

**EJA: planejamento, avaliação  
e transformações sociais**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
Celso Costa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette  
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO LIVRO:**

Maria Aparecida Crissi Knüppel  
Maria Regina da Silva Vargas  
Sandro Aparecido dos Santos

**COORDENADORA DO CURSO DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

Maria Regina da Silva Vargas

Laurete Maria Ruaro

**EJA: planejamento, avaliação  
e transformações sociais**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Mariulce Leineker, Margareth de Fátima Maciel,  
Laurete Maria Ruaro, Raimundo Nonato Junior,  
Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Michele Tupich

REVISÃO ORTOGRÁFICA  
Raquel Bebici

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:  
Elisa Ferreira Roseira Leonardi  
Éverly Pegoraro  
Leandro Povinelli  
Victor Mateus Gubert Teo

Edição e impressão: Premiere  
Tiragem: 273 exemplares - 1ª impressão  
Catalogação na Publicação  
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249  
Biblioteca Central – UNICENTRO

Ruaro, Laurete Maria  
R894e EJA: planejamento, avaliação e gestão / Laurete Maria Ruaro.  
-- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.  
108 p.

#### Bibliografia

1. Educação de jovens e adultos. 2. EJA. 3. Educação -  
Planejamento e avaliação. I. Título.

CDD 374

Copyright: © 2010 UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



## SUMÁRIO

Introdução .....	7
Capítulo 1 - O currículo de EJA - planejamento e avaliação .....	11
Capítulo 2 - Estratégias didático-pedagógicas para a EJA .....	43
Capítulo 3 - A prática pedagógica escolar enquanto prática social .....	87
Considerações finais .....	101
Referências .....	105



## Introdução



*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre ser condicionado e ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.*

*Paulo Freire (2001)*

A Educação de Jovens e Adultos, a que nos reportaremos nesse texto como EJA, é uma modalidade bastante peculiar da estrutura educacional brasileira uma vez que estende o acesso à educação àqueles que, em idade regular, não tiveram oportunidade de freqüentar a escola.

Essa característica faz do público da EJA ao mesmo tempo que, de certa forma excluído pelo sistema educacional regular, sujeitos privilegiados com a possibilidade de aprender numa perspectiva redimensionada, mais crítica e direcionada ao esclarecimento, pois, o diálogo entre educadores e alunos pode se tornar ferramenta indiscutível de transformação social. Assim, ao passo que são ensinados conteúdos científicos, organizam-se contextos para aplicação efetiva desses ocasionando mudança de comportamento efetiva.

Cabe ao educador, nesse contexto, lembrar que junto com o aluno da EJA está recebendo toda a subjetividade que ele traz com sua história de vida, sua trajetória como trabalhador, pai de família, agente social. Essa situação faz com que esse sujeito manifeste, por vezes, resistência, medo e sentimento de inferioridade.

Para vencer as barreiras impostas pelas limitações econômicas e sócio-culturais e ofertar situações de ensino-aprendizagem compatíveis com as necessidades educacionais dessa demanda, faz-se necessário organização de estratégias pedagógicas capazes de superar ranços e males, incentivando esse público a se fazer sujeito de sua história e adquirir instrumentalização científica efetiva, lúcida e realmente capaz de oportunizar a cidadania.

Pensando a EJA em uma concepção progressista de educação, o presente texto tem por finalidade discutir aspectos referentes à organização da prática pedagógica para essa modalidade considerando as particularidades do do público atendido, suas necessidades concretas e formas de intervenção capazes de beneficiar o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos nesse processo.



Para facilitar as discussões acerca dos aspectos pedagógicos que constituem a organização didática da escolarização de jovens e adultos, as unidades de estudo se constituirão em três momentos:

1. O currículo da EJA: planejamento e avaliação: apresentação do currículo e do planejamento como espaços de constituição da prática educacional a partir das especificidades da demanda; análise da avaliação escolar como processo de mediação e inclusão nas relações de ensino-aprendizagem.

2. Estratégias didático-pedagógicas para a EJA: análise do perfil cognitivo do adulto em processo de escolarização básica, da necessidade de estabelecer vínculos entre educador e educando para desenvolvimento de aulas significativas, atrativas e com estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas ao perfil dessa faixa etária.

3. A prática pedagógica escolar enquanto prática social: reflexões sobre a situação de exclusão e marginalização inerente à modalidade de EJA e da organização escolar como espaço de transformação social. Discussão da prática pedagógica escolar enquanto prática social e possibilidade de emancipação dos sujeitos a quem, outrora, foi negado o acesso ao processo de escolarização.

Em todos os momentos serão apresentados e analisados os fundamentos teóricos fazendo contextualização com as necessidades concretas da intervenção nessa modalidade de educação. Dessa forma, pensamos a formação do professor para a EJA de forma integral e consciente numa perspectiva progressista de organização didático-pedagógica.





## Capítulo 1

### O currículo de EJA - planejamento e avaliação



*Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.*

*Paulo Freire (2001)*

O currículo, cerne da estrutura educacional, é constituído pela prática social que emana do cenário histórico em que acontece a ação de escolarização. Para compreendê-lo em sua totalidade deve-se transcender análises que se fazem a partir de concepções reducionistas; essas o delimitam à sinalização de um método neutro que orienta o planejamento e avaliação educacionais sem

considerar que a neutralidade da ação pedagógica corrobora a situação de desigualdade social (APPLE, 2002).

A organização curricular ao planejar o processo ensino-aprendizagem, deve considerar a condição humana a partir da análise e da crítica da realidade social, política e econômica na qual se inserem os sujeitos aprendentes. Dessa forma, procura-se garantir as condições necessárias para se desenvolver um projeto educacional engajado com a luta dos trabalhadores por uma situação cidadã.

Nesse sentido, cabem reflexões acerca de *como, para quem e com que finalidade* se constitui o processo de escolarização. Essas reflexões ultrapassam o limiar da interface puramente metodológica e se fazem das implicações, limitações e possibilidades históricas, culturais e políticas impostas pela organização do Estado. É importante considerar que nesse nicho de intervenção das políticas públicas na organização curricular instalam-se ideologias que, geralmente, distanciam o trabalho pedagógico de uma prática para emancipação. Conforme Apple (2002) essas marcas deixadas pelo Estado na elaboração curricular na maioria das vezes não são percebidas como manifestação de poder e incutem normas e valores largamente difundidos por professores em seus planos de ensino.

O presente capítulo discutirá o currículo como espaço de construção de prática educativa mais coerente com as necessidades educacionais e sociais do alunado, assim como apresentar as diretrizes para organização de planejamento consistente para implementação de um processo avaliativo humanizado e capaz de provar sua relevância para o sucesso escolar das camadas populares.



## 2.1 O currículo como estrutura da prática educativa

O que é currículo?

O termo currículo costuma ser confundido e empregado, geralmente, em sua conotação restrita que se refere à um conjunto de matérias que, organizadas, constituem a grade escolar. Porém, sua essência se estende para além dessa definição.

Elemento de vital importância para a educação, compreende componentes do planejamento como: seleção de conteúdos, metodologia e avaliação, sendo que toda a decisão sobre como operacionalizar qualquer um desses itens implica em definir uma concepção de educação. Concepção essa que se fundamenta em aspectos históricos, sociais e culturais e que vão nortear toda ação que se pretende desenvolver no interior dinâmico do espaço educacional.

Conforme Sacristán e Gomes (2000, p.167), “as decisões básicas que se tomam no currículo, são fundamentadamente, sociais e morais com um significado político: que cultura dar e a quem distribuí-la”. Nesse sentido, ao elaborar o planejamento curricular é fundamental que a comunidade escolar tenha bastante clareza sobre os valores e objetivos que a escola quer desenvolver na sociedade.

Os principais representantes do currículo como ciência científica, Michael Apple e Henry Giroux, consideram o currículo como ciência crítica, cuja construção deve estar voltada para potencializar situações que potencializem a emancipação e humanização do homem. Deve trabalhar, assim, com questões éticas,



políticas, sociais e não somente com questões técnicas e instrumentais. Nesse enfoque, o currículo, assim como a escola e a educação não são neutros, pois assumem um trabalho comprometido e imbuído de intencionalidade trazendo a necessidade de trabalhar com o homem real, considerado na sua totalidade. Daí se compreende que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo apreça nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE in MOREIRA e SILVA, 2005, p. 59).

O currículo, assim apresentado, torna-se comprometido com um projeto coletivo e procura responder a questões sobre quem planeja e com que finalidade. Pensar o currículo dessa forma é pensar o mundo da educação que abrange alunos, professores, funcionários, família, conteúdos, metodologia e avaliação: uma trajetória a ser caminhada pelo indivíduo na produção cultural. E é nesse sentido que currículo está envolvido com relações de poder uma vez que pode legitimar, com suas intenções e ações, tanto a reprodução social alienada e opressora quanto apresentar proposta crítica para esclarecimento das massas.

Na teoria crítica do currículo a educação e o currículo são vistos como elementos integrantes do processo cultural como partes integrantes e ativas num processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos, no qual “os materiais existentes



funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA e SILVA, 2005, p.28). Nessa corrente tem-se também a contribuição de Paulo Freire, para o qual a concepção de currículo crítico, baseando-se na premissa de que a ação humana tem um papel ativo na formação da sociedade, não pode ser tratada independentemente do conhecimento e da cultura.

Numa perspectiva progressista o currículo se reorganiza como o caminho possível para o trabalho coletivo que possa contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem atrelado a um projeto social mais amplo.

Nesse sentido, ele precisa tomar como base o conhecimento produzido no cotidiano para confrontá-lo com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, incentivando produção de sínteses menos lineares sobre os fenômenos que se manifestam na sociedade e na natureza.

É importante entender que quando se fala na necessidade de reorganizar o currículo não se trata, evasivamente, de excluir ou acrescentar novas disciplinas, mas de saber trabalhar com as situações concretas da realidade a partir do que se tem. Questões ligadas ao contexto social no qual a escola e o aluno estão inseridos devem ser consideradas, para tanto “a planificação curricular deve ser realizada dentro de uma ótica de cooperação, com a participação dos alunos, dos professores, dos técnicos, das famílias e, naturalmente da



comunidade em geral, para evitar uma dicotomia entre alunos-escola-comunidade” (FREDERICK, 1987, p. 107).

Portanto há a necessidade de se conhecer a escola, suas características e manifestações, o que ocorre dentro e fora dela, uma vez que, conforme mencionam Moreira e Silva (2005, p. 07) “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”.

Pensando dessa forma, em que o currículo se faz das necessidades concretas da demanda educacional, a ação educacional pode se fazer mais bem preparada para assumir as responsabilidades que advém do processo de escolarização tanto de crianças como de jovens e adultos, respeitando suas particularidades.

#### O currículo para a EJA

Conforme o parecer CNE 11/2000, a organização curricular para a EJA deverá se pautar em “modelo pedagógico próprio” de modo a assegurar equidade, diferença e proporcionalidade. Ou seja, proporcionar uma educação de qualidade sem prejuízos em relação à constituição curricular da educação básica em espaços e tempos pertinentes às especificidades desse público, valorizando os conhecimentos já adquiridos em contextos não formais de educação.

As situações, o perfil do aluno e a faixa etária serão princípios norteadores da prática educacional desse público sendo que será assegurado a eles o aprendizado dos mesmos conteúdos referenciados ao respectivo grau de escolarização básica; considerando que a EJA se organiza em três níveis:



Segmento I: correspondente à alfabetização – 1º ciclo.

Segmento II: referente aos últimos anos do ensino fundamental – 2º ciclo.

Ensino Médio: 3º ciclo.

A organização curricular para cada uma das fases, nos variados programas ofertados pelo governo, deve pensar no contexto de seu público e ser adaptada pedagogicamente de modo a garantir acesso ao saber formal sem prejuízos na qualidade do processo.

Nesse sentido, conforme as instruções do parecer CNE 11/2000, nas práticas de educação de jovens e adultos os aspectos culturais da comunidade podem ser utilizados como elementos fortalecedores do currículo escolar proporcionando a construção da identidade dos sujeitos que dela participam. Pois, os propósitos do currículo deveriam estar voltados para atender às exigências da comunidade, vinculando o estudo com as necessidades do estudante de maneira que ele não se sinta separado da vida quando entra na sala de aula.

A educação de jovens e adultos deve representar uma contribuição no que se refere à reconstrução da dignidade de sua demanda para exercício da cidadania crítica e participativa. Nesse sentido, o currículo deve se constituir como instrumento lúcido de transformação a partir da real função social da escola considerando o contexto em que ela é determinada.

Assim se estabelece um desafio: o de tornar a educação de jovens e adultos voltada para a comunidade, para o ambiente natural e para o mundo do trabalho de



forma que se estabeleça ação pedagógica integrada à prática social, favorecendo a valorização dos universos culturais dos educandos.

O primeiro passo seria assumir, na construção curricular dessa modalidade, a dimensão política da educação que, conforme Saviani (1997) acontece por meio da luta entre contrários não-antagônicos com o objetivo de transformar pela unificação de um discurso crítico da organização sócio-econômica; fortalecendo, dessa forma, a possibilidade de organizar plano de ação menos atrelado às demandas do capital.

O currículo se constitui em uma organização de estratégias pensadas para estimular o desenvolvimento educacional de determinado público em situações específicas.

Dessa forma, ao escrevê-lo deve-se considerar seus aspectos estruturais, conceituais, teóricos e práticos. Esse documento expressa a opção teórica da escola que deve ser coerente com as ações que se pretende desenvolver no espaço-tempo definido. O importante é lembrar que o currículo é dinâmico, pois, constitui-se das necessidades da demanda; portanto é flexível e pode ser reelaborado sempre que houver novos fatos a serem pensados e incluídos no cotidiano escolar.

A organização física do currículo deve ser pensada em três níveis que servirão de referência para pesquisa da realidade concreta dos diferentes contextos educacionais em instituições de ensino. Cada um dos níveis, que se efetivam de forma interligada, traz respostas necessárias à organização das situações pedagógicas permitindo prever as possíveis adversidades.



Previendo situações arbitrárias e/ou dificuldades no processo, a escola e seus sujeitos terão maior nível de autonomia para pensar ações que servirão de apoio à resolução dos problemas, sempre à luz de determinada opção teórica. A opção teórica que direcionará as ações da instituição de forma coerente e também deve ser escolhida coletivamente a fim de que todos os envolvidos compreendam o suporte epistemológico das propostas operacionais.

