



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS**

**Volume 1 – Metodologias, mundo do trabalho e educação ao longo da vida**

**Organização - Adriana Soares Rodrigues e Maria Luciane Franco Corrêa**

## APRESENTAÇÃO

O quadro atual da educação brasileira aponta para a necessidade da Educação de Jovens e Adultos. A exclusão escolar de parcelas mais vulneráveis da população, que não tiveram acesso ao sistema educacional, numa época em que a escola pública estava voltada para poucos, e a existência de jovens e adultos que, embora ingressando na escola, acabou excluída por metodologias inadequadas a realidade social e cultural do educando.

Portanto, faz-se necessário manter e ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos para incluir no sistema escolar aqueles que hoje estão fora. Este é um compromisso com a cidadania, imprescindível para assegurar o Direito à Educação. No Rio Grande do Sul o Governo do Estado expressa o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos ampliando a oferta e desenvolvendo o seu projeto pedagógico, numa perspectiva emancipatória.

Valorizando o trabalho como princípio educativo, a formação integral do educando, as experiências adquiridas ao longo da vida e a diversidade de gênero, de geração e de bagagem cultural a EJA trata o educando como protagonista da aprendizagem.

As Boas Práticas Pedagógicas apresentados neste trabalho representam o esforço dos professores da EJA, articulado com as políticas públicas colocadas executadas pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) nos últimos quatro anos.

Boa Leitura

Jose Clovis de Azevedo  
Secretário de Estado da Educação

## SUMÁRIO

### Cap. 1 Educação Popular na ressignificação dos saberes e fazeres

#### 1. Elementos Constitutivos do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino

Adriana Soares Rodrigues - EJA/ DP/ Seduc RS

#### 2. Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: demanda e oferta

Gorete Losada – DEPLAN / Seduc RS

#### 3. Boas práticas na Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces com a Educação Popular

Dóris Maria Luzzardi Fiss

#### 4. O Pensamento Filosófico/Pedagógico Freiriano e a Construção de uma Escola Pública para Jovens e Adultos

Luis Oscar Ramos Corrêa

#### 5. Formação Continuada de Professores: a EJA e a profissão docente

Sita Mara Lopes Sant´Anna

### Cap. 2 Metodologias, mundo do trabalho e educação ao longo da vida: boas práticas pedagógicas

#### 1. A Educação de jovens e Adultos no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Méri Muza Nogueira; Nédila Espíndola Chagas  
Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac  
Santa Maria / 8ª CRE

#### 2. Práticas Pedagógicas na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Projetos “Histórias de sábado à tarde” e “Noctâmbulos Culturais”

Educadores da EEEM Érico Veríssimo – Erechim /RS  
Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo  
Erechim / 15ª CRE

#### 3. Discussões sobre meio ambiente e práticas de reciclagem na Educação de Jovens e Adultos

Equipe Diretiva e Professores do Colégio Estadual Sananduva  
Colégio Estadual Sananduva

Sananduva / 15ª CRE

#### **4. Escola Sustentável**

Geny Miranda  
Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo  
Erechim / 15ª CRE

#### **5. Teatro e Vivências**

Marino José Ortiz  
Escola Estadual de Ensino Básico Prof. Gentil Viegas Cardoso  
Alvorada / 28ª CRE

#### **6. Metodologias diferenciadas no ensino de Física**

Daniela Cristina Schossler  
Escola Estadual de Ensino Médio Reynaldo Afonso Augustim  
Teotônia / 3ª CRE

#### **7. EJA Poético**

Bárbara Viviane Bitencourt Silva  
Escola Estadual de Ensino Médio Açorianos  
Viamão / 28ª CRE

#### **8. Projetos com Vídeo na Escola**

Magda Liane Famil Garcia  
Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Lucena  
Viamão / 28ª CRE

#### **9. ART EJA: Evento Artístico da EJA Setembrina**

Jacqueline Reis Torres  
Escola Estadual de Ensino Médio Setembrina  
Viamão / 28ª CRE

#### **10. Estratégias Transformadoras**

Celso Panno; Naira Bernardete de Barba  
Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Metamorfose  
Bento Gonçalves / 16ª CRE

## **Capítulo 1**

### **Educação Popular na ressignificação dos saberes e fazeres**

#### **Elementos Constitutivos do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**

*Adriana Soares Rodrigues  
Assessora Pedagógica da EJA/ DP/ Seduc RS*

No presente artigo, situamos os elementos constitutivos da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado do Rio Grande do Sul, do ponto de vista conceitual e metodológico.

A EJA tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos com 15 anos ou mais, assegurando-lhes a formação indispensável para o exercício da cidadania, auxiliando o desenvolvimento da prática de valores morais e éticos que promovam e defendam a vida, mediante a vivência de experiências escolares voltadas às suas características biológicas, culturais, psicológicas, econômicas e sociais. Importante destacar que se trata de garantir a oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, viabilizando condições de acesso e permanência na escola.

Com a EJA, pretende-se disponibilizar aos adolescentes, jovens, adultos e idosos o acesso aos bens socioculturais acumulados pela humanidade, sendo que tais conhecimentos devem ser ressignificados, resgatando-se sua importância no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-se como saberes culturais conceitos, explicações,

habilidades, linguagens, fatos, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, condutas, raciocínios para o desenvolvimento do educando e sua formação integral.

O trecho do Marco de Ação de Belém realça o compromisso com a educação de jovens e adultos enquanto espaço de aprendizagem ao longo da vida:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (UNESCO, 2010, p. 6).

Paradoxalmente, a Modalidade EJA tem sofrido expressiva diminuição de oferta no âmbito nacional, em que pese todos os avanços legais e as políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal, com destaque à inclusão das matrículas desta modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Na rede estadual de ensino, esta realidade apresentou-se de forma mais significativa no período de 2007 a 2010.

A partir de 2011, houve a retomada da expansão da modalidade EJA na rede estadual, com a implementação de uma política pública voltada para o atendimento da população jovem e adulta que teve negado o direito ao acesso e/ou sucesso no espaço escolar. Esta afirmação pode ser evidenciada nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, os quais apontam que esta modalidade foi a única a registrar acréscimo no número de matrículas ofertadas pela rede estadual em relação ao ano anterior. Tais indicadores expressam claramente o compromisso da gestão estadual com a garantia da efetivação do direito à educação formal, independentemente da idade do aluno.

No cenário atual, a EJA é ofertada de forma presencial em 531 escolas da rede pública estadual e nos espaços de privação de liberdade, em 15 Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular localizados no interior das unidades prisionais do Estado. A partir do final de 2013, jovens maiores de 15 anos matriculados nas nove escolas estaduais que funcionam junto à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) que ainda não concluíram o Ensino Fundamental terão oferta de EJA. Para o atendimento à população que demanda maior flexibilidade na organização dos espaços e tempos, são ofertados exames fracionados nos 24 Núcleos Estaduais de

Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular localizados em diferentes municípios do estado, que oferecem apoio presencial aos exames fracionados. Em 2011/2012, foram atendidos na rede estadual 2.987 alfabetizando no Programa Brasil Alfabetizado RS e, em 2013/2014, a meta consiste em 11 mil sujeitos em processo de alfabetização nas turmas sob a gestão da Seduc. Cabe destacar que o Programa de Alfabetização é considerado integrante da modalidade EJA, compartilhando seus princípios e constituindo-se em “porta de entrada” para o processo de educação formal.

A seguir, serão detalhados os princípios político pedagógicos e seus desdobramentos na metodologia, na organização curricular, na organização dos espaços, nos tempos curriculares, nos processos avaliativos e na formação permanente e continuada da comunidade escolar, buscando explicitar os vínculos entre os pressupostos conceituais e a implementação dos mesmos nas unidades escolares.

### **1. Princípios político pedagógicos**

A EJA está referenciada nos princípios orientadores da modalidade na rede estadual de ensino, os quais foram debatidos por todos os educadores ao longo de 2011, em encontros locais, regionais, inter-regionais e um Seminário Estadual, aprofundando os eixos de reflexão currículo, metodologia, avaliação, diversidade, mundo do trabalho, educação ao longo da vida/formação e educação popular.

Nesse processo, foram formulados os princípios orientadores para a ação pedagógica nas unidades escolares que possuem turmas de EJA Ensino Fundamental e/ou Médio, bem como nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neejas) existentes nas comunidades ou nas prisões. Esses princípios foram sistematizados e referendados no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 2 e 3 de dezembro de 2011, transcritos a seguir, e cujos conceitos fundamentais serão aprofundados:

- a. Educação Popular na educação de jovens e adultos

**“A educação popular tem por princípio o diálogo compreendido como caminho de transformação da sociedade, reconhecendo o educando como sujeito coletivo, participativo, solidário e possuidor de direitos e deveres. Nesse processo, o educador valoriza a diversidade e (re)conhece o mundo em que vive o educando, com suas realidades, experiências e saberes, bem como suas aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar.” (Princípio Coletivo/Eixo Educação Popular)**

Através deste princípio, assumimos como compromisso da educação de jovens e adultos a inserção dos sujeitos em seu tempo, contribuindo com a transformação das relações sociais desumanizadoras e opressoras. Os conhecimentos escolares estão a serviço do aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais dos quais a escola faz parte, e sua seleção deve levar em conta a relevância para este fim; portanto, parte-se da premissa de que a ação pedagógica não é neutra; é política e, nesta condição, tem intencionalidade.

Nas palavras de Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (...) Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo. (FREIRE, 1978, p. 98).

Nessa perspectiva, toda a ação pedagógica deve passar por processos reflexivos, objetivando o entendimento e a intervenção no contexto em que a escola está inserida, no sentido de assegurar que o conjunto de procedimentos que orienta as relações interpessoais que ocorrem no âmbito escolar seja resultado de uma construção coletiva ao envolver os segmentos que compõem a comunidade escolar. Devem estar fundamentados nos princípios da solidariedade, da ética, da pluralidade cultural, do respeito às diferenças, da autonomia e da gestão democrática.

b. Metodologia na educação de jovens e adultos

**“O processo de construção do conhecimento dar-se-á por meio do diálogo, na mediação dos saberes populares e científicos, interdisciplinarmente, respeitando as diversidades dos sujeitos, bem como seus diferentes tempos de aprendizagem.” (Princípio Coletivo/ Eixo Metodologia)**

A concepção pedagógica da EJA está em consonância com as demais etapas e modalidades ofertadas na Rede Estadual e sinaliza a centralidade das práticas sociais, tendo como origem e foco o processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos, em busca da transformação dessa realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos.

Nessas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência. “É por isso 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” (CNE/CEB, 2000).

A fonte socioantropológica expressa a convicção de que o nascimento dos seres humanos não é somente biológico, mas social e cultural, o que faz do conhecimento uma produção cultural dos sujeitos. Assim, o currículo escolar necessita considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem. Esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem, entre realidade local e global. Assim, o ser humano é resultante das circunstâncias ao mesmo tempo em que as transforma. A transformação social e cultural é fruto da coincidência entre transformação das consciências e das circunstâncias. Em decorrência, não há aprendizagem sem protagonismo do educando, que constrói significados e representações pela ação cultural, instigado pelo exercício da curiosidade.

Nesta perspectiva metodológica, importa definir os temas geradores que organizarão o diálogo epistemológico em torno do conteúdo programático que contribuirá para a superação das situações-limite explicativas identificadas a partir da pesquisa socioantropológica.

No estudo organizado a partir dos temas geradores, pretende-se “tornar o familiar estranho e o estranho familiar”, possibilitando a legitimação dos saberes de experiência feita e sua ressignificação a partir de saberes construídos em outros tempos e espaços.

#### c. Currículo da educação de jovens e adultos

**“Construção do conhecimento na perspectiva de totalidade, valorizando as experiências de vida através do diálogo entre os diferentes saberes.”  
(Princípio Coletivo/ Eixo Currículo)**

O Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, na permanente busca de compreensão, de organização e de transformação do mundo vivido. A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem.

O currículo é o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Os conteúdos são organizados a partir da realidade, da necessidade de sua compreensão e do entendimento do mundo.

A base epistemológica refere-se ao estudo do conhecimento, de como ele é construído e de sua elaboração e produção, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas, na elaboração de respostas e leituras de mundo diante dos fenômenos de existência que estão em permanente construção e se manifestam de diferentes modos. Nesse sentido, os conhecimentos existentes – quando tratados de modo isolado, sejam eles originários quer da cultura local, quer de cada uma das áreas do conhecimento ou componentes curriculares –, mesmo sendo valorosos, são sempre insuficientes e incompletos para explicar os fenômenos da existência humana. Contudo, esta noção de incompletude e de falibilidade (em virtude de não ser definitivo e absoluto) do conhecimento historicamente elaborado não pode ser concebido na escola como um conjunto de conhecimentos dispersos e desconexos. O conhecimento atual se sustenta no aperfeiçoamento, no aprofundamento, na releitura, na expansão e até mesmo na negação e substituição de conhecimentos já consagrados historicamente. Desse modo, o conhecimento oriundo da cultura do educando e o conhecimento decorrente das elaborações históricas de cada componente curricular deve ser colocado em comunicação, procurando uni-los e, em uma ação interdisciplinar, estabelecer suas relações religando os diferentes campos do conhecimento, de tal modo que se perceba, através de uma visão de totalidade, o sentido dos fenômenos que nos cercam.

Segundo Kosik (1986), “a realidade é uma totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos”.

Sendo assim, a estrutura curricular por Totalidades do Conhecimento relaciona dialeticamente as partes (componentes curriculares) ao todo, na busca da compreensão

aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares. A perspectiva interdisciplinar implica na necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento.

A matriz curricular de cada escola considera a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta da formação geral e parte diversificada.

d. Avaliação na educação de jovens e adultos

**“Avaliação contínua, cumulativa, processual, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”** (Princípio Coletivo/ Eixo Avaliação)

A fonte sociopsicopedagógica explicita a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A partir dela compreende-se o desenvolvimento intelectual-cognitivo-biológico na relação com o mundo; ressignifica-se a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo que organiza o currículo escolar para atender as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores que têm características diferenciadas de acordo com as faixas etárias e experiências prévias, indicando a necessidade de que a ação pedagógica seja flexível para assegurar o sucesso do educando. Portanto, o desenvolvimento humano, que é sociocultural e biológico-cognitivo, apresenta fases com características e tempos diferenciados, que, por conseguinte, variam de sujeito a sujeito e nas diferentes sociedades.

Neste processo, é fundamental implementar a democratização das práticas avaliativas. Quem ensina, aprende, e existe uma multidericionalidade nas estratégias de avaliação ao assumir este pressuposto, estimulando assim a capacidade criativa e reflexiva de educandos e educadores. Mais que velhas respostas, novas perguntas e inquietações. É redefinido o conteúdo e a forma do ensino-aprendizagem e, por decorrência, da avaliação.

e. Diversidade de sujeitos na educação de jovens e adultos

**“Valorização da diversidade de gênero, etária, cultural e econômica e fortalecimento das identidades das minorias.”** (Princípio Coletivo/ Eixo Diversidade de Sujeitos)

Através da fonte filosófica tornam-se evidentes as concepções a partir das quais os sujeitos relacionam-se com a realidade social, perspectiva essa que faz do conhecimento e do saber formas de relação com o mundo em que se expressam visões, desejos, posturas, comportamentos, valores, convicções, perspectivas e consciência diante de tudo que compõe o mundo: sociedade, escola, conhecimento, ser humano, presente, futuro, relações, cidadania, democracia. Assim, a partir dessas referências, a instituição escola, em sua função social, é compreendida como lugar de mediação e produção de visões e atitudes, individuais e coletivas, perante o mundo, em uma perspectiva de qualidade social cidadã, mediante problematizações e leituras críticas que levem à transformação dos aspectos que ferem os direitos humanos e a emancipação dos seres humanos.

Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (UNESCO, 2010, p. 11).

Do ponto de vista curricular, existe uma profunda implicação em narrar a história do ponto de vista das comunidades que a tiveram negada e silenciada até então na tradição escolar.

Outra decorrência de assumir na prática este pressuposto se explicita em manter as turmas organizadas de forma intergeracional. Acreditamos que aprendemos e nos tornamos humanos na diversidade, e que esta é a potência da humanidade. Sendo assim, a organização da escola deve possibilitar a aprendizagem entre as diferentes gerações, que têm muito a contribuir para a riqueza do processo pedagógico enquanto humanização.

- f. Educação ao longo da vida/formação continuada e educação de jovens e adultos

**“O diálogo e escuta como base na prática pedagógica desenvolvida através da formação continuada e permanente que atenda os desafios e anseios dos educadores e educandos na construção do conhecimento.”** (Princípio Coletivo/ Eixo Formação Continuada/Educação ao Longo da Vida)

Evidentemente, o protagonismo não é exclusivamente do educando, mas também do educador, que busca ir além da realidade imediatamente percebida e lança-se como investigador, conhecendo o que o educando já sabe, buscando compreender o contexto e a situação cultural em que o educando está inserido, planejando assim o trabalho pedagógico, de modo a que ele próprio seja sujeito e não objeto da história.

A prática precede a teoria, portanto, o ponto de partida consiste na reflexão sobre as práticas, em um movimento constante de ação-reflexão-ação, para o qual existe o necessário aprofundamento de referenciais teóricos que sustentam essas práticas ou que apontam a necessidade de sua reformulação.

g. Mundo do trabalho e educação de jovens e adultos

**“Valorização do trabalho como princípio educativo.”** (Princípio Coletivo/  
Eixo Mundo do Trabalho)

A prática social e o trabalho como princípio educativo, a fim de promover o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO; SESI, 1999).

O aprofundamento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos envolvidos nos processos produtivos, relacionando criticamente teoria e prática, parte e totalidade, constitui-se como compromisso central das práticas educativas desenvolvidas nas turmas de EJA, assegurando aos adolescentes, jovens, adultos e

idosos efetivas oportunidades de refletirem e sistematizarem os saberes oriundos de suas experiências no mundo do trabalho e, articuladamente a isso, prosseguirem seu itinerário escolar com formação integral no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de organização social, política, econômica e cultural. Aliado a isso, são desenvolvidas ações que promovem o entendimento do trabalho como princípio educativo, estabelecendo o diálogo entre educação e o mundo do trabalho, superando a lógica da empregabilidade.

