilizados.
6. Escolher e determinar as formas de avaliação mais coerentes com os objetivos definidos e os conteúdos a serem desenvolvidos. (HAIDT, 2004, p. 101)

Verificamos que esses elementos são fundamentais para o processo de planejamento do curso, devendo ser considerados pelo educador no sentido de promover a seus educandos aprendizagens que lhes sejam significativas.

Ao abordar sobre o planejamento de unidade, Haidt (2004, p. 101) afirma que: “a professora Irene Carvalho diz que a unidade didática ‘reúne várias aulas sobre assuntos correlatos, constituindo uma porção significativa da matéria, que deve ser denominada em suas inter-relações”.

Refletindo sobre o planejamento de aula, Haidt (2004) aponta que o docente especifica e operacionaliza os procedimentos diários para que os planos de curso e de unidade sejam concretizados. Nesse sentido, adentrar em uma sala de aula, sem dúvida, exige a tarefa de planejamento pelo docente.

De acordo com a autora, ao planejar uma aula, o educador:

- prevê os objetivos imediatos a serem alcançados [...];
- especifica os itens e subitens do conteúdo que serão trabalhados durante a aula;
- define os procedimentos de ensino e organiza as atividades de aprendizagem de seus alunos (individuais e em grupo);



- indica os recursos (cartazes, mapas, jornais, livros, objetivos variados) que vão ser usados durante a aula para despertar o interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos;
- estabelece como será feita a avaliação das atividades, (HAIDT, 2004, p. 102-103)

Menegolla e Sant'anna (2002) destacam que há muitos tipos, esquemas ou modelos de planos, que são ótimos. No entanto, não há o melhor modelo, considerando que nem todos os modelos são, de fato, os melhores para todas as situações que envolvem o ensino. "[...] O professor deve escolher o modelo que melhor atenda a sua realidade e a dos alunos, isto é, que seja funcional e possível de ser agilizado na sala de aula e que dê bons resultados no ensino" (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002, p. 46).



Exemplificando

Exemplificando

Conforme exposto, há vários modelos de plano de aula que devem ser organizados de acordo com cada realidade. A seguir, apresentamos um deles com o intuito de ilustrar, atendendo aos elementos supracitados, descritos por Haidt (2004).

Plano de Aula

- Data:
- Escola:
- Turma:
- Nome do(a) professor(a):
- Número de aulas ou horas
- Área(s) ou disciplina(s)
- Objetivos
 - Objetivo(s) geral(is)
 - Objetivo(s) específico(s)
- Conteúdo(s)
- Metodologia
- Recurso(s)
- Avaliação
- Bibliografia

Em se tratando da tarefa de planejar, é importante também refletirmos sobre as considerações apresentadas por Geraldi (1999, p. 40), ao sinalizar que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Para Geraldi (1999, p. 40):

[...] em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc.

Segundo o autor, a resposta ao “para que” efetivamente dará as diretrizes básicas das respostas.

Assim, fica evidente que o professor deverá ter clareza dos objetivos que pretende alcançar em suas aulas, consciente das concepções que embasam seu trabalho.

Nossas discussões revelam a importância do planejamento para o trabalho do docente, permitindo orientar suas ações e, assim, favorecer a aprendizagem dos educandos. Todavia, Menegolla e Sant’Anna (2002) pontuam que muitos educadores revelam uma certa descrença e desconfiança acerca dessa tarefa.

Parece haver, entre os professores, uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles, na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar. A ideia geral é de que se faz planejamento porque é exigido e não porque se sente a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica [...]. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002, p. 43)

Diante dessa realidade, as autoras apresentam a seguinte indagação: por que os educadores não gostam de planejar? E afirmam que há várias suposições para essa situação. Entre elas: ao invés de planejarem, muitas vezes, os professores preenchem quadradinhos ou formulários que os “experts” solicitam que façam; são obrigados a seguirem determinados esquemas ou modelos de planejamento rígidos, sendo assim impedidos de inovarem no planejamento e em suas atividades docentes. Os “donos” de determinados setores da escola, muitas vezes, não permitem inovações ou mudanças no ensino e, assim, os professores não sentem necessidade do planejamento de suas atividades e se planejam somente para cumprir uma obrigação burocrática. Por outro lado, muitos educadores não sabem planejar suas atividades, pois falta a eles conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, o planejamento, muitas vezes, é visto como uma cobrança e, em alguns casos, aqueles que exigem do professor o planejamento, também não sabem planejar.

Como podemos observar, são inúmeros os problemas que envolvem a tarefa de planejar, tornando, muitas vezes, essa atividade desestimulante para o educador. Como estamos estudando, planejar é uma atividade humana e na educação, assim como em outras áreas, torna-se necessário o planejamento de nossas ações.

Se realizado com o intuito de contribuir para as ações cotidianas da sala de aula, assume um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. É preciso que toda a equipe escolar esteja engajada na atividade de planejar e que esta não seja realizada apenas para o cumprimento de uma exigência burocrática. Também é fundamental que os profissionais da educação (diretores, coordenadores, professores, entre outros) tenham conhecimentos sobre o processo de elaboração do planejamento e de seu resultado (o plano).

Conforme pontuam Menegolla e Sant’Anna (2002, p. 45):



[...] o primeiro e mais importante objetivo do planejamento das disciplinas, para uma situação de ensino, serve para que os professores e alunos desenvolvam uma ação eficaz de ensino e aprendizagem. [...]

Assim, torna-se de uso pessoal entre educadores e educandos e, somente em segundo lugar, o plano servirá a outros setores da escola, cumprindo determinadas obrigações e exigências de caráter administrativo ou burocrático.

Para alunos e professores o plano é um roteiro de uso diário na sala de aula; é um guia de trabalho; é um manual de uso constante; enfim, é um roteiro que direciona uma linha de pensamento e ação. Por isso, planejar para depois não trabalhar com o plano, é uma incoerência pedagógica. E isso pode ocorrer quando o plano é algo que serve, simplesmente, para cumprir com a obrigação burocrática, quer por diletantismo pedagógico ou por mera satisfação profissional para honrar o cargo. Portanto, planejar para trabalhar com o seu plano [...]. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002, p. 46)

De fato, nas ações cotidianas do professor, o planejamento torna-se seu aliado, pois há objetivos definidos e uma clareza sobre o desenvolvimento das atividades a serem realizadas com os alunos. Com o planejamento, o educador trilhará por caminhos conscientes e seguros. Como pontuam Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 47), o plano deverá servir para o educador e para o educando. “[...] Que ele seja útil e funcional a quem se destina objetivamente, através de uma ação consciente, responsável e libertadora”.



Refleta

Em se tratando da relevância do ato de planejar, observamos que:

O planejamento não é uma camisa-de-força em que o sonho se encerra. Ele possibilita que a nossa visão do futuro se torne realizável. Sem o planejamento, estamos sempre partindo do zero. O planejamento permite escrever uma história. A história dos caminhos possíveis na busca da aventura de construir, compartilhar e criar uma sociedade mais justa, humana e solidária. Sonhar é preciso, transformar é possível. (SERRÃO; BALEIRO, 1999, p. 55)

Fica evidente o quanto o planejamento favorece o processo de ensino e aprendizagem, sendo um fio condutor para as atividades a serem desenvolvidas pelo professor junto a seus alunos. Todavia, é preciso refletir também sobre a flexibilidade do planejamento, pois, ao ser colocado em ação, o plano poderá sofrer alterações em decorrência de diferentes fatores. Conforme sinalizam Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 70):



planejar não significa tornar o agir irreduzível e imutável. Planejar é prever, e toda a previsão e prospectiva estão sujeitas a erros e imprevistos, daí a importância da flexibilidade para se poder realizar mudanças.

Haidt (2004) apresenta algumas características de um bom plano didático ou de ensino. São elas: coerência e unidade; continuidade e sequência; flexibilidade; objetividade e funcionalidade; e precisão e clareza.

Devemos entender o planejamento como uma tarefa aliada ao trabalho docente. Para tanto, é preciso que as várias instâncias do sistema educacional, entre elas, a instituição escolar, promovam ações de planejamento que favoreçam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Em todas as etapas de ensino (educação básica e ensino superior) o planejamento se faz necessário. Em se tratando do planejamento pelo educador, isso não é diferente. Nesse sentido, quando refletimos sobre a Educação de Jovens e Adultos, a tarefa de planejar também se faz presente.

Ao se referir ao papel do plano didático, encontramos na Proposta Curricular do primeiro segmento para a Educação para Jovens e Adultos (RIBEIRO, 1997, p. 209), a seguinte afirmação:



A atividade educativa, assim como outras atividades complexas, impõe a necessidade de estabelecer planos mais formalizados e apoiados em registros escritos. Programas de ensino fundamental têm em vista objetivos bastante amplos ou a articulação de vários objetivos de naturezas diferentes. Os processos de ensino e aprendizagem são complexos, exigindo uma duração temporal relativamente longa. Além disso, o que está em jogo não são aspirações individuais, mas aspirações de grupos de educadores e educandos, envolvendo várias determinações: exigências de contextos sociais específicos, a conformidade com sistemas de ensino etc.

Assim, na busca de uma educação de qualidade e que favoreça aprendizagens significativas, compreendemos o planejamento no cenário educacional e, em especial, nas ações docentes do dia a dia, visando, nesse processo, à participação efetiva dos educandos. Como pontua

Haidt (2004, p. 105), o planejamento é um processo ativo e dinâmico, englobando operações mentais, entre elas, analisar, prever, selecionar, definir, estruturar e organizar. Nesse sentido, planejar “[...] é refletir, é prever, é criar, é agir”.



Pesquise mais

Acesso o site do Centro de Referência Mario Covas: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

Nele, você encontrará várias publicações sobre o trabalho docente, entre elas, artigos sobre planejamento.

Sem medo de errar

Caro graduando!

Inicialmente você leu a situação-problema proposta nesta Seção 3.1. Acompanhou os questionamentos apresentados pela professora Lúcia e seus colegas de sala, que estão realizando um curso de formação continuada oferecido pela rede municipal de educação e que tiveram, no primeiro módulo, uma discussão sobre o planejamento e o trabalho docente. A proposta da primeira aula permitiu que os professores partilhassem algumas reflexões sobre a tarefa de planejar. Em seguida, a professora responsável por esse módulo anotou os questionamentos da turma e organizou os conteúdos a serem ministrados no presente módulo.

A partir das indagações realizadas pela turma de professores, propusemos que você, futuro docente, refletisse sobre algumas questões que envolvem o planejamento educacional, em especial, o planejamento e o trabalho docente. Com base no conteúdo exposto no *Não pode faltar*, estudamos o ato de planejar como uma atividade humana e, entre elas, destacamos a educação. Discutimos que, muitas vezes, o planejamento é visto de forma descrente e desconfiada pelos professores, pois é realizado para, por exemplo, somente cumprir uma burocracia da escola. Todavia, refletimos sobre sua relevância no sentido de ser realizado para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Estudamos as várias etapas do planejamento educacional e focamos, especialmente, no planejamento de ensino, pontuando aspectos sobre o professor e o ato de planejar. Assim, a partir do conteúdo exposto, apoiado em autores que dialogam sobre essa temática, é importante que você reflita sobre os questionamentos aqui propostos, visando compreender a importância do planejamento

para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, na realidade da Educação de Jovens e Adultos. Verificamos, com base na afirmação de Carvalho (2005), no texto intitulado *Carta para alfabetizadores de jovens e adultos*, o quanto é desafiador trabalhar com esse público, visto que essas pessoas apresentam uma vasta experiência de mundo e, muitas vezes, chegam às salas da Educação de Jovens e Adultos marcadas pela exclusão social e desmotivadas para aprender, uma vez que seus conhecimentos e culturas, em muitas situações, são marginalizados socialmente. É preciso que as aulas sejam planejadas de forma a integrar os educandos em busca da construção de conhecimentos sistematizados pela escola e que precisam dialogar com suas histórias de vida.

Faça valer a pena

1. Entre as atividades que fazem parte do trabalho docente, há a necessidade de elaboração do plano de aula.

Nesse sentido, está correto afirmar que:

- a) O plano de aula deverá ser realizado somente por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.
- b) Há um único modelo de plano de aula que deverá ser seguido pelos professores que atuam na educação básica.
- c) O resultado do planejamento é o plano de aula e este deverá ser redigido pelo docente.
- d) Plano de aula é uma atividade executada somente pela coordenação escolar.
- e) O plano de aula, que poderá ser escrito ou não, é o resultado do processo mental de planejamento.

2. De acordo com Haidt (2004), na área de educação há vários níveis de planejamento que sofrem variações em abrangência e complexidade. Assim, temos os seguintes níveis:

- 1. Planejamento didático ou de ensino.
- 2. Planejamento do sistema educacional.
- 3. Planejamento curricular.
- 4. Planejamento geral das atividades de uma escola.

Os níveis supracitados seguem a ordem correta expressa na alternativa.

- a) 2, 4, 3, 1.
- b) 1, 3, 4, 2.
- c) 2, 3, 1, 4.
- d) 1, 4, 3, 2.
- e) 3, 2, 4, 1.

3. Segundo Menegolla e Sant'anna (2002), por meio do _____ são definidas e estabelecidas as grandes finalidades, metas e objetivos educacionais, estando implícita a filosofia da _____ que a Nação pretende processar.

Assinale a alternativa que preenche corretamente a lacuna do texto.

- a) Planejamento escolar, sociedade.
- b) Planejamento de ensino, cultura.
- c) Planejamento de aula, escola.
- d) Planejamento curricular, administração.
- e) Planejamento do sistema educacional, educação.

Seção 3.2

Avaliação e trabalho docente

Diálogo aberto

Conforme vimos no início da Unidade 3, a professora Lúcia, que ministra aulas para uma turma da Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino fundamental), em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, inscreveu-se para realizar um curso de formação continuada, oferecido pela rede municipal de ensino. No primeiro módulo do curso, as discussões centraram-se em torno da temática planejamento. Após essa etapa, o curso prosseguiu abordando a avaliação e o trabalho docente. O professor Pedro, responsável por esse segundo módulo, também propôs no primeiro dia de aula, em uma roda de conversa, que os vinte professores que estão realizando o curso dialogassem sobre os desafios que envolvem a avaliação e o trabalho docente. Os participantes reconhecem a necessidade da avaliação. No entanto, apontaram diversos problemas e compartilharam vários questionamentos acerca da temática em destaque, conforme verificaremos a seguir. Por que muitos alunos temem a avaliação? Será que estamos avaliando de forma adequada? Como avaliar os alunos diante da diversidade cultural que há em sala de aula? Como, de fato, realizar uma avaliação processual? Na Educação de Jovens e Adultos, os alunos necessitam ser avaliados, considerando que esta é uma modalidade de ensino com características singulares? Após essa conversa inicial, o docente Pedro iniciou as discussões sobre avaliação e trabalho docente, procurando apresentar os conteúdos de forma interligada com as indagações pontuadas pelos cursistas. Considerando os questionamentos apresentados pela turma de professores, como você, graduando, pensa a relação entre educação e avaliação? Por que é necessário avaliar seus futuros alunos? Como a avaliação poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem implementado por você na sala de aula? Quais são os desafios que envolvem a tarefa de avaliar? Será que, de fato, as práticas avaliativas realizadas nas instituições escolares integram seus alunos, contribuindo para suas aprendizagens? Considerando a afirmação de Carvalho (2005) sobre o público que frequenta a Educação de Jovens

e Adultos (com experiências de vida e uma história marcada, muitas vezes, pelo sofrimento e exclusão), quais caminhos você poderia utilizar para realizar uma avaliação significativa?