Os níveis propostos para organização do currículo são: situacional, conceitual e operacional. Para construí-los é importante tentar responder as seguintes questões:

<p><b>Marco situacional</b></p>	<p>Quem são os sujeitos que se atenderá com o projeto educacional? De que estrutura social provém? Quais suas reais necessidades educacionais e sociais – quem é nosso aluno concreto? O que e para quê se pretende ensinar a essa demanda? Quais as condições estruturais da escola?</p>
<p><b>Marco conceitual</b></p>	<p>Qual posicionamento teórico do currículo: quais as concepções filosóficas, sociológicas, políticas e epistemológicas que constituirão o discurso assumido e implantado pela escola?</p>



<p style="text-align: center;"><b>Marco situacional</b></p>	<p>Quais os conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação?          Como será a organização da estrutura pedagógica que se propôs a ensinar determinados conteúdos com determinados objetivos?          Quem desenvolverá determinada ação e em que tempo?          Como será o processo de avaliação da proposta?</p>
---	---

### O marco situacional

Convida a instituição para investigar e pensar sobre as características de seu público a fim de prever as adversidades, possibilidades e desafios que acompanham essa demanda. Conhecendo e entendendo a realidade em que acontecerá a intervenção pedagógica, as possibilidades de sucesso serão maiores.

Em classes de EJA, o público atendido é o pertencente às camadas populares com baixa renda e capital cultural determinado pela sua experiência na comunidade em que viveu e trabalhou, “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2005, p.18).

Essas histórias que se desenrolam no seio de grupos com atividades marcadas pelos traços inerentes à sua experiência cultural, trazem marcas de superação, mas, de



modo mais acentuado, de privações que fizeram do aluno, das classes de jovens e adultos, um cidadão sitiado à margem de muitos de seus direitos humanos.

#### O marco conceitual

É organizado de modo a, com bases científicas, propor diretrizes para pesquisas que tendem a sinalizar entendimento dos problemas que serão enfrentados pela escola, abrangendo as dimensões social, política, histórica, psicológica e pedagógica, obedecendo a legislação existente para implantação de proposta curricular. Selecionam-se nesse marco as propostas de integração do sujeito à sociedade observando e respeitando a concepção de homem que se quer formar para construção de uma sociedade justa e realmente democrática.

Pautar a ação escolar em determinada teoria do conhecimento é o diferencial para entendimento dos objetivos que se propõem realizar ao longo do processo de escolarização. A escolha por uma linha teórica implica, necessariamente, assumir postura coerente com o discurso que advém dela.

#### O marco operacional

Demarca o plano de intervenção; é a dimensão prática do currículo. Apresenta as ações que serão desenvolvidas na instituição escolar para efetivar as propostas discutidas anteriormente. Procura definir os papéis dos sujeitos do processo de escolarização assim como os instrumentos e o tempo para implementação das metas que são traçadas procurando prover as necessidades sócio-educacionais da demanda.

No que se refere à EJA, devem ser observados no marco operacional “o conjunto dos princípios, objetivos



das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto” (BRASIL, 2002, p.63).

O currículo, quando se destina à educação de jovens e adultos, deve ser pensado principalmente sob o enfoque de sua função social.

Pois, esses sujeitos que buscam tardiamente sua escolarização esperam, geralmente, que a sala de aula lhes possibilite transcender sua condição existencial de excluído e que a escola lhe permita um outro olhar *para e sobre* o mundo.

Conforme Pinto (1991, p.72) “o que distingue uma modalidade de educação de outra não é portanto o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, quando educa a criança ou o adulto”.

## **2.2 Planejamento e ação pedagógica**

Para que toda a organização conceitual e operacional do currículo seja efetivada de forma a atender a situacionalidade da instituição escolar, é imprescindível pensar em planos de ação que estabeleçam objetivos, tempos, espaços, recursos materiais e humanos para sua materialização. Entra em cena o elemento de organização e estruturação intencional das ações pedagógicas: o planejamento.



Cabe lembrar que 'não há vento favorável para quem não sabe a direção a seguir', que 'é a disposição das velas, e não a força da ventania, que determina aonde se pode chegar' e que 'um barco desmontado não sai do porto'. Praticado com perseverança, persistência e determinação, esse processo, por certo, pode evitar o traiçoeiro canto das sereias da burocratização e das autojustificativas alienantes que levam a se usar o planejamento como mera formalização do trabalho, ou como processo de elaboração de planos e de projetos que se constituem em repositórios de uma abstração sem efetivo compromisso com a transformação da realidade. (LÜCK, 1999, p.30)

Observando o posicionamento de Lück sobre o planejamento pode-se inferir sobre essa ação educacional que:

1. É uma ação intencional, pensada a partir das reais necessidades escolares que são levantadas no momento da elaboração do marco situacional.

2. Deve ser traçado a partir dos planos maiores da escola que se constituem da seguinte forma: Projeto Pedagógico; Regimento Escolar; Planejamento Docente; Plano de Aula.

3. É um movimento de reflexão sobre as ações e opções dos sujeitos do processo de escolarização: sobre as interfaces sociais, políticas e econômicas e das relações de poder implícitas nesse processo.

4. Não é um espaço para justificar fazeres alienados e/ou cumprir encargos burocráticos.

5. Deve garantir coerência entre o que se estabelece como marco conceitual e operacional do currículo.



Sendo uma ação intencional, o planejamento deve acontecer no âmbito do trabalho coletivo de forma a favorecer ações significativas para todos os segmentos da estrutura escolar e que resultem em benefícios reais para o sucesso escolar das práticas pedagógicas.

Nesse plano, há que se observar a legislação para organização das estratégias de ação no espaço escolar. Esse fato não incorre, necessariamente, em engessar as decisões conforme plano específico de ação indicado nas diretrizes muito embora elas direcionam à opções por determinadas posturas ideológicas pró interesses do capital.

A hierarquia dos planejamentos no nível de políticas públicas deve observar a legislação nacional (Plano Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais; atos oficiais que provém dessas esferas); a legislação estadual (Plano Estadual de Educação; Diretrizes Curriculares Estaduais; atos oficiais) – tanto o conselho nacional como o estadual são subordinados à legislação maior, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os planos e programas oficiais refletem um núcleo comum e procuram garantir oferta da educação a todos os segmentos da população.

No âmbito da instituição escolar, que se organiza a partir das orientações legais, a hierarquia a ser observada se dá a partir do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar que são documentos mais amplos que expressam a constituição da cultura da escola. A partir desses projetos são elaborados o planejamento docente por disciplina de estudos e o plano de aula.

O primeiro se dá no seio das especificidades de cada disciplina e é pensado para o ano, semestre ou bimestre; é



dividido em unidades com objetivos, conteúdos, metodologia e procedimento de avaliação. O segundo é construído para desenvolvimento de conteúdos em determinado espaço de tempo e assume características específicas conforme a necessidade da turma, de espaço físico e temporal.

Nesse sentido, o planejamento se constitui a partir do projeto pedagógico de escolarização que se pretende oferecer. Conforme as Diretrizes Curriculares,

O momento da elaboração do projeto pedagógico - expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento - inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: *conter* o todo em ponto menor e *tornar a tomar*, sintetizar o conjunto) o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto. (BRASIL, 2000, p.)

Planeja-se a fim de que os espaços inerentes à organização didática sejam respeitados, executados e revistos sempre que houver necessidade.

Salienta-se que o processo didático, para ser produtivo, precisa considerar também os métodos de ensino e a forma como os conteúdos são apresentados, afim de que seja garantida superação das possíveis dificuldades de aprendizagem que podem ser manifestadas pelo público atendido. Pois, uma das causas da falta de



estímulo discente pode ser caracterizada pela monotonia das aulas advinda de uma neutralidade no que concerne à contextualização dos conteúdos à prática social.

Há que se considerar o aluno como parte ativa do processo de escolarização, conforme Cortella (2005, p.125) “[...] nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico”. Assim, pode-se efetivar prática menos alienada e mais coerente com as necessidades da classe popular.

Cabe, também, observar que a atividade escolar deve ser organizada respeitando os princípios de uma gestão participativa em que o projeto pedagógico possua viés político e possibilite integração entre objetivos, procedimentos e interesses educacionais da demanda atendida. Nesse contexto, deve haver consciência do envolvimento político dos profissionais da educação e de seu posicionamento referente à ação pedagógica. Conforme Freire (2001, p. 127)

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança de mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

O plano de trabalho dos professores deve, então, ser construído de forma que todos os componentes do processo pedagógico se estruturam coerentemente. A seleção dos conteúdos conforme os objetivos estabelecidos



e a real necessidade de aprendizagem; os métodos de ensino e atividades apropriadas a cada etapa de modo a complementar os canais perceptivos de todos os alunos e a avaliação consciente e utilizada em todo o processo com intuito de acompanhar a produtividade e sinalizar lacunas que devem ser revistas e conteúdos que precisam ser retomados são os princípios básicos para atuação docente em todo espaço escolar saudável.

Concebe-se, assim, o processo ensino-aprendizagem de forma objetiva a partir do trabalho com conteúdos que fazem sentido socialmente. O planejamento assume papel de destaque para dinamização positiva do espaço educacional, conforme Libâneo (1994, p. 221) ele é a estrutura vital da ação docente, “é um meio para para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação”.

Conforme Lück (1991), um bom planejamento deve focar atenção nos problemas mais recorrentes à demanda educacional com que a escola trabalha, assim como à suas possibilidades de ação sobre esses problemas, prevendo situações e provendo ações que beneficiem a regularização do processo. Nesse sentido, a negligência ou resistência à construção de planos de ação aumenta as possibilidades de a escola e o educador dispensarem energia em situações que poderiam ter sido apontadas, evitadas ou minimizadas por meio de ações de prevenção e controle.

A autora menciona, ainda, que se deve focar a construção do planejamento sobre as seguintes questões: planejar o quê? Por quê? Para quê? Quando? Como? Onde? Para quem? Com quem? (LÜCK, 1995). Observe o campo de abrangência da ação de planejar conforme essa concepção da autora:





<b>O quê?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A ação que será planejada: currículo, projeto pedagógico, plano de aula, unidade didática, etc..</li><li>• Está relacionada ao questionamento: para quê?</li></ul>
<b>Por quê?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação dos problemas que se levanta no marco situacional.</li></ul>
<b>Para quê?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diz respeito à justificativa do planejamento.</li><li>• Incita pensar nos resultados que se pretende com determinada ação.</li></ul>
<b>Quando?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Previsão: quando começar; quanto tempo manter; quando trocar de ação; quando encerrar.</li></ul>
<b>Como?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleção dos meios que veicularão e darão suporte às ações.</li><li>• Implica pensar de forma realista a partir das possibilidades da escola.</li></ul>

<b>Onde?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posição da ação dentro do programa global da escola.</li> <li>• Definição dos espaços físicos apropriados.</li> </ul>
<b>Para quem?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos prioritários em vista da natureza das necessidades apresentadas.</li> </ul>
<b>Com quem?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem vai participar da efetivação de determinadas ações (profissionais; comunidade escolar; sociedade civil...).</li> </ul>

A organização do trabalho pedagógico acontece desde a organização do currículo e do projeto político pedagógico para se manifestar na sala de aula por meio da implementação do plano de aula. Esse movimento percorre todos os momentos da ação pedagógica e precisa ser avaliado a fim de que ações sejam reestruturadas; renovadas ou mesmo substituídas.

Nesse contexto, surge a avaliação como recurso necessário para verificação e remediação do processo. Pois, é por meio dela que se tem a possibilidade de visualizar o processo e analisar a relevância das ações para que se atinja os objetivos propostos.

### **2.3 Avaliação como processo inerente ao planejamento**

A avaliação no contexto escolar



Historicamente a avaliação foi construída como forma de classificação, mensuração e exclusão, já que àquele que não conseguia boa nota ao fim do processo educacional seria delegado à condição de fracassado e marginalizado no processo de escolarização. Essa ideologia propagada pelas tendências pedagógicas tradicionais se pauta nos princípios de punição e faz com que muitos professores ainda usem as provas como “arma” para coagir seus alunos sob pena de “não alcançarem a média para obterem aprovação”.

Essa prática de coação está presente, infelizmente na atualidade e se configura num dos motivos que agravam a problemática do fracasso na escola. Pois, “a finalidade da avaliação na Escola é identificar problemas e facilidades na relação ensino/aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico” ela não pode ser exercida como processo de auditoria que “tem por objetivo localizar desvios para punição dos envolvidos” (CORTELLA, 2005, p.143).

É importante destacar, entretanto, que não se está fazendo apologia à formas de facilitação da aprovação dos alunos ou à abolição da aplicação de instrumentos formais para avaliar. Apenas argumenta-se que o processo avaliativo é inerente e intrínseco ao processo ensino/aprendizagem. Não pode ocorrer no fim do processo sob pena de não sinalizar a tempo de serem resolvidos os problemas da prática didática.

Pois, conforme Cortella (2005, p.143) “a tarefa da Escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza”.



São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados. O perigo em adotar práticas meritocráticas de avaliação está no fato de que ao “comparar” a produção de alunos e classificar essas produções exclui-se uns premiando outros, distanciando educadores e instituições de ensino do real objetivo da educação formal que seria, grosso modo, possibilitar a todos os alunos acesso e apropriação ao saber formal historicamente produzido.

Analisando as formas de apresentação da avaliação pode-se apontar duas estruturas básicas de sua manifestação na esfera escolar: avaliação normativa e a avaliação mediadora (HOFFMANN, 2005). A primeira remete-se à práticas tradicionais e behavioristas de verificação da aprendizagem por meio de instrumentos métricos e com finalidade, apenas, de mensurar e classificar o aluno quanto ao conhecimento que manifestou saber na resolução de provas no final do bimestre ou unidade de ensino – dessa forma o desempenho do aluno é comparado ao dos colegas estabelecendo uma condição de inferioridade ao dividir os alunos em grupos dos fortes e dos fracos. A avaliação normativa se estabelece na função autoritária de constituir parâmetros de comparação, seleção e, portanto, marginalização.

A avaliação mediadora, ao contrário, apresenta-se de forma contínua e procura mediar a relação de aprendizagem do aluno verificando pontos fracos e investindo na recuperação do aluno.



Conforme Sant'anna (1995, p.38), essa modalidade procura “localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno” ou seja, conforme Hoffmann (2005b, p.23) “podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando, em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”.