## **Desdobramentos**

### **h. Metodologia de ensino**

A concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade, fundamentada nos princípios da Educação Popular. As estratégias de investigação da realidade contribuem para a definição das temáticas de estudo. Assim, busca-se ouvir a fala da comunidade para estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes, em uma perspectiva dialética e interdisciplinar.

A partir da investigação da realidade, a equipe diretiva, juntamente com os educadores e educandos, buscará temáticas geradoras dos conhecimentos sistematizados e das atividades propostas, concretizando um planejamento interdisciplinar. Assim, rompe-se com os conteúdos mínimos e são estabelecidos os conhecimentos necessários, do ponto de vista de ampliação de visões de mundo.

Aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, o educador deverá buscar alternativas pedagógicas que possibilitem aos mesmos serem sujeitos participativos e atuantes do processo de construção de conhecimento. A concepção da inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva como aquela que não elege, não classifica e nem segrega indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos, proporcionando a esses educandos apoio especializado no processo de construção de conhecimento.

A metodologia deve considerar a necessária relação entre interdisciplinaridade, pesquisa socioantropológica e trabalho como princípio educativo.

A interdisciplinaridade aponta o necessário diálogo entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, sem a supremacia de uma sobre a outra, enfocando o objeto do conhecimento como totalidade, o que viabiliza o estudo de temáticas que articulam teoria e prática, tendo sua concretude em ações pedagogicamente integradas no coletivo dos educadores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá contribuir para a intervenção na realidade.

A pesquisa socioantropológica possibilita a construção de novos conhecimentos a partir da investigação da realidade, organizando-se a partir dela as temáticas de estudo/temas geradores que orientam a seleção do conhecimento sistematizado, propiciando novas leituras e intervenções no real.

O trabalho como princípio educativo integrado com a vida social passa a ser regido pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção nas diferentes áreas do conhecimento. A capacidade de fazer passa a ser desenvolvida pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social, atravessada pelas novas tecnologias, demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social mediada pelo conhecimento sistematizado.

### **i. Organização curricular**

A estrutura curricular por Totalidades do Conhecimento relaciona as partes (componentes curriculares) ao todo, na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares. A perspectiva interdisciplinar implica na necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A matriz curricular da escola considera a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta da formação geral e parte diversificada.

A estrutura curricular do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos se dá por Totalidades do Conhecimento, assim distribuídas:

#### Ensino Fundamental:

Totalidades 1e 2, desenvolvidas em dois semestres de 300h, totalizando 600h, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando as áreas do conhecimento de forma globalizada.

Totalidades 3 a 6, desenvolvidas em quatro semestres de 400h, totalizando 1.600h, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, abordando os conhecimentos específicos de cada componente curricular a partir da organização por áreas do conhecimento:

Linguagens: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências

Ciências Humanas: História, Geografia, Ensino Religioso ou Relações Humanas (para o não optante do Ensino Religioso).

#### Ensino Médio:

Totalidades 7 a 9, desenvolvidas em três semestres de 400h, totalizando 1.200h, abordando os conhecimentos específicos de cada componente curricular a partir da organização por áreas do conhecimento:

Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia

Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso ou Relações Humanas (para o não optante do Ensino Religioso).

#### **j. Organização dos espaços e tempos escolares**

O Calendário Escolar organiza-se de forma semestral e deve ser elaborado em consonância com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução CEED RS nº 313/2011, atendendo às determinações pedagógico-administrativas da mantenedora, de acordo com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos, adequados à realidade regional e local. É construído coletivamente, de forma articulada às demais modalidades ofertadas pela escola, e deve ser analisado e discutido pela comunidade escolar, aprovado em assembleia dos

diferentes segmentos da comunidade e homologado pela mantenedora. As alterações no Calendário Escolar, determinadas e fundamentadas em motivos relevantes, devem ser aprovadas pelo Conselho Escolar e comunicadas em tempo hábil à respectiva Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para as providências cabíveis. O Projeto Político Pedagógico será elaborado pela comunidade escolar, sob a coordenação da equipe diretiva e do Conselho Escolar. Deverá ser apresentado a todos os segmentos com registro em ata assinada por todos os presentes. Após, será encaminhado à CRE para ser homologado.

O Atendimento Educacional Especializado deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico e contemplar as ações necessárias para a inclusão de todos os educandos no processo de aprendizagem e na organização escolar.

O Plano de Estudos é construção coletiva do currículo a ser desenvolvido, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. O Plano de Estudos elaborado pelos educadores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos, deve ser aprovado pelo Conselho Escolar ou instância similar, concebido como um conjunto orgânico articulado, e deve assegurar a possibilidade de diferentes formas de organização dos estudos relativos à formação geral, organizadas por áreas do conhecimento, e à parte diversificada. Propõe-se que seja organizado a partir de unidades temáticas contextualizadas e interdisciplinares. São flexibilizados e adaptados para os educandos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, adaptando recursos e materiais de acordo com cada educando, para ter acesso ao conhecimento.

O Plano de Trabalho do Educador integra o Projeto Político Pedagógico da Escola em consonância com os objetivos do Plano de Estudos. Organiza o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, considerando também atividades específicas para educandos com necessidades educacionais especiais. Orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa. Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do educador.

As turmas de Ensino Fundamental e Médio na Modalidade EJA fazem parte da escola, portanto, devem ser atendidas por todos os setores da mesma: equipe diretiva,

equipe pedagógica, biblioteca, apoio pedagógico (laboratório de ciências da natureza, laboratório de informática, sala de recursos), secretaria e alimentação escolar.

#### **k. Processo avaliativo**

A avaliação emancipatória se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. É um processo contínuo, participativo, dialógico, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo.

A finalidade da avaliação emancipatória é diagnosticar avanços e entraves para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos.

Os registros garantem também a socialização e construção histórica desse processo, com produções dos educandos como amostras significativas da aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação tem as funções:

- Diagnóstica, pois favorece o planejamento, organiza o trabalho do educador, oportuniza novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao educando verificar seu nível de desenvolvimento;

- Formativa, destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do educando, do grupo, da turma e dos educadores; e

- Contínua e cumulativa, considerando a construção do conhecimento do educando como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio educando.

A avaliação dos educandos com Atendimento Educacional Especializado (AEE) é construída de forma articulada com os profissionais que realizam este atendimento, com o coletivo dos educadores da escola, de modo que, respeitando as especificidades dos educandos, seja favorecido o pertencimento ao grupo em que estão incluídos.

Cabe ainda ressaltar que a avaliação como ponto de partida da aprendizagem requer qualidade no processo avaliativo. Para tanto é essencial qualificar os meios, os instrumentos, as técnicas e as metodologias, recriando e reinventando o ato pedagógico.

Na avaliação realizada em cada componente curricular, independentemente da forma de expressão dos resultados, o educador necessita utilizar vários instrumentos para avaliar individualmente a aprendizagem do educando, tais como: produções textuais e gráficas, estudo de casos, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários, construção de diários virtuais. Portanto, a avaliação caracteriza-se como multidimensional e diária, com registros.

A forma de obtenção dos resultados da avaliação da aprendizagem deverá considerar o percurso formativo do educando. Será sistematizada através de Pareceres Descritivos que incorporem os registros e reflexões acerca de seu desempenho nas atividades propostas, buscando estratégias para incluir a participação dos responsáveis legais (para os menores de 18 anos) e dos educandos no processo.

O Conselho de Classe Participativo é uma reunião sistemática de educadores e educandos de uma turma que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais ou finais, com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem individual e coletiva dos educandos. Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do educando e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente.

É um espaço de discussão, de permanente construção dos processos de conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo, é instância do processo de gestão democrática. Deve ser realizado por Totalidade, com a participação de educadores e coordenação, com esclarecimento ao educando dos critérios avaliativos em atendimento individual.

Os Conselhos de Classe deverão ser realizados semestralmente ou sempre que se fizerem necessários e, como instância máxima de deliberação acerca do percurso formativo de cada estudante e do processo pedagógico da turma como um todo, deve ter registro em ata. Poderão ser realizados pré-conselhos, de acordo com as especificidades

da instituição em que a escola está inserida e do desempenho do educando, incluindo, sempre que possível, a participação do responsável legal.

A expressão dos resultados na construção da aprendizagem do educando se dará através de Pareceres Descritivos. Os mesmos devem ser decorrentes de consensos, pela análise do desenvolvimento da aprendizagem do educando, e construídos pelos educadores nas reuniões de Conselho de Classe, que ocorrem durante o período letivo e ao término de cada semestre letivo ou sempre que se fizerem necessários. O registro de desempenho do educando é constituído pela sua produção nas áreas de conhecimentos e nos componentes curriculares.

Com a síntese desta construção, o coletivo dos educadores das áreas de conhecimento, em interface com a autoavaliação do educando, estabelece, por consenso, as menções Pr (promoção), para educandos promovidos, e Pe (permanência), para educandos que não construíram as aprendizagens mínimas previstas no Plano de Estudo. A avaliação dos educandos com Atendimento Educacional Especializado (AEE) é elaborada semestralmente, através de Parecer Descritivo Específico, nos casos em que se fizer necessário.

Torna-se especialmente importante a constituição de um conjunto de atividades pedagógicas específicas para o educando planejadas, executadas e acompanhadas pelos educadores, tendo por objetivo a superação das dificuldades constatadas e registradas no Parecer Descritivo, por ocasião do Conselho de Classe.

A avaliação da escola é realizada anualmente, através de Comissão própria, que efetua a avaliação de todos indicadores elencados no percurso individual do Sistema de Avaliação Institucional do diretor e vice(s) diretor/a(es/as), docentes e demais educadores/as e especialistas de educação. A escola realiza, anualmente, o seu diagnóstico e a avaliação de todas as dimensões e indicadores elencados no Sistema de Avaliação Institucional, a fim de subsidiar a elaboração e/ou readequação dos planos de gestão, dos docentes e demais profissionais de apoio pedagógico.

A avaliação emancipatória tem desdobramentos nos dispositivos legais do avanço, da classificação, da reclassificação e da transferência.

O avanço escolar constitui-se como estratégia de progresso individual,

oportunizada ao educando que apresentar nível de aprendizagem e desenvolvimento superior à Totalidade que frequenta, possibilitando concluí-la em menor tempo e prosseguir seus estudos. Constitui, portanto, responsabilidade da escola saber identificar este educando e propiciar-lhe oportunidade de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços, utilizando instrumentos de avaliação diversificados e procedendo aos devidos registros na documentação escolar.

A classificação do educando será feita por:

**Promoção:** para educandos que construíram as aprendizagens com aproveitamento satisfatório ou parcial no ano anterior na própria escola.

**Transferência:** para educandos oriundos de outras escolas, respeitando a avaliação da escola de origem.

**Independente de escolarização anterior,** mediante análise e avaliação das aprendizagens do educando.

No que se refere ao Ensino Médio, somente poderão ser classificados alunos que comprovarem estudos anteriores nesta etapa da Educação Básica.

A escola deve adotar o processo de reclassificação para os educandos que ingressarem por transferência entre estabelecimentos, situados no país e no exterior, com organização curricular diferenciada, tendo por base as normas curriculares gerais.

A reclassificação é realizada por meio de análise das aprendizagens e experiências do educando, com base nos Planos de Estudo que faz parte da organização escolar, com o propósito de situá-lo no nível correspondente ao seu estágio de desenvolvimento, visando integrá-lo no espaço-tempo adequado ao seu estágio de desenvolvimento. Após entrevista e avaliação escrita, o educando é reclassificado para a totalidade correspondente.

Para o educando que ingressa por transferência, a escola deve aproveitar os seus estudos concluídos com êxito, mediante análise realizada pela Coordenação Pedagógica.

A frequência mínima exigida do educando, conforme legislação vigente é de 75% (setenta e cinco por cento). Os educadores devem registrar sistematicamente as

presenças e ausências dos educandos, informando esses dados à Coordenação Pedagógica e à Secretaria da Escola, observando os casos de dispensa amparados por legislação específica. Nos casos de infrequência a Coordenação Pedagógica deve efetivar estratégias para o resgate dos educandos, considerando as especificidades dos sujeitos beneficiários desta Modalidade de Ensino, que tem demandas decorrentes da relação com o mundo do trabalho e responsabilidades familiares.

Neste sentido, serão oferecidas atividades não presenciais para complementação e/ou reforço de aprendizagem.

As atividades complementares compensatórias de infrequência são atividades presenciais, realizadas dentro do período letivo, com o objetivo de resgatar as aprendizagens que não foram realizadas naquele período e para que não se comprometa a sequência de estudos dos educandos. São registradas em lista de controle específica, constando atividades de estudo que o educando não participou e deve resgatar, conforme plano específico.

As atividades complementares compensatórias de infrequência devem atender aos educandos que se encontrarem no limite mínimo de frequência estabelecido pela lei e são oferecidas, também, àqueles que, por ausência justificada, tiveram sua aprendizagem interrompida.

A adaptação de estudos tem a função de auxiliar a integração do educando recebido por transferência, no sentido de promover a adaptação e complementação de estudos indispensáveis para acompanhar o Plano de Estudos. Este processo é orientado pela Coordenação Pedagógica, que deve assessorar o coletivo dos educadores na preparação, execução e acompanhamento dos planos especiais.

Os planos especiais são construídos pelo coletivo de educadores com o objetivo de efetivar a adaptação de componentes obrigatórios da parte comum do currículo, não cumpridos na escola de origem e não previstos nos anos a serem cumpridos na escola de destino. Os planos especiais são constituídos de atividades diversificadas, realizadas pelos educandos sob a assistência e responsabilidade do(s) educador(es) indicado(s) pela direção da escola e coordenação pedagógica, e sujeitos ao mesmo processo e exigências de avaliação de aproveitamento previstas para os demais educandos.

A educação escolar é um direito social e representa um componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais. Na perspectiva da universalização do ensino, o ingresso atende a toda comunidade sem discriminação, em especial nas situações de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A matrícula de educando em curso na modalidade EJA deve ocorrer por classificação, mediante processo de avaliação, registrado em ata em que constem os procedimentos adotados e os resultados obtidos e deve se dar a qualquer tempo. A idade mínima exigida para o ingresso no Ensino Fundamental na modalidade é de 15 anos completos.

A admissão de educandos novos deve se dar a qualquer tempo, independentemente de escolarização anterior. Os mesmos são avaliados pela escola, definindo-se o seu grau de desenvolvimento, para que se proceda a sua inscrição na Totalidade adequada, conforme regulamentação do sistema de ensino, sendo que o controle da frequência passa a ser feito a partir da data da efetiva matrícula do educando. Para realizar esta classificação, a escola utilizará instrumento de avaliação composto por entrevista e avaliação escrita interdisciplinar.

Também são admitidos educandos por transferência, no transcorrer de todo o período letivo, possibilitando o ingresso de educandos egressos de outras instituições, bem como a transferência de educandos da escola para outros estabelecimentos.

### **I. Formação permanente e continuada dos segmentos que compõem a comunidade escolar**

A formação continuada dos profissionais da educação é realizada ao longo do ano letivo e destina-se ao coletivo de educadores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do educando até a finalização de seus estudos.

É sistemática, planejada, executada e avaliada pela equipe diretiva e pelo coletivo que compõe a escola e objetiva a formação, atualização e qualificação profissional. Deve constar no Projeto Político Pedagógico e no Calendário Escolar e

contemplar a realidade e contexto no qual a escola se insere, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora.

A formação continuada realiza-se na abrangência local, com a efetivação da reunião pedagógica envolvendo o coletivo de professores, na periodicidade semanal, com 2 horas de duração, ou quinzenal com 4 horas de duração.

Além deste espaço, a mantenedora organiza movimentos municipais, regionais, inter-regionais e estaduais de formação, bem como cursos que provoquem o aprofundamento dos elementos constitutivos do projeto político pedagógico que orienta a modalidade.

Na Educação de Jovens e Adultos consideramos especialmente importante fortalecer a inserção dos educandos nos Conselhos Escolares e nas agremiações de alunos, tendo em vista ser esta a organização que congrega e representa os educandos da escola, com regimento interno próprio, com fins culturais, educacionais, desportivos e sociais, além de ter como uma de suas funções promover a integração e articulação dos educandos entre si e com todos os segmentos da comunidade escolar, desenvolvendo a ética e a cidadania na prática. Sua formação terá como ponto de partida os educandos representantes de turma.

## **2. Conquistas e compromissos**

Conforme pode ser observado ao longo deste artigo, muito se conquistou em termos de oferta educacional, tanto do ponto de vista de número de vagas quanto de seu projeto político pedagógico.

O compromisso político da atual gestão com a EJA está expresso no crescente número de estabelecimentos de ensino credenciados a ofertar a modalidade no Estado.

Articuladamente a isto, destacamos a urgência de aprofundar as ações intersetoriais para viabilização do acesso, sucesso e continuidade de estudos aos estudantes da EJA. Nessa direção, em 2007 foi proposta a “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, com o objetivo de firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. A proposta consiste em reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em

conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção foi estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação é responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade. Com esta proposição, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) deu conseqüência aos encaminhamentos gerados a partir das discussões realizadas nos Estados e no Distrito Federal, no âmbito da preparação da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – organizada pela UNESCO e sediada no Brasil.

O Estado do Rio Grande do Sul constituiu a Comissão Estadual da Agenda Territorial de EJA através da Portaria da Secretaria Estadual de Educação nº 177, de 2011, com representantes das seguintes entidades: Secretaria Estadual de Educação (SEDUC RS); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Associação dos Trabalhadores Municipais de Educação (ATEMPA); Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED RS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade de Passo Fundo (UPF); Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). A partir desta Comissão, foram realizadas diversas ações de formação, como seminários para gestores e professores, estes em parceria mais estreita com a UERGS, além de um instrumento diagnóstico sobre condições de oferta e demanda de EJA na rede estadual e municipal.

Cabe também enfatizar a necessária continuidade do investimento na formação continuada dos professores que atuam nesta modalidade, no sentido de ampliar a sistematização das práticas educacionais que contribuem para a aprendizagem dos jovens e adultos, estruturando uma didática própria para esta faixa etária, revertendo os indicadores de permanência prolongada e abandono dos estudos na EJA.