Não pode faltar

Apresentamos, a seguir, discussões sobre educação e avaliação, considerando que essa temática é fundamental quando estudamos o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

As reflexões sobre educação e avaliação são amplas e complexas, permitindo análises a partir de diversos enfoques. Temos as avaliações externas, por exemplo, as realizadas em âmbitos nacionais, estadual e municipal. Nesse cenário, encontramos as avaliações educacionais em larga escala. A temática educação e avaliação também poderá ser tratada no âmbito interno, focando, por exemplo, nas avaliações realizadas diretamente pelo professor junto a seus alunos.

Essas ações avaliativas educacionais estão interligadas, todavia, nesta Seção 3.2, centraremos nossas discussões na avaliação com foco no trabalho docente em sala de aula, conforme exposto a seguir.



Refleta

São vários os aspectos que envolvem a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, indagamos:

Na condição de aluno, como você compreende a avaliação?

Qual é sua relação com as práticas avaliativas vivenciadas em sua trajetória escolar, desde a educação básica até o momento atual?

Diversos estudos abordam a avaliação no campo educacional, em especial, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, pontuamos as reflexões realizadas por Sant'anna (2002) quando afirma que, ao questionar centenas de professores e alunos acerca do tema avaliação, todos são unânimes ao concordarem com a necessidade de realizá-la. Contudo, ao mesmo tempo, comentam sobre seu caráter complexo.

Hoffmann (2001b), ao abordar a avaliação educacional, afirma que esta configura-se como mito e desafio. Em se tratando do mito, decorre de sua história, há muitas gerações, que perpetua os fantasmas do controle e do autoritarismo. Por outro lado, a tarefa de desmitificar, segundo Hoffmann (2001b, p. 25):



[...] ultrapassa o desvelamento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação até então. Parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática.

Ao pontuar aspectos sobre o desafio, a autora destaca:



[...] O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o “fenômeno avaliação”, estender-se a discussão do interior das escolas a toda a sociedade, pois, considerando-se que o mito é decorrente de sua história, temos o compromisso de construir outra história para as futuras gerações, descaracterizada da feição autoritária que ainda a reveste, em busca de uma ação libertadora. (HOFFMANN, 2001b, p. 25)

Segundo a autora, a ação autoritária exercida por muitos professores pode ser explicada na concepção de avaliação como julgamento de resultados, refletindo o modelo de avaliação experimentado na condição de educandos e dos pressupostos teóricos que fundamentaram seu curso de formação. Assim:



[...] suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, os fantasmas relacionados a essa prática revelam princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencioso e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos. (HOFFMANN, 2001b, p. 26)

Tratar da temática avaliação e educação gera inúmeras inquietações e, conforme exposto, problematizações. Muitos alunos revelam seus medos e receios em relação às práticas avaliativas escolares. Não são raros comentários negativos dos educandos quando discorrem sobre as avaliações em sala de aula. Essas manifestações estão presentes nos diferentes níveis escolares (desde a educação básica até o ensino superior) com enfoques e dimensões diversas, conforme o contexto e as especificidades de cada etapa do ensino.

Ao realizar encontros sobre avaliação com professores que atuam na educação infantil até o ensino superior, Hoffmann (2001b, p.13) destaca que solicita inicialmente a esses profissionais “[...] que relacionem a palavra “avaliação” a algum personagem [...]”. A maioria das respostas retratam imagens de dragões, labirintos, figuras de carrascos, monstros com várias cabeças. Há também imagens que representam objetos surpresas com o viés controlador, como: embrulho de presente e radar. De acordo com a autora, são raras as vezes que surgem imagens positivas vinculadas à palavra. As justificativas relevam a concepção pejorativa inerente à avaliação. O jogo realizado configura-se como relevador e desestabilizador. “[...] Desvela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um sem-número de questões. Estaria o leitor, nesse momento, a buscar sua imagem? E qual seria sua justificativa? [...]” (HOFFMANN, 2001b, p.13)

Como futuros profissionais da área de educação, consideramos os questionamentos apresentados pela autora fundamentais nesse processo de formação para a docência. Por isso, é necessário que o educador reflita continuamente sobre as representações da avaliação na sua própria formação e na sua história como aluno. E, tão importante quanto, realize reflexões sobre sua postura como futuro docente que, entre as inúmeras tarefas que assumirá, avaliará seus alunos no processo de ensino e aprendizagem escolarizado.

Abordando aspectos sobre a avaliação e a problemática que a rodeia, Hoffmann (2001b) destaca que o fenômeno avaliação é indefinido, visto que professores e alunos que usam o termo de forma arbitrária atribuem-lhe significados diversos, vinculados, sobretudo, aos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, entre eles: prova, nota, recuperação e aprovação.

A relação do jogo dos personagens aos significados manifestados pelos professores permite compreender suas representações. “[...] A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados [...]”, afirma Hoffmann (2001b, p. 14).

A autora também destaca que nos equívocos e nas contradições estabelecidos em relação à prática avaliativa, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. Assim pontua:



[...] A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores de pré-escola e de séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (HOFFMANN, 2001b, p. 15-16).

A partir disso, é possível entender que, para muitos professores, educar e avaliar são práticas distintas e que não estão relacionadas. Nesse contexto, a avaliação é realizada em momentos estanques e visa classificar os alunos, atribuindo, conforme pontua Hoffmann (2001b), julgamentos de valor dos resultados alcançados.

De acordo com a autora, a dicotomia educação e avaliação constitui-se como um grande engano, sendo necessárias a conscientização e a reflexão sobre essa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, uma vez que ela se transformou em uma perigosa prática educativa.



Refleta

Assim, como podemos compreender a avaliação no contexto educacional, visando contribuir para a formação dos educandos?

Quais caminhos podemos trilhar, como educadores, para que a avaliação seja realizada de forma significativa para os alunos?

Hoffmann (2001b, p. 16) afirma que a “[...] avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como

problematização, questionamento, reflexão sobre a ação [...]”.

Como podemos observar, a ação de avaliar torna-se fundamental na educação. Nesse sentido, precisamos refletir sobre possibilidades de práticas educativas e avaliativas que, de fato, contribuam para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Segundo Hoffmann (2001a, p. 11), “a maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação, diz respeito à questão melhoria da qualidade de ensino [...]”.

Para Luckesi (1992, p. 125):

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção.

Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Como podemos observar, a avaliação é uma atividade que acompanha as ações humanas e, ao refletirmos especialmente sobre o processo de educação escolarizada, as práticas avaliativas devem ser realizadas em uma perspectiva que contribua para o desenvolvimento dos educandos, visando à ampliação de conhecimentos que lhes sejam coerentes e instigantes.

De acordo com Hoffmann (2001b, p. 16), “[...] um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Para a autora, na tarefa de reconstrução da prática avaliativa, é premissa básica e fundamental a postura de questionamento apresentada pelo professor. Hoffmann (2001b, p. 17-118) afirma que:



[...] A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. [...].



Assimile

Fica evidente, conforme as discussões apresentadas, que a avaliação deverá ser uma prática que permita ao educador a reflexão, impulsionando a ações educativas e a novas reflexões. Nesse cenário, o educando deverá ter a oportunidade de construir conhecimentos.

Ao investigar o processo de ensino e aprendizagem, Esteban (2001, p. 24) pontua que o professor redefine o sentido da prática avaliativa. Como um processo de reflexão sobre e para a ação, a avaliação contribuirá “[...] para que o educador se torne capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. [...]”.

Luckesi (1998) afirma que a prática da avaliação da aprendizagem somente será possível na medida em que se estiver, de fato, interessado na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, cabe ao professor refletir continuamente sobre quais são os reais objetivos das práticas avaliativas realizadas junto a seus estudantes.

Hoffmann (2001b) destaca que na perspectiva de construção do conhecimento, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os alunos construírem suas próprias verdades e a valorização das manifestações e dos interesses por eles apresentados.



Pesquise mais

Vamos ampliar nossas reflexões sobre a temática avaliação da aprendizagem?

Convidamos você a assistir ao vídeo apresentado por Jussara Hoffmann. Acesse o link que se segue:

<<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

De acordo com Sant'Anna (2002, p. 32), considerada como processo, a avaliação:

[...] apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para fim, ou seja, se fundamenta em pressupostos como:

- É dinâmica: não estática.
- É contínua: não terminal.
- É integrada: não é isolada do ensino.
- É progressiva: não é estanque.
- É voltada para o aluno: não para os conteúdos.
- É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno.
- É cooperativa: não realizada somente pelos professores.
- É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma.

As referidas características permitem que reflitamos sobre a avaliação em uma perspectiva que contribua para o processo de ensino e aprendizagem, visando à construção de conhecimentos pelos educandos.

Nesse sentido, conforme pontua Hoffmann (2001b), a avaliação deixa de ser configurar como um momento terminal do processo educativo para, então, transformar-se na busca incessante de compreensão das dificuldades dos alunos, bem como na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Hoffmann (2002, p. 74) destaca que:

Mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento.

Percebemos, assim, a avaliação como mediação, considerando e respeitando as especificidades de cada educando, em um processo que seja dialógico.

Para que se trabalhe na diversidade dos educandos, devemos compreender, conforme pontua Hoffmann (2002), que é necessário perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade e que não é possível delimitá-la em tempos fixos e analisá-la partindo de critérios objetivos e medidas de caráter quantitativo.

No processo de educação e avaliação, deverá ser considerada pelo professor a diversidade dos educandos que frequentam os bancos escolares.

Como vimos nas unidades anteriormente estudadas, Freire (2011) defende o diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deverá ser assumida pelos educadores e educandos, visando a práticas dialógicas que possam contribuir para a humanização.



Exemplificando

Hoffmann (2008) pontua a necessidade de valorizar as diferenças entre os estudantes com o intuito de provocar a diversidade do agir, do pensar, de maneiras de se expressar, na busca pela variabilidade didática e perseguindo-se em uma ação pedagógica que seja diferenciada. Assim, exemplifica:



- organizando tempos e espaços para que alunos e professores se conheçam melhor e conversem sobre a escola que desejam;
- propondo tarefas ou situações com a intenção de obter “respostas e/ou comentários diferentes” dos alunos em diferentes tempos, tais como ler diversos livros e discuti-los entre si;
- elaborando tarefas com graus variados de dificuldade que tenham por foco atender aos interesses e necessidades individuais;
- valorizando as várias formas de expressão (música, fotografia, poesia, teatro, exposição oral) ao explorar um mesmo objeto de conhecimento.
- realizando apontamentos que permitam acompanhar/intervir/promover oportunidades de aprendizagem a cada um sem perder a atenção do grupo. (HOFFMANN, 2008, p. 80)

As discussões apresentadas favorecem nossa compreensão acerca da avaliação no âmbito escolar e em diferentes níveis de ensino.

Em se tratando dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, ressaltamos, conforme pontua Carvalho (2005), que encontramos um público heterogêneo, com variados conhecimentos de mundo e que, muitas vezes, ingressam na escola com uma trajetória de vida sofrida. Assim, são inúmeros os desafios

postos ao professor. E, nesse cenário, é preciso que esse profissional também reflita sobre práticas avaliativas que favoreçam o processo de aprendizagem dos educandos.

Ribeiro (1997, p. 226) retrata a importância dos alunos da Educação de Jovens e Adultos participarem da avaliação contínua de suas aprendizagens, visando à aquisição de maior consciência e controle acerca de seus conhecimentos e de suas próprias atividades. Ressalta, ainda, que essa conscientização implicará no:

[...] reconhecimento tanto do que já sabem como do que ainda precisam ou desejam saber. Por isso, o educador deve cuidar para não enfatizar apenas os erros ou as ignorâncias dos educandos, mas também tornar evidente para eles tudo o que já conseguiram aprender.

Hoffmann (2001b), conforme exposto, defende a avaliação em uma perspectiva de construção de conhecimento. Nesse cenário, afirma que em nossa história de vida esbarramos em uma conotação de erro como fracasso e de dúvida como insapiência. Para a autora, “[...] uma nova perspectiva de avaliação exigirá do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política” (HOFFMANN, 2001b, p. 19).

Assim, completa a autora, os erros e as dúvidas dos estudantes, nessa dimensão de educação, serão considerados como episódios significativos e que impulsionarão a ação educativa, permitindo ao professor verificar como o aluno posiciona-se perante ao mundo ao construir suas verdades. Dessa forma, avaliar significa oportunizar ação-reflexão, visando a um acompanhamento contínuo do educador que, por sua vez, incitará o aluno a realizar novas questões com base em respostas formuladas, destaca Hoffmann (2001b).

Pontuamos discussões sobre a avaliação, focando no trabalho docente. Com base em estudos na área, observamos várias problemáticas em torno do ato de avaliar e verificamos possibilidades de uma avaliação que, de fato, contribua para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Conforme destaca Esteban (2001, p. 25-6): “a transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento

mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global das práticas sociais [...]”.

Assim, precisamos refletir sobre educação e avaliação em uma perspectiva ampla, pautada em aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, entre outros.

Ao defender práticas avaliativas construtivas e libertadoras, Hoffmann (2001b) afirma que a avaliação deverá encaminhar-se a um processo que seja dialógico e cooperativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos no próprio ato avaliativo. Assim, destaca:



[...] Se analisarmos seriamente as contradições hoje imanentes à avaliação, percebemos que as explicações ultrapassam os muros das escolas. As relações de poder que se travam em nome dessa prática são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista, que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis. É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola. (HOFFMANN, 2001b, p. 39)

A compreensão e recondução da avaliação em uma perspectiva que seja construtivista e libertadora exigirá uma ação de caráter consensual nas escolas e nas universidades, visando à revisão do significado político das exigências burocráticas presentes nos sistemas municipais, estadual e federal de educação no país (HOFFMANN, 2001b).