Essa proposta de avaliação parece contemplar as orientações do parecer CNE 11/2000 quando menciona que os sistemas educacionais devem “propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas” (BRASIL, 2000, p.34).

Nesse contexto de respeito às aprendizagens do aluno, para se efetivar uma proposta inclusiva de avaliação as seguintes questões precisam ser discutidas e estarem bem definidas no fazer pedagógico: quem avaliar; quando avaliar; como avaliar e para que avaliar. A resposta a essas questões norteará toda a organização pedagógica e definirá as respostas educacionais que precisam ser dadas em determinado momento do processo ensino aprendizagem.

<b>Quem avaliar</b>
- Avalia-se o sujeito cognoscente que possui características específicas; que provém de determinado meio social do qual traz impressões, saberes e limitações; que tem direito constituído de



<b>Quem avaliar</b>
<p>acesso e permanência com qualidade na educação básica.</p> <p>- É necessário, quanto a esse aluno, ter claro que não será facilitada sua promoção devido à sua condição cultural. Exatamente ao contrário, serão investidas nele estratégias e metodologias que permitam seu maior desenvolvimento cognitivo, garantindo-lhe eqüidade.</p>
<b>Quando avaliar</b>
<p>- Durante todo o processo, a fim de estabelecer vínculo com o desenvolvimento do aluno verificando-se e remediando-se as lacunas e dificuldades na aprendizagem (dificuldades essas decorrentes tanto da ação didática como da estrutura bio-psico-social do aluno). Conforme Oliveira (2007, p.114) “[...]as avaliações pontuais sempre incorrem em sérios riscos de erros. A avaliação deve ser, portanto, contínua.”</p>
<b>Como avaliar</b>
<p>- A avaliação se dá por meio de aplicação de variados instrumentos selecionados a partir do estabelecimento de critérios que servem para verificar se os objetivos educacionais para determinado conteúdo foram atingidos (LIBÂNEO, 1994).</p> <p>- Não são eximidos da avaliação mediadora instrumentos formais como provas, seminários, relatórios.</p> <p>- Os critérios para avaliação devem ser construídos em parceria com os alunos para evitar equívocos e utilização coercitiva dos instrumentos.</p> <p>- Deve haver clareza do que será avaliado e do que será feito com os resultados obtidos.</p>



### Para que avaliar

- Conforme uma perspectiva progressista, avalia-se para entender o desenvolvimento do aluno e sua (não) apropriação dos conteúdos que se propõem ensinar.

- Algumas modalidades avaliativas:

**Diagnóstica:** corresponde ao contato inicial com os saberes dos alunos para que sejam identificados e, a partir deles, traçados planos de ação.

**Formativa:** tem por objetivos “verificar o ritmo e os estilos de aprendizagem dos alunos. Oportunizar a obtenção de maior sucesso escolar, por meio da detecção e da correção dos erros mais freqüentes”(OLIVEIRA, 2007, p.115).

**Somativa:** visa classificar a aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos propostos para emitir conceito/nota.

A organização do sistema educacional exige que se determine notas ao desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é necessário atribuir conceitos ao final de cada período (bimestre, semestre, unidade); entretanto, essa ação deve ser lúcida e partir de análises reais do aproveitamento pedagógico do aluno em relação ao seu nível de crescimento individual e não se comparando ao desenvolvimento de outros alunos da mesma classe.

A respeito dessa avaliação, Vasconcellos (2000, p.58-59) menciona que

A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode acompanhar a construção do conhecimento feito pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos



alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo.

A partir da investigação, do aprofundamento teórico, de discussões e reflexões sobre a prática docente é possível redimensionar estruturas tradicionais e estabelecer práticas educacionais que beneficiem o aluno e seu desenvolvimento cognitivo. Pois, conforme Oliveira (2007, p.112) “a avaliação da aprendizagem, na nossa visão, deve ser entendida como um processo organizado, que objetiva compreendê-la e aprimorá-la. [...] Assim, a avaliação não é algo externo ou separado do processo ensino-aprendizagem”.

#### Práticas avaliativas e o (in) sucesso escolar

A avaliação, no contexto didático, é um dos elementos principais para organização de prática pedagógica ética e eficaz. Por meio das práticas avaliativas, que incluem lucidez acerca do planejamento: objetivos propostos, conteúdos selecionados, estratégias metodológicas, instrumentos e critérios que serão utilizados, torna-se possível acompanhamento e melhor controle do que se ensina e sobre o que realmente os alunos se apropriaram.

Conforme Libâneo (1994, p.195)

[...] a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no



decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Não há, conforme essa análise, como considerar a ação avaliativa de forma externa ao processo didático do planejamento educacional – avaliar não é um fim, é um meio de atingir os objetivos estabelecidos; é única alternativa para verificação das dificuldades e erros que ocorrem durante o desenrolar metodológico de uma unidade de ensino; é a possibilidade de integrar o aluno à análise do processo e incentivá-lo a buscar novas estratégias para superar as limitações.

No caso do educando da EJA, há a possibilidade de fortalecer vínculos de respeito e incentivar autonomia quanto à participação na organização do seu desenvolvimento educacional a partir de análises mais específicas do contexto de seus avanços e dificuldades, levando a contribuir com a organização do planejamento didático.

A avaliação assume papel de remediação dos problemas oriundos de determinada metodologia, de ausência de pré-requisitos para associação e internalização de novos conteúdos. Enfim, propõe-se um modelo que leve em consideração as reais necessidades do público envolvido no processo de aprendizagem e que respeite o ritmo e possibilidades individuais sem limitar o acesso à informação, garantindo equidade.

Conforme Libâneo (1994), deve-se observar algumas características importantes da avaliação escolar que deve refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos;



possibilitar a revisão do plano de ensino; ajudar a desenvolver capacidades e habilidades; voltar-se para a atividade dos alunos; ser objetiva; ajudar na autopercepção do professor; refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

Observa-se, entretanto, nas salas de aula que os professores apresentam dificuldade em organizar plano didático com coerência entre objetivos selecionados e os critérios que serão utilizados para verificar a aprendizagem. Na maioria das vezes, a avaliação surge de forma descontextualizada, apenas para cumprimento de encargos burocráticos e delegação de notas para apresentar aos pais no dia da entrega dos boletins. Dessa forma, cumpre-se o papel normativo frente à inexperiência e fragilidade teórica dos profissionais da educação. Para mudar esse quadro, conforme Vasconcelos (2000, p.54), o professor precisa

- abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza;
- rever a metodologia de trabalho em sala de aula;
- redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo);
- alterar a postura diante dos resultados da avaliação;
- criar nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais.

Vasconcelos (2000) ainda menciona que para se desenvolver um programa avaliativo que promova o aluno por meio da efetivação do aprendizado, deve-se evitar alguns procedimentos bastante comuns, dentre os quais: a “semana de provas” que avalia o resultado final parcial e



não o contexto inteiro; avaliar com por meio de instrumento único, o que dificulta a observação integral do aluno; vincular reuniões com pais à entrega de boletins, reforçando a meritocracia; incentivo à competição e sistema de recompensas; que terceiros elaborem avaliações e as corrijam.

Hoffman (2005, p.20) menciona, a respeito do papel da avaliação, que “a ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo[...]”. Para que seja efetivada uma prática avaliativa democrática, faz-se necessário estímulo ao diálogo genuíno, ético e racional entre educador e educando sobre o processo de produção de conhecimento e suas implicações para a formação individual e coletiva. Assim, conforme Oliveira (2007, p.115) “a avaliação não pode ser realizada de modo ocasional. Ela é um valioso instrumento pedagógico, que não deve ser desgastado em utilizações punitivas, ou apenas para preencher um tempo ocioso de aula”.

Nesse contexto, o professor assume papel importante de verificação e mediação entre o aluno e o conhecimento. Essa mediação tem sua origem no diagnóstico da produção, a fim de verificação do alcance (ou não) do que foi proposto na construção dos objetivos.

Após diagnosticar as dificuldades, professor e aluno conseguem organizar melhor visão das possibilidades de tratamento do conteúdo e podem redimensionar suas maneiras de se comunicar e agir, a fim de que se consiga



corrigir equívocos e aperfeiçoar a produção por meio do aprofundamento do conhecimento acerca das temáticas e conteúdos que precisam ser internalizados em determinada unidade didática.

Professor e aluno, nesse contexto, são pares e não sujeitos antagônicos no processo de avaliação; pois, os critérios da avaliação e sua finalidade devem ser entendidos como elementos dialéticos. Deve-se investir na unificação da percepção da avaliação como processo necessário e democrático que deve promover o sucesso da ação didática; afinal, a ênfase deve ocorrer no sucesso do ensino e da aprendizagem e não na mensuração e classificação.

*Para refletir...*

*Eu tô aqui Pra quê?*

*Será que é pra aprender?*

*Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?*

*[...]*

*A rua é perigosa então eu vejo televisão*

*(Tá lá mais um corpo estendido no chão)*

*Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação*

*- Ué não te ensinaram?*

*- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil*

*[...]*

*Decorei toda lição*

*Não errei nenhuma questão*

*Não aprendi nada de bom*

*Mas tirei dez (boa filhã!)*

*[...]*



*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não  
raciocino*

*[...]*

*Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais  
E não me dando as mesmas aulas que eles deram  
pros meus pais*

*Com matérias das quais eles não lembram mais  
nada*

(Fragmentos da música Estudo Errado – Gabriel, o Pensador. Álbum Ainda é só o começo, Sony Brasil, 1999)

1. O que é currículo e sob qual a concepção de escola, homem e sociedade ele se constitui?
2. Os elementos do planejamento (conteúdo; objetivos; metodologia e meios de ensino; avaliação) são articulados significativamente de modo a favorecer o real desenvolvimento cognitivo e social do aluno?
3. Como deveria se organizar uma ação pedagógica emancipadora, capaz de trazer significado real ao saber aprendido na escola?

### **Sugestão de aprofundamento**

#### **Texto**

O currículo: uma reflexão sobre a prática. (J. Gimeno Sacristán, Artmed, 1998).



Contextualiza o currículo como prática social discutindo sua função no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem qualitativo.

### Filme

Mentes perigosas. Direção John Smith. Buena Vista produções, 1995.

O longa-metragem discute a estrutura e o funcionamento de uma escola de periferia que atende alunos excluídos devido à condição sócio-econômica e cultural. O enredo traz à tona situações de inadequação curricular e didático-metodológica e mostra possibilidades de ação por meio de estratégias pedagógicas que respeitam e valorizam os saberes e fazeres dos alunos.

### Sites

<http://portal.mec.gov.br/>

No portal do MEC – Ministério da Educação, serão encontradas informações sobre os programas oficiais para a EJA, assim como a legislação e as Diretrizes Curriculares para essa modalidade.

<http://www.eja.org.br/>

Nesse *site*, destinado aos professores de EJA, estão disponibilizados *links* para pesquisa e os cadernos metodológicos com os passos do planejamento. Para acessar é necessário fazer o cadastro que é gratuito.





## Capítulo 2

### Estratégias didático-pedagógicas para a EJA



*Gosto de ser gente porque a  
História em que me faço com os outros e de  
cuja a feitura tomo parte é um tempo de  
possibilidades e não de determinismo.*

*Paulo Freire (2001)*

A sala de aula se constitui como espaço privilegiado para construção do saber científico e de combate a toda forma de opressão e alienação. Pois, o conhecimento formal que se apresenta pode ser transformado em instrumento capaz de mobilizar ações conscientes para intervenção social politizada, admitindo a dialética necessária entre sua extensão de reprodução e as suas possibilidades de transformação. Freire (2001, p. 110), ao admitir essa dialética menciona que a educação é uma forma de

intervenção no mundo que “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

Nesse sentido, não há possibilidade de negar a dimensão ideológica de qualquer ação educacional, especialmente na EJA, devido às particularidades dessa modalidade de ensino que se constitui historicamente à margem das políticas públicas e orçamentárias para educação.

A prática pedagógica nesse segmento passa a ser efetivamente discutida no século XX com a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a seleção e operacionalização de conteúdos, metodologia e avaliação. Até então, os currículos e programas se constituíam a partir de analogias com a estrutura da educação básica e do ensino médio regular sem considerar a especificidade desses educandos.

A estrutura, pensada para crianças e adolescentes, geralmente não atingia as expectativas educacionais nem as necessidades especiais de jovens e adultos levando à falta de estímulo e conseqüente evasão.

Nesse capítulo discutiremos uma didática específica para as necessidades educacionais de jovens e adultos, pautada numa pedagogia progressista que respeita a trajetória pessoal dos educandos ao passo que articula possibilidades reais de ensino-aprendizagem capazes de instrumentalizar científica e politicamente.

Será discutido o perfil cognitivo dos sujeitos na educação escolar de adultos, assim como apresentadas possibilidades de efetivação de estratégias didáticas mobilizadoras da aprendizagem.



### **3.1 Construção do conhecimento escolar de jovens e adultos**

Os estudos de psicologia na área do desenvolvimento e da aprendizagem se reportam, quase que exclusivamente, à estudos e considerações sobre o público infantil. Torna-se, nesse sentido, difícil estabelecer uma teoria de aprendizagem voltada ao perfil cognitivo de desenvolvimento educacional para adultos. Conforme Oliveira (2005, p.17) “as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto”.

Pensar sobre a condição de aprendizagem do jovem e adulto exige considerar o lugar social em que esses sujeitos se encontram tomando como ponto de partida, conforme Oliveira (2005), três condições fundamentais: a de não serem crianças; a de excluídos da escola e a de membros de grupos sociais específicos.

Jovens e adultos não escolarizados não são crianças

Historicamente a escolarização de adultos e jovens se dá a partir da aplicação das mesmas estruturas pedagógicas que se utiliza na educação de crianças. Essa situação acaba por distanciar das salas de aula grande parte dos alunos da EJA.

Esses alunos adultos e jovens, que se matriculam em classes para escolarização fora da idade regular, possuem características diferentes daqueles adultos que retornam



para se especializar em determinada área do conhecimento ou dos jovens que se preparam para vestibulares. Conforme Oliveira (2005, p.59), o sujeito que freqüenta as turmas de EJA

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

É função na escola, nesse contexto, aproximar o educando ao campo do saber formal evitando que, por meio de práticas pedagógicas ineficientes, não o exclua ainda mais. Pois, frente à situações escolares que lhes pareçam muito distantes, difíceis de serem analisadas e/ou apropriadas, esse aluno desiste de tentar e evade mais uma vez.