Além disto, torna-se imperativo estabelecer e fortalecer as instâncias e instrumentos de participação efetiva dos estudantes da EJA, como os Conselhos Escolares e agremiações de estudantes.

Outra frente de atuação da Educação de Jovens e Adultos sob a gestão do Estado consiste na educação em espaços de privação de liberdade. Em 2012 foi elaborado o Plano Estadual de Educação nas Prisões, em articulação entre as secretarias estaduais de Educação e de Segurança Pública. Neste documento está prevista a criação de 11 novos Núcleos Estaduais de Educação nas Prisões, além de reestruturação de seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares. Torna-se, portanto, fundamental o monitoramento de sua implementação. Em 2014, iniciou-se a oferta do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Espaços de Privação de Liberdade, que formará em nível de pós-graduação 45 professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação e 5 técnicos vinculados à Secretaria de Segurança Pública/Superintendência dos Serviços Penitenciários. Esta iniciativa buscar dar conta da necessária especificidade na formação dos profissionais que atuam nestes espaços, produzindo pesquisas neste campo tão carente de investigação pedagógica.

A partir de 2014 será ofertado aos estudantes com mais de 15 anos das escolas estaduais que funcionam junto à Fundação de Atendimento Sócio-Educativo RS o direito à modalidade EJA no Ensino Fundamental. Trata-se de uma conquista que precisa ser sistematizada, tendo em vista a especificidade da oferta nestes espaços.

O Programa Brasil Alfabetizado RS é implementado no Estado do Rio Grande do Sul enquanto estratégia de cidadania e porta de entrada para a escolarização formal, fundamentado nos princípios da Educação Popular.

Encerramos com a citação de Grande Sertão: Veredas, de José Guimarães Rosa:

“Viver — não é? — é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver mesmo”.

Esta frase ilustra o compromisso da gestão estadual com a efetivação da Educação de Jovens e Adultos como construção e reconstrução de saberes para e na vida, contribuindo para a formação integral dos seres humanos, fundamentados nos princípios da qualidade social da educação.

## **REFERÊNCIAS**

SEDUC RS. Regimento Referência do Ensino Médio; 2011.

SEDUC RS. Regimento Referência das escolas estaduais junto à FASE; 2012.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 11/2000.

UNESCO; SESI. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, VI CONFINTEA, Brasília, 2010

LDBEN, Lei nº 9.394/1996

Resolução CEED RS nº 313/2011.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL: DEMANDA E OFERTA (ATENDIMENTO)

*Gorete Losada  
DEPLAN / Seduc RS*

A Educação de Jovens e Adultos relacionada à Educação Básica ainda se faz necessária em nosso Estado, especialmente por dois motivos: o primeiro trata da grande dívida social produzida, em nosso país, pelo processo de exclusão econômica praticada historicamente, na qual a escola era um espaço para poucos; o segundo aspecto abarca crianças e jovens que ingressaram no sistema de ensino, mas que, através de processos inadequados de aprendizagem para o perfil do alunado, acabam sendo expulsos da escola, com reprovações repetidas e finalmente o abandono.

Visualizamos esses aspectos nas informações relacionadas ao analfabetismo por idade, a qual mostra proporcionalmente um número maior na parte superior da pirâmide etária, e nos dados referentes aos anos de estudos da população também por faixa etária.

Os dados sobre analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul produzidos pelo IBGE<sup>1</sup> – Censo Demográfico de 2010 – apontam que a taxa de analfabetismo é de 4,2%

---

<sup>1</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(395.964 pessoas) para população acima de 10 anos de idade e 4,5% (383.293 pessoas) para aqueles acima de 15 anos, além de 12.671 analfabetos entre 10 e 14 anos de idade. A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2011 e 2012 atualiza esta taxa para população acima de 15 anos, diminuindo para 4,3% em 2011 e 4,2% em 2012, o que representa aproximadamente 370 mil pessoas (2012) não alfabetizadas no território gaúcho. Verifica-se, ainda, que deste total de analfabetos, 351 mil estão na faixa etária acima de 30 anos, representando uma concentração de 94,9%.

Os anos de estudos da população adulta também foram objeto da PNAD, registrando que da população acima de 25 anos, 7,3% (501,8 mil pessoas) da população correspondem a pessoas sem instrução e menos de 1 (um) ano de estudos e 9,8% (673,6 mil pessoas) têm entre 1 a 3 anos de estudos, no ano de 2011. Esses dados apresentam uma significativa melhora, com redução percentual em 2012, passando para 6% (419,6 mil pessoas) sem instrução e menos de 1 (um) ano de estudos e 9,6% (671,3 mil pessoas) da população acima de 25 anos.

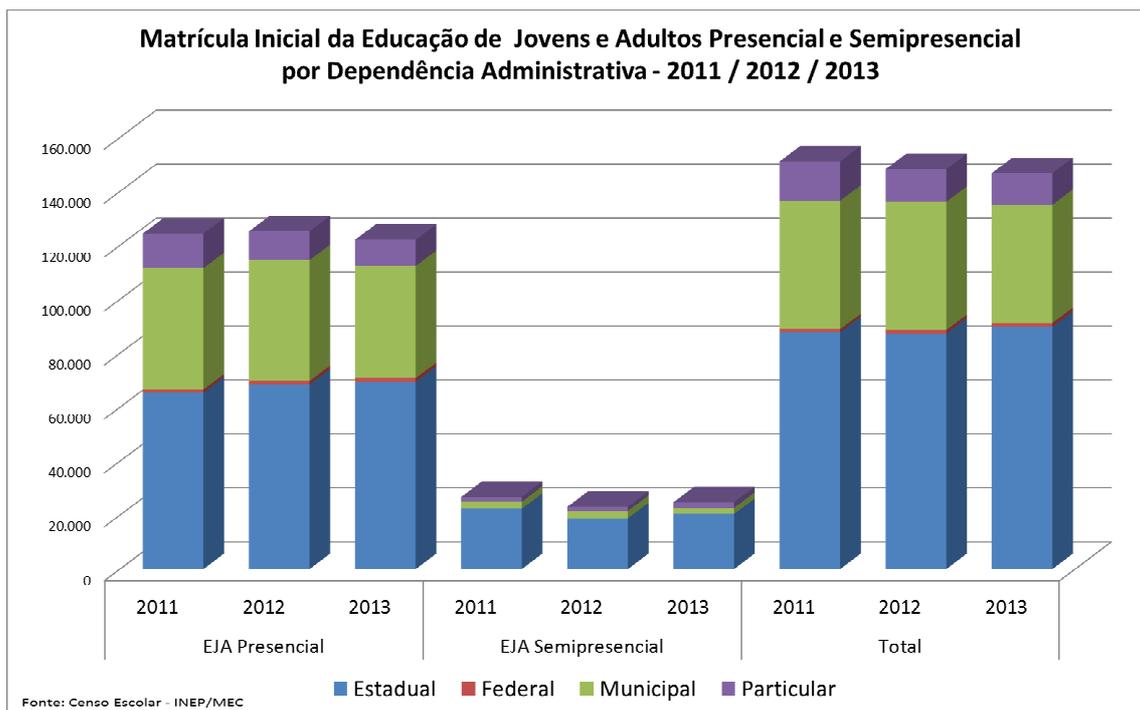
Com relação ao atendimento, a análise está baseada na Matrícula Inicial<sup>2</sup> da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, considerando todas as Redes de Ensino, apresentando 151.052 matrículas (2011), 148.235 matrículas (2012) e 146.765 (2013).

No comparativo entre 2011 e 2013 (Gráfico 1), destaca-se que houve uma redução das matrículas presenciais, considerando todas as redes, de 124.359 para 122.018 matrículas, apesar da Rede Estadual apresentar um aumento de 3.941 matrículas presenciais, passando de 65.423 para 69.364 matrículas. Também, constata-se a redução nas matrículas semipresenciais, registrada no Censo Escolar: em 2011, foram 26.693 matrículas; em 2012, 24.747 matrículas.

*Gráfico 1:*

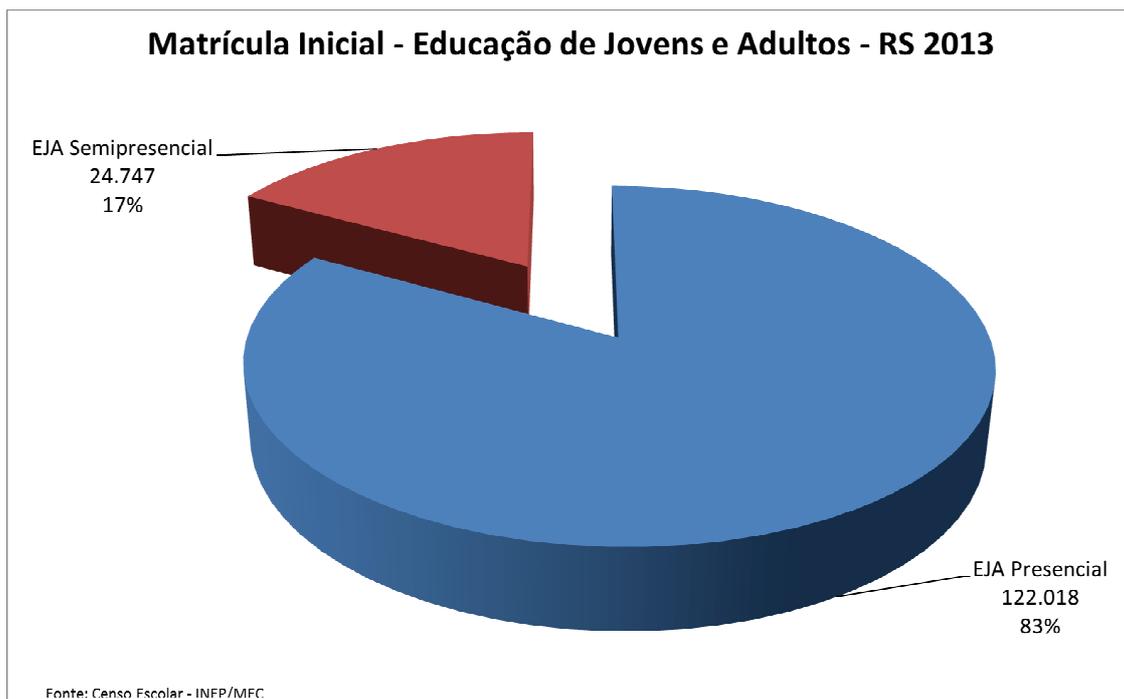
---

<sup>2</sup> Fonte: Censo Escolar – INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira)



Em 2013, segundo o Censo Escolar, a Matrícula Inicial foi de 146.765 matrículas, sendo 83% presencial e 17% semipresencial, conforme gráfico a seguir. A distribuição por Dependência Administrativa corresponde a 61,2% da rede estadual, 1% da federal, 29,8% da municipal e 8% da particular. O atendimento presencial é realizado em 1.052 estabelecimentos de ensino, sendo 543 estaduais (51,6%). Repete-se a proporcionalidade também para a educação semipresencial: dos 49 estabelecimentos de ensino, 22 (44,9%) são da Rede Estadual.

*Gráfico 2:*



Verifica-se um atendimento tímido diante da demanda necessária para cobrir plenamente o público da Educação de Jovens e Adultos. Necessário, portanto, avançar em algumas políticas educacionais que colaborarão com a redução da demanda, tais como: acesso para todos na Educação Básica Regular na faixa etária de 4 a 17 anos, com garantia da escolarização na idade certa; correção de fluxo escolar com sucesso no processo de aprendizagem; implantação de campanhas de alfabetização para atingir os que estão fora do sistema escolar há algum tempo. Estas ações estão em sintonia com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que coloca a erradicação do analfabetismo como primeira diretriz e, na meta nove, até o ano de 2024, erradicar o analfabetismo absoluto no país. Para tanto, no Rio Grande do Sul o desafio consiste em alfabetizar 37 mil pessoas acima de 15 anos, anualmente.

## **Boas Práticas na Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces com a Educação Popular**

Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>3</sup>

### **Para início de conversa**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se traduz como um desafio que inquieta e surpreende, porque articulado a diferentes modos de ler as palavras e os mundos que nelas habitam. Do conjunto de experiências constituídas por educandos e educadores surgem necessidades de escuta, fala e leitura que terminam por potencializar ideias que, ao longo de seus tempos de discência e docência, vão sendo “descascadas”, ressignificadas, transformadas – o que se faz exatamente pela “comunhão” entre as experiências, entre os conhecimentos científicos e legitimados e os conhecimentos vivenciais e igualmente legítimos dos sujeitos, construídos por eles enquanto se fazem produtores e autores de sua história e de sua vida.

Proponho debater neste texto aspectos relativos a esta problemática no que se refere especificamente aos processos de Formação Continuada de educadores de jovens e adultos num tempo histórico específico – o tempo presente – e num momento político pedagógico distinto – o de enlaces, como os vividos no Estado de Rio Grande do Sul, entre vozes que se fazem ouvir desde a escola e nos surpreendem pelas ricas experiências de produção de uma educação possível e necessária junto ao grupo que tem sido secundarizado ao longo de nossa história como nação – os jovens e adultos. Proponho, pois, um debate a partir das intensidades dos movimentos de formação promovidos, lançando um olhar que os compreende como convite ao “exercício de uma razão sensível, que se faz tanto pela desconstrução dos didatismos que generalizam roteiros e fórmulas em projetos e materiais pedagógicos, quanto pelo reencontro das linguagens escolares com a vida” (MOLL, 2004, p. 10).

---

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS) e Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, três ideias, tomadas por empréstimo de Moll (id. *ibid.*, p. 14), são fundamentais para se pensar o lugar da sala de aula e de outros espaços escolares como espaço de interlocução necessário para a construção das práticas pedagógicas:

A consciência de que estes homens e mulheres não são *tabulas rasas*, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitiram acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos; a convicção de que esta condição (discursiva) de analfabeto não implica nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência, e de que o analfabetismo não é uma expressão individual de fracasso, mas expressão de uma forma de exclusão socialmente construída; a compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja, as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social. (MOLL, 2004, p. 14).

A esse respeito em específico, Paulo Freire, em entrevista a Neidson Rodrigues, destaca que é necessário existir no educador “um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber ‘só de experiências feito’, que é exatamente o saber de senso comum” (RODRIGUES, 1995, p. 12), o que exige do educando que “se assuma ingenuamente para, assumindo-se ingenuamente, ultrapassar a ingenuidade e alcançar maior rigorosidade” (id. *ibid.*). Dessa forma, a finalidade da ação educativa está articulada à

produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com que trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção dessa mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1984, p. 19).

Fazendo coro a Freire, Ernani Maria Fiori, no Prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a importância de o sujeito descobrir-se e conquistar-se como “sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 1993, p. 9), aprendendo a “escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (id. *ibid.*, p. 10). Ele define a pedagogia pensada por Freire como um “método de conscientização”, ou seja, “um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (id. *ibid.*, p. 15).

Ao longo dos tempos de participação e intervenção nos processos de formação de educadores comprometidos com a EJA, muitas têm sido as perguntas feitas por eles. Perguntas que incluem desde dúvidas sobre as possibilidades concretas de viabilizar a educação a partir de um outro paradigma (como dizem os educadores: “Dá mesmo para fazer desse jeito que o Freire fala? Com tudo que a gente vive de dificuldade, tem como tornar isto realidade?”) até aspectos mais articulados à história e às funções da Educação de Jovens e Adultos ou à própria produção de subjetividades pelos educandos. Em recente experiência de fala e escuta de um grupo de educadores de jovens e adultos da rede pública estadual de ensino, em evento promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), algumas dessas perguntas foram respondidas com um corajoso “Sim” acompanhado de relatos bonitos de experiências diversas em que se busca articular saberes discentes e docentes na prática pedagógica. Sobre tal experiência pretende-se falar neste texto, destacando a potencialidade que cada relato abriga e o jeito como cada grupo de professores está dizendo a sua palavra na Educação de Jovens e Adultos.

### **O dizer a palavra**

A construção da autoria faz parte de uma proposta que percebe como vocação ontológica do homem o ser-mais, isto é, o ser sujeito de sua história. Portanto, está associada ao “dizer a palavra” proposto por Paulo Freire. Mais do que isso, explicita a importância do diálogo enquanto força integradora de movimentos que se entrecruzam na escrita da própria história. O sujeito-autor pode, então, ser percebido como ser capaz de assumir a responsabilidade de fazer a sua história, articulando-se a autoria à conversão dialógica ao humano. Conversão dos sujeitos à condição de seres humanos em processo, de estar sendo dialógicos, de estar sendo subversivos, mesmo que condicionados, mesmo que assujeitados. Como declara Freire, uma das principais tarefas do sujeito reside em

assumir-se como ser social e histórico, [...] pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. [...] tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 1997a, p. 47).

A tais palavras se liga a assunção que o sujeito faz de si em forma de estar sendo, a sua abertura ao mundo. Nesse movimento de assunção do sujeito por si mesmo, que implica uma prática de entrega, de escuta e de fala ao e com o outro, se processa um movimento, que lhe é inerente, de constituição da autoria enquanto também forma de diálogo. O que remete, de novo, a Freire quando declara, ao referir o permanente processo de busca do ser humano, que somos “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 1997b, p. 163). Enfim, remete à dialeticidade/dialogicidade peculiar ao processo de autoria.

As costuras teóricas possíveis, em função do encontro das concepções referidas, remetem aos próprios processos de construção da autoria por um sujeito educando jovem ou adulto ou por um sujeito educador que, ao dizer a sua palavra, se diz a partir das várias posições sociais que ocupa, das negociações culturais que promove, das rupturas produzidas em e por suas práticas políticas e pedagógicas.