Fica evidente os inúmeros desafios que envolvem a educação e a avaliação, necessitando-se de políticas públicas que favoreçam uma escola com qualidade a crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, tornam-se fundamentais discussões sobre essas questões no âmbito de formação (inicial e continuada) de professores responsáveis pela educação escolar de nosso país.

Discorreremos sobre alguns aspectos, entre os inúmeros acerca da avaliação, cientes da complexidade sobre essa temática, visto que é discutida com base em diversos enfoques e estudos.



Para ampliação das reflexões sobre avaliação e Educação de Jovens e Adultos, sugerimos a leitura do seguinte artigo:

RIAL, A. C. P. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos - EJA: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT18-2794--Int.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Sem medo de errar

Caro graduando!

Inicialmente você leu a situação-problema proposta nesta Seção 3.2. Assim, teve a oportunidade de acompanhar os questionamentos apresentados pela professora Lúcia e seus colegas de sala que estão participando de um curso de formação continuada oferecido pela rede municipal de educação e que tiveram, no segundo módulo, uma discussão sobre avaliação e trabalho docente. A proposta da primeira aula ministrada pelo professor Pedro, responsável pelo referido módulo, permitiu que os professores partilhassem algumas reflexões sobre o ato de avaliar. Com base nos questionamentos realizados pela turma de professores, propusemos que você, futuro docente, refletisse sobre algumas questões que envolvem a avaliação educacional, em especial, o ato de avaliar e o trabalho docente. A partir do conteúdo exposto no Não pode faltar, estudamos alguns aspectos sobre educação e avaliação. Discutimos que, muitas vezes, a avaliação realizada na escola é temida pelos educandos e educadores, atrelada a julgamento de resultados. Estudamos que a avaliação é essencial à educação e é preciso compreendê-la em uma perspectiva que contribua para o processo de aprendizagem do educando. A avaliação deverá favorecer o trabalho docente e a formação dos alunos. Assim, com base no conteúdo exposto, fundamentado em estudiosos que dialogam sobre essa temática, é relevante que você reflita sobre os questionamentos apresentados, com o intuito de compreender a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, para a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Carvalho (2005), como vimos no texto intitulado *Carta para alfabetizadores de jovens e adultos*, ressalta os desafios de trabalhar nessa modalidade de ensino, uma vez que esse público apresenta extensa experiência de mundo e, ao

mesmo tempo, ingressa nas salas da Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, com as marcas da exclusão social e desmotivado para aprender. Nesse sentido, torna-se fundamental práticas educativas e avaliativas que, de fato, incluam os educandos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando seus conhecimentos e ampliando-os.

Faça valer a pena

1. Segundo Sant'anna (2002), em se tratando da avaliação em uma perspectiva processual, leia as afirmativas:

- I. A avaliação é integrada ao ensino.
- II. A avaliação não é uma prática estanque.
- III. A avaliação deverá se efetivar sempre do mesmo modo.

Com relação às afirmativas anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

- a) F, F, F.
- b) V, F, V
- c) V, V, F.
- d) F, F, V.
- e) F, V, F.

2. De acordo com Sant'anna (2002), a avaliação apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para fim. Diante desse contexto, está correto afirmar que a avaliação é:

- a) Sentenciosa.
- b) Autoritária.
- c) Restrita a alguns aspectos do desenvolvimento do aluno.
- d) Progressiva.
- e) Controladora.

3. São inúmeras as discussões que envolvem a temática avaliação. Diante desse contexto, a avaliação, em uma perspectiva de construção de conhecimento, de acordo com Hoffmann (2001b), deverá conceber o erro e a dúvida apresentados pelo educando, como:

- a) Fracassos.
- b) Incompetências.
- c) Obstáculos para a ação educativa.
- d) Impulsionadores da ação educativa.
- e) Exclusivos da Educação de Jovens e Adultos.

Seção 3.3

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: desafios atuais

Diálogo aberto

Como estamos acompanhando, a professora Lúcia, responsável por ministrar aulas para uma turma da Educação de Jovens e Adultos, composta por educandos que frequentam o primeiro segmento do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, inscreveu-se para realizar um curso de formação continuada. Os docentes que atuaram nos dois primeiros módulos que compõem o curso procuraram iniciar as discussões acerca dos conteúdos a serem abordados, solicitando que os vinte professores participantes apresentassem suas experiências profissionais, apontando os desafios que envolvem a docência. O primeiro módulo tratou da temática planejamento e trabalho docente. Já no segundo, as discussões centraram-se em torno do conteúdo avaliação e trabalho docente. O curso, que tem como proposta refletir sobre a docência de um modo geral e, em seguida, focar na Educação de Jovens e Adultos, prosseguiu adentrando no terceiro módulo, com reflexões sobre as especificidades dessa modalidade de ensino. Nos conteúdos abordados anteriormente, vimos que foram contempladas algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, neste módulo, as discussões foram focadas, com maior afinco, nessa temática. Fernanda, professora responsável pelo terceiro módulo, propôs iniciar as reflexões solicitando aos cursistas que dialogassem sobre as especificidades presentes na Educação de Jovens e Adultos, abordando o papel do professor e as características dos educandos que frequentam esse ensino. Os participantes trouxeram várias inquietações fundamentais quando discutimos sobre os desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos na atualidade. Assim, questionaram sobre a necessidade de conhecimentos aprofundados sobre essa modalidade de ensino e sobre o público que a frequenta, para então realizarem um trabalho que realmente favoreça o processo de aprendizagem de jovens e adultos. Pontuaram que sentem dificuldades na elaboração de atividades que realmente instiguem os educandos a participarem com

entusiasmo. A partir desses apontamentos traçados pelos professores e da afirmação de Carvalho (2005) sobre os desafios que envolvem o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, a professora Fernanda organizou a apresentação dos conteúdos aos cursistas visando contemplar os seguintes questionamentos: quais conhecimentos são necessários para os educadores que se dedicam a esse público? Quem são os alunos que frequentam essa modalidade de ensino? Por que muitos professores sentem dificuldades para trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos? Por que muitos educandos não se sentem acolhidos na escola e motivados para a aprendizagem dos conteúdos ensinados nesse espaço? Assim, indagamos: em que sentido as questões elaboradas pela professora Fernanda, para orientar e conduzir o conteúdo exposto, poderão contribuir para a formação continuada e atuação profissional dos professores cursistas?

Não pode faltar

Apresentaremos na presente seção algumas reflexões sobre a docência, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, e as características do público que frequenta essa modalidade de ensino. Partilharemos, ainda, reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, vivenciado de forma significativa por educadores e educandos.

Como pontuamos na Unidade 2, com base nos estudos de Paulo Freire, o educador deverá atuar com seus alunos em uma relação que seja horizontal, considerando que: “[...] O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que se dá oportunidade à cooperação, à união, à organização, à solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

Em continuidade com as reflexões sobre a docência nessa modalidade de ensino, Gadotti (2001) pontua algumas ideias sobre quem é o educador de jovens e adultos.

Segundo o autor, “[...] sendo o educador do próprio meio é muito mais fácil a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais” (GADOTTI, 2010, p. 32).



Refleta

Nesse sentido, quais elementos são significativos no processo de formação e atuação do docente responsável pela Educação de Jovens e Adultos?

É preciso respeitar as condições culturais do jovem e do adulto que frequentam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, os educadores devem realizar o diagnóstico histórico e econômico de grupo ou comunidade onde trabalharão, visando estabelecer um canal de comunicação entre o saber erudito e o popular, afirma Gadotti (2010).

Conforme pontua Mizukami (1986), um educador engajado em uma prática que seja transformadora buscará desmitificar e questionar, juntamente com os educandos, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura destes, criando, assim, condições para que cada aluno analise seu contexto, bem como produza cultura.

Gadotti (2010, p. 32-33) destaca que ler sobre a Educação de Jovens e Adultos não é algo suficiente, uma vez que é necessário entender e conhecer, de forma profunda, por meio do contato direto, “[...] a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido”.

Como verificamos, é preciso leitura acerca das questões que envolvem o contexto de jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino. No entanto, é preciso ir além, conhecendo e compreendendo as diversas manifestações culturais. Daí, consideramos a postura dialógica do educador no processo de ensino e aprendizagem como fundamental.



Assimile

Para Gadotti (2010, p. 33):

não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser mediada pela possibilidade que os dominados tiverem de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.



Dessa forma, pontua o autor, é importante a organização coletiva, criando o interesse e o entusiasmo pela participação, “[...] o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano)”, destaca Gadotti (2010, p. 33).

Ribeiro et al. (1997) afirmam que algumas qualidades fundamentais ao docente que atua na Educação de Jovens e Adultos referem-se à capacidade de solidarizar-se com os educandos, à disposição de enfrentar as dificuldades por meio de desafios estimulantes e, também, à confiança na capacidade de todos de aprender e de ensinar. Nesse contexto, é de suma importância que o educador busque conhecer seus alunos, ou seja, suas expectativas, suas culturas, suas características e seus problemas presentes em seu entorno e suas necessidades de aprendizagem. Visando atender a essas necessidades, o educador deverá conhecer de forma cada vez mais intensa os conteúdos que serão ensinados em um processo de atualização contínua. Deverá, também, refletir constantemente sobre sua prática, procurando meios para aperfeiçoá-la.

No processo de ensino e aprendizagem fica evidente que o educador deverá ouvir seus alunos, dialogando com eles sobre suas experiências e vivências e permitindo que eles tenham “vozes”, manifestando seus anseios, seus interesses, suas necessidades, suas dificuldades e suas perspectivas.

De acordo com Gadotti (2010, p. 33-34):



Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo.

De fato, são inúmeros os desafios apresentados ao educador. Para tanto, é preciso que sua formação inicial e continuada e condições de trabalho favoreçam uma prática de atuação na Educação de Jovens e Adultos que promova a ampliação de conhecimentos a esse público. Assim, é necessário que as políticas públicas sejam direcionadas para essa modalidade de ensino de forma eficiente, contribuindo para a escolarização com qualidade.

Apresentando clareza e segurança em relação aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o educador, segundo Ribeiro et al. (1997), deverá definir, para cada situação específica, quais serão as melhores estratégias para a aprendizagem de seus alunos.

“O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais”, pontuam Ribeiro et al. (1997, p. 46).

É fundamental, nesse cenário, que o educador tenha conhecimento de que ele é também parte dessa diversidade, manifestando suas experiências e vivências, assim como seus educandos.

Um outro aspecto abordado por Ribeiro et al. (1997) refere-se à autonomia do educando. Vimos, na Unidade 2, que Paulo Freire (2008, p. 59) pontua os saberes necessários à prática docente. Entre eles, destaca que “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”. Assim, afirma “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]”.

Para o autor:

[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2008, p. 59-60)

Observamos, com base nas reflexões realizadas por Freire (2008), a necessidade de o educador refletir sobre seu papel e suas interações com seus educandos. Saber que é preciso respeitar a autonomia e a identidade do educando exigirá do educador uma prática que seja coerente com este saber, afirma o autor.

Ribeiro et al. (1997), ao pontuarem a importância de se instigar a autonomia dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, revelam a necessidade de estimulá-los a continuamente avaliarem seus progressos e suas carências, tomando consciência de como a aprendizagem é realizada.



[...] Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade. (RIBEIRO et al., 1997, p. 46-7)

Machado (2010, p. 53) afirma que autonomia é uma das categorias centrais na obra de Paulo Freire.



[...] Uma tarefa fundamental no ato de educador, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal e a construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

Em continuidade ao papel do educador que atua nessa modalidade de ensino, Ribeiro et al. (1997, p. 47) destacam que esse profissional deverá promover aos educandos o acesso a diversos materiais educativos, entre eles, jornais, revistas, cartazes, vídeos. “[...] Deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, que têm pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola”.

Além desse aspecto, consideramos que os materiais didáticos, segundo Bittencourt (2011), constituem-se instrumentos de trabalho do professor e do aluno, sendo fundamentais suportes na mediação entre o ensino e aprendizagem, conforme estudaremos na Unidade 4.

Ribeiro et al. (1997, p. 47) afirmam também que os professores devem estar atentos ao fato de que o processo educativo não se finda no espaço e no período de aula, uma vez que a convivência em uma escola ou em outro tipo de centro educativo poderá ser, para além das aulas, uma relevante fonte de desenvolvimento social e cultural. Nesse sentido, é fundamental considerar o centro educativo como espaço de convivência, envolvendo atividades de lazer e cultura, a fim de promover, assim, “[...] festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a frequentá-los, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades”.



Pesquise mais

Para discussões sobre a relação entre professor e aluno na Educação de Jovens e Adultos, sugerimos que assista ao vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4FpzrfFwRrM>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Carvalho (2005, p. 124), ao abordar sobre os desafios presentes no trabalho na Educação de Jovens e Adultos, destaca que, para trabalhar com esse público, uma palavra-chave é confiança. Assim, afirma que: “[...] conquistar a confiança desses alunos e alunos que não acreditam na escola leva algum tempo. Restaurar a confiança de quem se entende por burro ou incapaz é demorado”.

Como estudamos na Unidade 1, historicamente há uma visão pejorativa em torno do analfabeto, sendo, muitas vezes, considerado incompetente. Assim, ao adentrarem no universo escolar, trazem essas marcas de exclusão e marginalização social. São rótulos que não consideram os graves problemas sociais que vivenciamos, entre eles, desigualdade de distribuição de renda. Excluídos socialmente, acabam sendo responsabilizados pela situação em que se encontram. É fundamental que o educador tenha conhecimentos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos de nosso país, reflita sobre questões sociais, econômicas, políticas e educacionais que envolvem a condição desse público e compreenda as razões que contribuem para esses educandos ingressarem na escola com a necessidade de terem a confiança conquistada em si próprios.

De acordo com Carvalho (2005), é preciso, como primeiro passo, despertar a vontade de aprender, sobretudo, para aqueles alunos que, em algum momento, frequentaram os bancos escolares, mas não finalizaram seus estudos - no ensino fundamental ou no ensino médio.

Palavras que remetem ao universo escolar, tais como escola, estudo, caderno, professora, trazem à tona, para eles, tristes recordações, de fracasso, de repetição, entre outras.

Ao refletir sobre formação de professores para Educação de Jovens e Adultos, Machado (2008, p. 162) pontua, entre outros aspectos, que há uma concepção corrente na sociedade brasileira:



[...] de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores”.

Essa visão, atrelada a programas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), e o Supletivo, que está relacionada às práticas históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como podemos verificar, estigmatiza esses alunos e contribui para que eles se sintam desmotivados e incapazes no processo de escolarização.