A escola pensada para crianças e adolescentes privilegia algumas estratégias e rituais que são mantidos em espaços de escolarização de adultos e ressaltam a falta de adaptação da estrutura escolar para os adultos. Dentre eles pode-se mencionar: observação de regras de desenvolvimento pautadas na psicologia infantil; necessidade de transmitir valores sociais ainda não consolidados; respeito ao desenvolvimento natural das estruturas cognitivas; utilização de linguagem particular. Conforme Oliveira (1999, p.62) “essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem”.



## Jovens e adultos não escolarizados são excluídos

A condição de exclusão dos alunos dos cursos de EJA é gerada por vários fatores, dentre os quais os de ordem econômica, política e social. A demanda dessa modalidade de ensino se constitui da ineficiência na oferta de educação básica em idade regular; fator esse que implica refletir sobre a organização das políticas públicas não só de educação como também de geração de renda, seguridade social, dentre outras.

Para Oliveira (2005, p.62) “a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem”. As diretrizes curriculares mencionam, a esse respeito, que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p.09).

Jovens e adultos não escolarizados participam ativamente de grupos sociais

Embora não participe efetivamente dos processos de educação formal, o jovem e o adulto não escolarizados mantém contato com a sociedade conforme suas possibilidades culturais. Esse sujeito, apesar de por vezes não saber ler no sentido de codificação e decodificação, possui voz ativa em seu ambiente de relacional sendo capaz de ler e interpretar uma vasta gama de informações.



Admite-se, nesse sentido, que a capacidade intelectual dos sujeitos da EJA encontra-se condicionada à sua história de vida, aos limites de seu vocabulário e experiências sociais e, sobremaneira, que são constantemente subjugados por apresentarem condição de não escolarização. Nesse contexto, aclara-se a necessidade de considerar uma abordagem pedagógica diferenciada da destinada ao público infantil nos processos de alfabetização e letramento – os interesses desses públicos e as percepções que carregam sobre o mundo e sobre a escola são distintas. A aplicação de metodologias organizadas para crianças a um grupo de EJA leva ao erro de acirrar as diferenças e afastar o interesse desse aluno pela atividade escolar. Pois, conforme Oliveira (2005, p.18)

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.



Parte-se, então, do princípio de que o adulto já tenha desenvolvido as estruturas cognitivas necessárias para aprender e que seja um sujeito mais crítico do que a criança ao entrar em relação com o conteúdo científico, uma vez que possui uma trajetória social carregada de vivências e práticas que auxiliam a contextualização do que se discute nas aulas.

Nessas condições há que se considerar, ao estudar o processo de construção de conhecimento no adulto, fatores tais quais: as diferenças culturais, econômicas e sociais que estruturam o modo de pensar o mundo; a contextualização dos conteúdos às situações concretas, processo esse que desencadeia aprendizagem significativa; a relação de confiança entre educador/ educando e a motivação para aprender.

Quanto às características relacionadas às diferenças de ordem cultural, Oliveira (1992) menciona que, nesse caso, não se trata de estabelecer comparações entre sociedades científicas e não científicas, mas pensar em grupos que não tiveram oportunidade de entrar em relação com a cultura, ou seja, “subgrupos de uma mesma cultura abrangente, que vivem integrados na vida urbana, industrial, burocratizada, com forte presença dos meios de comunicação de massa, e têm condições diversas de interação com esse material cultural” (Ibid, p. 23).

Adultos e jovens não escolarizados se mantiveram grande espaço de tempo distantes dos discursos acadêmicos e apresentam, inicialmente, resistência e/ou dificuldade para organizar seu pensamento de modo abstrato e formal.



Os vínculos de respeito, confiança e cooperação entre os sujeitos do processo de ensino- aprendizagem são importantes no sentido de fortalecer a auto-estima do educando, a fim de que ache motivação para se aprofundar nos estudos e não fracassar. O medo do fracasso é um dos fatores que impedem o aluno de tentar; esse fracasso é implícito à essa modalidade de educação que se constitui de sujeitos marginalizados pelo processo regular de educação básica.

Tal marginalização acontece por inúmeros fatores, dentre os quais a fragilidade de políticas públicas para educação básica. Políticas que deveriam garantir não apenas o acesso, mas, a permanência com qualidade no espaço de escolarização; impedindo o fracasso manifestado pelo elevado índice de repetência e abandono. Nesse contexto, a motivação para aprender surge como fator significativo para impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

### **3.2 A relação educador/aluno como base para estabelecimento de vínculos**

Devido à sua condição de exclusão social e ao sentimento de perda, vergonha e inferioridade que carrega o aluno que retorna às classes de escolarização tardia, percebe-se grande resistência para se estabelecer vínculos desse sujeito com o ambiente escolar.

Essa condição de distanciamento traz prejuízos tanto de dimensões pedagógicas como sociais. Pedagógicas porque ao não se manifestar o aluno é privado do diálogo



que deve ser o elemento fundamental da construção dos saberes. Ao calar, o aluno consente e muitas vezes se omite da pergunta, do esclarecimento de suas dúvidas e diminui as possibilidades de aprender.

A dimensão social se caracteriza pelo não envolvimento no novo grupo a que pertence, situação essa que o torna mais resistente à transformação por meio do desenvolvimento cognitivo. Freire (2001, p.161), a esse respeito, menciona que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Cabe ao educador, nessa situação, estimular a construção, com os alunos, de um ambiente saudável de relações interpessoais de confiança e respeito. Os vínculos de confiança e respeito devem ser acionados de modo que os sujeitos envolvidos entendam os objetivos que se propõem desenvolver e se tornem agentes cooperativos, assumindo sua parcela de responsabilidade e sentindo-se úteis pelo exercício consciente de seu papel naquele contexto.

A respeito do papel do educador para essa modalidade de ensino há necessidade de se estabelecer relação de respeito à condição existencial do aluno, “a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p.57).



### 3.3 Estratégias metodológicas

Dada a especificidade do público que constitui as turmas de escolarização de jovens e adultos, faz-se necessário pensar estratégias metodológicas capazes de mobilizar o crescimento cognitivo dos estudantes. As diretrizes curriculares para essa modalidade mencionam que “o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2000, p.57).

A aula, que se caracteriza como ponto de chegada e partida de todo planejamento educacional, torna-se lugar privilegiado para se garantir apropriação dos saberes científicos pelo aluno. É durante o espaço-tempo da aula que se desenvolvem estratégias que potencializarão (ou não) a aprendizagem.

Conforme Libâneo (1994), são princípios básicos do ensino: o caráter científico e sistemático; ser compreensível e possível de ser assimilado; assegurar a relação conhecimento-prática; assentar-se na unidade ensino-aprendizagem; garantir a solidez dos conhecimentos; levar à vinculação trabalho coletivo-particularidades individuais. Para que seja garantido ao aluno o sucesso do processo de ensino, tal qual Libâneo o defende, é necessário ao professor desenvolver postura reflexiva acerca de sua prática didática que deve estar pautada em saberes técnicos e pedagógicos.



Para tanto, retoma-se a constituição do plano de ação da aula que deve ser implementado de forma intencional, bem estruturada e interligada, uma vez que a ação educacional não acontece pela fragmentação nem pela banalização de ações:

<b>1. Seleção de conteúdos (o que ensinar)</b>
Os conteúdos escolhidos para compor determinada unidade didática, aula ou projeto devem: <ul style="list-style-type: none"><li>- Observar as Diretrizes Curriculares para o nível de escolarização.</li><li>- Apresentar relevância social conforme perfil cultural da demanda.</li><li>- Respeitar o perfil cognitivo da turma e levá-los a evoluir no processo ensino-aprendizagem.</li><li>- Ser escolhidos intencionalmente respeitando plano de aplicação temporal.</li><li>- Evitar a fragmentação, superficialidade ou banalização.</li></ul>
<b>2. Definição de objetivos (para que ensinar)</b>
Os objetivos permitirão ao professor e aos alunos traçarem plano de direcionamento dos conteúdos selecionados. <ul style="list-style-type: none"><li>- Devem possibilitar trabalho menos linear e olhar complexo sobre o conteúdo.</li><li>- Levantar os problemas e desafios que se pretende solucionar.</li><li>- Não devem se limitar ao nível operacional.</li></ul>
<b>3. Período de realização (quando ensinar)</b>
Espaço temporal necessário para realização das atividades.
<b>4. Definição da metodologia (como ensinar)</b>
- Metodologia é o conjunto de estratégias que se escolhe para atingir os objetivos propostos. Diz respeito ao método a ser aplicado para cada situação didática, considerados os perfis cognitivos do público; estrutura da instituição; formação do professor, etc..



### **5. Elaboração de atividades (como ensinar)**

As atividades devem ser escolhidas conforme as intenções do método. Ao elaborá-las, deve-se:

- Respeitar a capacidade cognitiva do aluno.
- Propor desafios possíveis de serem realizados.
- Apresentar relevância e contextualização.
- Motivar, mobilizar ao conhecimento.

### **6. Designação dos critérios de avaliação (o que avaliar)**

Os critérios de avaliação determinarão o que será observado e corrigido na realização de cada uma das atividades. É importante lembrar:

- São parâmetros objetivos para verificação do que será aferido pelos instrumento de avaliação.
- Devem ser pré-definidos coletivamente entre professor e alunos.

### **7. Escolha dos instrumentos de avaliação (como avaliar)**

Os instrumentos de avaliação são os recursos utilizados para verificar o alcance dos objetivos inicialmente propostos a partir da aprendizagem do aluno e da validade das estratégias desenvolvidas ao longo da aula.

- Não deve servir para coerção, humilhação ou ridicularização.
- Deve permitir reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem: os erros, os avanços, as limitações, as necessidades.
- É parâmetro para novo planejamento que implica em retomar os conteúdos ou avançar no plano de ação.
- Todas as atividades desenvolvidas podem servir de instrumento avaliativo, desde que haja ciência disso por parte dos alunos.

Apenas a instrumentalização científica acerca dos conteúdos que se pretende ensinar não garante assimilação por parte dos alunos. Conforme Freire (2001, p. 116), “tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu



testemunho ético ao ensiná-los. [...] É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de 'experiência feito' que busco superar com ele”.

Ao professor é destinada a função de, a partir dos objetivos propostos na organização curricular da instituição, planejar de forma intencional e funcional sua atividade pedagógica no espaço da sala de aula de forma que estabeleça com seus alunos um diálogo relevante cujo fundamento seja a busca pelo conhecimento.

Conforme Weiz (2000), para estimular o contato significativo do aluno com o conhecimento, as situações pedagógicas devem se constituir de forma que estimulem os alunos a pensar sobre o conteúdo que se quer ensinar. Para tanto, há que se emitir a todo momento informações relevantes que sirvam de suporte para novas e mais complexas elaborações de conceitos que servirão para resolver os problemas propostos.

Existe, apresentados na literatura pedagógica, uma vastidão de indicação de métodos para instrumentalizar o professor na operacionalização do processo de ensino aprendizagem. Libâneo (1994), por exemplo, sugere as seguintes estratégias para organização da aula:

1. Exposição pelo professor: explicação, demonstração, ilustração, exemplificação.
2. Trabalho independente: tarefa preparatória; tarefas de assimilação de conteúdo; tarefas de elaboração pessoal; estudo dirigido; investigação e solução de problemas; fichas didáticas.
3. Elaboração conjunta.
4. Trabalho em grupo: debates; tempestade mental; seminários.



## 5. Atividades especiais: estudo do meio

Tais exemplos podem ser utilizados em diferentes contextos, desde que respeitadas as especificidades da demanda, os conteúdos selecionados e os objetivos que se pretende atingir. Na seqüência serão discutidas possibilidades metodológicas para intervenção nas turmas de EJA a partir das contribuições de autores relevantes dentro dessa temática.

### 3.3.1 A pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos que tem base teórica nos estudos de John Dewey surge, no Brasil, com maior ênfase na década de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs. A concepção de educação que oferece suporte teórico a essa prática metodológica provém das políticas educacionais da Organização das Nações Unidas para os países em desenvolvimento que delimita como pilares para a educação de qualidade as quatro dimensões: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer.

De forma geral, os projetos são atividades que permeiam o fazer pedagógico com a intenção de estimular situações de pesquisa e produção dos alunos sobre determinados temas e/ou conteúdos didáticos; são organizados em função de um objetivo e de um produto final.

Conforme Behrens (2006, p.35) “o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema e esse problema não está isolado em uma única visão e nem em uma única



disciplina”, ao se desenvolver a metodologia de projetos, considerando a abrangência que se propõem, o professor precisa evocar e aplicar princípios transversais e transdisciplinares. Quanto a esses, as Diretrizes Nacionais para EJA mencionam que “mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetro Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado (BRASIL, 200, p.61).

Ao discutir o trabalho pedagógico a partir de projetos Abrantes (1995) aponta algumas características dessa metodologia que devem ser consideradas pelo professor, dentre elas vale ressaltar que:

- Um projeto é uma atividade intencional, exige planejamento cooperativo.
- Implica responsabilidade e autonomia dos alunos.
- A autenticidade e relevância da temática são imprescindíveis.
- Deve ser uma fonte geradora de problemas complexos e instigantes à pesquisa.
- Seu percurso precisa ser respeitado: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos.

Nesse contexto, cabe ao professor preparar de forma intencional e fundamentada as ações que pretende desenvolver por meio do projeto educacional. Caso contrário, corre-se o risco de as atividades se perderem no vazio de ações que não apresentam relevância nem no âmbito das relações sociais nem no que se refere à possibilidade de pesquisa e trabalho com o conteúdo científico.



Na verdade, essa é umas das críticas mais vorazes à pedagogia de projetos: incorrer no esvaziamento dos conteúdos devido ao estímulo exagerado na produção de gran finales bem mais alegóricos do que críticos e relevantes para o esclarecimento dos alunos acerca de problemáticas que lhes são necessárias resolver.

Serão apresentadas, na seqüência, as fases para elaboração de um projeto pedagógico a partir das orientações da professora Marilda Behrens (2006). Esse modelo permite a professores e alunos maior envolvimento tanto com o método como com o conteúdo que se pretende trabalhar (BEHRENS, 2006, p.60-72).

### 1. A discussão do projeto

Nessa fase inicial o professor deve propor à classe o corpo do projeto, indicando os principais conteúdos que deverão ser trabalhados e a intenção da atividade. Ao participarem do planejamento das atividades os alunos sentem-se mais valorizados e, em conseqüência, mais envolvidos no desenvolvimento das propostas. Discutindo o que e como serão organizados os passos dos projeto há, também, a possibilidade de o professor e a turma identificarem quais os pontos que devem ser mais aprofundados e o que a turma já sabe para servir de ponto de partida para as construções posteriores.