#### **Sobre encontros e falas<sup>4</sup>**

No 1º Encontro de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Porto Alegre em 1º de junho de 2011, ao relatar as boas práticas produzidas na Educação de Jovens e Adultos, os educadores apresentaram propostas bastante significativas e que possibilitaram repensar a autoria nos processos de construção do conhecimento na EJA. Ao referir os princípios que têm orientado o trabalho, eles mencionaram aspectos que deixam ecoar sentidos de respeito e acolhimento das diferenças e da diversidade que caracteriza esta modalidade de ensino quando falaram em:

Valorização da história dos educandos. Busca do que foi perdido. Diálogo entre saberes e respeito pelas diferenças. Reconhecimento da identidade cultural do aluno, buscando compreender o modo como produz a sua existência.
---

---

<sup>4</sup> Todos os pronunciamentos citados neste artigo foram coletados em documentos fornecidos por escolas da rede pública estadual de ensino que trabalham com Educação de Jovens e Adultos ou resultam de registro pessoal feito durante a apresentação das Boas Práticas por professores.

Na mesma ocasião, assim se manifestaram em relação à ação pedagógica desenvolvida nas escolas, destacando que a educação:

[...] implica o reconhecimento das diferenças dos alunos e a concepção de que a aprendizagem é constituída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo.

[...] possibilita retomar nosso potencial, desenvolver e redescobrir nossas habilidades, confirmar competências adquiridas na Educação extra-escolar e na própria vida, um nível técnico e profissional mais qualificado, reconhecer nossas vulnerabilidades e descobrir novos caminhos que auxiliem na busca por novas alternativas e resgate de nossa condição humana.

As manifestações transcritas, que desafiaram a pensar desde um outro lugar o processo de produção de conhecimento dos jovens e adultos nas escolas da rede pública estadual, referem, de modo indireto, as próprias condições de vida desses sujeitos enquanto relacionadas às suas trajetórias de aprendizagem e representações sociais no momento em que se estabelece relação entre educação, reconhecimento de “vulnerabilidades”, descoberta de “novos caminhos” e “novas alternativas”, “resgate de nossa condição humana”. Ou seja, educação articulada tanto ao conhecimento sobre a realidade física, social e pessoal que o indivíduo elabora enquanto integrante de uma classe social quanto à expressão do modo como se dão as relações de poder entre os sujeitos nesta sociedade que temos.

A escola, sob certos aspectos, tem se constituído como reprodutora das relações sociais de uma sociedade de classes que pode, inclusive, produzir baixo rendimento escolar, o que se relaciona com alguns fatores que auxiliam a elucidar os processos de exclusão da e na escola do jovem e adulto: origem geográfica e familiar (organização da estrutura familiar), idade, profissão/ocupação (relações de trabalho) e história de escolarização. Os educadores também se referem a estes aspectos quando esclarecem quem são seus alunos:

[...] um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e a adolescência.

[...] uma clientela que não teve oportunidade de terminar os estudos bem como grupos de pessoas com mais idade que nunca estudaram.

Motivo pelo qual, em sua prática, o trabalho é desenvolvido a partir de “projetos interdisciplinares, buscando atingir os alunos e a integração com a comunidade [...] e visando a uma maior inclusão dos alunos no processo educativo”. O que ocorre a partir de princípios segundo os quais todos esses sujeitos “podem aprender” se forem reconhecidas e respeitadas as suas especificidades e, também, se “estruturas, sistemas e metodologias de ensino” atenderem suas necessidades, proporcionando “momentos e condições para formação pessoal, física, psíquica e emocional de cada aluno”. E o processo educativo se define a partir das seguintes finalidades:

- Priorizar o diálogo.
- Estimular a visão crítica e democrática.
- Respeitar e valorizar a diversidade cultural.
- Desenvolver a interdisciplinaridade.
- Enfatizar a formação e qualificação profissional.
- Promover ações para a formação integral do indivíduo.
- Respeitar o tempo necessário a cada indivíduo.
- Corroborar para o exercício consciente da cidadania.

Os educadores, ao se posicionar dessa forma diante daquilo que é próprio da EJA, permitem interpretar tais propostas de ação como estando articuladas à necessidade de passagem do saber de comunidade (ainda ingênuo e mágico) para um saber de classe da comunidade (com maior consciência da realidade e da possibilidade de intervenção), assumindo um compromisso com uma compreensão de educação que articula leitura do mundo, leitura da palavra e conscientização das condições muito reais de nossa existência. Enfim, rompem com o paradigma bancário e tecnicista de educação e, por conseguinte, rompem com crenças que estabelecem relação natural entre a vivência de exclusão do aluno jovem e adulto e supostos limites pessoais estreitos agravados pelas poucas possibilidades de superação dessa condição, a que se somaria certo sentimento de inferioridade e de responsabilidade individual do sujeito aluno por sua condição atual de vida.

Importante, também, destacar a atitude dialógica assumida pelos/as educadores/as, que sublinham a necessidade de:

Reconhecer a Escola como um local favorável à prática de ações que aproximem, que identifiquem e nas quais possamos reconhecer as diferenças individuais com respeito e harmonia.  
 Responsabilidade.  
 Comprometimento.  
 Respeito.  
 Atitude.  
 Mudança.  
 Flexibilidade.

De certa forma, é possível identificar, nestas palavras, um compromisso com o educando e seus saberes, implicando na produção de uma ação que parta da realidade e das experiências dele, levando em consideração o que é significativo aos alunos e proporcionando espaço para que eles se expressem, para que participem e criem. Dessas falas derivam algumas interpretações segundo as quais o ato pedagógico é compreendido como trabalho social com sentido de valor de uso e de resposta às necessidades imperativas do ser humano em oposição ao trabalho como valor de troca e processo patrocinador da alienação do sujeito.<sup>5</sup> Como diz Marx,

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1982, p. 50).

Portanto, o trabalho é visto como “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo” (FRIGOTTO, 2002, p. 13). Trabalho que é elemento constitutivo da vida dos/as educandos/as jovens e adultos/as, sendo necessário, dessa forma, que a escola aprenda a ler a realidade de vida desses sujeitos para assumir um real significado para eles/as, aprenda a ler suas vivências de trabalho a partir da possibilidade de produção e ressignificação de suas lutas cotidianas com um nível de consciência mais crítico, ampliado, opondo-se à secundarização da experiência do trabalhador e à usurpação de seu fazer individual. O reconhecimento de que o homem só pode ser pensado inserido no processo produtivo, produzindo e produzindo-se, é confirmado pelo próprio Marx quando declara que: “O trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral” (MARX, 1982, p. 148), alertando para o risco de alienação pelo processo de trabalho.

Outra interpretação possível para as falas dos educadores desloca os sentidos de conhecimento para um modo de entendimento que o percebe como uma trajetória, reconhecendo os alunos enquanto sujeitos culturais que “dominam saberes que, valorizados, dão nova dimensão às práticas pedagógicas, permitindo a todos –

---

<sup>5</sup> Conferir, a este respeito, os textos *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida* (2002) e

professores e alunos – voltar, a si próprios e aos outros, um olhar que se distancia da perspectiva negativa que, muitas vezes, marca a concepção que se tem da EJA” (RUMMERT, 2002, p. 127).

A referência a todos esses elementos, a partir das produções dos professores relatadas no 1º Encontro de Educação de Jovens e Adultos, possibilitou identificar elementos que eles associam a “boas práticas”, ou seja, práticas em que os saberes desses sujeitos são tomados como legítimos e transformados em conteúdo de trabalho pela devolução organizada, sistematizada e acrescentada aos educandos daqueles elementos que estes entregaram ao educador de forma desestruturada. Seria dizer que o ensino é traduzido como prática de ampliação da experiência do sujeito-educando pelo encontro com a experiência do sujeito-professor e de outros sujeitos-educandos e em função de todos os desdobramentos que disso derivam. Portanto, como complementa Fiss, o trabalho pedagógico envolve “articular ensino e pesquisa, atividade de professor e atividade de investigador, escola e lugar de elaboração/investigação da formação social da mente intrinsecamente relacionada com o contexto histórico, social, cultural e institucional” (FISS, 2003, p. 120).

Na esteira dessas constatações é possível avançar um pouco mais e ouvir, nas entrelinhas do discurso produzido pelos educadores, a clara adesão a uma educação dialógica que se caracteriza pela:

- colaboração – encontro dos sujeitos para pronúncia e transformação do mundo;
- união – relação solidária entre os saberes e tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo;
- organização – trabalho como práxis (prática refletida, reflexão sobre a ação), coerência entre o que se diz e o que se faz, ousadia, coragem de amar, crença no humano.
- síntese cultural – ainda que o sujeito chegue de um outro mundo, chega para conhecê-lo com os que ali estão.

E, desse modo, vê a Educação de Jovens e Adultos, e as boas práticas que nela se fazem, como ação que exige: reconhecimento da identidade cultural do aluno, rigorosidade metódica, respeito ao saber do educando, criticidade, estética, risco, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição à discriminação, pesquisa, comprometimento, tolerância, luta em defesa dos direitos humanos, humildade e diálogo (FREIRE, 1997b).

Em todos os trabalhos apresentados no Encontro se fizeram presentes concepções que ressaltavam sempre a importância de o educando e o educador se assumirem como autores e produtores de conhecimento, de cultura e de história mediatizados pelo mundo e comprometidos com a concreta intervenção em realidades tão contraditórias a partir de uma leitura que não é só da palavra, mas se faz a partir da leitura do mundo pelo qual esta palavra é atravessada.

Paulo Freire, a esse respeito, assim se pronuncia, na *importância do ato de ler*,

A compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 2001, p. 11)

[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2001, p. 22)

Acompanhando Freire nessas suas considerações, assim se colocam alguns educadores a respeito do trabalho desenvolvido:

A Escola [...] promove uma educação de qualidade a todos os educandos, modificando atitudes discriminatórias, desenvolvendo uma sociedade inclusiva, adaptando às necessidades dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem de cada um.

Trabalhamos em todas as Totalidades com projetos interdisciplinares, buscando atingir os alunos e a integração com a comunidade. Elaboramos projetos simples, de fácil execução, porém que sejam úteis à nossa clientela visando uma maior inclusão dos alunos no processo educativo.

[Nos laboratórios, busca-se] oportunizar a integração entre a teoria e a Prática [e] designar o espaço físico de localização da Escola como um "*grande laboratório de aprendizagem*" utilizando os recursos naturais existentes de maneira consciente. (inclusões nossas)

Estes escritos sugerem uma prática em que o aluno é convidado a construir a escrita de sua própria história, inscrevendo-se num processo de “genteficação”, de forma reflexiva, e participando da cultura como sujeito que se faz discursivamente na práxis histórica. Tudo isto torna possível romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania, considerando como conteúdos tanto a realidade de vida, o cotidiano dos/as educandos/as quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes e da análise das contradições vivenciadas em seu dia a dia.

Por conseguinte, é também possível pensar na Educação de Jovens e Adultos enquanto possibilidade de construção e de produção de autoria por sujeitos sociais, históricos e intervalares que se constituem nos encontros com elementos da cultura de que participam da produção e partir dos quais se empoderam. A este respeito, cabe lembrar o que Freire diz quando, ao discutir sua compreensão de *empowerment*, explica que ela transcende a noção de empoderamento enquanto atividade isolada, mas está ligada à classe social, ao saber de classe das comunidades. Diz ele:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE, 2002, p. 198).

Esses sentidos todos estão respingados pelo “dizer a sua palavra, pelo autobiografar-se” nos contextos a partir dos quais os sujeitos vão produzindo sua subjetividade e sua identidade que é atravessada pelos acontecimentos de suas vidas, de seu estar no e com o mundo, no e com o outro, pelos seus modos de se constituírem autores, protagonistas de sua história e produtores de conhecimento. Para Freire (1980), a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de tomar posse da realidade – o que se articula a um processo de formação de formadores que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta.

“Na formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre a nossa maneira de

agir, sobre nossos valores” (FREIRE, 1998, p. 106). Portanto, no caso específico desse ensaio sobre falas e relatos de boas práticas apresentados por educadores de jovens e adultos da rede pública estadual, é importante que fique claro o reconhecimento, nos movimentos construídos por estes sujeitos, de importantes modos de se fazerem sujeitos do coletivo escolar visando à constituição de comunidades capazes de criar condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa – o que pode ser visibilizado nas falas e práticas de educadores de jovens e adultos referidas neste artigo.

## Referências

- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-21.
- FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. *Território incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. 2003. 288 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2003].
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Minhas amigas e meus amigos! Palestra no Assentamento Conquista da Fronteira – Bagé*. 1997a. (texto digitado).
- \_\_\_\_\_. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et alii (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.
- \_\_\_\_\_ & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: \_\_\_\_\_ & CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, educação e construção social do conhecimento. *Revista do Seminário Estadual de Educação Popular – Cadernos Pedagógicos*, julho de 2002. p. 7-12.
- MARX, Karl. *O capital*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MOLL, Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação de Adultos no Brasil*. Porto Alegre: Medicação, 2004. p. 9-17.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy & OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.

RODRIGUES, Neidson. Entrevista de Paulo Freire. *Revista Presença Pedagógica*. Jan./fev. 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

**O pensamento filosófico/pedagógico Freiriano e a construção de uma Escola  
Pública para Jovens e Adultos**

Tenho trabalho ao longo dos últimos 15 anos com Educação de Jovens e Adultos (EJA), Organização Comunitária, Economia Solidária e Educação Popular. Percebo, no cotidiano das relações sociais/econômicas/culturais/pedagógicas das comunidades paupérrimas, a importância vital do pensamento pedagógico/filosófico de Paulo Freire. As bases de seu pensamento nos possibilitam a construção de uma pedagogia/economia popular, em uma Escola Pública pensada para Jovens e Adultos.

Este artigo procura analisar, brevemente, algumas das conexões necessárias e possíveis entre a EJA, o social e uma outra economia. A complexidade dos problemas enfrentados em nosso cotidiano, a meu ver, não podem ser discutidos, analisados, descritos, observados, isoladamente, isto é, separadamente. As questões da fome, da miserabilidade, da falta de trabalho, do trabalho alienado, da competitividade acirrada, do individualismo exacerbado, da negação do outro como legítimo na convivência, todas elas devem ser analisadas levando em consideração todos os entrelaçamentos que envolvem essas questões.

A história do Brasil tem nos revelado, ao longo de cinco séculos, um verdadeiro massacre das camadas mais pobres da população (sabemos dos avanços significativos nos últimos 10 anos em nosso país, nas políticas públicas de combate a estes problemas, mas ainda há muita coisa para se fazer). A história do povo brasileiro é marcada por lutas e conflitos por melhores condições de vida, melhor distribuição de renda, moradia, saúde e educação. Freire reflete sobre alguns momentos de rebeldia do povo brasileiro contra a situação de miserabilidade. Como afirma FREIRE (2003), “num tempo em que a cor era tão interdita quanto a rebeldia, os oprimidos encontraram um espaço para se unir. Brancos e negros, livres e escravos, lutaram contra o problema maior que afligia a quase todos: a miséria. Lutar contra as injustiças sociais, como a fome e a escravidão, fazer parte de rebeldias democráticas, tinha como reação o massacre e a morte no seu país, tal qual nos tempos coloniais”

Ao analisarmos a história da América Latina, percebemos que essas lutas fazem parte de seu processo de identidade, lutas que tentavam de alguma forma, organizar a América a partir daqui. Alguns personagens dessas lutas são extremamente importantes para que possamos compreender nossa realidade de hoje. É preciso analisar

---

<sup>6</sup> Professor da Rede Municipal de Porto Alegre. Especialista em Gestão Universitária (UFRGS), Especialista em Educação de Adultos (PUC) e Mestre em Educação (UFRGS).

os processos históricos de formação da América, seus “heróis”, a formação de seu povo. Entre tantos personagens (Simon Bolívar, Gabriela Mistral, Simon Rodrigues, José Martí, etc.), cito aqui José Martí.

A dialética que envolve a relação opressor x oprimido, se estende por sua obra. Martí, a princípio, luta por uma união dos povos da América (aqui se entende América Espanhola), o que chamará de Nuestra America. Ele crê numa diferença entre a Europa espanhola e a América Europeia, percebe que os Estados Unidos herdaram os vícios que seriam na verdade os pilares do Capitalismo, e a intenção dos Estados Unidos de se apoderar do resto das Américas. Martí percebe que o processo colonizador criou um povo mestiço, que luta por sua liberdade. Não há como negar a colonização, mas podemos nos descolonizar. Acreditava que um governo deveria surgir do próprio país, o espírito e a forma de governar devem seguir a constituição de cada país.

Martí acreditava que não existia uma batalha entre civilização e barbárie, mas sim entre a falsa inteligência superior e a natureza. Aqui ele sustenta a ideia de que deveria haver Universidades nas Américas (hispânica) onde deveriam ser ensinados os elementos peculiares dos povos da América. O autor acreditava que deveríamos primeiro conhecer a nossa Grécia, a história de nossos povos. Nenhum livro europeu, nem “Yanqui” davam a chave do enigma hispano-americano. Martí pensava que o problema da independência não era simplesmente a troca da “forma de governar”, mas era necessária uma “troca de espírito”. Era necessário que os oprimidos tivessem uma causa comum, para fortalecer um sistema oposto ao dos interesses e hábitos dos opressores.

Hoje, passados mais de 200 anos, podemos perceber que ainda somos divididos em pelo menos duas grandes classes: pobres e ricos ou opressores e oprimidos. Toda a riqueza, em nosso país e no mundo, é distribuída de maneira extremamente desigual. Como afirma RIFKIN (2004), a distância entre ricos e pobres é a maior de toda a história. Em todos os tempos, sempre houve ricos e pobres, mas nunca houve tanta diferença como agora. Hoje, as 250 pessoas mais ricas do mundo têm ganhos equiparáveis aos de um terço da humanidade. Três famílias têm um ingresso similar a 940 milhões de pessoas pobres.

Uma questão: e a Educação, o que tem de haver com isso? Tudo. O processo educativo, a escola, não são neutros. Foram pensados e construídos junto a esta organização econômica e sociocultural. Portanto, temos aqui mais um ponto importante: não existe Educação neutra – toda Educação ou reforça este sistema ou questiona-o,

procurando ações transformadoras. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 61).

Podemos compreender a Educação Popular como um conjunto amplo de atividades que se propõem a despertar as energias populares; pelo reconhecimento das tensões existentes, objetiva a construção de uma força de pressão para mudar as condições sociais postas. A Educação Popular não se caracteriza como um nível de ensino nem como uma modalidade de trabalho pedagógico. Seu processo de coproduzir o saber parte da própria cultura popular e participa da formação e do apoio a movimentos populares, trabalhando na condução política de processos de transformação social por meio do fortalecimento do poder das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares.