Machado (2008, p. 162) afirma:



A Lei nº 5379, de 1967, que criou o Mobral, e a Lei nº 5692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização.

Contrariando essa visão que exclui e rotula esses alunos de forma negativa, Freire (2011, p. 65), em seus estudos, destaca:



[...] Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer.

Assim, o autor pontua que o educando se torna, de fato, educando, quando e na medida em que conhece ou vai conhecendo os conteúdos, e não no momento em que lhe é depositado, pelo educador, a descrição dos conteúdos.

Ribeiro et al. (1997), ao enfatizarem as razões que justificaram a elaboração da Proposta Curricular para a Educação para Jovens e Adultos - 1º segmento do Ensino Fundamental - destacam que, no âmbito da reflexão pedagógica acerca dessa modalidade de ensino, há especial relevância dos aspectos sobre suas dimensões social, ética e política.

O ideário da educação popular, que se constitui como referencial importante na área, ressalta o valor educativo do diálogo e da participação, bem como a consideração do educando como sujeito que tem saberes e que devem ser reconhecidos. Assim, Ribeiro et al. (1997, p. 13) sinalizam:

[...] Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.



Assimile

Segundo Ribeiro et al. (1997, p. 36):

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o 1º grau, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais.



Ribeiro et al. (1997, p. 36) afirmam que na sociedade contemporânea as exigências educativas são crescentes, estando relacionadas “[...] a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural”.



Conforme pontuam Ribeiro et al. (1997, p. 42), a partir das experiências ou pesquisas acerca do tema Educação de Jovens e Adultos, as razões que levam esse público a frequentar a escola estão relacionadas, de forma predominante, a expectativas de conquistarem um melhor emprego. Todavia, suas motivações extrapolam esse aspecto, uma vez que muitos jovens e adultos “[...] referem-se também à vontade mais ampla de ‘entender melhor as coisas’, ‘se expressar melhor’, de ‘ser gente’, de ‘não depender sempre dos outros’ [...]”.

Fica evidente que:



A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma autoimagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa autoestima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa autoestima se expresse pela indisciplina e autoafirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios. (RIBEIRO et. al., 1997, p. 42)

Em se tratando das inúmeras possibilidades de ações docentes na Educação de Jovens e Adultos, Carvalho (2005) reflete que, ao dialogar com os alunos, é importante refletir sobre o que professor e aluno falarão. O educador deverá estar atento sobre o que os alunos conversam, o que pensam, falam e discutem.

Com base nesse olhar direcionado para os educandos, seus anseios e suas necessidades, é possível realizar um trabalho que seja significativo para ambos, ou seja, docente e estudante.

Ao refletir sobre os jovens de sua cidade, do Rio de Janeiro, a autora destaca que eles frequentam a escola noturna para aprender a ler ou melhorar seu nível de escolaridade, tendo como expectativa conquistar um emprego.

Assim, ela apresenta alguns temas que arrisca serem

interessantes a todos (considerando que os enfoques talvez possam ser diferentes).

São destacados:

[...] trabalho, emprego, desemprego. Polícia e bandido. Medos. Mãe e abandono, mãe e amor; casa e fome. Pai, sonhos, esperanças, vida, morte, família, amor, sexo. Televisão, videogame, computadores, carros, telefones, celulares, naves espaciais [...] (CARVALHO, 2005, p. 125)

São temas, assim, como outros que poderão ser escolhidos, que poderão ser o ponto de partida para discussões em sala de aula, com a ajuda, por exemplo, de jornais, afirma Carvalho (2005).



Refleta

Quais temas, além dos supracitados, você considera relevante para se trabalhar com os alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Carvalho (2005) destaca que o trabalho com texto jornalístico é relevante para todos os níveis de ensino, visto que este tipo de texto é considerado mais atraente e leve, despertando menos rejeição do que algumas outras leituras escolares.



Exemplificando

Como contribuições para o trabalho com texto jornalístico, Carvalho (2005) afirma que ler a notícia, relê-la, confrontar interpretações, fazer perguntas, pensar e refletir acerca dos acontecimentos poderá ser um bom modo de atrair para a prática da leitura, contribuindo para a formação de pessoas alfabetizadas e letradas.

Dando continuidade às orientações para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, Carvalho (2005) ressalta que trabalhar com projetos é um suporte interessante para uma ação interdisciplinar com esse público. A realização de um projeto é uma atividade coletiva, social e que cada integrante ajuda com base em suas possibilidades. Isso favorece a participação dos alunos por meio da valorização de habilidades que mais lhes afloram. Nesse contexto:



[...] Habilidades variadas são usadas num projeto; ler, escrever, desenhar, falar com pessoas, dar recados, falar ao telefone, arranjar material, levantar dinheiro, traçar planos - tanta coisa! Um projeto pode ser extenso e ambicioso, ou modesto, de pequena duração. Pode durar um ou dois dias - por exemplo, escrever uma carta caprichada para um colega que abandonou a escola - ou várias semanas - por exemplo, preparar, planejar, conseguir recursos para fazer uma excursão, um passeio, uma visita a um local de interesse. Escrever um jornal (da escola ou da classe) é um projeto ambicioso e de longa duração. Um projeto de educação sexual pode levar meses: entrevistas com médicos, enfermeiros; consulta a material de divulgação; visita a um posto de saúde, exibição de filmes ou slides... tudo depende dos objetivos, dos recursos concretos da localidade e da escola, assim como da capacidade que tenha o professor de entusiasmar seu grupo, juntar forças e levar a ideia em frente. (CARVALHO, 2005, p. 127)

São vários os aspectos a serem considerados ao se trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e, destacamos, a necessidade de o educador ter clareza dos objetivos que pretende alcançar. Como já pontuado na Seção 3.1, é fundamental que o docente se questione sobre os propósitos da atividade que visa desenvolver com seus estudantes.

Quando estudamos a Educação de Jovens e Adultos é de suma importância compreender a docência, os alunos e o contexto que envolvem essa modalidade de ensino. Jovens e adultos que necessitam de práticas escolarizadas que ampliem seus conhecimentos e atendam às expectativas e aos seus interesses, conforme retratamos no decorrer da presente seção.



Pesquise mais

Com o intuito de partilharmos informações sobre a Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre a docência e os alunos presentes nessa modalidade de ensino, indicamos a leitura de um artigo que mais lhe interessar na Revista publicada no seguinte link:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/archive>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Sem medo de errar

Caro graduando!

Inicialmente você realizou a leitura da situação-problema apresentada nesta seção 3.3. A professora Lúcia, que atua em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do primeiro segmento do ensino fundamental (em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo), está realizando um curso de formação continuada. No terceiro módulo, as reflexões centraram-se nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos, focando no papel do educador e nas características dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino. A professora Fernanda, responsável pelo terceiro módulo, iniciou as reflexões propondo aos cursistas que expusessem suas ideias sobre a temática a ser tratada no decorrer dessa etapa do curso. Com base nas discussões expostas pelos cursistas, a professora organizou a apresentação dos conteúdos. No decorrer do conteúdo tratado no Não pode faltar, podemos destacar que os professores cursistas tiveram a oportunidade de refletir sobre vários aspectos acerca da Educação de Jovens e Adultos, em especial, dos autores centrais que a vivenciam: discentes e docentes. Refletiram que, além da leitura sobre essa modalidade de ensino, o educador precisa conhecer e compreender as manifestações culturais dos estudantes. Deve também nesse processo dialogar, trabalhar a autonomia, despertar o interesse, motivar e permitir aos estudantes exporem seus anseios e suas necessidades. Compreenderam que os educandos ingressam na Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, desmotivados e marcados por uma trajetória de exclusão e rótulos de incapacidade. Nesse sentido, é preciso conhecer a história dessa modalidade de ensino, compreendendo-a a partir de questões, entre outras, políticas, econômicas, culturais e educacionais que, por sua vez, revelam a história de desigualdade social vivenciada por esse público. No processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário o desenvolvimento de atividades que sejam significativas e instiguem o interesse pela aprendizagem. Refletiram sobre as especificidades de ser docente e aluno na Educação de Jovens e Adultos, exigindo formação e práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem desse público. Além disso, foi possível compreender, com base nos estudos realizados, que o educador deverá proporcionar aos seus alunos o contato com diversos materiais didáticos, tornando as aulas mais interessantes e envolventes.

Faça valer a pena

1. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentam diferentes motivações para frequentarem essa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, está correto afirmar que:

- a) A Educação de Jovens e Adultos fica restrita ao público masculino, já que mulheres analfabetas não querem frequentar a escola.
- b) As aulas na Educação de Jovens e Adultos deverão contemplar temas somente sobre desemprego.
- c) O professor da Educação de Jovens e Adultos deverá pertencer à classe de menor poder aquisitivo.
- d) Na Educação de Jovens e Adultos, as aulas deverão ser realizadas em uma relação verticalizada entre educador e educando.
- e) Na Educação de Jovens e Adultos, é importante que os alunos compreendam seu próprio processo de aprendizagem.

2. Leia atentamente as seguintes afirmativas:

I. O docente que atua na Educação de Jovens e Adultos deverá trabalhar com os estudantes temas variados presentes na nossa atual sociedade.

II. Na Educação de Jovens e Adultos, a vontade de aprender manifestada pelos estudantes torna-se secundária no processo de ensino e aprendizagem.

III. Por serem incapazes, como se diz no senso comum, as aulas na Educação de Jovens e Adultos não necessitam ser significativas para os estudantes.

Com relação às afirmativas anteriores, a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas está na alternativa:

- a) V, V, F.
- b) F, F, F.
- c) V, F, F.
- d) V, V, V.
- e) F, V, V.

3. São diversas as propostas de atividades para o público da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, está correto afirmar que:

- a) O uso de textos jornalísticos nas salas de aula é uma alternativa pouco significativa, já que os alunos não são capazes de compreendê-los.
- b) O trabalho com projeto para esse público é inviável.
- c) Os objetivos de ensino são irrelevantes nas propostas de atividades para a Educação de Jovens e Adultos.
- d) Há várias maneiras de utilização do jornal em sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos.
- e) Alunos da Educação de Jovens e Adultos não apresentam curiosidade no processo de aprendizagem.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática docente. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-56.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001b.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Série Ideias, São Paulo: FDE, n. 8, p. 71-80, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Série Ideias, São Paulo: FDE, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

MACHADO, R. de C. de F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.

(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53-4.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, L. M. **Por que planejar?** Como planejar? 12. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RIBEIRO, M. V. M. (Coord.), et al. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 31 maio de 2017.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FDT, 1999.

Propostas de ensino na educação de jovens e adultos

Convite ao estudo

Caro aluno, iniciaremos a Unidade 4 e, assim, convidamos você para refletir conosco sobre propostas de ensino para a educação de jovens e adultos, considerando as possibilidades do desenvolvimento da prática docente que favoreça o processo de aprendizagem dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino.

Primeiramente, nossas discussões estarão centradas nas temáticas competência e docência. Em seguida, teremos como foco os conteúdos a serem contemplados na educação de jovens e adultos. Por fim, desenvolveremos reflexões sobre materiais didáticos e sua utilização nessa modalidade de ensino. Diante do exposto, verificamos que os assuntos contemplados nas três seções possibilitam a compreensão de aspectos sobre trabalho docente e ações que sejam significativas para a formação de jovens e adultos.

Para iniciarmos as discussões, propomos que reflita conosco sobre o contexto de aprendizagem descrito a seguir.

Solicitamos que você leia com atenção a citação apresentada a seguir, que integra o texto elaborado por Rego (2004), intitulado *Os bons professores ninguém esquece*:

Os efeitos do período de escolarização dependerão, portanto, entre outros fatores, da figura do professor, do tipo de prática pedagógica realizada por ele e das experiências proporcionadas pela escola. Qualquer trabalho desenvolvido deixará marcas no indivíduo. Portanto, é preciso que nós, professores, prestemos atenção à nossa postura e à qualidade da escolarização que oferecemos a nossos alunos. (REGO, 2004, p. 17)

A autora nos convida a refletir sobre o papel do professor e suas contribuições no processo de formação de seus alunos. Entre vários fatores que influenciam essa formação, verificamos que o educador assume uma influência marcante nesse processo e, por isso, é

preciso que este profissional esteja atento às suas ações.

Como verificamos, são muitos os desafios presentes na docência e, nesse sentido, precisamos dialogar constantemente sobre o processo de formação (inicial e continuada) e a atuação do professor na atualidade.

Devemos refletir sobre a educação cientes de que há inúmeros fatores que contribuem para sua qualidade, tornando-se, entre eles, a docência uma temática de suma importância.

Você já se questionou sobre a relação entre ensino de qualidade e docência? Como os conteúdos ofertados aos educandos e os recursos disponibilizados poderão favorecer aprendizagens construtivas por meio das atividades promovidas pelos docentes?

Fica claro que há diversos questionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, é importante também direcionarmos nossas reflexões para a educação de jovens e adultos. Diante do exposto, temos a intenção de abordar, por meio dos conteúdos apresentados nas três seções organizadas nesta unidade, discussões que possam contribuir para as indagações supracitadas.

Na primeira seção, trataremos os aspectos sobre as competências e as dimensões presentes no trabalho docente. Em seguida, na segunda, teremos como foco a diversidade dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores nessa modalidade de ensino, objetivando a formação dos educandos de forma coerente e motivadora. Por fim, na última seção, enfatizaremos o trabalho docente frente aos variados materiais didáticos que devem ser adequados e instigantes para um processo de ensino e aprendizagem do público que frequenta a educação de jovens e adultos na atualidade.

A partir das discussões desta unidade, temos a intenção de partilhar propostas de ensino, na educação de jovens e adultos, que possam promover reflexões instigantes a você que está em processo de formação docente.

Bons estudos!

Seção 4.1

Competências para ensinar na educação de jovens e adultos

Diálogo aberto

Como acompanhamos na Unidade 3, a professora Lúcia realizou um curso de formação continuada, oferecido pela rede pública municipal de ensino, organizado em três módulos. A educadora ficou bastante satisfeita com as discussões propostas e as aprendizagens alcançadas. Responsável por uma turma de 18 alunos em processo de aprendizagem do código escrito e que frequentam a educação de jovens e adultos (primeiro segmento do ensino fundamental), em uma escola situada no interior do Estado de São Paulo, a professora, novamente, inscreveu-se para realizar um outro curso, que também será oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de sua cidade. Neste, as reflexões serão em torno das competências profissionais, do trabalho docente, dos conteúdos de ensino e dos materiais didáticos. São assuntos considerados, pela educadora, de suma importância para sua atuação profissional e, por isso, ela está bastante animada para continuar refletindo sobre o fazer docente. Dessa forma, ela poderá se atualizar em sua área de atuação, favorecendo suas aprendizagens e ações docentes e, com isso, o processo de formação de seus alunos.