### 2. A problematização

Fase de discussão e ampliação do problema de pesquisa do projeto. Todas as outras atividades deverão se guiar procurando responder às questões levantadas nesse momento.



A elaboração de um cronograma estipulando as datas de início e término de cada uma das etapas garante que todos os momentos sugeridos sejam cumpridos e que os alunos tenham a oportunidade de buscar apoio pedagógico com o professor sempre que necessário.

### 3. A contextualização do objeto de estudo

Delimitação do objeto de investigação e indicação das relações entre diferentes conteúdos de ensino.

### 4. As aulas dialogadas

A atividade com projeto apresenta características que servem para desenvolvem a autonomia e participação efetiva do educando no sentido de levá-lo à pesquisa. Entretanto, o professor precisa monitorar e mediar a aprendizagem gerando momentos em que orienta os alunos com aulas expositivas para aprofundamento dos conteúdos explorados.

### 5. A pesquisa individual

Nessa fase o aluno, a partir das orientações do professor, irá trilhar o caminho individual de pesquisa coletando dados pertinentes para o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o objeto de estudo.

### 6. A fase da produção individual

A partir dos dados coletados na fase anterior, o aluno sob mediação do professor sistematizará o conhecimento que



adquiriu em forma de texto, gráfico, slides, manifestando sua opinião acerca do conteúdo.

#### 7. A discussão crítica e reflexiva

Os alunos, nesse momento, são estimulados a socializarem com os colegas a produção da fase anterior. Os dados apresentados serão discutidos por todos os colegas a fim superar possíveis limitações e avançar na construção do conhecimento.

#### 8. A produção coletiva

A partir das discussões anteriores a turma, em grupos, é convidada a produzir nova síntese a partir da análise e discussão dos dados apresentados anteriormente. Essa síntese deverá ser sinalizadora de ações necessárias à mudança de comportamento individual e coletivo.

#### 9. A produção final

O foco dessa fase é a intervenção na realidade a partir das sínteses produzidas na etapa anterior. Essa intervenção já deve estar prevista na organização do cronograma do projeto e pode se manifestar, por exemplo, pela produção e veiculação de um jornal, página na internet, palestras...

#### 10. Avaliação formadora da aprendizagem

O processo de avaliação na metodologia de projetos, como já discutido anteriormente, deve possibilitar



ao aluno e ao professor olhar claro sobre o processo de construção do conhecimento sinalizando o que não deu certo para que possa ser reorganizado e mostrando o que foi produtivo para que se possa mapear os avanços conseguidos e as formas como esses avanços foram gerados.

## 11. Avaliação do projeto

Retomada à problematização e delimitação do tema para verificação da validade das ações desenvolvidas durante o projeto, compreendendo críticas à metodologia, avaliação, organização, etc.

### Modelo de Projeto

**Instituição:**

**Duração:**

**Tema:** deve ser escolhido e encaminhado pelo professor conforme o currículo/programa.

Trabalho final: é interessante que se defina a princípio o trabalho final para que encaminhe as ações de pesquisa e construção epistemológica ao longo do processo.

#### 1. Título

A escolha do título pode ser a atividade de estímulo inicial para a turma. Pode-se fazer uma eleição ou dinâmicas para construção coletiva, como a “tempestade cerebral” em que vão sendo anotadas todas as idéias e palavras acerca da temática para posterior montagem.

#### 2. Conteúdos abordados

As atividades do projeto devem servir para mediar a aprendizagem. Portanto o trabalho para apropriação dos conteúdos científicos deve ser a preocupação central do professor e dos alunos.

A vantagem é que devido à característica desse tipo de metodologia, pode-se abordar e relacionar várias áreas do conhecimento para explicar diferentes fenômenos sociais, biológicos, químicos...



### 3. Objetivos

#### 3.1 Geral

É o foco principal do trabalho: o que e para que estudaremos? Faz-se de forma abrangente considerando todos os aspectos da atividade.

#### 3.2 Específicos

Os objetivos específicos dão as diretrizes do passo-a-passo do trabalho. Designam o que se pretende desenvolver e atingir com cada ação do planejamento. É o desdobramento do objetivo geral.

Observação: costumeiramente os objetivos são descritos por verbos que evidenciam a ação a ser desenvolvida: discutir; apresentar; aprofundar; aplicar; analisar; construir; sintetizar; avaliar...

Os verbos para o objetivo geral podem abranger ações mais longas que se estabelecerão até o fim do projeto; para objetivos específicos as ações são mais breves, observáveis até o fim da atividade.

#### 4. Desenvolvimento metodológico / Estratégias de ação

Nesse item são descritas as ações propostas nos objetivos. Passo-a-passo são mencionadas as atividades e os métodos que encaminharão o desenrolar das atividades por ordem de acontecimento.

Deve-se elencar as intervenções de mediação do professor e a prática dos alunos: aulas expositivas com auxílio de transparências; monitoramento das ações de pesquisa; correção das atividades; palestras; análise de fragmento de filme; pesquisas individuais; sínteses individuais; aulas-passeio; pesquisas em grupo; seminários; produção de material para a produção final...

#### 5. Recursos materiais

São os recursos didáticos e objetos de aprendizagem necessários para o desenvolvimento do encaminhamento metodológico: televisão; computadores; cartolinas; tintas; CD de músicas...

#### 6. Produção final

Síntese do conhecimento adquirido e produção de prática social renovada.

#### 6. Cronograma

Um cronograma claro e transparente permite a todos os participantes visualizarem as ações e se responsabilizarem pelos prazos e tarefas. Veja um exemplo:



<b>Data/ prazo</b> (quando)	<b>Atividade/ Conteúdo</b> (o quê)	<b>Responsáveis</b> (quem)	<b>Local/ Recursos</b> (como/onde)
1ª semana	Aula expositiva: modo de produção.	Professor(a)	Sala de aula; apostila e TV.
2ª semana	Pesquisa individual orientada: Revolução Industrial.	Professor(a) e alunos(as)	Biblioteca: livros e periódicos.
3ª semana	Filme: Tempos Modernos. Discussão e produção textual.	Professor(a) e alunos(as)	Auditório; projetor multimídia.
...	...	...	...
5ª semana	Seminários: 1. Modo de produção capitalista. 2. Globalização e trabalho.	Grupos A e B.	Sala de aula; retroprojetor e textos.
...	...	...	...
10ª semana	Lançamento de <i>Blog</i> destinado à discussões acerca das relações de trabalho na contemporaneidade: síntese das atividades.	Alunos(as) e professor(a)	Auditório principal; computador e projetor multimídia.



### 7. Avaliação

Sinaliza os instrumentos (produção de textos; apresentação de fichamentos; e critérios para avaliação individual da aprendizagem diagnosticando avanços e corrigindo lacunas. Deve ser objetiva e participativa.

Após o término do projeto deve haver a avaliação do projeto: o que deu certo, o que precisa ser mudado e melhorado para uma próxima atividade.

8. Referências: indicação das fontes científicas utilizadas.

É importante ratificar que o elemento central do desenvolvimento de projetos de ensino deve ser o trabalho com o conteúdo científico a partir de situações-problema inerentes ao contexto de inserção do aluno.

A elaboração de estratégias metodológicas atrativas é bastante significativa, entretanto o foco principal desse trabalho deve ser a apropriação de novos saberes por meio da pesquisa mediada pelo professor.

#### 3.3.2 Contratos didáticos

Os contratos didáticos são a formalização das regras e estruturas para funcionamento das turmas, são construídos coletivamente e compreendem todos os olhares e necessidades da turma desde horários, prazos até a metodologia e a forma de avaliação adotada durante o curso ou unidade didática.

Quando trabalha-se com jovens e adultos é necessário que se fortaleçam os vínculos entre professor e aluno a partir de relação de confiança e respeito, principalmente quanto à participação do aluno nas decisões que nortearão o processo



educativo; dessa forma será estimulado o desenvolvimento de autonomia e postura crítica na turma. Nesse sentido, conforme Behrens (2006, p.76),

[...] os princípios propostos por uma metodologia que envolva o contrato didático apresentam situações que necessitam de atitudes mais coletivas e democráticas [...]. Nesse processo reconstrutivo da ação pedagógica, consideram-se questões, como: a necessidade de uma maior autonomia, confiança e respeito às idéias, coragem para empreender ações inovadoras junto aos alunos e crédito em suas iniciativas.

A aprendizagem colaborativa é colocada, nesse viés, em primeiro plano valorizando tanto a ação docente como a discente evidenciando organização, clareza e transparência. Conforme as Diretrizes para EJA (BRASIL, 2000, p.113), “a explicitação do contrato didático é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois produz mudanças qualitativas no papel desempenhado por professores e alunos, na medida em que favorece o compromisso com todo o processo de trabalho e se concretiza no dia-a-dia da sala de aula”.

### **Sugestão para construção de contrato:**

<b>Instituição:</b> <b>Disciplina:</b> <b>Professor:</b> <b>Carga horária:</b>
1. Objetivos  A descrição dos objetivos que se têm na disciplina orientam professores e alunos na construção do conhecimento. É importante que todos entendam por que estão estudando determinados conteúdos e como eles podem contribuir para sua formação.



## 2. Definição de papéis

Professor(a):

Alunos(as):

É importante definir as funções para que os alunos entendem como funcionará o processo escolar e o que lhes cabe desenvolver reconhecendo sua função e a desempenhando com autonomia.

Nesse espaço devem ser relacionadas funções relacionadas às regras de convivência e organização pedagógica da turma. Como se fosse um regulamento interno de funcionamento.

<b>Previsão</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia e Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Data da aula	1. Lista dos conteúdos que serão trabalhados em cada aula.	1. Forma do professor desenvolver o conteúdo (exposição, seminário, atividades específicas... ). 2. Material que será utilizado e/ou levado pelo aluno: textos,	1. Como esse conteúdo será avaliado: definição de instrumentos e critérios. 2. Quando será avaliado: data.

O contrato didático deve ser pensado conforme o perfil da turma e possibilitar tanto à professores como a alunos vislumbrarem o todo do processo e, dessa forma, conseguirem localizar sua trajetória discutindo as necessidades de redimensionamento das práticas.

Exige planejamento do professor e do aluno e facilita o desenvolvimento das aulas uma vez que situa os envolvidos no que está sendo trabalhado evitando situações de improvisação e improdutividade.



### 3.3.3 O trabalho com temas geradores

Paulo Freire, educador brasileiro responsável pela mobilização em prol da alfabetização de jovens e adultos no Brasil na década de 1960, organiza sua teoria educacional a partir de alguns princípios básicos que devem ser observados pelos professores em sua prática didática. Dentre esses princípios destaca que ensinar exige preparo técnico-científico; didático; ético e humano.

No que se refere à EJA, desenvolveu forma bastante particular de intervenção propondo que o lugar comum da sala de aula fosse substituído pelos círculos de cultura em que educador e educando discutissem os conteúdos necessários à “alfabetização política” a partir de *temas geradores*.

Freire acreditava que antes de alfabetizar ou transmitir os conteúdos havia necessidade de estabelecer relação de confiança entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Essa confiança seria fortalecida pela discussão a partir de problemáticas presentes no cotidiano do educando. Surge dessa teoria a máxima sobre a teoria desse autor: “ensinar a partir da realidade do aluno”.

Entretanto, é preciso ficar bem claro que a realidade precisa ser problematizada, discutida e transformada por meio da apropriação do saber científico como instrumento capaz de munir a classe oprimida de conhecimento, poder de argumentação e intervenção social emancipadora.

Conforme Brandão (2004), o trabalho com temas geradores se coloca em cinco fases: levantamento do universo vocabular; escolha de palavras para as fichas; criação de situações existenciais para discussão; confecção das fichas-roteiro; confecção das fichas fonéticas.



No primeiro momento são coletados termos e temas significativos para o aluno conforme seu contexto de inserção social considerando as características regionais e culturais; respeita-se a linguagem coloquial dos educandos e aproxima-se do seu cotidiano. Os temas geradores saíram da pesquisa das necessidades da demanda educacional considerando faixa etária, sexo, condição existencial. No tempo da tematização são analisados os sentidos sociais desses temas e termos para então o professor problematizar tais situações desafiando os alunos a analisarem, discutirem e superarem os conceitos de realidade fundados no senso comum. A partir dessa pesquisa são construídas fichas que servirão de apoio às discussões e produção de conhecimento nos “círculos de cultura”.

As palavras que fazem parte do cotidiano do aluno (sempre considerando sua dimensão semântica e grau de complexidade: primeiro as simples, depois as mais complexas), são apresentadas junto à imagens, figuras e situações que possam dar contextualização às discussões. Após essa etapa, a palavra é apresentada de forma gráfica em sílabas; após estudada ela dará origem a novas palavras e textos.



Exemplo

1. *Tema gerador*: **Relações de Trabalho**

Discute-se as implicações sociais, questões trabalhistas... conforme a realidade de trabalho da demanda.

Outras palavras para esse tema gerador:

Estrutura simples: comida; colega; hora...

Estrutura complexa: enxada; almoço; salário; patrão; campo...

**As imagens** selecionadas para as fichas devem reproduzir situações cotidianas para serem problematizadas, discutidas e ressignificadas.

2. *Palavra geradora*: **Tijolo** (quando, por exemplo, os alunos trabalham em olarias)

**TI JO LO**

TI	TA	TE	TO	TU
JO	JA	JE	JI	JU
LO	LA	LE	LI	LU

As sílabas, apresentadas em lâmina de retroprojektor são lidas e memorizadas.

Após começa o processo de criação de novas palavras:

LOJA	LATA	LAJOTA	TATO
JATO	LOTO	JUTA	TELA

3. *Produção textual*

A partir das discussões e apropriação das palavras vão sendo elaborados textos.

Com os fonemas de *Benedito* e *Jovelina*, por exemplo, pode-se construir:

*Benedito vive*

*Jovelina vive*

*Benedito lida o dia todo*

*Jovelina ajuda benedito na labuta.*

(BRANDÃO, 2004, p.65)



Ratifica-se que Paulo Freire concentrou suas ações na organização de estratégias que favorecessem a alfabetização política e que nunca assumiu a autoria de qualquer método específico, tanto que nunca publicou nenhum material a respeito das estratégias pedagógicas de alfabetização.