Considerando este ponto de vista, o analfabetismo deve ser visto como uma consequência do processo de exclusão socioeconômica, e não como uma “doença” que precisa ser erradicada. Se o problema do analfabetismo for tratado como doença, desloca-se o eixo da discussão do processo de exclusão e centra-se o foco nas “pessoas”, como se elas fossem portadoras de analfabetismo; isso é um equívoco. O analfabetismo é consequência de uma estrutura social injusta, e não culpa de pessoas isoladas.

[...] na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta [...] (FREIRE, 1992, p. 30).

Partindo do pressuposto de que o Estado e suas instituições – Ensino e Saúde Públicos, Previdência Social, Poder Judiciário etc. – deveriam cuidar da população, entendemos que a Escola Pública deva construir uma cultura do acolhimento. No que diz respeito à EJA, as escolas devem reforçar as instâncias de diálogo, de fala e de escuta das/os alunas/os. Isto é, devem ser espaços onde o/a aluno/a possa dizer o que pensa e ser escutado, onde visões de mundo possam ser confrontadas e debatidas, onde o sonho possa ter lugar.

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e

defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia... É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho... Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas, ambas, no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. (FREIRE, 1992).

São necessárias, no espaço escolar, uma *cultura do acolhimento* e uma *gestão do cuidado*, que permitam a/ao aluna/o dizer: “aqui é um lugar onde *eu* me sinto acolhido, onde *eu* sou escutado, onde *eu* posso dizer o que penso, meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem”; o espaço escolar deve ser, enfim, um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas.

A abertura de espaços concretos para a discussão participativa pode colaborar no fortalecimento da autonomia e da iniciativa coletiva para a resolução de problemas comuns.

Essa é uma decisão crucial para a construção de uma Escola e de um currículo pensados para Jovens e Adultos, a participação do coletivo e a distribuição das responsabilidades por todos que frequentam a escola. Percebe-se que essa iniciativa, somada ao acolhimento que cada professora/o – a seu modo – deve realizar no cotidiano escolar, propicia um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia. Morin utiliza a hipótese de que não existe autonomia (dos seres vivos) sem dependência do meio onde se está inserido, já que “a autonomia viva depende do seu meio exterior, de onde tira energia, organização, conhecimento. Por isso, não existe autonomia viva que não seja dependente” (MORIN, 2002, p. 268). Este é um ponto extremamente importante na organização do planejamento curricular para a EJA, os/as alunos/as não podem ser considerados ou tratados como objetos isolados, fora de seu contexto, de sua comunidade. Na educação popular, a ampliação do campo de pensamento, reflexão, devaneio, crítica e síntese dos indivíduos no processo de escolarização – onde o conhecimento vivido é confrontado com os conhecimentos sistematizados – deve acontecer de forma dialógica, potencializando as ações cotidianas e fornecendo mais instrumentos para a tomada de decisões e a escolha de caminhos.

O conhecimento vivido pode ser entendido como aquilo que permeia as relações familiares, culturais, sociais, econômicas, políticas etc., isto é, como um *imprinting* cultural – que Morin entende como sendo

[...] a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. O *imprinting* inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. (MORIN, 2002, p. 302).

Essas marcas não são inatas, não nascemos com elas impregnadas em nosso organismo. É um produto cultural, portanto, passível de flexibilização, dúvidas, desdobramentos, hibridizações, sínteses, enfim, de uma gama de elementos que podem agir nas brechas proporcionadas pela ampliação do diálogo intercultural.

A escola é um local propício para o estabelecimento de relações que podem favorecer o alargamento do *imprinting* cultural. Essa autonomia está diretamente ligada ao entendimento de liberdade, como observa Morin:

Uma liberdade aparece quando o ser humano dispõe das possibilidades mentais de fazer uma escolha e de tomar uma decisão e quando dispõe das possibilidades físicas ou materiais de agir segundo a sua escolha e a sua decisão. Quanto mais apto a usar a estratégia na ação, ou seja, a modificar, no meio um roteiro inicial, maior é a sua liberdade. (MORIN, 2001, p. 267).

Entretanto, em uma comunidade carente, com pouco acesso a bens materiais, isso não se tornaria um elemento limitador para o entendimento de liberdade? A falta de acesso às possibilidades materiais para agir ou pôr em prática as ações pensadas pode limitar os desdobramentos do caminho traçado. A ação educativa incide neste ponto: no desenvolvimento da autonomia para a busca da liberdade. Aqui, o trabalho pedagógico, comprometido com os conceitos da educação popular e da economia solidária, pode viabilizar-se.

A escola de adultos procura compreender a dinâmica vivida pelas/os alunas/os em seu cotidiano. As mais diversas formas de sobrevivência, sejam elas econômicas, sociais, culturais, religiosas ou afetivas, por muitas vezes fazem com que estas/es alunas/os tenham que se distanciar da escola por determinados períodos, às vezes descontínuos e às vezes mais prolongados.

A estrutura pensada procura adequar a escola a esta realidade, ocasionando um replanejamento, uma reorganização do espaço escolar. O Ensino Fundamental de Jovens e Adultos torna-se, assim, uma **figura de desordem**.

É no sentido de **movimento** que percebemos que a EJA é uma figura de desordem, pois é **preciso reformular todo o processo de organização escolar**, bem

como a didática e as metodologias pensadas historicamente para crianças e adolescentes. É preciso recriar os espaços escolares a partir do ingresso deste novo público, um movimento incessante de:

ordem → desordem → organização



A desordem não pode ser confundida com bagunça, como algo fora de controle. Com o avanço das ciências, mais precisamente da Física, da Química e da Biologia, começamos a perceber que a ordem e a desordem são partes de qualquer fenômeno que possa ser observado, estudado e analisado.

É sabido que a natureza não é linear, nada é simples, a ordem se esconde na desordem, o aleatório está constantemente a refazer-se, o imprevisível deve ser compreensível. Trata-se agora de produzir uma descrição diferente do mundo, onde a idéia do movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências. A chave aponta para uma nova dinâmica, não-linear, que dá acesso à lógica dos fenômenos aparentemente menos ordenados. (BALLANDIER, 1997, p. 10b).

Pode-se pensar a gestão do cuidado a partir de algumas ideias: “A confusão e a instabilidade diminuem o peso da ordem pré-estabelecida, fecundam o novo e abrem caminho a uma liberdade nova e fecunda: a desordem torna-se criadora [...]” (BALLANDIER, 1997, p. 11) Dessa forma, podemos pensar o espaço e o ambiente escolar em conjunto com os/as alunos/as, como as regras de convivência, o fortalecimento de espaços e instâncias de diálogo e entendimento, a troca da disciplina moralista pela autonomia com responsabilidade coletiva e os momentos de recreação e lazer. Isto é, pensar a gestão da escola a partir de uma articulação com as/os alunas/os, em uma distribuição de corresponsabilidades.

A ênfase nesse ponto baseia-se também nas ideias de Humberto Maturana, biólogo Chileno, para quem a convivência com o outro deve se dar pela perspectiva de que este é um outro legítimo. Podemos compreender esse enunciado a partir da ideia de bioética afetiva, de que somos todos da mesma espécie, somos seres humanos e, portanto, legítimos na convivência, independentemente de sermos homens ou mulheres, pobres ou ricos, negros ou brancos, escolarizados ou não. Como esse autor, pensamos que “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo

outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”. (MATURANA, 1998, p. 24).

O currículo oculto<sup>7</sup> deve ser desvelado, as políticas de organização dos processos do trabalho escolar – seja ele pedagógico ou administrativo – devem ser esclarecidas e discutidas com as/os alunas/os, considerando-se essas/es sujeitos corresponsáveis pelas ações planejadas e realizadas, construindo aquilo que se entende por autogestão, abrindo a discussão e a possibilidade de, no processo de ensino-aprendizagem, os/as alunos/as e educadores/as poderem vivenciar outras possibilidades na releitura de suas realidades (específicas) e de lançarem outros olhares sobre a realidade social / cultural / política / comunitária a qual estão inseridos. Faz-se necessário discutirmos políticas públicas para Educação de Adultos tendo como norte algumas questões: Qual educação queremos? Para que e para quem servirá esta Educação? Qual o público da EJA? Com qual concepção de EJA estamos trabalhando?

Ao compreender a importância desses atos na organização dos espaços escolares, na convivência cotidiana de todos e todas que frequentam esses espaços, poderão brotar relações ancoradas na solidariedade-ético-afetiva, base da construção de relações sociais de produção pelo viés da Economia Solidária.

É exatamente aí que começamos a perceber a importância de articularmos estas novas iniciativas/alternativas econômicas coletivas, populares e solidárias para geração de renda ou trabalho permeada pela autogestão, com os processos educacionais, principalmente com a Educação de Adultos. Ninguém acorda ou acordará de um dia para o outro “autogestionário”. Faz-se necessário um processo de reflexão crítica, concomitante com o desenvolvimento dos processos de trabalho, sobre esta possibilidade concreta de rompermos com a alienação e estranhamento na organização e elaboração dos processos do trabalho e da organização da sociedade como um todo.

Autogerir não é uma tentativa de democratizar a economia capitalista ou a forma de gestão dos empreendimentos capitalistas, mas mudar seus fundamentos.

O que tem direcionado a organização e gestão do trabalho nos empreendimentos populares e solidários é a autogestão, entendida como um processo de

---

<sup>7</sup> Currículo oculto: conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” pelas relações sociais, pelos rituais, pelas práticas e pela configuração espacial e temporal da escola. (SILVA, 2000).

responsabilidades compartilhadas, no qual todos participam das decisões e ações a serem tomadas e realizadas. Tanto num empreendimento de trabalho como na coletividade onde se vive, o poder de decisão e a responsabilidade das ações desencadeadas são partilhados entre todos. Albuquerque procura detalhar os princípios da autogestão, entendendo-a como:

[...] o conjunto de práticas sociais que se caracteriza pela natureza democrática das tomadas de decisão, que propicia a autonomia de um coletivo. É um exercício de poder compartilhado, que qualifica as relações sociais de cooperação entre as pessoas e/ou grupos, independente do tipo das estruturas organizativas ou das atividades, por expressarem intencionalmente relações sociais mais horizontais [...]. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 20).

A autogestão só é possível de ser realizada e vivida se estiver alicerçada e alimentada por uma série de relações, de acordos e de compreensão do viver e produzir coletivos e solidários.

A autogestão não se apresenta pronta, como uma técnica. Sua vivência demanda tempo e dedicação através de um processo de aprendizagem de novos valores, de nova ética e, principalmente, de uma forma nova de relação com o poder.

A autogestão não se reduz a uma tecnologia democratizante no âmbito da teoria administrativa, pois não se limita a um processo apenas administrativo, de simples gerenciamento. Vai além de uma proposta conciliadora que pressupõe o fim do conflito entre capital e trabalho. Supõe e provoca uma mudança radical na organização social e nas relações pessoais (consigo e com os outros).

Portanto, o processo de autogestão não deve ficar restrito às atividades econômicas e, sim, deslocar-se para as outras esferas e atividades que envolvem a vida, como a política, a sociedade e a cultura, bem como Marx já preconizava:

[...] o trabalho cooperativo, por melhor que seja nos princípios e útil na prática, se limitado a um setor restrito, ligado a tentativas e esforços isolados e dispersos dos trabalhadores, jamais será capaz de deter a progressão geométrica dos monopólios, nem de liberar as massas, nem ainda de aliviar de maneira sensível o peso da miséria [...]. (MARX, 1980, p. 26).

A autogestão pressupõe a participação de todos/as os envolvidos/as no empreendimento, para discutirem e realizarem todos os processos que envolvem a organização e produção do trabalho (seja prestação de serviços ou produção de bens), nos conduzindo a um outro patamar: não somos mais apenas empregados/as ou trabalhadores/as assalariados, mas gestores/as de nossos empreendimentos. É necessário recuperar o saber acumulado dos trabalhadores/as, ressignificando os processos de

trabalho que até então estavam nas mãos dos gerentes e, agora, sob outra ótica: a do trabalho coletivo, cooperado e solidário. Neste sentido, a autogestão pode vir a ser um elemento fundamental para uma nova forma de organizar os processos de trabalho, podendo quebrar com:

- ❖ alienação do processo de trabalho (com a autogestão, todos/as os envolvidos no empreendimento devem/podem participar das discussões e decisões a virem ser tomadas);
- ❖ fetiche do conhecimento (com a participação de todos, num processo de educação continuada, o conhecimento poderá ser reconstruído com a participação de todos, não sendo um privilégio de apenas alguns);
- ❖ a estrutura hierarquizada e vertical (com a autogestão, não temos distribuição de poder, mas sim de responsabilidades, onde todos têm sua devida importância nas várias interfaces que se entrelaçam).

Porém, é preciso ter claro que o processo de autogestão não pode ficar restrito às atividades econômicas, e sim deve deslocar-se para as outras esferas que envolvem nossa vida, como a política, a sociedade e a cultura.

Qual então seria o papel da Educação de Jovens e Adultos junto a esta possibilidade de construção da autogestão/novas relações de trabalho que estes empreendimentos populares e solidários para geração de renda e trabalho vêm desenvolvendo?

Torna-se imperativo avançar neste debate, pois existe certa fragmentação quando falamos em Educação de Adultos e Educação para qualificação ou desenvolvimento/aperfeiçoamento técnico, para trabalhadores/as ou desempregados/as.

Muitos ainda percebem a Educação de Adultos como sendo simplesmente alfabetização, isto é, domínio da leitura e da escrita. Sabemos da importância crucial desta etapa, mas necessariamente a Educação de Adultos envolve outras áreas do conhecimento (da tecnologia, das ciências, da comunicação, da corporeidade, da política, etc) e outras linguagens (linguagem corporal, do teatro, da física/química, da informática, da televisão etc.).

A Educação Básica de adultos, ainda que nos pareça apontar apenas para o domínio do alfabeto, da grafia e da leitura, obrigatoriamente nos leva para uma outra

instância: aquela que vai mais além da atividade ligada à língua mas, também às relações de ordem social, econômica, política e cultural a qual pertencemos<sup>8</sup>.

Por outro lado a educação técnica, de qualificação ou de aperfeiçoamento não deve ficar restrita ao domínio de manuais ou simplesmente de práticas, em que o tecnicismo torna-se o ponto fundamental, isto é, em que o domínio de determinadas técnicas ou instrumentos ou equipamentos acaba sendo o fundamento educativo que permeia estes processos. Como nos alerta Frigotto, não se trata de destruir a educação técnica, trata-se, isto sim, de “[...] mudar sua perspectiva de gestão e de concepção-política pedagógica [...]” (FRIGOTTO, 1995, p. 205). É necessário refletir sobre a validade destes cursos, isolados na sua grande maioria de um processo mais crítico/reflexivo de Educação de/para Adultos. Outro engodo sobre a educação técnica, de qualificação ou de aperfeiçoamento, é de que ela por si só seria capaz de reintegrar os trabalhadores/as ao mercado de trabalho/emprego. Gaudêncio Frigotto nos alerta para uma falsa ideia de que:

[...] se o sistema educacional investir em uma determinada educação, visando o desenvolvimento de determinadas competências, aqueles que adquirirem essas competências terão emprego. Esta é uma ilusão brutal. Não negamos a importância da educação, que é crucial e fundamental, mas não por esse caminho...isolada não tem o poder de transformar a realidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade marcada pelo estigma escravocrata e pela servil subordinação ao grande capital [...]. (FRIGOTTO, 1999, p. 100).

Ao propormos uma intervenção radical da EJA no que diz respeito a este movimento, Economia Solidária, estamos propondo que o trabalho seja o princípio educativo deste processo. Aqui cabe salientar que o conceito de trabalho ultrapassa a forma pela qual o sistema capitalista o transformou: emprego/trabalho assalariado, senão, vejamos o que diz Kosik:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]. (KOSIK, 1976, p. 180).

O trabalho, entendido como produção da vida, seria a essência da existência humana. “O trabalho mostra-se como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem [...]” (ANTUNES, 1995 p. 123).

---

<sup>8</sup>Esta reflexão é aprofundada no artigo: Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: como área de conhecimento e como linguagem, de minha autoria, Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS/1997.

A discussão sobre uma possível libertação no mundo do trabalho, libertação esta entendida como a possibilidade de homens e mulheres dependerem de si mesmos para produzir suas vidas. Roudinesco, no livro *Dicionário de Psicanálise* (1998), relata que Wilhelm Reich escreveu uma das obras mais importantes sobre o nazismo, em 1933: *Psicologia de Massas do Facismo*. Neste livro, Reich dedica um capítulo para falar sobre a *Função Biossocial do Trabalho*. O autor trabalha com a ideia de que “o trabalho é a base da existência social do homem [...]”, portanto, ele estaria diretamente ligado a nossa essência, deveria nos dar prazer, ser gratificante etc. O autor trabalha com duas formas essenciais de trabalho: trabalho compulsório, que não dá qualquer prazer, e o trabalho que é natural e agradável. Reich (1933) enfatiza que o trabalho realizado por milhões de trabalhadores/as é por “dever, por consciência, para evitar a autodestruição, e na maior parte dos casos, a serviço de outros”. O trabalho se torna alienado, pois os/as trabalhadores/as não se interessam pelo produto de seus respectivos trabalhos, é destituído de prazer e que representa um peso para os/as trabalhadores/as. Vejamos esta passagem do texto:

O problema é importante e pouco se conhece a seu respeito [...] É evidente que o trabalho mecanicista, e que não proporciona satisfação biológica, é um produto da concepção mecanicista da vida em geral e da civilização da máquina. Poderá a função biológica do trabalho ser conciliada com a sua função social? [...] É possível argumentar que, apesar de tudo, existe uma necessidade de trabalhar, uma gratificação natural no trabalho, a qual é inerente ao próprio ato de trabalhar. É certo que a atividade em si representa uma certa satisfação biológica, mas a maneira como essa atividade se encontra comprimida na economia de mercado anula a satisfação proporcionada pelo trabalho e a vontade de trabalhar [...]. (REICH, 1988, p. 269).