Chegando ao dia da primeira aula, a professora Lúcia reencontrou alguns colegas professores que realizaram o curso anterior com ela e teve a oportunidade de conhecer novos docentes que o frequentarão. São 25 professores que compõem a turma e os conteúdos serão organizados em três módulos.

O primeiro tem como foco a temática competências para ensinar. A professora Helena será responsável por ministrar esse conteúdo e, para iniciar as discussões, solicitou a todos os cursistas que se organizassem em círculo para tecerem comentários iniciais sobre o referido assunto. Os participantes pontuaram sobre a necessidade de serem competentes em suas ações docentes e em relação aos desafios que envolvem esse processo. Nesse contexto, questionaram sobre alguns aspectos, entre eles, o significado de competência na docência e as ações que lhes competem como educadores atualmente.

Diante dos apontamentos traçados pelos docentes e da afirmação de Rego (2004) sobre o papel do professor na formação dos alunos, a educadora Helena organizou a apresentação dos conteúdos aos cursistas. A partir do exposto, como você, na condição de futuro educador, compreende as discussões sobre competências e trabalho docente? Como se tornar um professor que age com competência? Quais competências são necessárias ao educador nos dias de hoje? Quais são as dimensões que envolvem o trabalho docente? Em que sentido os conteúdos apresentados pela professora Helena, no decorrer do módulo a ser ministrado, poderão favorecer o processo de formação continuada e atuação profissional dos professores cursistas?

Não pode faltar

Destacamos, a partir dos estudos de Rios (2006, p. 76), que é "[...] constante a referência a competências que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos nos cursos que os formam, em diversos níveis". Nesta seção, nossas reflexões estarão centradas especificamente na temática competências e trabalho docente no atual contexto educacional. Faremos discussões com foco na docência de um modo geral e, em seguida, trataremos, especificamente, do contexto da educação de jovens e adultos.

Adentramos em um campo de discussão bastante complexo e, nesse sentido, pontuamos, com base na afirmação de Zabala e Arnau (2010, p. 28), "a necessidade de conceituar o termo competência provocou o surgimento de diversas e, geralmente, complementares definições, apesar das diferenças substanciais em alguns casos".

Verificamos, assim, que discutir essa temática permitirá vários caminhos baseados em enfoques diversos que, em alguns momentos, aproximam-se e, em outros, distanciam-se.

Como ressaltam Ropé e Tanguy (1996, p. 16 apud RIOS, 2006, p. 76), a noção de competência "se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. [...]".

Diante das várias possibilidades de discussões, traçaremos considerações pontuadas em alguns autores, tendo como foco a docência, estando cientes de que não esgotaremos as ideias em torno do assunto aqui enfatizado.

O sociólogo suíço Perrenoud (2000, p. 15), em seus estudos, apresenta reflexões sobre competências para ensinar, pontuando que "a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação [...]".



Refleta

Na condição de futuro docente, consideramos importante que sejam realizadas indagações em torno das situações que serão enfrentadas por você no seu dia a dia profissional. Assim, indagamos: quais são os desafios presentes na atuação docente?

Para Perrenoud (2000), a definição de competência apresentada insiste em quatro aspectos. São eles:

1. As competências não se constituem por elas mesmas como saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas sim mobilizam, integram, bem como orquestram os referidos recursos.

2. Tal mobilização torna-se pertinente somente em situação, considerando que cada uma é singular, ainda que possa ser tratada em analogia com outras, já encontradas.

3. O exercício da competência envolve complexas operações mentais, subentendidas por esquemas de pensamento, permitindo determinar e realizar uma ação adaptada relativamente à determinada situação.

4. As competências profissionais são construídas em formação, mas também na navegação diária do professor.

A partir desses aspectos, tornam-se possíveis algumas considerações. Entre elas, destacamos a complexidade das operações mentais que envolvem as competências e, além disso, o fato de estas serem construídas em formação e no dia a dia da ação docente.

Em continuidade às discussões, pontuamos que as competências se fazem necessárias em diferentes situações vivenciadas pelo educador em sua atuação profissional, não ficando restritas somente a momentos de dificuldades (por exemplo, lidar com alunos que manifestam um determinado problema de aprendizagem).



Vocabulário

Ressaltamos, com base nos estudos de Zabala e Arnau (2010, p. 40), que:



[...] uma pessoa não é competente em si mesma, no sentido de, como dissemos, a competência necessitar ser demonstrada em uma situação real. Ser competente, é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia.

Segundo Perrenoud (2000, p. 15-16), descrever uma competência, na maioria das vezes, corresponde a evocar três elementos, que são complementares. São eles:



- os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Perrenoud (2000) apresenta um referencial de dez domínios de competências para ensinar, adotado em Genebra, no ano de 1996, que visa à formação continuada de professores, enfatizando que participou ativamente de seu processo de elaboração. Cada competência, sinalizada no referencial adotado, é associada a algumas mais específicas que, de certo modo, são seus componentes principais.

A seguir, apresentamos o referencial completo:

Tabela 4.1 | Competências de referência

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.• Trabalhar a partir das representações dos alunos.• Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.• Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.• Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver, na criança, a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos).

Fonte: Perrenoud (2000, p. 20-21).

O autor afirma que o referencial escolhido evidencia as competências prioritárias por revelarem-se coerentes com o novo papel dos educadores, com a evolução da formação continuada, com as reformas destinadas à formação inicial e com as ambições das políticas educacionais. O referencial é compatível com os eixos de renovação da escola, entre eles: individualização e diversificação dos percursos de formação, introdução de ciclos de aprendizagem, diferenciação da pedagogia, direcionamento para uma avaliação de caráter mais formativo do que normativo, condução de projetos de estabelecimento, desenvolvimento do trabalho docente em equipe e responsabilização coletiva pelos educandos, inserção dos alunos no centro da ação pedagógica e utilização de métodos ativos.

Verificamos, assim, que o autor apresenta o quadro de competências visando atender às necessidades proclamadas pelo ensino no período em que foram organizadas.

Nesse sentido, ele pontua:



O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-la se transforma. Há 30 anos, não se falava tão corretamente de tratamento das diferenças, da avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

De acordo com Perrenoud (2000, p. 14), o referencial adotado tenta apreender o movimento da profissão:



[...] insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza [...].

Podemos compreender, dessa forma, que esse referencial não tem a pretensão de contemplar todas as exigências que demandam o

processo de ensino escolarizado, uma vez que não é possível esgotá-las.

Os dez domínios de competências apresentados no referencial retratam quantas são as ações que permeiam o trabalho docente. Devemos destacar, conforme considerações supracitadas, que essas ações deverão estar em sintonia com as experiências vivenciadas por cada educador, considerando seu contexto educacional.

Ainda, julgamos pertinente pontuar que, segundo Perrenoud (2000), cada elemento que compõe um referencial de competências poderá remeter, do mesmo modo, a práticas antes seletivas e conservadoras ou a práticas de caráter democrático e renovado. Nesse sentido, para que se saiba de qual pedagogia e de qual escola está se tratando, é preciso ir além das abstrações. "É igualmente importante uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências designadas, sobretudo para que se faça um inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam. [...]" (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Em se tratando do quadro de competências apresentado por Perrenoud (2000), Rios (2006) afirma:

[...] Se não levarmos em consideração as diversas perspectivas da competência, em sua articulação, verificaremos que a lista não dá conta do que se espera do educador para um agir de boa qualidade ou uma atuação competente, como aqui se coloca. "Utilizar novas tecnologias", por exemplo, ou "administrar a progressão das aprendizagens só faz sentido quando se reflete criticamente sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações, no contexto amplo da sociedade. Perrenoud parece tomar como pressupostas essas questões. Mas há que se ter cautela para evitar a desarticulação das competências como são apresentadas. Fica patente que não há listas de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática do educador, do docente. (RIOS, 2006, p. 89-90)



Assimile

Com base nas ideias de Rios (2006), observamos que é preciso considerar as competências de forma articulada, compreendendo, nesse contexto, a complexidade presente na formação e na prática docente.

A autora aborda questões fundamentais quando pensamos no trabalho do professor no nosso atual contexto social.

Rios (2006, p. 93), ao fazer a articulação entre os conceitos de competência e qualidade, afirma:



[...] chegamos a uma definição de competência que a apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

E, assim, a autora questiona como isso é manifestado na docência. De acordo com ela, toda ação docente apresenta uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão ética. Rios declara:



[...] Afirmar isto, entretanto, não significa dizer que ela é de boa ou de má qualidade. É necessário, então, indagar: de que caráter deve se revestir cada uma das dimensões da ação docente para que a qualifiquemos de competente, isto é, de boa qualidade. (RIOS, 2006, p. 93)

Em se tratando da dimensão técnica, segundo a autora, é a capacidade que o educador possui de lidar com os conteúdos, envolvendo também a habilidade de construir e reconstruir estes com os educandos.

A dimensão estética refere-se à presença da sensibilidade, orientada em uma perspectiva de caráter criador, conforme pontua Rios (2006).

Focando na dimensão política, a autora destaca que se trata da participação na construção coletiva da sociedade e do exercício de direitos e deveres.

A dimensão ética envolve o respeito à orientação da ação, que está fundada no princípio do respeito, bem como no da solidariedade, visando à realização de um bem coletivo, afirma Rios (2006).

Visando promover um ensino de qualidade a seus alunos, torna-se de suma importância que o educador tenha ciência que sua ação está fundamentada nas dimensões descritas anteriormente. Rios (2006) considera que a ética é chamada de dimensão fundante da competência, uma vez que as demais dimensões - técnica, estética e política - terão

seu significado de forma plena quando, além de estarem apoiadas em fundamentos próprios de sua natureza, guiarem-se por princípios que sejam éticos.



Exemplificando

Diante dessa afirmação, fica claro que:

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conteúdos de sua área - é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo - é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente - é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2006, p. 108-109)



Compreendemos, dessa maneira, que para além dos domínios presentes nas ações docente, é preciso que este profissional esteja alicerçado na ética, tão fundamental quanto uma educação ser de qualidade.



Pesquise mais

Para discussões sobre a dimensão ética, indicamos a leitura do texto *A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles*, de Rios (s.d.) disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

Focando nossas reflexões na temática competências para ensinar e trabalho docente na educação de jovens e adultos, devemos refletir sobre as competências para ensinar em se tratando dessa modalidade de ensino.

Conforme os estudos de Perrenoud (2000), são várias as competências para ensinar. Nesse sentido, podemos refletir sobre os domínios de competências, enfatizando, especialmente, no trabalho do professor que atua na educação de jovens e adultos.

É fundamental, por exemplo, que o educador organize situações

de aprendizagem a seus alunos, promovendo experiências que lhes sejam favoráveis. Nas diferentes unidades que compõem este livro didático, refletimos sobre as ações docentes que objetivam, de fato, aprendizagens construtivas a seus alunos.

Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 11), ao focarem no trabalho com jovens e adultos e os desafios que permeiam essa tarefa, afirmam:



Construir uma escola na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Nesse sentido, as práticas de ensino do educador deverão favorecer essas conquistas e, para tanto, competências docentes são necessárias.



Pesquise mais

Para discussões sobre desafios docentes na educação de jovens e adultos, indicamos a leitura do texto *Trabalho com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA*, de Costa, Álvares e Barreto (2006), disponibilizado em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

Garcia, Machado e Zero (2013), ao refletirem sobre mudanças do papel docente, destacam que há muitos avanços e muitas conquistas nessa trajetória. Além disso, eles pontuam que a educação de jovens e adultos se constitui como uma modalidade de ensino que requer atenção, visando permitir qualidade e respeito às experiências dos educandos. "[...] Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, principalmente na alfabetização que é o início da jornada escolar. Devem ser trabalhados conteúdos e metodologias apropriadas com à idade e às vivências dos alunos [...]" (GARCIA; MACHADO; ZERO, 2013, p. 70).

Fica evidente que são necessários conhecimentos apropriados para atuar diretamente com os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, que possuem suas especificidades e que devem ser

consideradas no decorrer de suas aprendizagens.

Nesse sentido, é fundamental ao docente vivências de formação continuada, como Perrenoud (2000) descreve entre as competências citadas. Isso releva o quanto o educador necessita estar continuamente atualizado em relação à sua profissão.

No processo de ensino, especialmente centrado na educação de jovens e adultos, ressaltamos, conforme pontua Pinto (1993, p. 82), que: "o educador tem de considerar o educando como um ser pensante [...]", que se constitui como um membro atuante na sociedade, não somente por ser trabalhador, mas também em razão do conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.

Compreender a importância, entre outras competências, de o professor enfrentar os deveres e os dilemas éticos que envolvem sua profissão, é algo de extrema relevância quando lidamos com a educação de jovens e adultos, que, geralmente, têm uma história marcada pela exclusão e vista, muitas vezes, de forma pejorativa, ou seja, composta por estudantes incapazes e incompetentes; imagem esta, como estudamos, equivocada.

Uma das competências para ensinar, pontuada por Perrenoud (2000), refere-se ao trabalho em equipe. Salientamos o quanto essa postura é necessária ao docente, pois, como parte integrante de uma instituição escolar, deverá vivenciar situações coletivas em seu trabalho que favoreçam sua atuação profissional e que possam, nesse sentido, contribuir para a formação de seus alunos nessa mesma perspectiva. Promover vivências de interação educador-educandos e educandos-educador, que tenham como base o diálogo, requer, deste profissional, posturas nesse sentido.

De fato, inúmeras são as competências para ensinar e que revelam os desafios da docência nos diferentes níveis de ensino. Mizukami (2007, p. 60), em seus estudos sobre docência, afirma que:

Independente da área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediado [...].



A afirmação da autora revela a responsabilidade que permeia a profissão docente e, ainda refletindo sobre essa questão, retratamos, com base nos estudos de Freire (1998), a não neutralidade da docência.

Gadotti (2002, p. 254), ao enfatizar as ideias do autor, destaca:



[...] a categoria pedagógica da 'conscientização', criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. [...].

Retomamos a afirmação de Rego (2004), ao enfatizar que o educador influencia na formação de seus alunos, deixando nela "marcas".



Refleta

Assim, na condição de educadores, precisamos nos questionar continuamente sobre o nosso papel no processo de formação de nossos alunos, conscientes das posturas que assumimos.