Contextualizando a idéia de tema gerador, podem ser sugeridas outras estratégias de ação considerando sempre a relevância da temática e o nível de criticidade com o qual serão explorados e ensinados os conteúdos.

Para o tema gerador “Relações de Trabalho” pode-se citar explorar uma outra série de estratégias metodológicas desde que respeitadas e superadas as necessidades educacionais dos alunos. Pode-se indicar como exemplo de atividade crítica a partir desse tema a aula postada no portal “Olhos Críticos” que, a partir de um texto de Ferreira Gullart sugere atividades bastante interessantes que estimulam o raciocínio crítico ao mesmo tempo que desenvolvem o conteúdo:

<p>Texto:</p> <p><b>NÃO HÁ VAGAS</b></p> <p>O PREÇO DO FEIJÃO NÃO CABE NO POEMA. O PREÇO DO ARROZ NÃO CABE NO POEMA. NÃO CABEM NO POEMA O GÁS A LUZ, O TELEFONE A SONEGAÇÃO DO LEITE DA CARNE DO AÇÚCAR DO PÃO.</p>	<p>Algumas atividades propostas:</p> <p><b>DIALOGANDO COM OS ALUNOS:</b></p> <p>a) Qual é o tema abordado na letra desse poema? b) Segundo o autor, o que é que não cabe no poema? Você concorda com ele? Por quê? c) O operário também não cabe no poema. Você saberia explicar por que. d) Este poema tem alguma relação com a sociedade atual? Qual?</p>
---	---



<p>O FUNCIONÁRIO PÚBLICO NÃO CABE NO POEMA COM SEU SALÁRIO DE FOME SUA VIDA FECHADA EM ARQUIVOS.</p> <p>COMO NÃO CABEM NO POEMA O OPERÁRIO QUE ESMERILA SEU DIA DE AÇO E CARVÃO NAS OFICINAS ESCURAS.</p> <p>___ PORQUE O POEMA, SENHORES, ESTÁ FECHADO: “NÃO HÁ VAGAS”</p> <p>SÓ CABE NO POEMA O HOMEM SEM ESTÔMAGO A MULHER DE NUVENS A FRUTA SEM PREÇO.</p> <p>O POEMA, SENHORES, NÃO FEDE NEM CHEIRA.</p> <p>FERREIRA GULLAR. ANTOLOGIA POÉTICA. SÃO PAULO: SAMMUS, 1997</p>	<p>f) Que relação tem o título com o conteúdo do poema? Que outro título esse poema poderia ter?</p> <p>g) O autor diz que o poema “não fede nem cheira”, o que ele quis dizer com isso?</p> <p>h) O título “não há vagas” faz lembrar de uma situação muito presente na realidade. Que situação é essa?</p> <p>i) O autor menciona “A fruta sem preço”, a que situação sócio-econômica ele está se referindo?</p> <p>9. Que tal entrevistarmos um catador de papelão “agente ecológico”?</p> <p>obs. Ou outra profissão que esteja presente na comunidade.</p> <p>9.1 Registre o resultado da entrevista nesta tabela:</p> <p>Nome completo do entrevistado: Idade: Quantas pessoas moram com ele: Onde mora: Onde trabalha: Renda mensal: Renda mensal da família:</p> <p>9.2 Analise as respostas do entrevistado:</p> <p>Despesas básicas valor: Aluguel: Alimentação: Luz: Medicamentos: Transporte: Outros: Total:</p> <p>10. O salário ganho por esta pessoa é suficiente?</p> <p>11. Escreva algumas palavras que lembrem insatisfação diante da situação de pobreza e fome com que vivem muitas famílias no Brasil. se você não conseguir escrever sozinho (a) peça a ajuda da professora ou de seus colegas:</p>
--	--

Fonte: <http://www.olhoscriticos.com.br/modules/smartsection/it em.php?itemid=217> Acessado em 05/2009.



A atividade proposta por Margarete Nath desenvolve situações de análise e discussão problematizando a condição da exploração da mão-de-obra ao passo que desenvolve conteúdos de língua portuguesa (oralidade, leitura e escrita) e matemática (cálculo, estimativa). Para consultar a aula na íntegra acesse o endereço: [www.olhoscriticos.com.br](http://www.olhoscriticos.com.br).

### 3.3.4 Proposta histórico-crítica de Gasparin

João Luiz Gasparin, professor e pesquisador da Universidade de Maringá, em sua obra intitulada “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” propõe intervenções pedagógicas pautadas pelo movimento dialético de construção do conhecimento em que alunos mediados pelo professor superem construções cognitivas empiricistas por meio do construção de sínteses a partir do trabalho com o conhecimento científico.

Para tanto, propõem a organização da ação pedagógica em três momentos considerando ações necessárias à professores e alunos (GASPARIN, 2003. p. 115 a 119):

1º momento: antes da aula

Ao preparar a aula o *professor* deverá selecionar os conteúdos, procedimentos metodológicos e forma de avaliação mais adequadas à turma e à unidade de ensino. Os **alunos** deverão, independente da *postura mental ser favorável ou não em relação à matéria a ser aprendida*, realizar leituras e pesquisas prévias.

2º momento: durante a aula

Ao ministrar a aula que conforme Gasparin (2003, p.116) é “o momento em que [...] realiza-se a mediação



pedagógica do professor e acontece a aprendizagem dos alunos, que são colocados em contato com o objeto do conhecimento através do exercício didático”, o conteúdo deverá ser apresentado de forma a confrontar os saberes prévios do aluno com o objeto de conhecimento e suas interfaces científicas.

O **docente** deverá organizar condições favoráveis à aprendizagem por meio de estratégias metodológicas bem planejadas e coerência discursiva sobre a matéria disciplinar mediando a internalização do conteúdo de modo a proporcionar generalizações desse saber e aplicações em outros contextos que não apenas a aula. Gasparin (ibid, p.116) menciona que, dessa forma, é função docente “explicar, dar informações, questionar, corrigir e fazê-los explicar, isto é, agir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos”.

Quanto aos **alunos**, esses deverão ser orientados a manter postura de interesse em aprender manifestada por meio do cuidado com o material, horário, atenção, curiosidade epistemológica. Pois, durante a aula é imprescindível que realizem atividades mentais como *memorizar; compreender; aplicar/transferir; analisar; sintetizar; avaliar.*

Para a realização das atividades mentais é fundamental que o aluno efetue uma série de atividades de ordem física, tais como: ler um texto, ouvir a exposição do professor ou dos colegas, trabalhar individualmente ou em grupo, fazer anotações, realizar pesquisas, elaborar textos, fazer visitas, entrevistar pessoas, etc. (GASPARIN, 2003, p.117)



O professor precisa estimular o aluno a desenvolver o hábito pelo estudo ensinando os passos necessários para a organização das ações que ampliarão o universo cognitivo discente.

3º momento: depois da aula

Ao professor, após a intervenção didática, cabe analisar os resultados por meio da avaliação do rendimento da turma. Diagnosticar os pontos positivos e negativos da prática didático-metodológica ajuda a reorganizar e traçar as ações futuras, tais quais retomada do conteúdo que não foi apropriado, reavaliar contextos didáticos ou instrumentos de avaliação.

Aos alunos fica a tarefa de testar o grau de produtividade da aula por meio de exercícios de transposição didática (aplicação do conteúdo estudado em situações concretas); aprofundamento da temática por meio de pesquisas e análises; verificar o quanto superou seus conceitos cotidianos por meio da apropriação dos conceitos científicos e até que ponto essa situação pode ser útil na sua organização social.

A fim de facilitar a organização da aula Gasparin sugere o seguinte esquema de planejamento:

Instituição: \_\_\_\_\_  
Professor(a): \_\_\_\_\_  
Disciplina: \_\_\_\_\_  
Unidade: \_\_\_\_\_  
Ano Letivo: \_\_\_\_\_ Bimestre: \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ H/a: \_\_\_\_\_

Objetivos: Aprender:

- 1) O quê? - Conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais), habilidades e competências.
- 2) Para quê? - Finalidade social do aprendizado – prática social.



PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual		TEORIA Zona de desenvolvimento imediato		PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo	
<p>1) Listagem do conteúdo: unidade e tópicos.</p> <p>2) Vivência cotidiana do conteúdo:</p> <p>a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização.</p> <p>b) Desafio: o que gostaria de saber mais?</p>	<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</p> <p>2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.</p>	<p>1) Ações docentes discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente.</p> <p>2) Recursos humanos e materiais.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos</p>	<p>1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.</p> <p>2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.</p>	

Fonte: *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.*  
(GASPARIN, 2003, p.163)



Percebe-se nessa forma de organizar a atividade docente forte preocupação em trabalhar a partir da zona de desenvolvimento proximal do aluno, estimulando a superação do empirismo por meio da mediação assertiva do professor que deve se fazer presente ao subsidiar recursos e informações a fim de que o aluno se reconheça como sujeito do processo ensino-aprendizagem que tem sua gênese na organização sócio-histórica da humanidade.

Em turmas de EJA essa metodologia se torna bastante relevante uma vez que aproxima o estudante de sua função social, promovendo vínculos de responsabilidade social acerca do seu processo de escolarização e da relação desse com a sua forma de interagir na sociedade, fazendo com que práticas sociais cotidianas sejam repensadas e superados alguns paradigmas de marginalização, exclusão e mesmo omissão.

### *3.3.5 Tecnologias da informação e comunicação na EJA*

Na contemporaneidade frente aos avanços tecnológicos de última geração, cada vez mais pessoas têm acesso à meios de comunicação mais modernos e, dessa forma, a informação processada por canais como rádio, televisão, jornais e internet alcança quase que a totalidade da sociedade.

A tecnologia sempre esteve presente no processo de ensino e aprendizagem; a oralidade do professor e os textos impressos em manuais didáticos foram recebendo reforços a partir do avanço tecnológico. As impressoras a laser, o rádio, a televisão, dentre outros recursos foram aumentando o repertório de exploração do universo das relações humanas.



Os alunos, em sua maioria, fazem uso de algum tipo de tecnologia digital para se comunicar; nessa gama de atividade de comunicação pode-se mencionar desde a manipulação de cartões de banco até celulares e eletroeletrônicos sofisticados.

Não há mais como negar a influência das tecnologias da informação e comunicação na organização da sociedade e nem como negligenciar seu lugar no processo de escolarização. Espera-se da instituição escolar que reflita a presença da educação para essas tecnologias em sua estrutura curricular. Conforme Tenório (2003, p.20)

[...] é na escola, para a maioria, que se dá a única chance de aquisição do conhecimento acumulado, da ciência e da tecnologia. Isto se reveste da maior importância se considerarmos que a tecnologia informática é o mais poderoso instrumento tecnológico já desenvolvido pelo homem, com alto poder de transformação, produção e dominação; além disso, tal tecnologia pode constituir-se em poderosa ferramenta para veicular o conhecimento significativo e ainda propiciar novos e eficientes métodos e técnicas pedagógicas.

Os espaços escolares podem se tornar aliados na luta contra a exclusão digital, fenômeno que acirra as diferenças econômicas e dificulta o acesso dos menos escolarizados ao mundo globalizado, digitalizado.

Conforme Moran (2007) existem três etapas para utilização das tecnologias na escola:

1. Tecnologias para fazer melhor o mesmo: utilização de recursos para auxiliar na organização escolar e na didática em sala de aula (softwares; vídeos; projetores; impressoras...).



2. Tecnologias para mudanças parciais: utilização de recursos para ampliar o universo de pesquisa por meio da utilização de laboratórios de internet; criação de espaços virtuais para desenvolver alguns projetos (*wiks, blogs, chats*).

3. Tecnologias para mudanças inovadoras: possibilidade de flexibilizar o espaço-tempo educacional por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, a educação a distância em atividades semi-presenciais ou *online*.

Entretanto, para que a tecnologia se torne aliada no processo pedagógico há que se pensar para além do veículo o conteúdo que apresenta. Pois, a informação veiculada pelo telejornal de emissora renomada nem sempre será imparcial; a telenovela carrega ideologias específicas de uma classe; o vídeo ambiental de determinada produtora possui intenções específicas; os programas de rádio difundem o posicionamento de quem detém o meio; o livro didático traz marcas de seu autor ou editora, e assim por diante somos expostos a uma enxurrada de mensagens e nem sempre estamos habituados a interpretá-las de forma menos linear.

Nos próximos itens será realizada breve discussão sobre as principais mídias e tecnologias da informação disponíveis na escola, alertando para as possíveis limitações e possibilidades de aplicação didático-pedagógica.

#### Mídia impressa

Conforme McGarry (1999, p.73) “a escrita foi a tecnologia de comunicação mais avançada, desde o quarto milênio a.C. até o século XV d.C., quando Johan Gutenberg compôs com tipos móveis o texto do primeiro livro a ser impresso”.



Após a democratização do saber por meio de obras escritas, ampliaram-se as possibilidades de acesso ao acervo científico. Essa mídia, a impressa, é até a atualidade a mais presente no meio escolar devido, principalmente, ao baixo custo e facilidade de manipulação.

Observe a seguir as principais mídias presentes na escola e considerações acerca de sua usabilidade:

<p><b>Livro didático</b>  <b>Apostilas</b>  <b>Manuais didáticos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge para apresentar de forma resumida idéias de grandes clássicos.</li> <li>- Nascem da tradição escolar tecnicista. Sua estrutura ainda hoje é, em grande parte, instrumental.</li> <li>- Com o PNLD – Programa nacional do livro didático, o governo federal passa a convalidar o conteúdo dos livros destinados à instituições públicas.</li> <li>- Há professores e escolas que se prendem a um único exemplar.</li> <li>- A escolha deve ser consciente e eles devem servir como um recurso a mais; nunca a única fonte de conhecimento.</li> </ul>
<p><b>Livros de literatura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devem ser analisados quanto ao conteúdo e forma (quem escreveu, quando, porquê, consistência e adequação lingüística, nível de intencionalidade, parcialidade, etc...)</li> <li>- Cabe ao professor mediar o processo de leitura literária a fim de evitar equívocos na interpretação da obra ou mesmo afastamento da tipologia devido a não adequação do texto às possibilidades de cognitivas momentâneas do aluno.</li> </ul>



<p><b>Revistas e jornais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meios impressos que, geralmente visam o entretenimento – são instrumentos da indústria cultural. Portanto, não têm intenção pedagógica escolar.</li> <li>- Ao trabalhar com textos de revista e jornal o professor precisa aprofundar conceitos sobre a função social desse meio e explorar dialeticamente o conteúdo veiculado.</li> <li>- É importante analisar os recursos de semântica, as funções da linguagem e nível de sensacionalismo dos meios.</li> <li>- A pesquisa sobre esses meios deve esclarecer que a maior parte dos jornais e revistas comerciais possuem diferentes níveis de intencionalidade, situacionalidade e parcialidade que propagam ideologias e comportamentos que se considera conveniente divulgar para determinada ocasião (<i>agenda setting</i>).</li> <li>- Analisar a estrutura desses meios pode desencadear interesse na produção de jornais com função social mais específica voltada ao esclarecimento – é um profícuo exercício de cidadania.</li> </ul>
----------------------------------	--

A mídia impressa deve ser utilizada como apoio pedagógico que incentive o educando a construir seus próprios textos questionando e superando o que é veiculado tradicionalmente. Para tanto, o professor precisa



criar um ambiente propício à pesquisa oferecendo variadas fontes e suportes textuais, desde folhetos de propaganda distribuídos no sinaleiro até textos científicos publicados em revistas especializadas.