Como introduzir esta discussão nas Pedagogias existentes? Como aprofundar estas questões no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos?

Miguel Arroyo, no livro *Outros sujeitos, Outras Pedagogias* (2012), acirra essa discussão, colocando a resistência dos movimentos sociais, tanto do campo quanto da cidade, contra o trabalho escravo, servil, sob as relações capitalistas de venda e exploração do trabalhador/a:

Os movimentos de trabalhadores, ao resistir a essas pedagogias de dominação, trazem para a história das teorias pedagógicas a necessidade de pesquisar, teorizar, explicitar essas pedagogias em que milhões de seres humanos a partir da infância/adolescência são submetidos a trabalhos alienados, embrutecedores, des-humanizantes [...] Pedagogias que tem seu caráter mais alienante da desumanização na alienação do trabalho, na separação do trabalhador do seu próprio fazer e fazer-se, humanizar-se [...]. (ARROYO, 2012, p. 88).

Percebe-se, claramente, que a Escola de hoje educa para o emprego assalariado, como única forma de entender o trabalho. É exatamente aí que começamos a perceber a importância de articularmos com os processos educacionais novas iniciativas/alternativas econômicas coletivas, populares e solidárias para geração de renda ou trabalho permeadas pela autogestão, principalmente com a Educação de Adultos. Ninguém acorda ou acordará de um dia para o outro “autogestionário” ou “autônomo”.

Faz-se necessário um processo de reflexão crítica, concomitante com o desenvolvimento dos processos de trabalho, sobre esta possibilidade concreta de rompermos com a alienação e estranhamento na organização e elaboração dos processos do trabalho e da organização da sociedade como um todo.

Os/as alunos/as de cursos ou projetos de educação de adultos são aqueles/as que serão recrutados/as para a dimensão manual do trabalho<sup>9</sup>. Estes são tidos como os “perdedores”. Nosso sistema social/econômico é baseado na competitividade acirrada, onde só alguns serão os ganhadores, e terão, conseqüentemente, as recompensas que o sistema oferece. Poderíamos dizer que no sistema capitalista somente os/as trabalhadores/as (ditos) intelectuais chegariam a algum posto de poder/alto salário, mas isto apenas alimenta o fetiche da escolarização/conhecimento, como se, por si só, estes elementos fossem suficientes para a emancipação dos/as trabalhadores/as. Os/as trabalhadores/as continuam sendo mão de obra, e não donos/as de algum meio/modo de produção, já que estes são privilégio de uma classe apenas.

## **REFLEXÕES SOBRE ESTE CAMINHO**

A peculiaridade da realidade de cada comunidade, instituição, grupo é o que deve ser levado em consideração no desenvolvimento das iniciativas de autogestão. O desemprego, a precarização do trabalho, a flexibilização das relações de trabalho são problemas estruturais, atingem a muitos, mas as formas de abordá-los e buscar soluções não podem ser resumidas a saídas que procurem apenas suplantar a crise do sistema produtivo capitalista. Deve-se ter como horizonte a possibilidade de trabalharmos uma nova ética das relações humanas, a vinculação da educação com a pedagogização dos processos de trabalho.

---

<sup>11</sup> As opções e escolhas são limitadas, o que nos leva a outra discussão: o fetiche da escolarização. Cria-se e alimenta-se a idéia de quem estuda, seja concluindo o segundo ou terceiro grau, estaria mais apto a conseguir um emprego. A realidade de nossos dias tem nos mostrado que o processo de desemprego é, muito mais, de fundo estrutural. Isto é, a falta de investimento na produção, gera desemprego independente do grau de escolaridade adquirido. Sobre desemprego estrutural, por exemplo, Ricardo Antunes – A Deus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho e Paul Singer Globalização e desemprego.

A perspectiva de que a economia popular pode vir a ser solidária, de que a autogestão é a alternativa concreta de autonomia dos trabalhadores/as e de que a organização comunitária é uma das bases do desenvolvimento de iniciativas coletivas solidárias que tenham como objetivo a resolução de problemas comuns, assim entendemos que a Educação de Adultos (tanto básica/fundamental como para qualificação técnica, administrativa, tecnológica ou aperfeiçoamento) pode vir a ser um elemento de extrema importância no desenvolvimento e fortalecimento dessas iniciativas.

## REFERÊNCIAS:

Educação Comunitária e economia popular / Moacir Gadotti e Francisco Gutiérrez. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBORNOZ, Suzana. O que é o trabalho. São Paulo : Brasiliense, 1992.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

------. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas, SP : Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. IN Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Práticas educativas e a construção do currículo. N 11, Abril de 2001.

\_\_\_\_\_. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ARKEL, Henk van e outros (org.). Onde está o dinheiro? Pistas para a construção do Movimento Monetário Mosaico. Dacasa Editora. Porto Alegre, 2002.

ARRUDA, Marcos. Globalização e sociedade civil: repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. Ed. PACS, Rio de Janeiro, 1996.

------. Trabalho Emancipado. IN A outra Economia. Antonio David Cattani (Org.). Porto Alegre : Veraz Editores, 2003.

BALANDIER, Georges. A desordem: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BORGES, Liana. O SEJA de Porto Alegre. IN Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta / Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 7.ed. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da Escola Cidadã ; v.5).

ORRÊA, Luis Oscar Ramos. Dissertação de Mestrado: As conexões possíveis e necessárias entre o Ensino Fundamental de Adultos e a Economia Solidária. Porto Alegre : UFRGS/PPGEDU 2005.

CATTANI, David Antonio (Org.). Trabalho e tecnologia: Dicionário Crítico. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

\_\_\_\_\_ (Org.). A outra Economia. Porto Alegre : Veraz Editores, 2003.

CHANLAT, Jean-Francois. O indivíduo nas Organizações : dimensões esquecidas. São Paulo : Atlas,

A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire / Ana Maria Araújo Freire (Org.). – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_ Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_ Pedagogia da autonomia. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ Educação como prática de Liberdade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.

Paulo Freire, in Brandão, Carlos Rodrigues. Paulo Freire, o menino que lia o mundo. Pág. 33. São Paulo : Editora da UNESP, 2005.

1996.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

MANCE, Euclides André. A Revolução das Redes. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MARX, Carl. O Capital. Volume I Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Marx, Taylor, Ford as forças produtivas em discussão. São Paulo, Editora Brasiliense, 1989.

GADOTTI e GUTIERREZ, Moacir e Francisco (Orgs.). Educação comunitária e economia popular. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. Pág.189 – 215.

GADOTTI e ROMÃO, Moacir e José (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta – 7.ed. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da Escola Cidadã ; v.5).

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1998.

MARTÍ, José. Nuestra America.

MORIN, Edgar. O Método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre : Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_O Método 4: As Idéias (Habitat, vida, costumes,organização). Porto Alegre : Sulina, 2001.b.

\_\_\_\_\_A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ROUDINESCO, ELISABETH. Dicionário de Psicanálise – Riode Janeiro: Jorge Zahar, Ed.,1998.

REICH, Wilhelm. Psicologia de Massas do Facismo. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1988.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da Silva. Xérox, Secretaria Municipal de Educação/Porto Alegre, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte : Autentica, 2000.

SINGER, Paul. Utopia Militante. São Paulo: Vozes, 1998.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a EJA e a profissão docente**

Sita Mara Lopes Sant´Anna\*

### **Introdução**

As aprendizagens que fui obtendo ao longo do processo dialógico que estabeleci com os professores das escolas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) me fizeram buscar compreender um pouco mais sobre os mesmos, enquanto sujeitos e profissionais. Em busca deste entendimento, destaco um movimento que relaciona diálogos que fui construindo, entre as teorias e as aprendizagens obtidas, visando à compreensão dos espaços de formação da EJA no Rio Grande do Sul; espaços esses que geraram também a minha formação, enquanto docente de EJA na Educação Superior, já que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, instituição em que atuo, além de ofertar um significativo conjunto de componentes curriculares com abordagens de EJA no curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>10</sup>, também destina 50% das vagas de ingresso a estudantes considerados “hipossuficientes economicamente” e 10% a pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme sua Lei de Autorização<sup>11</sup>.

Nesse contexto, encontro-me intensamente implicada com a EJA, como professora de estudantes pertencentes a diferentes grupos populares; como formadora na Universidade, assumindo componentes curriculares de EJA; fazendo a gestão educacional universitária, que comporta políticas inclusivas que visam ao ingresso, à permanência e à continuidade dos estudantes na Universidade e, também, como

---

\* Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>10</sup> Desenvolvido nas Unidades Universitárias da Uergs em Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé.

<sup>11</sup> Rio Grande do Sul, Lei 11646 de 10 de julho de 2001.

copartícipe no processo continuado de formação com professores e professoras que atuam na Educação Básica de Jovens e Adultos.

Do lugar do sujeito que busca ampliar o saber nesses múltiplos contextos, fui constituindo um arcabouço teórico, que foi atualizando-se, somando-se a estudos realizados e que também se fazem presentes neste artigo.

De posse dessas aprendizagens, propõe-se a reflexão sobre a formação docente, que, como efeito da história, constitui processos identitários múltiplos e que se revelam nos Discursos Pedagógicos instituídos. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizada em nosso Estado há pouco mais de dez anos como Modalidade da Educação Básica Regular, por suas especificidades, mexe com o Discurso Pedagógico vigente.

Como efeito dessa relação de tensão, a carência de formação inicial com foco na EJA faz com que a formação continuada se constitua como inicial, para muitos professores. O professor que atua nessa modalidade, enquanto profissional da docência<sup>12</sup>, além dos saberes da profissão busca o entendimento sobre a sua condição no contexto educacional, já que a interlocução discursiva dessa modalidade, “pede passagem”, instituindo um novo e especial lugar de dizer: o Discurso Pedagógico da EJA.

Nessa perspectiva, o professor que atua nesses contextos necessita que as universidades, principalmente as públicas, ofertem, em todas as licenciaturas, uma formação inicial e continuada mediante currículos com carga horária significativa que contemplem a EJA. Nessa mesma direção, faz-se necessário que os poderes públicos responsabilizem-se por uma formação continuada na escola e fora dela, principalmente, em serviço, no local e no horário de trabalho dos professores, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996). Somente mediante um processo contínuo de formação faz-se possível constituir a EJA que desejamos.

---

<sup>12</sup> A docência não se restringe à prática pedagógica da sala de aula, pois possui múltiplas dimensões, conforme aponta Dresch (2012). Por isso, a docência também abrange os campos da gestão educacional, das definições políticas que compreendem os rumos educacionais, dos direitos e deveres da profissão que orbitam múltiplos espaços e instâncias de luta, e também, das relações e do diálogo com a sociedade, o que pressupõe a pesquisa, a investigação constante, com foco em princípios éticos e valores com base nas culturas locais. Essas dimensões pressupõem múltiplas relações, saberes e interlocuções envolvendo a escola consigo mesma, com as comunidades do entorno e com um projeto de sociedade, de um modo geral.

## Formação de professores e docência: efeitos da história na memória

Abordar a temática da formação de professores e a sua profissionalização implica trazer à discussão alguns elementos com os quais possamos dialogar a respeito da docência, em suas diferentes dimensões, demarcadas no campo discursivo, por um discurso pedagógico dominante<sup>13</sup>, porém, constituído “por uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância e dissonância”. (CORACINI, 1995, p. 310).

Lançar um olhar sobre essas diferentes vozes implica evidenciarmos uma discussão sobre o professor, enquanto sujeito de profissão<sup>14</sup>, em sua subjetividade, enquanto ser adulto com suas características, mas, em particular, por sua especificidade: a Educação de Jovens e Adultos e as particularidades que o discurso pedagógico da EJA veicula.

Nessa direção, necessitamos compreender o contexto contemporâneo da formação de professores, sem separá-la pelos princípios que comporta, porém considerada em suas diferentes dimensões: a formação inicial e a formação continuada e em serviço, de forma reflexiva e crítica.

Por formação inicial entendemos desde a Educação do Ensino Médio e Pós-Médio Profissionalizante do curso Normal até a de nível superior, que compreende a formação em Pedagogia e as demais licenciaturas. No caso da formação de professores para a área da EJA, vale ressaltar que

A grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferece habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do ensino médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil. (Sant’Anna & Stramare, 2001, p. 13).

Dentro deste quadro da realidade nacional<sup>15</sup>, nos cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas e ações visando à formação inicial e continuada de professores para atuarem na EJA. Se a formação inicial é quase inexistente ou não dá conta da demanda da EJA, o que encontramos na realidade é uma formação continuada

---

<sup>13</sup> O Discurso Pedagógico possui tendência tradicional, tecnocrata e centralizada no professor. Porém, por interferência de outros tipos de discursos como o Lúdico e o Polêmico, como exemplos, segundo Orlandi (1999), é possível a promoção de uma ruptura nessa produção discursiva mais tradicional.

<sup>14</sup> Termo tomado por empréstimo a partir dos estudos de Tardiff (2002).

<sup>15</sup> Soares (2008) em seu trabalho de investigação, em andamento, sobre a situação da EJA nos cursos de licenciatura em Pedagogia do país, aponta que, em nosso Estado, somente em três instituições de educação superior há oferta curricular significativa enfocando a EJA.

que acaba tendo que suprir as necessidades da formação inicial. Talvez por esse motivo se justifique a procura de educadores de diferentes áreas, que não atuam na EJA, para participarem nestes eventos de formação nos quais atuamos.

Nesse contexto, entendemos a formação enquanto espaços contínuos para a reflexão pelos professores, para que possam, ao analisar o seu fazer cotidiano em educação, refletir sobre si, o seu papel, suas teorias, e repensar sobre as diversas possibilidades do fazer pedagógico voltado à EJA.

Quanto a esses momentos de formação, Pinto nos apresenta que essa pode ser múltipla, pois:

[...] se faz assim por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras de periódicos especializados, etc.; e em via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. (PINTO, 2003, p. 113).

A esse pensamento, entendemos que os cursos, seminários, etc., só se justificam, de alguma forma, se conseguirem produzir a reflexão contínua dos professores, analisando durante esse processo a si mesmos, em suas vozes manifestadas em suas práticas articuladas às suas realidades e às de seus alunos, suas necessidades, seus acertos, suas faltas individuais e coletivas. Nesse sentido, os cursos e seminários só constituirão “processos formativos” se estiverem estreitamente favorecendo a indagação e a reflexão. De um modo geral espera-se que essa formação continuada dos professores de Jovens e Adultos também venha se efetivando em serviço, no local e em horário de trabalho dos professores, mas também fora dele, bem como descreve Pinto.

A esse respeito, Perrenoud (2000) também traz contribuições. O autor discorre sobre uma formação contínua fora da escola e uma formação contínua comum, no estabelecimento escolar, ambas sendo pensadas a partir do diálogo entre os profissionais da formação e os professores. Explicita:

Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação. (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Nossas experiências têm revelado que essa forma permanente de participação dos professores nas decisões sobre os encontros continuados de formação tem sido muito

profícua<sup>16</sup>. O engajamento destes parece acontecer, efetivamente, quando os mesmos vivem a possibilidade de participação e de tomada de decisão sobre esses encontros, desde a sua organização até as instâncias de análise sobre o fechamento de uma possível etapa, que os conduz ao processo seguinte de formação.

Nessa perspectiva, independentemente do espaço em que a mesma ocorra, há a necessidade de os professores também administrarem a sua própria formação, pois uma vez construída “nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular” e por um processo contínuo de reflexão, acréscimo. Nessa direção, Perrenoud enuncia:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante. (PERRENOUD, 2000, p. 156).

De acordo com este autor, essas seriam as competências mais amplas, as quais os professores “deveriam apropriar-se”. Mas, para que estas competências profissionais possam entrar em ação, o processo continuado de formação faz-se necessário, visando, com os professores, ao desenvolvimento da capacidade pelo exercício constante do tentar “explicitar e analisar suas práticas”, com autonomia para pensá-las e com responsabilidade. Explicitar e analisar a prática profissional em vigor passa a ser, segundo Perrenoud, uma necessidade, para que o processo contínuo de formação possa produzir o movimento reflexivo. Porém, o desenvolvimento desse exercício não se constitui em tarefa fácil, já que, historicamente, as subjetividades dos professores têm sido afetadas por diferentes movimentos.

Desde o século passado, os especialistas têm se esforçado em compreender os processos educacionais, buscando encontrar possibilidades na relação ensino-aprendizagem, para contribuir com a qualidade da educação. Nesta busca incessante, estes têm voltado o olhar para o ensino em sua racionalidade, buscando desenvolver e compreender suas técnicas e métodos. Como efeito desse movimento, a literatura científica produzida nos últimos anos tem contribuído para um distanciamento entre teoria e prática, já que, ao lançar um olhar sobre a dimensão técnica da ação pedagógica,

---

<sup>16</sup> Ver: Formação inicial e continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. In: Identidades Docentes. Fiss et al. (Orgs). RJ: Lamparina, 2010.

a profissão docente tem sido reduzida a um conjunto de competências e habilidades para o ensinar.

Pérez-Gómez (1995) nos fala sobre as imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. Entre essas imagens e metáforas dá destaque às que veiculam e inscrevem o professor como técnico-especialista e/ou como prático-autônomo.

Seguindo preceitos da racionalidade técnica, a atividade do profissional docente passa a ser, sobretudo, “instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas” (PÉREZ-GOMES, 1995, p. 96).

Nessa lógica, a prática se define no contexto escolar através da aplicação de normas e de técnicas derivadas do conhecimento científico, constituindo-se em cenário adequado à formação e ao desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes profissionais pelos professores. Por isso, muitas vezes, alega o autor, em cursos de formação inicial de professores, a prática, compreendida como estágio curricular, fica restrita à etapa final do currículo. Formação, assim, é entendida como processo de preparação para a compreensão do funcionamento das regras e das técnicas do mundo de sala de aula, pelo desenvolvimento de competências profissionais exigidas como saberes da profissão, visando a uma eficaz aplicação. Esse modo de pensar a formação dos professores não dá conta da complexidade cotidiana da prática docente, permeada por singularidades, instabilidades, incertezas e conflitos de valores diversos.