Sem medo de errar

Caro aluno, você leu, na situação-problema apresentada no início desta seção, que a professora Lúcia novamente se inscreveu para a realização de um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. A docente, que ministra aulas para uma turma da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do ensino fundamental, está bastante animada com seu processo de formação continuada. No primeiro módulo do curso, que tem a professora Helena como responsável por ministrá-lo, os professores cursistas tiveram a oportunidade de, na primeira aula, exporem suas ideias e seus anseios sobre competências e trabalho docente. A partir dos comentários realizados pelos participantes, Helena organizou e conduziu as discussões sobre a temática proposta.

Ao longo do conteúdo abordado no *Não pode faltar*, evidenciamos que os professores cursistas puderam refletir sobre diversos aspectos referentes às competências para ensinar, direcionando também para o contexto da educação de jovens e adultos. Compreenderam que a temática competência é bastante complexa e que a professora

Helena trouxe algumas discussões com foco na docência e em alguns autores, entre outros tantos, que se debruçam a estudar essa temática. Os cursistas foram orientados sobre o significado de competências e estudaram alguns domínios de competências necessários para o professor na atualidade. Refletiram sobre o trabalho do educador, a qualidade da educação, as competências para ensinar e as dimensões da docência. As discussões contemplaram os desafios do trabalho do educador na educação de jovens e adultos, cientes da necessidade de o professor compreender as especificidades dessa modalidade de ensino. As reflexões propostas fundamentaram-se na ideia da não neutralidade do trabalho docente, permitindo aos participantes terem ciência de que o professor influencia na trajetória de formação de seus alunos e, desse modo, é preciso que esteja atento às suas posturas e ações como profissional da educação. O módulo ofereceu aos cursistas o contato com várias questões de grande valia quando nos dedicamos a estudar a docência e seus desafios, promovendo um debate bastante instigante e que revela a complexidade presente na tarefa de ensinar, a qual exige dos educadores contínuas reflexões e ações que favoreçam a qualidade da aprendizagem do corpo discente nos diferentes níveis de ensino e, em destaque, na modalidade destinada a jovens e adultos.

Faça valer a pena

1. Perrenoud (2000), em seus estudos, apresenta um referencial de dez domínios de competências para ensinar, adotado em Genebra no ano de 1996. Diante desse contexto, está correto afirmar que:

- a) O referencial apresenta competências imutáveis.
- b) O referencial é definitivo no contexto educacional mundial.
- c) Todo referencial tende a se desatualizar em razão das mudanças das práticas.
- d) Todo referencial garante uma representação completa e estável de um ofício que operacionaliza.
- e) O exercício das competências não foca as situações de aprendizagens.

2. De acordo com Rios (2006), entre as dimensões da docência, encontramos a denominada técnica.

Assim, está correto afirmar que a dimensão técnica:

- a) Refere-se ao princípio do respeito e da solidariedade.
- b) Diz respeito à presença da sensibilidade e da criação.

- c) Trata da postura a ser adota pelo educador do ensino fundamental.
- d) Refere-se ao exercício de direitos e deveres.
- e) Diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos.

3. Rios (2006) afirma que há uma dimensão chamada de fundante da competência.

Está correto afirmar que se trata da dimensão:

- a) Ética.
- b) Política.
- c) Técnica.
- d) Estética.
- e) Cultural.

Seção 4.2

Conteúdos na educação de jovens e adultos

Diálogo aberto

Como verificamos na seção anterior, a professora Lúcia está realizando um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, organizado em três módulos. No primeiro, as discussões centraram-se em competências para ensinar, possibilitando o debate acerca dos desafios presentes no trabalho docente. Na sequência, no módulo 2, serão contempladas reflexões sobre conteúdos a serem trabalhados especificamente na educação de jovens e adultos, já que o referido curso está direcionado para professores que atuam nesta modalidade de ensino. Fernando, professor responsável por este módulo, também optou por iniciar as atividades propostas organizando a turma de cursistas em um círculo e solicitou que discorressem sobre seus conhecimentos e suas experiências acerca dos conteúdos a serem ministrados para as turmas que frequentam a educação de jovens e adultos. Os professores ressaltaram que há inúmeros conteúdos a serem ministrados, contudo, é preciso torná-los interessantes para os educandos e, por isso, como educadores, consideram importante a realização do presente curso que, entre outras questões, contemplará essa temática. Disseram que há, muitas vezes, a ideia, entre colegas professores e entre os próprios alunos, de que basta ensinar e aprender a ler e a escrever na educação de jovens e adultos. A partir dessas considerações e da afirmação da autora Rego (2004) sobre a necessidade de o educador estar atento à sua postura e à qualidade da escolarização oferecida a seus alunos, Fernando elaborou os principais conteúdos a serem tratados no módulo oferecido, em torno dos seguintes questionamentos: por que devemos, no processo de formação inicial e continuada dos professores, enfatizar a temática conteúdos trabalhados com alunos que frequentam a educação de jovens e adultos? Quais conteúdos deverão ser oferecidos a esse público, considerando os diferentes segmentos de ensino dessa modalidade de educação? Ao organizar os conteúdos, quais aspectos devem ser considerados pelo educador? Aqueles apresentados aos educandos deverão favorecê-los em quais aspectos? Por que nos deparamos, muitas vezes, com a ideia de que o ensino e a aprendizagem do código escrito são suficientes para esse público? Diante desse contexto, indagamos:

como as questões contempladas pelo professor Fernando, para orientar e conduzir o conteúdo exposto no segundo módulo do curso, poderão contribuir para o processo de formação continuada e atuação profissional dos professores cursistas?

Não pode faltar

Estudaremos, nesta seção, os conteúdos a serem trabalhados, pelo professor, com alunos que frequentam a educação de jovens e adultos.

Conforme exposto na Unidade 3 deste livro, o planejamento didático deverá estar presente nas ações do educador. Nesse contexto, o professor, ao organizar suas aulas, deverá ter clareza de algumas questões básicas (GERALDI, 1999): para que ensinamos o que ensinamos? E para que os educandos aprendem o que aprendem?

Zabala (1998, p. 30) afirma que a determinação das finalidades ou dos objetivos educacionais se configura como o ponto de partida de qualquer análise da prática e acrescenta: "[...] à resposta à pergunta "por que ensinar?" Devemos acrescentar a resposta "o que ensinamos?"[...]".

Assim, realizamos os seguintes questionamentos:



Refleta

Ao iniciar o processo de ensino com alunos da educação de jovens e adultos, quais são os objetivos propostos pelo educador a serem alcançados pelos seus alunos?

Por que se deve trabalhar com os educandos determinado(s) conteúdo(s)?

Destacamos que no decorrer do processo de ensino na educação de jovens e adultos, a clareza dos objetivos a serem alcançados deverá estar presente, tanto para o educador quanto para o aluno, em todas as etapas dessa modalidade ensino, ou seja, no primeiro segmento (anos iniciais do ensino fundamental), no segundo segmento (anos finais do ensino fundamental) e no ensino médio.

Como promulgado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, deverão ter oportunidades educacionais apropriadas, que considerem suas características, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

Para tanto, são necessárias políticas públicas adequadas para o alcance das determinações legais e, nesse cenário, enquadra-se um ensino que seja ofertado de maneira significativa para os educandos, que apresentam características e necessidades próprias.



Assimile

Na Unidade 1 deste livro didático, apresentamos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nesse documento, destaca-se que:

[...] sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.

Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas.

A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, 2000a, p. 60-61)



Como verificamos, ao se referir à educação de jovens e adultos, é preciso, no processo de ensino e aprendizagem, considerar as especificidades dos educandos. Por isso, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para esse público.

Enfatizamos, ainda, conforme ressaltado no documento supracitado, apontamentos em relação aos componentes curriculares:



[...] as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98. (BRASIL, 2000a, p. 65-66)

Refletindo inicialmente sobre o ensino da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos, focamos nossa atenção nas considerações apresentadas por Vóvio (2004), ao pontuar que a alfabetização terá sentido para esse público se os educandos puderem aprender algo além de juntar as letras, visto que precisam desenvolver novas habilidades, criar novas motivações para transformarem a si próprios, manifestar interesses por questões que afetam a todos e, além disso, intervir, de forma simultânea, na aprendizagem do código escrito.

É notável, a partir dessas ideias, que o aluno que frequenta a educação de jovens e adultos deverá, no processo de ensino e aprendizagem do código escrito, aprendê-lo e utilizá-lo nas diversas situações cotidianas que se fazem necessárias.

Vóvio (2004) afirma, com base na concepção supracitada acerca do processo de alfabetização, que é preciso dar atenção a, no mínimo, seis focos que, por sua vez, serão apresentados nas próximas linhas.

Como primeiro foco, a autora pontua ser "[...] preciso garantir oportunidades de continuidade de estudo em níveis mais elevados

ou em programas educativos nos quais as pessoas possam continuar aprendendo ao longo de toda vida" (VÓVIO, 2004, p. 24).

A autora também destaca a necessidade de reconhecer que os alunos dessa modalidade de ensino têm cultura e que esta é diversa, estando relacionada às suas biografias e aos seus contextos de vida, entre outros aspectos. Como temos apontado no decorrer da disciplina, as experiências e vivências dos educandos são vastas e densas.



Exemplificando

Em se tratando da diversidade cultural, Vóvio (2004) pontua que se exige a investigação das situações que os educandos vivenciam e o modo como participam delas, bem como o contexto em que estão inseridos e as atividades a que se dedicam. Além disso, exige-se a organização de projetos educativos fundamentados nessa bagagem cultural e nas necessidades básicas e expectativas dos educandos.

É necessário que seja superada a ideia de que a educação se desenvolve por práticas uniformes, organizadas de maneira que independem das capacidades e expectativas dos educandos. Em se tratando especificamente da alfabetização, Vóvio (2004) revela que isso implica aportar situações de comunicação como aquelas nas quais as pessoas leem, escrevem e falam no mundo social. Trata-se, assim, de práticas que sejam dependentes de situações de uso da escrita, conectadas a projetos e necessidades dos grupos atendidos e que atendem às exigências apresentadas pela sociedade.

Dessa forma, os educandos precisam vivenciar situações de uso da leitura e da escrita que lhes façam sentido e favoreçam suas aprendizagens. A autora também pontua que é preciso que seja superada a noção de que o foco da alfabetização está concentrado em ler para aprender a ler e em escrever para aprender o sistema do funcionamento da escrita.

[...] As práticas de alfabetização deveriam promover a leitura, a interpretação e a produção de uma grande diversidade de textos, o enfrentamento de variadas situações comunicativas, o reconhecimento dos desafios e problemas que se colocam ao produzir uma mensagem escrita (grafar, organizar o texto, selecionar o vocabulário,





usar pontuação, etc.), a reflexão sobre a linguagem, convertendo-a em objeto de análise e estudo, tendo em vista a comunicação e a interação entre as pessoas. Para um alfabetizando tornar-se de fato um usuário da escrita, é preciso experimentar um conjunto amplo de situações nas quais a leitura e a escrita são centrais e necessárias. Precisa também cultivar atitudes favoráveis ao uso da escrita, tais como o interesse por informações, pela aprendizagem, pela ampliação de seu universo comunicativo, por novas formas de planejar e controlar a própria atividade ou a coletiva. (VÓVIO, 2004, p. 24)

Vóvio (2004) sinaliza que se faz necessário fortalecer e apoiar os educadores, para que sejam investigadores criativos e reflexivos no decorrer de suas práticas e, ainda, que estabeleçam interações com os alunos em que as culturas, os valores e o processo de aprendizagem destes sejam respeitados, sabendo escutar e interpretar as expectativas do público que frequenta a educação de jovens e adultos.

A autora finaliza suas reflexões afirmando que é preciso dar atenção à organização de ambientes propícios para que os projetos referentes à alfabetização possam ser empreendidos, com o intuito de que as pessoas criem uma identidade coletiva e desenvolvam atitudes de mobilização e participação.

Isso posto, notamos que trabalhar com a leitura e a escrita na educação de jovens e adultos requer, do educador, ações que favoreçam aos alunos um aprendizado relevante e que corresponda às suas vivências e aos seus interesses.



Refleta

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas de nosso país, convidamos você a refletir sobre as seguintes considerações, visto que são de suma importância quando tratamos de conteúdos a serem ensinados para a educação de jovens e adultos.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 47) pontua "[...] que em qualquer comunidade - seja pequena, como um distrito semirural que pertence a um determinado município, ou grande, como uma capital, um estado ou um país - haverá sempre variação linguística em decorrência de inúmeros fatores [...]."

Em se tratando das turmas da educação de jovens e adultos, foco central

de nossas reflexões, "[...] encontramos uma grande variedade linguística, sotaques e expressões de diferentes regiões do país, as gírias dos jovens, os modismos da televisão. [...]", afirmam Ribeiro et al. (1997, p. 52). Diante disso, os autores destacam que essa variedade, durante muito tempo, foi considerada, de forma equivocada, um empecilho para o domínio da escrita. Segundo os autores, na atualidade, com base em estudos da linguística, compreende-se que a linguagem oral apresenta uma natureza mais flexível e dinâmica que a escrita, absorvendo, assim, de forma rápida, as inúmeras variações que decorrem do contexto social e cultural em que se desenvolve. Nesse sentido:

[...] mais do que coibir essa flexibilidade da linguagem oral, o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve acolher a diversidade, propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas. (RIBEIRO et al., 1997, p. 53)

Prosseguindo nossas discussões sobre conteúdos, apresentaremos, agora, algumas considerações com foco no ensino fundamental.

Na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais do ensino fundamental) (RIBEIRO et al., 1997), documento já abordado em outras unidades deste livro didático, são apresentados, nos objetivos gerais, que os educandos sejam capazes de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito



da família e da comunidade.

- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação.
- Aumentar a autoestima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais. (RIBEIRO et al., 1997, p. 47-48)

Para tanto, no referido documento é proposto o trabalho com conteúdos das seguintes áreas:

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- Estudos da Sociedade e da Natureza.

Isso revela que na educação de jovens e adultos, além de se trabalhar com o código escrito, é fundamental que outros conteúdos estejam presentes, visando, dessa forma, atender aos objetivos citados. Fica claro que diversas áreas de conhecimentos devem ser contempladas no decorrer dessa modalidade de ensino.



Pesquise mais

Você encontrará, na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO et al., 1997), entre outras informações, os blocos de conteúdos e objetivos didáticos e os fundamentos e objetivos na íntegra referentes às áreas descritas.

Essas informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

Apresentamos também algumas considerações sobre a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (anos finais do ensino fundamental) (BRASIL, 2002). No primeiro volume são abordadas as características específicas dessa modalidade e a construção de uma proposta curricular para esse público.