Para haver aprendizagem é necessário estabelecer relação com os meios pelos quais a informação é disseminada. Porém, sempre lembrando que nem toda informação é confiável e que é necessário pesquisar para transformar essa informação em conhecimento real refutando o senso comum e o sensacionalismo em prol da credibilidade e seriedade necessárias ao desenvolvimento intelectual saudável.

#### Televisão e rádio

A televisão e o rádio são veículos de grande alcance comunicacional, de fácil e barato acesso. Dessa forma se constituem como principal canal de informação da grande massa exercendo forte influência no modo de pensar e agir da sociedade.

Assim como as revistas e jornais a principal função dessas mídias é a de entretenimento, entretanto, não há como negar a dimensão educativa presente nas veiculações. Conforme Mansur (2005, p.159) “a TV é uma fonte de aprendizagem para seus receptores, já que compete com as instituições tradicionais na formação de saberes, linguagens e valores”.

Compete à escola discutir seu papel na instrumentalização do educando no que se refere à leitura menos linear do que é veiculado por programas radiofônicos e televisivos. Mansur (2005) alerta para o fato de que tanto educadores como alunos precisam passar por um processo de alfabetização audiovisual crítica, “a escola constitui-se, assim, em mediadora entre a informação transmitida



pela televisão e seus alunos como espectadores, com o duplo efeito de permitir uma inserção mais consistente destes na sociedade e de aprofundar seus conhecimentos enquadrados na vida cotidiana”.

Se faz interessante, nesse contexto, discutir a programação dos principais canais com os alunos comparando o enunciado e a enunciação de programas exibidos no mesmo horário com a mesma temática em emissoras diferentes (programas dominicais de auditório; telejornais; telenovelas; desenhos animados...).

Quanto ao rádio deve-se proceder da mesma forma, estudando os princípios desse suporte e as características de sua linguagem considerando a intencionalidade e situacionalidade de cada programa em emissoras distintas. Fazer uma análise do público-alvo da programação também é um excelente exercício de análise da variação lingüística e dos níveis de adequação da linguagem.

Discutir a rádio-transmissão como possibilidade de esclarecimento e exercício de cidadania pode levar a turma a produzir seus próprios programas com entrevistas e enquetes para levar ao ar nos corredores ou recreio das aulas.

O cinema, no contexto da veiculação via DVD e vídeo pode trazer, também, contribuições significativas para o desenvolvimento de um tema específico. Para tanto o professor deverá estimular olhar crítico sobre enredo, cenário e produção para facilitar análise crítica e construção de significados relacionados ao conteúdo pedagógico que se está desenvolvendo.



## Modelo de ficha para análise de filme

Ficha de sistematização		
1. Título do filme:		
2. Tema:		
3. Principais assuntos/problemas apresentados (enunciado):		
4. Forma de apresentação desses assuntos (enunicação):		
5. A respeito do meu aprendizado sobre o tema explorado no filme:		
O que sabia	O que aprendi	O que quero ainda saber
6. Discussão no grande grupo.		

Oriente os alunos quanto ao conteúdo, ao tempo previsto da sessão dos detalhes que serão retomados posteriormente. Discuta detalhes que os alunos já conhecem ou ouviram falar; quando necessário interrompa a história para frisar algum conceito ou questionar algum ponto específico para ser discutido posteriormente. Após o filme discutir as implicações e relações pedagógicas com o conteúdo estudado e elaborar um fórum de discussões sobre aspectos considerados mais polêmicos.

Computador e internet

Conforme Lévy (2004), a digitalização potencializou o computador devido à possibilidade infinita de inter-relação de dados possíveis em seu sistema, “ao progredir, a



digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática” (p.102).

O computador nesse contexto passa, conforme Lutterodt e Austin (1982), a exercer funções interessantes na disseminação da informação e organiza novas formas de se relacionar com o conhecimento: tutoria (programas de instrução); instrumento (exploração de aplicativos e interfaces); aprendiz (quando é programado); fonte de pesquisa.

A informática se faz possibilidade de dinamizar as relações de ensino-aprendizagem uma vez que favorece a interatividade e a pesquisa. O computador apresenta várias possibilidades pedagógicas para explorar diversas atividades e conteúdos. Os aplicativos do *office*, por exemplo, podem servir de estímulo para produção textual; produção de sínteses de conteúdos em apresentações de slides; trabalho com formas geométricas; releituras de obras de arte. Outros *softwares* como os que trazem atividades pedagógicas (tabuada da Mônica; quebra-cabeças; palavras-cruzadas...) favorecem o desenvolvimento de estratégias dinamizadoras da aprendizagem.

Quando conectado à *web*, então, as possibilidades são ampliadas de forma ilimitada, são favorecidas desde iniciativas de pesquisa e interatividade a partir do contato com o hipertexto até a possibilidade de iniciativas de educação em plataformas de educação a distância.

Todas as ações, entretanto, precisam ser organizadas e passar pelo controle didático do professor que não deve se tornar coadjuvante nesse processo. A autonomia no processo de ensino-aprendizagem deve sempre estar centrada na mediação entre aluno/professor/conhecimento. Nenhum recurso pode minimizar a complexidade e relevância desse processo.



### Para refletir...



Fonte: <<http://educar.files.wordpress.com/2007/01/mafalda.jpg>>. Acessado em 05/2009

1. Qual o real nível de preocupação da escola com o processo ensino-aprendizagem?

2. Como, costumeiramente, são resolvidos os problemas didáticos na escola?

3. A escola, na estrutura atual, contribui para a formação do aluno? Considere formação como prática social de instrumentalização científica por meio da transposição didática dos conteúdos científicos necessários ao desenvolvimento intelectual e cidadão dos alunos.

#### Sugestões para aprofundamento

##### Texto

*Didática*. (José Carlos Libâneo. Editora Cortez, 1994). Um manual bastante prático para organização do planejamento didático com dicas para organização de planos de aula funcionais.

##### Filme

*O sorriso de Mona Lisa*. Direção de Mike Newell. Columbia Pictures, 2003. A personagem principal (Julia Roberts) reorganiza a prática pedagógica em uma turma feminina de artes. Por meio de estratégias metodológicas dinâmicas e contextualizadas promove a aprendizagem de forma significativa e crítica.



### Sites

<http://objetoseducacionais.mec.gov.br>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

Esses portais trazem conteúdo específico de EJA com sugestões de aulas para cada fase dessa modalidade. Nas aulas há indicação de vídeos, simuladores e outros portais. O mais interessante é que os objetos de aprendizagem postados tem características de reusabilidade e podem ser baixados no *pendrive* ou em CD-Room para utilização em outras mídias.

<http://www.olhoscriticos.com.br/>

Portal já mencionado, coordenado pela professora Marlene Sapelli, propõe discussões e reflexões acerca da prática educacional além de planos de aula fundamentados na teoria crítica.



## Capítulo 3

### A prática pedagógica escolar enquanto prática social



*Gosto de ser homem, de ser gente,  
porque sei que minha passagem pelo  
mundo não é predeterminada, preestabelecida.*

*Que o meu "destino" não é uma dado mas  
algo que precisa ser feito e de cuja a  
responsabilidade não posso me eximir.*

*Paulo Freire (2001)*

O trabalho educacional se caracteriza como prática social uma vez que é organizado a partir das relações humanas constituídas historicamente. Nesse sentido cabem ações, durante o processo de escolarização, que levam à discussão e problematização dos fazeres cotidianos a fim de estimular movimento de busca pelo saber científico como instrumento capaz de dar as respostas necessárias à construção de novas práticas, dessa vez menos alienadas, distanciadas do senso comum.

A fim de transpor o empiricismo das práticas cotidianas deve ser oferecida pela escola possibilidade de interação e apropriação do saber científico por meio da mediação didático-pedagógica. Nesse sentido, conforme Gasparin (2003, p.7) “o processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica”.

Quando se pensa em educação de jovens e adultos, automaticamente observa-se a negação desse processo de construção práticas sociais orientadas pelo saber científico. Pois, essa demanda específica é constituída de sujeitos excluídos do processo regular de escolarização e buscam nova oportunidade.

Nesse item será discutido o lugar do jovem e do adulto na organização das políticas públicas para educação assim como a função social da EJA como espaço de transformação social a partir da produção de novas práticas educacionais voltadas à transformação social.

#### **4.1 A função social da EJA**

A origem da demanda para EJA provém de um problema social bastante relevante: a ausência de políticas públicas que garantam o acesso e permanência dos cidadãos na educação básica em idade regular e a conseqüente taxa de analfabetismo no país.

O parecer CNE 11/2000, embora não admita de forma efetiva a problemática da educação básica, faz alusão ao lugar de exclusão em que está o público a que é destinado os programas de escolarização para jovens e adultos ao mencionar que



Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.05)

Obedecendo essa linha de raciocínio, de oportunizar o saber formal a quem não teve condições de usufruí-lo em idade própria, as Diretrizes Curriculares Nacionais designam para essa modalidade a finalidade de desempenhar três funções no que se refere ao processo de direito à educação e inclusão social: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A **função reparadora** diz respeito à seguridade de acesso e permanência de jovens e adultos em programa de educação de qualidade que lhe proporcione reais condições de aprendizagem conforme sua condição humana e cognitiva; superando a antiga concepção de apenas suprimimento da educação regular.

A **função equalizadora** se refere à igualdade de oportunidades que se oferece a todos os seres humanos de crescer socialmente com base na apropriação dos bens culturais de que dispõe a humanidade e que devem estar ao alcance de todos.

A **função qualificadora** pretende garantir o acesso à educação permanente a fim de formação integral para atuação do sujeito em situações formais e não formais; de acordo com as Diretrizes, essa seria a razão de ser da educação de jovens e adultos.



EJA: dissidência do fracasso no processo da escolarização básica

No Brasil, apesar de incentivos como o Bolsa Escola, percebe-se que grande parte da população não consegue terminar a educação básica na faixa etária regular. Conforme índices do IBGE, no final da década de 1990 apenas duas em cada cinco pessoas entre 15 e 18 anos tinha completado o ensino fundamental. Esse órgão alerta, ainda, para o fato de que “o número de alunos que concluem o ensino fundamental continua sendo muito mais baixo do que o número de matrículas”, ou seja, grande parcela que se matricula desiste do curso antes de obter a terminalidade, endossando o índice posterior de procura pela EJA.

A evasão escolar é um fenômeno muito comum nas classes escolares brasileiras e não acontece desvinculado situação sócio-econômica e cultural dos sujeitos envolvidos. Conforme Lolis e Lima (1997, p.2) o abandono da escola acontece por vários motivos, dentre os quais “[...] situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola; problema de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo dos pais e da própria escola, entre outros”.

Ao analisar os dados publicados acerca da situação do fracasso escolar na realidade das escolas públicas no Brasil, pode-se observar pelo menos dois aspectos bastante reticentes: a baixa situação econômica da população que fracassa; a evasão como resultado manifesto do fracasso. A grande dificuldade em trabalhar cientificamente com essa temática, conforme Lolis e Lima (1997, p.4) é a falta de



pesquisas mais efetivas sobre o assunto, conforme esses autores, “no Brasil o descaso com a evasão escolar se traduz na dificuldade em se encontrar pesquisas com estatísticas sobre o assunto. O IBGE, por exemplo, há mais de 30 anos não faz um levantamento dos índices e dos motivos da evasão escolar”.

Percebe-se, entretanto que há uma estreita relação entre os índices de reprovação, que na maioria dos Estados brasileiros é bastante alto, e as causas da evasão escolar. Muitas vezes, pretendendo fugir do fracasso eminente da reprovação, o aluno acaba desistindo das aulas e se retirando do espaço escolar. Giannella Jr (1997, p.20) menciona que

Os brasileiros que conseguem permanecer 8 anos na escola, saem de lá com apenas 3,9 anos de escolaridade, graças aos altíssimos índices de repetência. No Brasil, de cada 100 crianças matriculadas na 1a. série do 1o. grau, 44 repetem de ano ou abandonam a escola antes de completar o ciclo básico de oito anos, os estudantes brasileiros levam em média 12 anos, o que caracteriza pelo menos quatro repetências ao longo desse período.

Conforme dados do MEC, o aumento do número de estudantes que abandonaram a escola foi maior no ensino médio. A taxa de evasão, que em 1997 estava em 5,2%, aumentou para 8,3% em 2001. Conforme dados retirados da Folha Online (2003), muitos adolescentes e jovens desistem da escola, mas retornam devido à pressão, principalmente do mercado de trabalho. A maior parte desses alunos reconhece que o abandono se deu, também, pela dificuldade em acompanhar o grau de complexidade dos conteúdos ensinados pelos professores e pela situação econômica.

Percebe-se em todas as análises referentes ao fracasso elucidado o preconceito referente à escolarização



da classe menos favorecida economicamente. Tal preconceito se ancora, principalmente, na transferência da responsabilidade do sucesso à família e à conseqüente falta de recursos culturais para essa estimular e acompanhar seus filhos no caminho da instrução formal. Essa tendência, a teoria da carência cultural, delegava a responsabilidade pelo fracasso à situação econômica do sujeito:

[...] o aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega á idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele. (PATTO, 1993, p.112)

O cerne desse discurso posto na década de 1980, que apregoava que “a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo á escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (Ibid. p.112); ainda pode ser observado na fala de alguns educadores e famílias contemporâneas. É comum ouvir pais justificando a origem do fracasso dos filhos pela não compreensão e ajuste da escola às necessidades daquele ou, então, professores delegando a responsabilidade do fracasso de seus alunos ao nível sócio-econômico e cultural das famílias que eles provém.