Também há de considerar-se que o profissional docente, tal como o entendemos hoje em sua carreira, constituiu-se enquanto um sujeito de profissão também a partir da intervenção do Estado, que tutelou o ensino, em substituição à igreja.

Ao tutelar o ensino em sua visão burocrática e centralizadora, o Estado<sup>17</sup> investiu na figura do sujeito professor, no seu controle sobre a formação docente. A partir desta perspectiva, Nóvoa, (1995, p.22) ao referir-se ao processo de profissionalização docente em Portugal, afirma que a formação contínua de professores “tende a articular-se em primeira linha, com os objetivos do sistema” que nomeadamente propõe mudanças através de diferentes reformas.

Segundo o mesmo autor (Op. Cit. p.22), esta visão que afeta diretamente o professor em sua formação “é inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do

---

<sup>17</sup> Aqui é entendido a partir das suas três esferas de abrangência: Federal, Estaduais e Municipais.

desenvolvimento organizacional das escolas”. Esta política reformadora do Estado, da qual nos fala Nóvoa, é a responsável pela separação entre “os atores e os decisores”, produzindo sentidos que se cristalizam por perspectivas conformistas e por orientações eminentemente técnicas voltadas ao professorado. A esse respeito, afirma o autor:

Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, administrar os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm de lhes ser impostos do exterior o que acentua a subordinação da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 22)

Essa separação entre concepção e execução produz a legitimação da necessidade de intervenção dos especialistas científicos e acentua a característica técnica do trabalho dos professores, provocando uma “degradação do seu estatuto” e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional.

Em posição semelhante, Geraldi reflete sobre as identidades do professor atreladas às especificidades do “trabalho de ensino”. Alicerçadas, em sua concepção, na bipolarização entre o trabalho científico (de construção do conhecimento) e o trabalho de ensino (de transmissão do conhecimento), as identidades dos professores também se encontram afetadas. Remetendo-se à História da Educação, o autor relembra que nas escolas de sábios dos séculos XIV e XV, o produtor de conhecimento também ensinava:

Nestas, o professor pago ou não por seus alunos, pela comunidade ou sustentado pela abadia, se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber (a discípulos ou mesmo) seguidores. (GERALDI, 1997, p. 86).

A separação entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento, como efeito das relações mercantilistas e da divisão social do trabalho, acarretará o surgimento de uma outra identidade: “a do mestre que já não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite” (GERALDI, 1987, p.88) Esse distanciamento da produção do conhecimento, de acordo com o autor, coloca o professor na condição de quem precisa estar sempre buscando as novidades científicas em sua área de especificidade, necessitando de um processo contínuo de acompanhamento destas mudanças e de atualização. Nesse sentido, “o professor sempre emerge como categoria sob o signo da desatualização”, afirma o autor, e continua:

De outro lado há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. [...] Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino. (GERALDI, 1997, p. 88).

Desta forma, o resultado do trabalho científico transforma-se em conteúdo que precisa ser transmitido e estes se cristalizam em listas de programas. As necessidades de encontrar formas “com certas facilidades” de transmissão consolidam-se pela parafernália didática, que vai do livro didático aos, também atuais recursos de informática, TV, vídeo, etc., produzindo efeitos adversos, como uma maior sofisticação da produção de material didático e as facilidades de sua divulgação, alterando radicalmente as condições de trabalho dos professores. Esta mesma tecnologia que facilita, em alguns aspectos, o cotidiano dos professores, também diminui responsabilidades sobre a definição dos conteúdos do ensino, bem como aponta Geraldí:

Permitiu elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aulas semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão. (GERALDI, 1997, p. 95).

Diante deste quadro encontram-se muitos professores, atualmente, sujeitos a uma política de formação que de certa forma reforça esses preceitos e os têm limitado profissionalmente. Reduzir os saberes dos professores a sua competência técnica implica, então muitas vezes, na redução da formação dos professores em suas diferentes dimensões, a saberes procedimentais e instrumentais. Porém, ao lançar olhar para o professor em seu trabalho docente, de um modo mais abrangente, são possíveis, ainda, outras considerações.

Este sujeito constituído por múltiplas vozes é um “ser docente”. Voltar-se às questões que envolvem esse ser, enquanto sujeito-profissão-professor, requer que o compreendamos, em sua complexidade, também enquanto pessoa, que traz em si diferentes caracteres antagônicos. Segundo Morin, nos constituímos, de modo bipolarizado, por diferentes características:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica

as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. (MORIN, 2000, p. 59).

Segundo o autor, este sujeito complexo é produzido por uma racionalidade definida socialmente, mas, também, constituído por afetividade, imaginário, ludicidade, amor e poesia. Desta forma, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega [...] e à educação do futuro, segundo Morin (2000, p. 58) caberá então, desvelar os sentidos multifacetados desse humano e da espécie humana, em seu “destino individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”.

Esta abordagem de Morin me remete a Garcia e Alves quando refletem sobre a formação da professora enquanto pesquisadora. A esse respeito, falando sobre si mesmas, confidenciam:

A gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender. (GARCIA; ALVES, 2002, p. 116).

Para ambas, são momentos como estes que contribuem para que algumas professoras aprendam com seus alunos e, em contrapartida, em busca de alternativas para a melhor aprendizagem destes, se modifiquem, conforme apontam abaixo:

Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os seus sentidos e os seus conhecimentos teórico-práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo. É como se elas se tornassem um radar que tenta captar a realidade com a qual se deparam. (GARCIA; ALVES, 2002, p. 117).

Desta forma, nos cabe reconhecer esta complexidade que envolve o sujeito-professor em seu ser e fazer, para além da racionalidade técnica. A esse respeito, Nóvoa (1992), aborda a necessidade do reconhecimento da profissão docente, evocando a necessidade de um aprofundamento das pesquisas sobre os percursos profissionais dos professores, de modo que os mesmos possam perceber e refletir sobre esses “percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da vida”. Nessa perspectiva, nos fala, enfatiza Nóvoa (1992 p. 9):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser

com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Desta forma o autor chama a atenção às pesquisas educacionais, para que passem a compreender a complexidade da profissão docente, recolocando os professores "no centro dos debates educativos" e também, "das problemáticas da investigação", reconhecendo que no profissional da educação está a pessoa do professor, com sua identidade. A esse respeito esclarece o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 22).

Essa construção envolve um processo complexo e dinâmico, por compreender os sujeitos em sua memória e histórias de vida e de trabalho. Por isso, segundo o autor (p. Cit. p.16), os eventos de formação necessitam da continuidade e de diferentes tempos: “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Nessa perspectiva, é preciso que as atividades de formação possam vislumbrar o sujeito-professor, com suas crenças e expectativas as quais, enquanto docentes, processam conhecimentos e informações. A esse respeito, Tardiff aprofunda:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIFF, 2002, p. 242).

Esse pensamento nos faz lembrar o que propõe Schön (1995). Ele reafirma a necessidade da compreensão de que a prática cotidiana dos professores é constituída por diferentes possibilidades do processo de reflexão-ação e salienta a necessidade de abrangermos, no processo de formação docente, o professor enquanto um profissional que reflete sobre o seu fazer.

Esta compreensão também se faz presente no trabalho proposto por Pérez-Gómez. Ao abordar a racionalidade prática do professor, tendo em vista as situações complexas do cotidiano que o coloca, o tempo todo numa posição reflexiva na ação viva da sala de aula, o autor salienta:

O conhecimento acadêmico teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ-GOMEZ, 1995, p. 103).

O que chama de “pensamento prático do professor”, em seu modo de ver, também é reflexivo, pois pressupõe que há uma reflexão no ato, no fazer pedagógico. Sob esse enfoque, se a formação pode acentuar esse movimento de reflexão, em sua ação imediata e após, certamente auxiliará na produção de outros e múltiplos movimentos reflexivos sobre a docência. Talvez o que necessitemos intensificar, nos diferentes espaços de formação de professores, sejam os registros sobre a sua caminhada, a partir de registros reflexivos e cotidianos.

Pensar a formação continuada dos docentes que atuam na EJA passa pelo entendimento dessa complexidade que envolve as vidas e os processos de reflexão dos múltiplos momentos da profissão docente. Por isso, para que se possa considerar o fazer pedagógico desencadeado nas formações, necessita-se de um movimento de escuta constante.

### **No Rio Grande do Sul, do Supletivo à EJA**

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o Ensino Supletivo se instaura no Rio Grande do Sul. Com sua estrutura e organização pré-definida no Sistema de Ensino Estadual, se desenvolvia em escolas do Estado e em Centros de Estudos Supletivos – CEES.

A abrangência, os objetivos e a filosofia do Ensino Supletivo estavam expressos pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971) e no Parecer 699, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972), além da Resolução 137 (RIO GRANDE DO SUL, 1978) e 213 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) ambas do Conselho Estadual de Educação/RS.

De uma forma geral, o Ensino Supletivo envolvia as funções de Suplência, Aprendizagem, Qualificação e Suprimento. Em qualquer uma destas dimensões, este ensino pressupunha sua estratégia de ação na forma de cursos ou exames.

À Suplência cabia a função de suprir uma escolarização, com o oferecimento de oportunidades de conclusão do ensino de 1º e 2º graus, pelo adulto, no sistema

educacional, em tempo reduzido ao ensino regular. Também no sistema escolar encontraríamos o Suprimento, como possibilidades oferecidas pela escola em estudos continuados de aperfeiçoamento e atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. A Aprendizagem pressupunha uma formação metódica no trabalho, a encargo de empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas, e a Qualificação se propunha à profissionalização sem a preocupação de educação escolarizada. Esta capacitação visava à formação de mão de obra para os setores primário, secundário e terciário.

Em sua execução, encontramos as ações de Ensino Direto, como acontecia no ensino regular presencial, e as de Ensino Indireto, envolvendo a utilização de meios e recursos como a televisão, entre outros, ou de Trabalho Dirigido, com encontros com professores para organização e planejamento que eram executados pelo aluno em diferentes espaços, também caracterizado como ensino Semi-Direto. Na modalidade indireta, destacamos o Ensino por Correspondência, em cursos com remessas de materiais de estudo; por Módulos de Ensino, para que os estudos se realizassem individualmente, de acordo com as possibilidades e tempos do adulto, e nas formas da Radiodifusão Educativa, através dos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão, como o Projeto Minerva e os telecursos, que também podiam auxiliar as demais ações respaldadas pelo ensino supletivo.

Como orientação da Secretaria de Educação do Estado, encontramos documentos da época, que nortearam a formação dos professores. Entre esses, um muito particular, de autoria do antigo Departamento de Educação Especializada<sup>18</sup>, que dá “orientações relativas às tarefas do processo educativo, em nível de escola, especialmente às que se referem à metodologia”. Deste documento destacamos a atenção dada à Andragogia<sup>19</sup> como um “caminho aberto para uma reformulação de idéias no campo da educação de adultos”. De sua introdução, destaca-se, também:

Para produzir a Andragogia precisamos, em primeiro lugar, redefinir a educação como um processo de inquérito contínuo e não como um processo de apresentação de conhecimentos. Precisamos também redefinir o papel do educador como facilitador da aprendizagem auto-dirigida, estimulador do

---

<sup>18</sup> Elaborado por Buzanelo e Rath, em 1979, intitulado: *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*.

<sup>19</sup> Segundo o documento, derivada da palavra grega *aner*, adulto e *agogos*, guia – define-se como a filosofia, a ciência e a técnica de auxiliar o adulto a aprender.

<sup>30</sup> Legalmente, passamos a observar a mudança de Educação Supletiva de Adultos para Educação de Jovens e Adultos-EJA. A EJA visa contemplar também o movimento crescente dos jovens, a busca pela escolarização.

aluno e responsável pela direção da aprendizagem. (Secretaria de Estado da Educação, 1979, p.12)

Segundo Ludojoski, a Andragogia surge como necessidade no desenvolvimento da educação dos adultos e, tendo por base estudos “envolvendo o ser adulto em seu processo de desenvolvimento” (Ludojoski, 1972, p. 9), esta ciência educativa propõe-se à construção de uma didática que tenha por base aprendizagem, apresentando um conjunto de possibilidades dessa natureza mediante o desenvolvimento de programas, guias de estudos, métodos e técnicas<sup>20</sup> voltadas à educação do adulto.

Também inspirado nos estudos da Andragogia, o supletivo, mesmo compreendendo a flexibilidade como importante no processo de organização do ensino dos adultos, alicerçava-se numa prática que se dirigia ao autodidatismo, visando à aceleração dos estudos numa perspectiva de redução dos tempos. Sob a lógica das dificuldades da permanência dos alunos adultos, ofereciam-lhes múltiplas possibilidades de um ensino, muitas vezes, com pouca qualidade e, para mantê-los, ao “facilitador” caberia o domínio das diferentes técnicas à disposição, o estímulo e a orientação nas tarefas. Guias de estudo, instruções programadas, estudos em módulos e manuais didáticos se disseminaram nesse período.

De modo geral, legalmente e sob essa orientação, o Ensino Supletivo aconteceu no Rio Grande do Sul até 31 de dezembro de 2001. Qual é o motivo da mudança?

A LDB (BRASIL, 1996), ao inserir a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, impulsiona o Conselho Estadual de Educação - CEEEd/RS, através da Resolução nº 250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) e do Parecer nº 774, (RIO GRANDE DO SUL, 1999) a reafirmar a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular no Rio Grande do Sul e demanda aos estabelecimentos de ensino do Estado interessados na oferta desta modalidade, que a inclua em seus Projetos Político pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho<sup>21</sup> condizentes com as demandas desta população. Para tanto, o CEEEd estipulou o prazo de 31 de dezembro de 2001 para que as escolas se adequassem à lei e solicitassem nova autorização de funcionamento

[...] tendo clareza de que deverão se reestruturar para a oferta de Educação de Jovens e Adultos de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino e construir seus currículos adequados às necessidades,

---

<sup>20</sup> De grupos homogêneos, heterogêneos, técnicas de pergunta-resposta, ensino programado, instrução programada, etc.

<sup>21</sup> Segundo a legislação as escolas organizarão suas propostas curriculares em Planos de Estudos, que serão consolidados nas práticas pedagógicas, mediante elaboração e execução de Planos de Trabalho.

características e especificidades próprias deste alunado. (CEEd, Parecer nº 774/99).

Embora a intenção deste texto não se constitua em focar, para análise, estes documentos, sua abordagem ocorre no sentido de contextualizar um pouco mais as condições de produção dos discursos que apontam aos sentidos de efetivação da EJA na realidade rio-grandense e se fazem presentes nos enunciados sobre a concepção de EJA e a reorientação dos processos pedagógicos que constituem o universo escolar.

O que estes documentos propõem é que a EJA, respeitada em sua especificidade, a partir do princípio da flexibilidade, construa regimentos próprios ou parciais específicos, em consonância com o que demandam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental<sup>22</sup> e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>23</sup> e o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, mediante a Resolução nº 01 (BRASIL, 2000), ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), respeitando e considerando os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos e suas experiências vividas.

Conforme o já mencionado Parecer nº 774/99 do CEEd, a Educação de Jovens e Adultos é uma oferta da educação regular da educação Básica. Este parecer visa orientar as instituições de ensino públicas e privadas quanto à organização e funcionamento desta modalidade de ensino.

Para tanto, orienta que a EJA deva organizar-se respeitando as características de seu alunado: os jovens e adultos que, em geral, são trabalhadores. Seu currículo deve atender ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, que surgem como necessárias, para fins de esclarecimentos. Salienta ainda a importância da inserção da EJA no Projeto Político pedagógico da escola, com Regimento, Planos de Estudos e de Trabalho apropriados a essa modalidade de ensino, atendendo ao que propõe a atual LDB.

Nessa perspectiva, faz um alerta aos “diferentes tempos” dos alunos jovens e adultos, que necessitam ser reconhecidos e considerados diferentemente quanto aos ingressos, permanências e aprendizagens, que se constituem em seus “tempos próprios”. Nessa direção, ainda, embora aponte os “tempos” de oferta da escola<sup>24</sup>, alerta que

---

<sup>22</sup> Resolução CEB 02 de 07/04/98.

<sup>23</sup> Resolução CEB 03 de 23/06/98.

<sup>24</sup> 3.200 horas para o ensino fundamental e 2400h horas para o ensino médio. Estas horas foram modificadas pelo Parecer 750/2005, que enfatiza que a certificação pela escola somente será possível se o

alguns poderão concluir o ensino fundamental em espaços de tempo menores, considerando os seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens.

Assim, cabe à escola organizar os procedimentos gerais para dar conta dessas especificidades, inserindo aí as avaliações apropriadas e em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, “capazes de verificar o grau de conhecimento e de adiantamento dos alunos, permitindo avanços progressivos, quando o mesmo demonstrar aptidões para tal” (CEEd, Parecer, 774, 1999, p. 4).

O documento chama a atenção, ainda, para que as Universidades discutam e busquem uma formação inicial mais adequada para a educação de jovens e adultos e aos professores efetivos, propondo uma chamada ao processo continuado de formação, visando a uma prática mais apropriada ao ensino com jovens e adultos.

Salienta que no ensino supletivo também havia, por parte de alguns professores, práticas mais condizentes ao seu público, porém, o documento afirma que é “imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria [...]”. (CEEd, Parecer 774, 1999, p. 3).

Ainda, sob o efeito da busca pela compreensão destes documentos, em 2000, acrescentam-se, ao cenário das discussões, as já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>25</sup>. Desde o seu início, este complexo Parecer afirma as especificidades deste campo de atuação docente, conforme apresenta:

A EJA, de acordo com a Lei 9394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber tratamento subsequente. (CNEd, 2000, p. 3).

Sobre a elaboração deste documento, faz-se relevante destacar que foram realizadas audiências públicas, em diferentes lugares e Estados, reunindo representantes dos órgãos normativos e executivos do sistema, entidades educacionais, associações científicas e profissionais diversos da sociedade civil brasileira. A esse respeito, relata Soares:

---

aluno “tiver frequentado, no mínimo, 1.600 horas do total previsto para os anos finais do Ensino Fundamental ou 1200 horas para o Ensino Médio”. Atualmente, a carga horária mínima exigida está expressa na Resolução 313, de 16 de março de 2011, que consolida as normas para o funcionamento da EJA no sistema estadual e dá outras providências.