Em se tratando especialmente dos conteúdos, em seu processo de seleção, há como desafio identificar, em cada um dos vastos campos de conhecimento das diferentes áreas, quais se apresentam como relevantes socialmente e analisar em que medida contribuem para o desenvolvimento intelectual do educando, isto é, quais são os conteúdos que possibilitam “[...] a construção e a coordenação do raciocínio, o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, e constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos” (BRASIL, 2002, p. 120).

O referido documento enfatiza que os conteúdos trabalhados podem ser selecionados a partir de uma perspectiva mais ampla, visando identificá-los como formas e saberes culturais em que a assimilação é fundamental para a produção de novos conhecimentos. “[...] Dessa forma, pode-se considerar que devem envolver explicações, formas de raciocínio, linguagens, valores, sentimentos, interesses e condutas” (BRASIL, 2002, p. 120).

Na Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, os conteúdos estão dimensionados em conceitos, procedimentos e atitudes, sendo apresentados em blocos de conteúdo ou em eixos temáticos, de acordo com as áreas. As denominações referem-se a agrupamentos que representam recortes internos à área e objetivam explicitar objetos de estudo fundamentais para a aprendizagem. “[...] Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo” (BRASIL, 2002, p. 120).

Tais agrupamentos estão organizados em razão da necessidade de receber um tratamento de caráter didático que promova um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos em extensão e em profundidade, uma vez que o processo de aprendizagem dos educandos exige que:

[...] os mesmos conteúdos sejam tratados de diversas maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos.
(BRASIL, 2002, p. 121)





Convém destacar ainda que, dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que os conteúdos tratados em cada sala de aula passem por adaptações e alterações, de acordo com as capacidades e as características sociais, culturais e econômicas particulares da localidade. Assim, a seleção proposta nas distintas áreas curriculares deve servir como uma referência suficientemente aberta, para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, adequando-as às necessidades de aprendizagem de seus alunos. (BRASIL, 2002, p. 121)

No que se refere aos conteúdos segundo sua tipologia, Zabala (1998, p. 41) afirma que "por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. [...]".

Os conceitos e os princípios configuram-se como termos abstratos. Nesse contexto, Zabala (1998, p. 42) pontua:



[...] Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetivos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação.

Os conteúdos procedimentais, segundo Zabala (1998, p. 43), incluem regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias, procedimentos, entre outros, configurando-se como "[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo".

O autor ainda enfatiza que os conteúdos atitudinais englobam uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. "Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica" (ZABALA, 1998, p. 46).

As considerações apresentadas relevam os conteúdos e suas dimensões, exploradas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, fica claro que, na educação de jovens e adultos, deve-se:

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia a dia da sala de aula: o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados conscientemente. As diferentes naturezas dos conteúdos escolares devem ser contempladas de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, visando ao desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos e tendo em vista sua vinculação à função social da escola. (BRASIL, 2002, p. 125)

A Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, em seus volumes 2 e 3, apresenta as áreas de conhecimento. São elas:

- Língua Portuguesa.
- Língua Estrangeira.
- História.
- Geografia.
- Matemática.
- Ciências Naturais.
- Arte.
- Educação Física.



Pesquise mais

Você encontrará no link, a seguir, os três volumes da Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002).

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>>.

Acesso em: 7 set. 2017.

São diversas as áreas de conhecimento a serem trabalhadas na educação de jovens e adultos e, conforme discussões apresentadas

no decorrer desta seção, o educador deverá promover situações de ensino que desenvolvam aprendizagens produtivas a seus alunos.

Como observamos nas discussões propostas por Perrenoud (2000, p. 20), há várias competências para ensinar, entre elas, o autor destaca "organizar e dirigir situações de aprendizagem" e, entre as competências mais específicas nela contempladas, ele aponta a necessidade de o docente, ao trabalhar com determinada disciplina, conhecer os conteúdos a serem ensinados, assim como sua tradução em objetivos da aprendizagem.



Assimile

Entre os conteúdos a serem trabalhados na educação de jovens e adultos, ressaltamos a Literatura de Cordel.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 17):



No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhadas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel.

De acordo com os autores, uma ação metodológica que oriente a atividade com a Literatura de Cordel na escola deverá favorecer o diálogo com a cultura da qual ela emana e, ao mesmo tempo, oportunizar uma experiência entre educadores, educandos e demais participantes do processo. É fundamental recolher dos próprios estudantes relatos de vivências, suas experiências, assim como partir das obras e adentrar nas questões que nelas estão retratadas.

Representativos de cultura popular, consideramos a relevância dos cordéis no processo de escolarização dos educandos que frequentam a educação de jovens e adultos.

Sem medo de errar

Caro aluno, apresentamos, no início desta seção, na situação-problema descrita, em que a professora Lúcia, responsável por uma turma da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do ensino fundamental, ingressou no segundo módulo do curso de

formação continuada, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Ministrada pelo professor Fernando, esta etapa do curso centra-se em discussões sobre conteúdos a serem trabalhados especificamente na educação de jovens e adultos. Inicialmente, o educador solicitou aos participantes que fizessem apontamentos sobre a temática proposta para, assim, organizar e conduzir as discussões.

No decorrer do item *Não pode faltar*, verificamos que os cursistas tiveram orientações, com base nos documentos oficiais, para refletir sobre várias questões que permeiam a temática proposta no referido módulo. Além disso, compreenderam que o educador deverá ter clareza dos objetivos a serem alcançados pelos seus alunos ao trabalharem com determinado conteúdo. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a) refletiram sobre os componentes curriculares e a necessidade de se considerar, no processo de ensino e aprendizagem, as especificidades do público que frequenta essa modalidade de ensino. Também foram abordadas questões sobre a leitura e a escrita, evidenciando que é preciso que o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos faça sentido para os alunos, permitindo-lhes o uso nas diferentes situações sociais. Prosseguindo as discussões sobre os conteúdos, foram apresentados, como exemplos, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais do Ensino Fundamental) (RIBEIRO et al., 1997) e a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (anos finais do ensino fundamental) (BRASIL, 2002). Nesses documentos, foram contempladas as áreas de conhecimento a serem trabalhadas com os alunos da educação de jovens e adultos. Além disso, reflexões sobre conteúdos segundo sua tipologia foram realizadas, ressaltando a necessidade de o professor dominar os conteúdos que ele se propõe a ensinar a seus alunos. Questões sobre a variação linguística fizeram parte dos assuntos abordados, centrando-se sobre o papel do professor em relação a essa temática. Houve também uma discussão sobre a Literatura de Cordel, considerando-a como um tipo de texto muito interessante a ser trabalhado com os alunos em sala de aula.

Nesse contexto, ficou claro que há uma extensa diversidade de conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos da educação de jovens e adultos, não se limitando apenas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. As ações docentes devem ser planejadas e

organizadas de forma a atender aos anseios e interesses dos alunos. Conforme exposto ao longo desta seção, o módulo ministrado pelo professor Fernando, baseado nestas referências, ofereceu aos professores cursistas o contato com várias questões fundamentais quando nos dedicados a estudar conteúdos para essa modalidade de ensino.

Faça valer a pena

1. Ao trabalhar com a alfabetização na educação de jovens e adultos, vários aspectos devem ser considerados pelo educador.

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem do código escrito nessa modalidade de ensino, está correto afirmar que:

- a) As experiências culturais dos educandos, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, são dispensáveis.
- b) O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deverá ser articulado com situações reais de uso da escrita.
- c) Adultos, acima de 40 anos de idade, devem aprender a ler e a escrever exclusivamente palavras dissílabas.
- d) A leitura e a escrita deverão ser trabalhadas com educandos que frequentam o ensino médio.
- e) As práticas educativas devem ser uniformes.

2. A Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos apresenta reflexões sobre os conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

Com base no documento supracitado, está correto afirmar que:

- a) Os conteúdos estão dimensionados somente em conceitos e atitudes.
- b) A apresentação dos conteúdos em eixos temáticos é inadequada.
- c) A Arte não é uma área de conhecimento contemplada.
- d) Os conteúdos estão dimensionados somente em procedimentos e atitudes.
- e) Diversas áreas de conhecimento são contempladas para serem trabalhadas com os educandos.

3. Leia atentamente as seguintes afirmativas:

- I. A literatura de cordel é uma produção cultural.
- II. As atividades com o código escrito para alunos da educação de jovens e adultos deverão partir de temas que versam sobre exclusão social.
- III. Na educação de jovens e adultos os conteúdos são irrelevantes.

Com relação às afirmativas anteriores, assinale a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas:

- a) F, F, V.
- b) V, F, F.
- c) V, F, V.
- d) F, V, V.
- e) V, V, F.

Seção 4.3

Materiais didáticos na educação de jovens e adultos

Diálogo aberto

Nesta quarta unidade deste material didático, estamos acompanhando a trajetória da professora Lúcia em sua participação em um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Após a finalização da segunda etapa do curso, que versou sobre os conteúdos a serem trabalhados na educação de jovens e adultos, iniciou-se o terceiro módulo que, por sua vez, tem como objetivo abordar questões sobre a temática materiais didáticos. Novamente, como forma de iniciar as discussões, foi proposto, pelo docente José, responsável por esse módulo, que os professores cursistas fizessem apontamentos sobre a inserção dos materiais didáticos nas aulas destinadas, em especial, ao público da educação de jovens e adultos, foco central do curso oferecido. Alguns participantes manifestaram inquietações e dúvidas sobre o uso e os tipos de materiais didáticos apropriados para esse público. Disseram que, muitas vezes, sentem dificuldades em trabalhar por meio de materiais didáticos que, realmente, sejam interessantes e motivem os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A turma, de um modo geral, afirmou que está bastante animada com os conteúdos a serem abordados no presente módulo. Os cursistas ressaltaram, ainda, que orientações sobre a temática serão importantes para que possam realizar ações em sala de aula que favoreçam a formação de seus alunos que, muitas vezes, ingressam na escola com receios e medos de não conseguirem aprender. Com base nas considerações apresentadas pelos participantes e retomando o eixo central do curso que se apoia na afirmação de Rego (2004), conforme vimos no início da presente unidade, o professor José organizou os principais elementos a serem contemplados no decorrer do curso, centrando-se, assim, nos seguintes questionamentos: o que são materiais didáticos? Quais são os tipos de materiais didáticos a serem trabalhados com os alunos? Como usá-los em sala de aula? Qual é a relação dos materiais didáticos com os objetivos de ensino? Quais materiais didáticos tornam-se interessantes para alunos que frequentam a educação de jovens e adultos? Em que sentido estes materiais poderão favorecer o

processo de ensino e aprendizagem? A partir desse contexto, indagamos: como as questões contempladas pelo professor José, com o intuito de orientar e conduzir o conteúdo a ser abordado no presente módulo do curso, poderão ajudar no processo de formação continuada e atuação profissional dos professores cursistas, atendendo aos seus interesses e anseios em relação ao uso de materiais didáticos para o público da educação de jovens e adultos?

Não pode faltar

Nesta seção, conforme exposto, abordaremos aspectos sobre materiais didáticos, seus tipos e usos, em especial, no contexto da educação de jovens e adultos.

No decorrer desta disciplina, estamos estudando a importância do trabalho do professor, ressaltando, entre várias temáticas, a elaboração do planejamento. Ao se centrar na organização de suas aulas, é importante que o educador reflita também sobre os materiais didáticos que serão utilizados, visando favorecer as aprendizagens dos alunos.



Refleta

Como educador, quais são os desafios que envolvem o processo de escolha e utilização de materiais didáticos?

Quais são os aspectos que devem ser considerados pelo docente, no processo de organização dos materiais didáticos, que serão trabalhados com os alunos?

Para alunos da educação de jovens e adultos, é necessária, no decorrer da aula, a utilização de materiais didáticos?

Esses alunos poderão se sentir mais motivados com a presença de materiais didáticos no âmbito da educação escolarizada?

O educador deverá, como temos apontado no decorrer de nossos estudos, estar atento às suas ações no processo de ensino. Nesse sentido, Zabala (1998), ao refletir sobre a prática educativa, afirma que é necessário insistir que tudo o que o educador faz em aula incide - em maior ou menor grau - na formação de seus alunos. "[...] A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...]" (ZABALA, 1998, p. 29).

Isso posto, reforçamos a necessidade, no presente caso, de adentrar

no universo de discussões sobre materiais didáticos, atentando-nos aos questionamentos supracitados.

Independentemente do nível ou da modalidade de ensino em que atuará, é fato que o professor terá de organizar suas aulas, atentando, entre outros elementos, aos materiais didáticos selecionados e que sejam coerentes aos objetivos a serem alcançados junto aos educandos.

Bittencourt (2011) pontua que os materiais didáticos se constituem como instrumentos de trabalho do educador e do educando, considerados como suportes essenciais no processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Como destaca a autora, nos últimos anos, é inegável o crescimento de materiais didáticos.

Nesse sentido, devemos refletir, no processo de formação inicial e continuada do professor, sobre os usos e as finalidades dos materiais didáticos para que estes, de fato, sejam trabalhados de forma consciente, tornando-se aliados no decorrer das aulas.

Bittencourt (2011) afirma que Pesquisadores do Ensino de História e Geografia do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França destacam importantes diferenças entre os denominados suportes informativos e os documentos.

Os suportes informativos “[...] correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 296). Entre eles, encontramos: livros didáticos, livros paradidáticos, atlas, dicionários, materiais de computadores (tais como CD-ROM e jogos).



[...] Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2011, p. 296)

Em se tratando dos documentos, conforme destaca Bittencourt (2011, p. 296), os pesquisadores supracitados “[...] dominam assim todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. [...]”. Dessa forma, foram

inicialmente produzidos sem a intenção didática, visando atingir um público mais amplo e diferenciado. Todavia, por meio do professor e de seu método, transformam-se em materiais didáticos. Citamos alguns exemplos: músicas, artigos de jornais, revistas, poemas, filmes de ficção e documentários televisivos. "[...] Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola" (BITTENCOURT, 2011, p. 297).

Nesse sentido, fica visível a gama de materiais didáticos a ser trabalhada pelo docente no processo de ensino e aprendizagem. Há muita oferta e, nesse contexto, é preciso que o educador tenha conhecimentos sólidos para que sejam usados de forma criativa, motivadora, adequada e segura.

Bittencourt (2011, p. 298) enfatiza que: "a escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. [...]". É fundamental, segundo a autora, a realização de reflexões acerca dos diferentes tipos de materiais didáticos disponíveis e sua relação com os métodos de ensino.

Em continuidade às discussões sobre materiais didáticos, Bittencourt (2011, p. 299) destaca que a escolha dos materiais didáticos dependerá "[...] das nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo [...]". Assim, a autora ressalta que o método para a utilização dos vários materiais didáticos decorre das referidas concepções, não podendo ser confundido simplesmente com o domínio de determinadas técnicas para que sejam obtidos resultados satisfatórios.