Esse discurso caracteriza o que se pode chamar de teoria da reprodução social, defendida, dentre outros autores, por Bourdieu e Passeron na década de 1970. Conforme essa teoria, o interesse do Estado é de minimizar sua carga de responsabilidade em promover o sucesso de uma escolarização crítica. Dessa forma, seria mais



conveniente, organizar uma escola que não desenvolvesse o potencial crítico nem de alunos, nem de professores, utilizando-se da escola como aparelho ideológico para resignação das massas; a escola seria uma instituição que exerce dominação cultural com fins de alienação.

A escola pública se constituiu, durante muito tempo, em uma engrenagem a serviço do governo e do capital para aperfeiçoar os saberes inerentes á classe dominante e marginalizar a classe popular por meio da discriminação dos currículos, programas e modelos de avaliação.

A pedagogia escolar foi pautada, durante a história educacional brasileira por uma forte influência do capital e das ideologias dominantes do Estado. Não se pensava um modelo didático-pedagógico que considerasse as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos que freqüentavam os bancos escolares; ocorria o que Paulo Freire (2001) chamava de escolarização bancária; os professores “depositavam” os conteúdos sem maior intenção político-pedagógica a fim, basicamente, de cumprir com protocolos burocráticos.

A escola que inclui a classe popular e evita que os sujeitos advindos dela fracassem deve perceber os anseios e necessidades educacionais das camadas menos favorecidas.

Essa escola deveria “garantir às classes oprimidas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade” (PATTO, 1993, p.115). Pois, a apropriação do saber científico e a construção do pensamento crítico permitiriam maior nível de esclarecimento e, conseqüente maior participação social, o que inclui reivindicação de direitos e cumprimento de deveres.

Todas as situações anteriores retratam um quadro bastante sério de ausência de políticas públicas



institucionalizadas para formação inicial e continuada de professores; ausência de aprofundamento nas discussões acerca de currículos e programas adaptados aos reais objetivos do público que se quer atingir; políticas escolares internas (projeto pedagógico, metodologia e avaliação) pouco fortalecidas.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula deve ser reconstruído de modo a assegurar sucesso escolar no sentido amplo e complexo. Esse sucesso não deve apenas fortalecer estatísticas de escolarização, mas, também, de garantir ao aluno, que está marginalizado e ao qual se destina fatidicamente uma possível situação de fracasso, condições concretas de aquisição de conhecimento. Conforme Morais (1994, p.44) “nessa linha, não cabe uma explicação que valorize o discurso resultante da germinação intelectual [...]. O saber só pode ser prazeroso, se estiver voltado para os interesses dos oprimidos, contra o poder constituído. A aprendizagem só pode ser autêntica, se estiver arquetetada criticamente a favor dos oprimidos”.

A prática didática torna-se, nesse contexto, poderosa aliada da promoção do saber científico como instrumento de transformação social, já que estimula a apropriação crítica dos conteúdos escolares e sua ressignificação esclarecedora sob o viés da desmitificação das ideologias dominantes e opressoras que permeiam o processo de escolarização pública.

#### Implicações pedagógicas e sociais

No âmbito pedagógico, pode-se dizer a respeito do problema da evasão escolar, tanto na EJA como nas demais modalidades de ensino, que existem fatores externos e internos que justificam o fenômeno do fracasso adiando a terminalidade e impedindo a qualidade no processo educacional.



Quanto aos fatores externos pode-se elencar a ausência de políticas públicas efetivas e eficazes tanto na esfera da educação como nas demais áreas (saúde, planejamento, urbanização, segurança, seguridade, assistência). Cortella (2005, p.141) menciona que dentre as causas extra-escolares estão “precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória, etc”.

Dos fatores intra-escolares pode-se destacar a deficiência da gestão dos poucos recursos destinados às instituições; formação inicial ineficiente dos professores; formação continuada quase inexistente. A lista de conseqüências desses fatores endossa e desencadeia outros como “uso não-reflexivo dos livros didáticos, passando por uma seleção de conteúdos excessivamente abstratos e sem integração, e chega até uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso” (CORTELLA, 2005, p.142).

A esse respeito, cumpre pensar a ação dos profissionais da educação a respeito da organização e implementação de propostas pedagógicas capazes de satisfazer cognitivamente a demanda educacional. Toda ação educacional deve estar pautada em um planejamento estruturado em conformidade com as necessidades educacionais do alunado em que, dentre outros fatores como já discutido anteriormente, a seleção de conteúdos deve dar respostas ao cumprimento dos objetivos propostos e a avaliação dever ser entendida como processo. Uma prática pedagógica efetiva é aquela que promove o desenvolvimento e o sucesso escolar do educando. Cabe, nesse sentido, ao corpo docente estudar suas ações didáticas com a finalidade de reorientar suas ações com mais intencionalidade e significado, tanto para ele como para os alunos. Dessa forma, observaríamos menos



fragmentação nos currículos e programas de ensino, fato esse que contribuiria significativamente para maior contextualização “do que” se ensina e “para que” se ensina na sala de aula. Reforça-se, nesse ínterim, o papel do planejamento educacional voltado aos reais interesses da comunidade a que se atente.

No que se refere ao combate à evasão, cabe ressaltar que se deve delegar atenção ainda maior para que não se negligenciem os fatores didático-pedagógicos que podem endossar a opção por sair da escola. Dentre esses fatores, além dos já discutidos, está a falta de atratividade das aulas e desmotivação do aluno. Aulas monótonas, que não oferecem desafios que levem ao aluno uma situação-estímulo não leva o educando a procurar respostas cognitivas, gerando o afastamento das atividades propostas e o não aprendizado.

Nessa relação, o professor também precisa encontrar motivação para ensinar, Cortella (2005, p. 124) menciona que “a recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno”.

#### **4.2 Educação como transformação: o legado de Paulo Freire**

O processo de educação não ocorre unicamente no espaço escolar, entretanto, é na escola que se deve oportunizar a todas as pessoas o acesso ao saber científico. Cabe à escola, na concepção de educação como possibilidade de transformação social, ensinar a utilizar o saber como instrumento para desenvolver ações menos alienadas.



O processo de escolarização deve favorecer o desenvolvimento da criticidade por meio do trabalho pedagógico dialógico evitando-se a mera “reprodução” de metodologias tradicionais que oprimem o aluno frente à posição autoritária do professor que “deposita” (FREIRE, 1997) saberes selecionados em um rol curricular determinado por ideologias dominantes.

Para se democratizar o saber no espaço escolar, alunos e professores devem ser sujeitos ativos que trabalham de forma consciente com o saber formal a partir das necessidades sócio-culturais e econômicas de cada comunidade. O intuito é discutir a realidade e buscar recursos epistemológicos capazes de superar o empiricismo que oprime por meio da falta de oportunidade de argumentação.

A partir da oportunidade de elaborar os discursos cotidianos com o conhecimento científico apropriado na escola (legislação; biologia; matemática; leitura e interpretação...) haverá menos possibilidade de opressão e marginalização. Alunos, sujeitos da aprendizagem, modificarão suas ações no mundo passando a percebê-lo como seu espaço histórico.

Dessa forma, a ação pedagógica no espaço escolar não pode acontecer improvisada e alienada das reais necessidades educacionais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Há que se desenvolver atitude de pesquisa e ética a fim de rejeitar toda e qualquer possibilidade de opressão e marginalização decorrente da negligência epistemológica do professor em relação à organizar estratégias de ensino capazes de mobilizar a busca consciente pelo conhecimento.





Fonte: [http://tbn0.google.com/images?q=tbn:xj5Ax\\_ACUZAmM:http://upload.wikimedia.org](http://tbn0.google.com/images?q=tbn:xj5Ax_ACUZAmM:http://upload.wikimedia.org)

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p.16).

Conforme Freire (2001) ensinar é uma especificidade humana que só pode ser contemplada quando se investe em parcerias produtivas entre aluno, professor e conhecimento, conseqüentemente, não há como não correlacionar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 2001,p.106).



## Para refletir...



Lavrador de café (C.Portinari, 1939)

Fonte: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/o-lavrador-de-cafe-candido-portinari-1939.thumbnail.jpg>>

1. Qual a função social da EJA?

2. Quem são os sujeitos da EJA? Que educação escolar necessitam jovens e adultos excluídos do processo regular de escolarização?

Sugestões para aprofundamento

**Texto:** A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. (Sonia Maria Rummert, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 2, jan/abr 2007, p.35-50. Issn 164-4990. Disponível *online*). A autora discorre, nesse artigo, sobre as políticas públicas para EJA citando os principais programas ofertados pelo Governo Federal e suas interfaces.

**Filme:** *Central do Brasil*. (Direção Walter Salles. Videofilmes, 1998). O enredo explora a condição de exclusão social gerada pelo contexto sócio-econômico e cultural enfatizando o analfabetismo como fator agravante.

**Site:** <http://forumeja.org.br/brasil>. Espaço de discussão e produção coletiva; revista virtual com artigos acadêmicos; legislação além de acervo multimídia com rico material para organização de aulas produtivas.





## Considerações Finais



A educação de jovens e adultos durante longo período de tempo não logrou espaço significativo na organização das políticas públicas para educação; aparecia quase que sempre enquanto concessão do Estado e não como direito do cidadão ao acesso e permanência à educação independente da faixa etária, como prevê a legislação atual.

Ao término desse módulo, seria oportuno recordar alguns conceitos importantes para organização de prática pedagógica voltada à EJA:

### **1. O currículo da EJA – planejamento e avaliação**

O currículo é a estrutura que dá sustentação à toda atividade de educação formal e é constituído dos marcos situacional, conceitual e operacional. Situacional: possibilitará diagnóstico das práticas sociais reais da demanda e das necessidades emergentes; o conceitual sinaliza a opção epistemológica adotada pela escola para enfrentar os desafios levantados (diz respeito às teorias

filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas que sustentarão a prática) para, então se organizar o conjunto de ações que serão desenvolvidas para minimizar os problemas e oferecer aprendizagem de qualidade aos alunos e condições favoráveis de ensino aos professores no marco operacional. Não se planeja nem avalia sem percorrer esses passos.

Partindo da organização curricular (que é flexível e deve se adaptar aos desafios educacionais contemporâneos) serão pensadas todas as ações da escola nos níveis administrativo e pedagógico. Destaca-se aqui a organização do Projeto Político Pedagógico da instituição e dos planos de trabalho dos professores.

O Planejamento consciente permite situar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento evitando desperdício de tempo e energia com situações que exigem improvisação e que dificultam o cumprimento dos objetivos propostos.

A avaliação, nesse contexto, deve assumir função mediadora a fim de levantar os principais problemas para que esses possam ser discutidos e superados por meio do replanejamento e de adoção de estratégias diversificadas na metodologia de ensino.

## **2. Estratégias didático-pedagógicas para a EJA**

O aluno(a) da EJA possui identidade própria e características cognitivas específicas de sua trajetória de vida geralmente marcada por situações de fracasso e marginalização. Esse sujeito, entretanto, é membro ativo de grupos sócio-culturais com os quais interage e manifesta sentimentos.

Atingi-lo implicará conhecer sua história pessoal, suas limitações e necessidades educacionais para, então, fortalecer as formas de intervenção pedagógica por meio do estabelecimento de vínculos de respeito à sua



individualidade e oferecer um processo de escolarização emancipador que o estimule a superar práticas sociais baseadas no empiricismo para, por meio do saber científico desenvolver poder de ação e intervenção lúcida na sociedade.

Mais do que metodologias atrativas e desafiadoras esse sujeito precisa encontrar na escola espaço para socializar as marcas de exclusão e opressão que carrega. O saber deve, dessa forma, ser apresentado como instrumento de luta e libertação.

### **3. A prática pedagógica escolar enquanto prática social**

Trabalhar com educação, em qualquer nível ou modalidade de ensino, exige preparo técnico-científico; instrumentalização didática; consciência da dimensão política da educação; humanização e respeito às histórias contadas no espaço da aula.

A partir da busca pelo conhecimento partilhamos todos, educandos e educadores, a esperança em transpor as garras opressoras da ignorância e da condição de marginalizados pela condição de não escolarizados ou culturalmente menos favorecidos.

Nessa caminhada de estudos, pesquisas e luta para garantir o espaço dessa modalidade já se evoluiu muito, entretanto, há que se investir mais em recursos financeiros e materiais que garantam qualidade nas ações de formação dessa demanda. Uma das ações se faz por meio desse curso ao oportunizar capacitação de profissionais para esse público específico.





## Referências



ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: *Avaliação e Educação Matemática*, RJ:MEM/USU–GEPEM, 1995.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* - LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos*. Parecer nº11 e resolução nº1/2000.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o 2º segmento de EJA*. Brasília, 2001.

BEHRENS, M. *Paradigma da complexidade*. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAVAZOTTI, M. A. *Avaliação em ensino da língua escrita*. Curitiba: IESDE Brasil, 2005.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREDERICK, A. D. *Currículo e contexto sócio-cultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIANNELLA Jr., F. *Ensino Fundamental em Reforma*. Revista Família Cristã, No. 742, SP, 1997.

HOFFMAN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. 13ª reimpressão, São Paulo: 34, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUTTERODT, S; AUSTIN G. *O Computador na Escola*. 1982, Perspectivas, 12,4,434-456.

MASUR, A. A utilização das mensagens na escola. In: *Tecnologia educacional: política, história e propostas*. LITWIN, E. (org). Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, R de. *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria A. Baptista. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de O. *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento*. São Paulo: Travessia, v. 5, n. 12, pp. 17 - 20, jan. / abr. 1992. Texto publicado nos Parâmetros em Ação - Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. *O inteligente e o 'estudado': alfabetização, escolarização competência entre alunos de baixo renda*. In Revista da Faculdade de Educação, 1987, vol.13, nº 2, p. 15-26.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. In *Revista Brasileira de Educação*, 1999, nº12, p.59-73.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: TAQ, 1993.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Polêmicas do nosso tempo. 35ªed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

TENÓRIO, R. *Computadores de papel*. Máquinas abstratas para um ensino concreto. São Paulo: Cortez, 3ªed.,2003.

SOUZA, C.P.D.de *Avaliação escolar: limites e possibilidades*. São Paulo: FDE, 1994.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.