Exemplificando

Em se tratando dos materiais de computador, consideramos que poderão enriquecer as aulas oferecidas aos educandos e, para tanto, é importante que o professor utilize atividades que sejam estimulantes para sua turma.

Também citamos o trabalho com músicas que, entre as inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento global do educando, poderá envolver temas instigantes para reflexões sobre, por exemplo, relações sociais.

Verificamos que são diversas as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, entre outras) a serem

contempladas na escola e inúmeros os materiais didáticos a serem utilizados. Alguns são possíveis de serem trabalhados em variadas áreas; já outros são mais específicos para determinada área de conhecimento. Seja qual for o conteúdo e, independentemente do tipo de material didático adotado, é preciso que haja clareza e sentido nas ações docentes cotidianas com os alunos.

No que tange à educação de jovens e adultos, Ribeiro et al. (1997), ao discorrerem sobre práticas de ensino para esse público, afirmam que um dos princípios pedagógicos se refere à incorporação da cultura e da realidade vivida pelos educandos como conteúdo ou ponto de partida para a ação educativa.



[...] No caso da educação de adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo. A análise das práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio. (RIBEIRO et al, 1997, p. 29).

Assim, os autores destacam que:



[...] Muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, fazem referência a “trabalhadores” ou “pessoas do povo” genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem. Em outros casos, a suposta realidade do educando é retratada apenas em seus aspectos negativos - pobreza, sofrimento, injustiça - ou apenas na sua dimensão política. Ocorre também a redução dos interesses ou necessidades educativas dos jovens e adultos ao que lhes é imediato, enquanto sua vontade de conhecer vai muito além. Perde-se assim a oportunidade criada pela situação educativa de se ampliarem os instrumentos de pensamento e a visão de mundo dos educandos e dos educadores. (RIBEIRO et al., 1997, p. 29-30).

São necessários materiais didáticos que atendam às reais necessidades do educando e que estejam pautados em uma perspectiva humanizadora, conforme estudo realizado no decorrer desta disciplina.

Ao planejar as aulas, o professor deverá estar atento aos seus alunos, tendo bastante cuidado com determinados aspectos. Nesse contexto, Oliveira (2007, p. 88) afirma que alguns problemas presentes nas escolas

decorrem da "[...] organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. [...]". No que se refere à educação de jovens e adultos, a autora afirma que:

[...] um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)



Assimile

Entre os vários aspectos a serem considerados pelo educador ao trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos, destacamos o cuidado para que não ocorra a infantilização no processo de escolha e utilização de materiais didáticos com alunos que frequentam essa modalidade de ensino.

Dando continuidade às nossas reflexões e cientes de que há uma diversidade de materiais didáticos, apresentaremos, neste momento, considerações sobre alguns deles, que poderão ser utilizados na prática educativa, visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, na educação de jovens e adultos.

Tratamos dos livros didáticos, os instrumentos de trabalho mais usados e que integram a "tradição escolar" de educadores e educandos, visto que fazem parte do dia a dia escolar há, pelo menos, dois séculos, de acordo com Bittencourt (2011, p. 299).

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objetivo cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de "múltiplas facetas", e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.





Pesquise mais

Para uma reflexão crítica sobre os livros didáticos e o trabalho docente, orientamos que faça a leitura da entrevista concedida pela Profa. Dra. Circe Bittencourt à Revista Nova Escola.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>>. Acesso em: 6 set. 2017.

Ao utilizar o livro didático no decorrer das aulas, é preciso que o educador esteja atento aos apontamentos supracitados, em um processo contínuo de reflexão sobre as características presentes no tipo de material escolhido.

Zóboli (2004) destaca que o livro didático se constitui como um instrumento ao docente no que se refere à organização de seu trabalho pedagógico. Além disso, configura-se como uma ferramenta de trabalho que, por sua vez, não poderá deter todas as atividades a serem desenvolvidas na escola. Assim, a autora afirma que a atividade do educador não poderá resumir-se em transmitir aos educandos o conteúdo do livro didático.

Em suas reflexões, Zóboli (2004, p. 100) pontua que: "o professor encontra no livro didático apoio para o seu trabalho pedagógico, porém não encontrará certamente um plano de trabalho já pronto, pré-estruturado [...]". O livro deverá ser visto como base e por meio de um olhar crítico, pois, dessa forma, o processo pedagógico poderá ser enriquecido, completa a autora.

De acordo com Zóboli (2004), antes da utilização do livro didático, o educador deverá realizar algumas ações. Entre elas: ler cada assunto que será abordado, assinalando as principais ideias; observar se há erros e, em caso positivo, assinalá-los; determinar quais são os objetivos do assunto da aula; preparar materiais didáticos que contribuam para o educando compreender o assunto; e planejar atividades que estejam associadas ao conteúdo tratado.

Podemos verificar que o professor deverá, entre outras questões a serem consideradas, ter domínio dos conteúdos abordados pelo livro didático e não o tomar como único instrumento de trabalho.



Pesquise mais

Sugerimos que você conheça o Programa Nacional do Livro Didático para

Educação de Jovens e Adultos - PNLD - EJA, lançado pelo Ministério da Educação (MEC).

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17458>>. Acesso em: 6 set. 2017.

Fazemos referência, no contexto de nossas discussões, ao trabalho na educação de jovens e adultos com textos jornalísticos, com base nas discussões apresentadas por Carvalho (2005) que, como vimos na Unidade 3, aborda uma série de temas interessantes a serem valorizados nessa modalidade de ensino.

A autora pontua que o jornal "não fala por si" e, nesse sentido, as formas de usá-lo na sala de aula são bastante variadas. Carvalho (2005, p. 126) indaga: "[...] como introduzir os jornais na escola, como recurso didático?" Assim, precisamos refletir sobre caminhos para que o jornal seja utilizado de forma a promover a aprendizagem do educando. Para tanto, a autora apresenta algumas orientações que contribuem para a formação reflexiva de jovens e adultos.

Carvalho (2005) sugere que seja realizada a leitura pelo professor do jornal em voz alta para seus alunos, visto que a leitura do docente é mais fluente do que a de alunos que ainda estão "tateando". Todavia, é fundamental que o estudante folheie os jornais, olhe as fotos, ainda que não saiba decifrar o código escrito. A leitura do jornal configura-se como uma atividade adulta, que não infantiliza o aluno da educação de jovens e adultos, completa a autora.

Segundo Carvalho (2005, p. 126): "[...] discutir a notícia, escrever no quadro ou no bloco algumas das coisas ditas pelos alunos é um bom ponto de partida para exercícios de leitura e escrita".

Há várias discussões importantes a serem realizadas a partir da publicação de textos jornalísticos. Nesse sentido, Carvalho (2005, p. 126) destaca que:

[...] Os professores começariam por discutir, por exemplo, qual o interesse do jornal em publicar, ou não, determinadas notícias - para causar que efeito, em que tipo de leitores, com vistas a que objetivos? Por que determinada notícia aparece nesta ou naquela página, ilustrada ou não, ocupando que espaço, maior ou menor?



São questionamentos extremamente valiosos e que corroboram para que os alunos sejam formados a partir de uma perspectiva conscientizadora e dialógica, como verificamos na abordagem de educação freireana.



Assimile

Carvalho (2005) afirma que o texto jornalístico poderá ser elemento indicador ou provocador de estudos, projetos e pesquisas; apresentar reportagens em série que aprofundam temas e cadernos especializados que oferecem material didático de baixo custo, atraente e que diariamente é renovado; além de classificados, por exemplo, que apresentam inúmeras informações e revelações.

No texto jornalístico, destaca Carvalho (2005, p. 126), não existe limite aos professores e alunos para as descobertas. Assim, torna-se um material didático propício ao ensino e à aprendizagem, que enriquece as aulas. Cabe enfatizar que, de acordo com a autora, o jornal não deverá ser material exclusivo, visto que é necessário "[...] também dar lugar a poemas, histórias, lendas, quadrinhos... anúncios, listas de compras, encartes de publicidade... ler o que está à nossa volta, e também aquilo que não faz parte do cotidiano dos alunos".

Os textos jornalísticos, como materiais didáticos, poderão ser utilizados no decorrer das aulas e em diferentes áreas de conhecimento, visto que se revelam ricos em conteúdos e possibilidade de formação dos alunos sobre assuntos do dia a dia e muito contribuem para reflexões diante dos fatos que acontecem no seu país e no mundo.

Na condição de professor na educação de jovens e adultos, é importante que se reflita sobre o jornal, sua utilização e a contribuição para as aprendizagens, além de apresentar uma diversidade de conteúdos interessantes para o público que frequenta essa modalidade de ensino.

Ressaltamos, ainda, que ao trabalhar com os diferentes materiais didáticos, entre vários aspectos a serem considerados, o educador esteja atendo às reais necessidades de seus alunos. Nesse sentido, deverá ter consciência, conforme estudamos, acerca da heterogeneidade da turma.

Dessa forma, ao refletir sobre o uso de materiais didáticos nas aulas, o professor deverá considerar alguns elementos, entre eles: o objetivo que pretende alcançar, o conteúdo que será abordado, o perfil de sua turma, os interesses manifestados pelos alunos, a adequação do material didático ao público jovem e adulto e a qualidade dos instrumentos a serem utilizados.

É fundamental que os alunos estejam envolvidos na aprendizagem,

podendo, assim, em momentos oportunos, participarem da escolha dos materiais didáticos. Além disso, destacamos, com base nos estudos de Bittencourt (2011), que os professores e os alunos também poderão construir estes materiais.

A partir do exposto, verificamos a seriedade de pesquisas e estudos acerca do uso de materiais didáticos e que são diversos os conhecimentos que os professores deverão apresentar e, entre eles, é fundamental estar atento à qualidade dos materiais oferecidos a seus alunos.

Sem medo de errar

Caro aluno, como estamos acompanhando, a professora Lúcia é responsável por uma turma de alunos que frequenta o primeiro segmento do ensino fundamental da educação de jovens e adultos, em uma escola localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A docente está realizando um curso de formação continuada, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, e, no terceiro módulo, a temática abordada refere-se aos materiais didáticos. O professor José, que está ministrando essa etapa do curso, solicitou inicialmente aos participantes que fizessem apontamentos sobre o referido tema, centrando-se especialmente no contexto da educação de jovens e adultos (foco central do curso) para, assim, organizar e conduzir as discussões. Ao longo do tópico *Não pode faltar*, observamos que essas informações auxiliaram os professores cursistas em inúmeras questões acerca da temática proposta. Verificamos que o planejamento das aulas exige do professor, entre outros aspectos, reflexões sobre materiais didáticos e as discussões revelaram a importância destes materiais no decorrer das aulas, ressaltando que existe uma diversidade a ser trabalhada.

A partir dessas fundamentações teóricas, os cursistas verificariam a necessidade da utilização de materiais didáticos que contribuam para a aprendizagem dos educandos. Além disso, com base nos questionamentos apresentados pelos professores cursistas no início do módulo e nos conteúdos ministrados pelo professor José, várias discussões importantíssimas foram abordadas sobre materiais didáticos, seus tipos e usos, com ênfase na educação de jovens e adultos.

Faça valer a pena

1. A educação de jovens e adultos necessita de práticas docentes que sejam realizadas no sentido de promover a aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto, está correto afirmar que:

- a) Os objetivos de ensino devem focar exclusivamente no domínio da leitura e da escrita pelos educandos.
- b) O uso de jogos não é necessário para alunos do ensino fundamental.
- c) Os materiais didáticos devem ser utilizados somente em quadras esportivas.
- d) Os textos jornalísticos deverão ser trabalhados no decorrer de um bimestre letivo.
- e) Na educação de jovens e adultos, é importante trabalhar com a diversidade de materiais didáticos.

2. Os livros didáticos são materiais didáticos a serem trabalhados nas aulas.

Diante do contexto apresentado, está correto afirmar que:

- a) Há somente livros didáticos destinados para alunos que frequentam o ensino médio.
- b) A inserção do livro didático nas escolas brasileiras ocorreu no século XXI.
- c) Os livros didáticos não são os únicos instrumentos de trabalho do professor.
- d) O livro didático apresenta todas as atividades a serem desenvolvidas na instituição escolar.
- e) O livro didático deverá ser trabalhado somente com o conteúdo de História.

3. Leia atentamente as seguintes afirmativas:

I. A escolha do material didático reflete na formação dos educandos.

II. Na educação de jovens e adultos, o professor deverá trabalhar exclusivamente com textos jornalísticos.

III. Os livros didáticos são eficientes apenas no processo de aprendizagem inicial do código escrito.

Com relação às afirmativas anteriores, assinale a sequência correta de V- Verdadeiras e F- Falsas:

- a) F, V, F.
- b) V, F, F.
- c) F, V, V.
- d) V, F, V.
- e) F, F, F.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 6 set. 2017.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, E.; ÁLVARES, S. C.; BARRETO, V. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GARCIA, J. de V.; MACHADO, T.; ZERO, M. A. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, p. 64-88. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/765>>. Acesso em: 6 set. 2017.

GERALDI, J. W. G. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. G. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 59-91.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, M. V. M. (coord.) et al. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

REGO, T. C. Os bons professores ninguém esquece. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XIX, n. 169, p. 16, jan./fev. 2004.

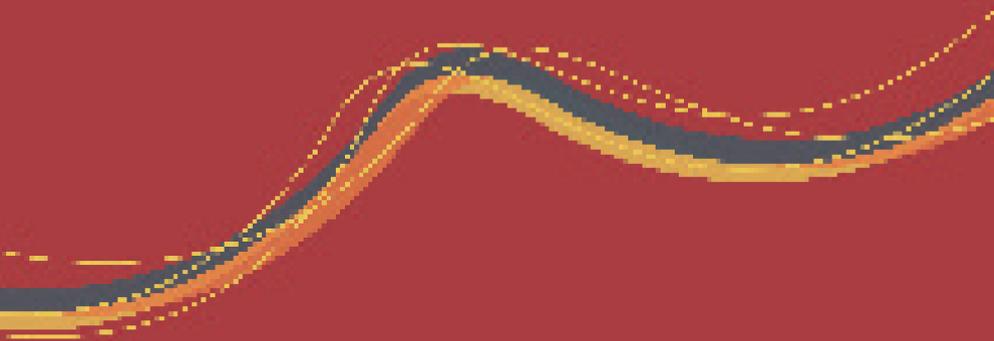
RIOS, T. C. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Pátio**. Ano VIII, n. 29, p. 23-25, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

ZÓBOLI, G. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.



ISBN 978-85-522-0252-3



9 788552 202523 >