<sup>25</sup> As diretrizes constantes deste documento são obrigatórias nos “cursos autorizados, reconhecidos e credenciados” “e dos exames supletivos com iguais prerrogativas” e “podem servir como referencial para iniciativas autônomas”.

A atual legislação, por outro lado, incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil da atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área da EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Não havia como o relator do Parecer que as regulamenta, Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido educador da área de educação e membro do Conselho Nacional de Educação, desconhecer essa mobilização, em construção, que ocorre no país, como também não seria possível os diversos atores não se envolverem com a discussão e as proposições para a legislação em pauta. (SOARES, 2002, p. 10).

Conforme as diretrizes constantes nesse parecer é preciso que seja respeitada a identidade desta modalidade com as suas especificidades.

Na busca de subsídios que deem conta da complexidade cultural que envolve a EJA, este documento nos conclama a recorrer “a todos os possíveis meios” para que possamos potencializar metodologias a serem utilizadas, observando os diferentes tempos de aprendizagem individual e coletiva.

Para tanto, alerta quanto à necessidade de uma organização curricular flexível, que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados pela escola. Assim, o mundo do trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, passaria a se constituir em temática obrigatória, a ser desenvolvida em diferentes formas na escola.

Propõe que sejam pensados planos de estudos que aliem tempos de ensino presencial e não presencial, articulando com os diversos saberes sociais e culturais dos educandos, de forma integrada.

Nessa perspectiva, aponta para a necessidade de procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, com o objetivo de verificar o grau de conhecimento e adiantamento do aluno, possibilitando-lhe avanços progressivos quando apto para tal.

Evidencia que estudos de recuperação precisam ser efetivados, de diferentes formas, ao longo do currículo e em qualquer tempo. Propõe também que haja uma organização por parte dos estabelecimentos de ensino a fim de atender a essas exigências legais e chama às universidades a sua responsabilidade, no processo de formação inicial e continuada de educadores.

A esse respeito, assim se manifesta o relator:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores, são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos

profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de secretarias de educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (SOARES, 2002, p. 35).

Diante do que propõem esses documentos, inicia-se nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul uma trajetória que se inscreve pela reflexão entre uma prática arraigada nos trinta anos de ensino supletivo e uma concepção de Educação de Jovens e Adultos a ser pensada, construída. Esse fragmento da história aqui resgatada com foco nos primeiros documentos legais da EJA apresenta parte do movimento do processo de institucionalização dessa modalidade no país e em nosso Estado e representa, no campo da formação, um intenso esforço em prol do entendimento e da apropriação desses instrumentos legais nas formações continuadas promovidas aos professores de EJA no Estado e municípios do Rio Grande do Sul.

### **Sobre a formação continuada de docentes da EJA**

Por conta dessa trajetória e como vestígios da história na memória subjetiva docente, nuances da racionalidade técnica e instrumental fundamentadas em mais de trinta anos de vigência do ensino supletivo se fazem presentes nas formações atuais em discursos produzidos que demandam à prática aligeirada, por vezes, através de exemplos e modelos que evidenciam formas e jeitos que sirvam às realidades da EJA.

Embora essa não represente a demanda da totalidade do coletivo dos professores, a recorrência a essa forma de ver e pensar a formação, que se concentra no atendimento às necessidades imediatas, parece reduzir as ansiedades, os medos e as incertezas, produzindo um efeito de funcionalidade ao apreendido, gerando sensações de satisfação imediata.

Assim, os sentidos que envolvem os sujeitos e a profissão se mesclam nas formações, evidenciando a constituição subjetiva dos envolvidos. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico desencadeado nesses espaços necessita de movimentos de reflexão constante, não somente sobre os processos pedagógicos, mas também sobre os sentimentos presentes, os desconfortos, conflitos, medos e anseios, que dão sentido às ações humanas e que são decorrentes do “estar junto” nas diferentes instâncias da formação (MAFFESOLI, 1996).

Essa convivência nos faz perceber os professores em constante exercício reflexivo, buscando a significação do conhecimento acadêmico-científico ao que vivenciam na Educação de Jovens e Adultos. Esta forma de ver e pensar os espaços de formação com os professores da EJA também nos remete, enquanto formadores e aprendizes, a esse exercício reflexivo na articulação prática-teoria.

Desta forma, chegamos ao entendimento que a formação inicial e continuada de professores da EJA precisa também estar respaldada pelos princípios da Educação de Jovens e Adultos, e entre estes merecem destaque disposição para o diálogo, construção coletiva, reconhecimento dos saberes e das experiências, necessidade da constituição de múltiplos e diferentes eventos de pesquisa e investigação das realidades, flexibilidade do currículo e dos tempos. Esses princípios se constituem nos saberes necessários também da formação dos professores e fazem parte das aprendizagens que objetivamos dessa história da EJA, que não pode ser esquecida, como nos alerta Arroyo (2005).

Precisamos ter cuidado com o significado da EJA e à educação, que esse "E" comporta, evitando confundi-la, reduzi-la à Ensino, como se apresentava no Supletivo e muito menos, com Escolarização, como vem refletindo Arroyo (2006) e Dresch (2012). Este "E" de Educação, que não pode ser reduzida nem a ensino e escolarização, amplia o conceito a um campo educacional que contempla diferentes espaços, aprendizagens ao longo de toda a vida e por diferentes formas, tendo por base, currículos que se construam através das vivências dos sujeitos e o mundo do trabalho que experienciam. A esse respeito Dayrell contribui:

Nesta perspectiva, ao referir-se à "educação" está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o "ensino", não se reduzindo à escolarização, à transmissão dos conteúdos, mas dizendo respeito aos processos mais amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire. (DAYRELL, 2006, p. 56)

Se este "E" amplia os conceitos e as múltiplas possibilidades da EJA, também necessita atuar nos sentidos da formação dos professores, ampliando-a, a partir dos princípios por ela historicamente constituídos. Nesta perspectiva, a formação continuada que precisa ser constituída no sentido de despertar e provocar a curiosidade epistemológica dos professores, como nos fala Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que nos faz

perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer . (FREIRE, 1997, p. 97).

Além disso, não podemos deixar de reiterar o diálogo e a reflexão como essenciais e constituindo a subjetividade dos docentes, pelos sentidos que podem produzir nas formações. Parafraseando Nóvoa (1992), não podemos esquecer que o professor é a pessoa e a pessoa fala no professor.

Há múltiplas vozes nos dizeres dos professores. Porém, embora estejamos atentos às múltiplas dimensões que se fazem presentes nesse complexo processo educativo em que se constitui a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, temos clareza que sempre algo nos escapará, pois não pensamos somente numa formação rumando à dimensão técnica dos fazeres da docência: há um ser docente atuante em seu processo de formação, com sua heterogeneidade, com seus saberes e falhas, suas experiências, valores, emoções, receios... Clamando por fazer sentido.

Esses sentidos da formação dos professores da EJA apontam à constituição histórica da memória discursiva dessa área educacional, demarcando significados diversos, desde aqueles mais arraigados à tradição da educação escolarizada, que forçam à manutenção de práticas educativas fundadas e instituídas ao longo dos tempos, como também, vozes marcantes de alguns princípios da Educação Popular nas experiências escolarizadas da EJA.

Deste modo, como profissionais dessa modalidade educacional, nos discursos dos professores encontramos sentidos que enfatizam possibilidades reais de avanços e progressões, bem como, ingressos em qualquer tempo, currículos constituídos de forma coletiva e com base nas práticas cotidianas, perspectivas metodológicas diversas e interdisciplinares, processos de avaliação emancipatórios, todos constituídos mediante processos participativos e coletivos, construídos através de diferentes eventos de escuta constante e participação efetiva também dos estudantes da EJA.

Assim, as atividades de formação docente representam um espaço rico à visualização dessas práticas discursivas em suas potencialidades e fragilidades e, ainda, pelas possibilidades de mudanças nos modos de significação da EJA, por parte do professor que nela atua e pelos formadores das universidades.

O que propomos, é que possamos compreender os espaços de formação de professores da EJA, por seus princípios, essencialmente dialógicos, em suas lógicas de ser e suas éticas de existir. Nessa perspectiva, esses princípios se consolidam no coletivo das relações, mediante escuta, participação, construção coletiva.

A prática educativa que vimos desenvolvendo com os professores, por entender que para formar-se é necessária a constituição de um processo reflexivo constante, tem buscado sentidos de existir a partir desses princípios. A instituição de múltiplos momentos de pergunta, nesses espaços, tem sido importante ao longo dos encontros de formação. Assim, o lugar da docência na EJA, nesse contexto, passa a ser o lugar de onde falamos, ocupamos, questionamos e produzimos deslocamentos. O lugar em que nós, professores, nos reconhecemos e identificamos. O lugar de onde vemos e, por vezes, percebemos e somos percebidos, sempre que possibilitada a reflexão.

Assim, aos poucos, podemos observar os professores se constituindo num lugar, numa posição enunciativa de EJA, através de uma memória coletiva, se identificando como professores/profissionais do campo da EJA, o que só se faz possível mediante intenso processo continuado de formação.

Dessa forma, no ponto de vista discursivo, enquanto campo de direitos, por “vir pedindo passagem” ao discurso pedagógico vigente e, produzindo uma ruptura no mesmo pelo diferencial que instaura, a EJA busca consolidar-se nas escolas e, também, nas universidades. O que fica deste movimento é a necessidade de escuta constante e do muito que ainda temos que aprender.

#### Referências

- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES et al. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. In: Cadernos da ANPED Nº 5. Caxambu, 1993.
- BRASIL. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parecer 11, de 10 de maio de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.
- \_\_\_\_\_. **Resolução 01 de 05 de julho de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.
- \_\_\_\_\_. **Parecer 669 de 1972**, do Conselho Federal de Educação. Estabelece as Diretrizes da Educação Supletiva Brasileira.
- CORACINI, Maria José. **A aula de línguas e as formas de silenciamento**. In: O Jogo Discursivo na sala de Aula. São Paulo: Pontes, 1995.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES et al. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- DRESCH, Nelton. **A formação contínua de professores para o Ensino Fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola GM: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GARCIA, Regina & ALVES, Nilda. **Conversa sobre pesquisa.** In: Professora Pesquisadora. Maria Teresa Estéban & Edviges Zaccur. RJ: DP&A, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUDOJOSKI, Roque. **Andragogia o educación del adulto.** Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** RJ: Vozes, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Trad. CASEIRO, M. & FERREIRA, M. Portugal: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Pontes, 1999.
- PÉREZ- GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, PHILIPPE. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Andragogia, novo caminho na educação de adultos.** Nilza Buzzanelo e Mariana Rath (Org.). Porto Alegre, 1979.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 137**, de 1978. O Ensino Supletivo no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1978.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.774**, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250**, de 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.
- SANT´ANNA, Sita Mara Lopes. **O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos.** Dissertação (Mestrado). Curso de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.
- \_\_\_\_\_. & STRAMARE, Odilon. Uma retomada sobre a educação de jovens e adultos Sita Mara Lopes Sant´Anna (Org.) **Aprendendo com Jovens e Adultos:** revista do NIEPE-EJA, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado). Curso de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos; um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país.** IN: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## **Cap. 2**

**Metodologias, mundo do trabalho e educação ao longo da vida:  
boas práticas pedagógicas**

## **A Educação de Jovens e Adultos no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac**

*Méri Musa Nogueira  
Nédila Espíndola Chagas  
IEE Olavo Bilac  
Santa Maria/RS*

O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB) completa 110 anos de existência e ao longo desta trajetória muito tem contribuído para a formação de cidadãos competentes, críticos e agentes transformadores na sociedade onde vivem. Assim, oferece à comunidade vários níveis e modalidades de ensino, tais como: Educação Infantil, Educação Especial, Sala de Recurso Multifuncional, Ensino Fundamental, Curso Normal – Ensino Médio, Curso Normal Aproveitamento de Estudo, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos / Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac foi criada em 17 de abril de 2002 e destina-se a atender a população de jovens e adultos, a partir dos 18 anos e que não tiveram acesso à escolaridade em tempo hábil, tendo garantia de acesso e direito à permanência e conclusão do Ensino Médio.

A metodologia proposta para a EJA tem como princípios norteadores a leitura da realidade, a participação coletiva, a construção do conhecimento, o resgate de valores e o currículo interdisciplinar, sistematizando a aprendizagem do educando sem perder de vista a qualidade do trabalho e a necessidade do avanço em menor tempo possível.

A construção do conhecimento é uma ação humana inerente ao desejo de saber. Reconhecer que somos seres em busca do novo é o que possibilita a construção deste conhecimento.

Partindo das vivências pessoais, familiares e práticas culturais, comunitárias e sociais, serão articulados novos conhecimentos, transformando este saber popular em saber elaborado.

Esse repensar da escola e do currículo exige um processo dinâmico, um trabalho coletivo, interdisciplinar, rompendo com a divisão de tarefas e de conhecimentos compartimentados, possibilitando o trabalho de conceitos entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesta proposta, queremos que os educandos percebam as inter-relações

que compõem as questões do cotidiano e suas relações existentes entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares.

Sendo assim, “a escola deve ser um laboratório de práticas, de exercícios e da conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de uma sociedade onde os sujeitos façam a prática da justiça, da liberdade, do respeito humano, das relações fraternas entre homens e mulheres e da convivência Harmônica e com a natureza.” (Programa do Governo para Educação – RS/1998 – APUD –Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual – RS/2000). Precisamos, pois, para que aconteça esta renovação educacional, de educadores “engajados” na efetivação da EJA, mediadores, criativos, críticos, pesquisadores, comprometidos com este projeto, elevando a autoestima e a autoaprendizagem do aluno, proporcionando aos mesmos o resgate da realidade e a intervenção sobre a mesma, num processo constante de problematização Ação-Reflexão-Ação.

Neste contexto, a escola proporciona aos seus educadores encontros semanais para estudo da metodologia e planejamento de novas ações, bem como a elaboração das atividades de ensino não presencial.

No IEEOB, a EJA está organizada em áreas do conhecimento, isto é, em três módulos (Linguagens, Exatas e Humanas) com trabalho interdisciplinar e transdisciplinar a partir da escolha de um tema.

A escolha do tema é realizada, em cada semestre letivo, através de entrevista individual com os alunos, sendo o mesmo trabalhado, analisado, discutido, de maneira que permita desenvolver uma visão crítica e transformadora desta realidade. Assim, o tema selecionado deve nortear o trabalho do semestre, no qual os conteúdos abordados contribuem com o tema de interesse dos alunos, nas três áreas do conhecimento.

Durante o semestre, os alunos trabalham com interpretação de texto, produção textual, resolução de situações-problema, vídeos educativos e palestras relacionadas ao tema.

A culminância desse trabalho se realiza através de seminários, representações teatrais, saraus literários, exposições artísticas, gincana cultural, entre outros, apresentados pelos alunos.

A avaliação é o acompanhamento sistemático, contínuo e flexível do processo ensino-aprendizagem com objetivo de também repensar a prática do professor, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades e

competências pelo educando. A avaliação é feita considerando seu desenvolvimento no módulo.

A forma de expressão dos resultados do educando é feita através de parecer descritivo e resulta na permanência do educando no módulo ou em promoção para o módulo seguinte. A frequência com que esta avaliação é realizada depende da observação dos professores.

No decorrer do processo, cada componente curricular do módulo oportuniza tantas avaliações quantas se fizerem necessárias, possibilitando o diagnóstico claro da superação dos obstáculos do/a educando/a e do/a educador/a no processo educativo. As impressões mais significativas do desempenho de cada aluno são compartilhadas pelos professores e norteiam as ações empreendidas para a superação das eventuais dificuldades constatadas. Os alunos por sua vez, realizam a autoavaliação, além da avaliação dos professores e dos aspectos relevantes da EJA.

Assim, durante todos esses anos de existência da EJA / IEEOB, trabalhos belíssimos vem sendo realizados por alunos que são acolhidos e reconhecidos por sua bagagem de vida e se tornam confiantes na sua capacidade de produção, interagindo socialmente e promovendo mudanças positivas na realidade que os cerca.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Equipe Diretiva e Professores/as  
EEEM Érico Veríssimo  
Erechim/RS*

**PROJETO HISTÓRIAS DE SÁBADO À TARDE**

“Temos 200 dias para viver o amor, a união e a gratidão”. Partindo desta temática norteadora do ano letivo de 2009, a escola desenvolveu o projeto *A Solidariedade Numa Integração de Idades*, que resultou na construção de uma coletânea riquíssima de histórias e numa integração de idades entre os estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os moradores da Sociedade Beneficente Jacinto Godoi – Asilo Municipal de Erechim. O objetivo consistia em vivenciar a solidariedade, compartilhando histórias de vida entre pessoas de idades diferentes. Nos relatos, presente e passado mesclaram-se porque aquele que foi ouvinte transportou-se para o cenário descrito no momento do contato. Aí, a atitude solidária instalou-se porque enriqueceu a alma de quem ouviu e aliviou a de quem falou.

Durante o encontro, além do diálogo, foram promovidas atividades recreativas e de confraternização, como brincadeiras, música e dança com os idosos. O lanche servido foi preparado anteriormente na escola pelos próprios estudantes.

A cada estudante foi incumbida a tarefa de ouvir e registrar o relato de vida de um idoso de sua escolha. Posteriormente, revisadas pelos professores de Língua Portuguesa, as histórias foram registradas e publicadas a fim de que outras pessoas da comunidade erechinense também pudessem ter a oportunidade de conhecê-las. Durante três meses, o *Jornal Diário da Manhã*, no caderno de sábado, publicou as histórias numa coluna criada especialmente para o projeto, intitulada “Histórias de um sábado à tarde”, com ilustrações do estudante Tiago Diego Cardoso dos Reis, da 7ª Totalidade.

A atividade realizada proporcionou novos olhares e percepções de mundo aos sujeitos envolvidos. Para muitos, foi descrita como “uma lição de vida”. A realização do projeto, além de incentivá-los à prática da escrita, oportunizou a verificação da realidade em que vivem as pessoas idosas que estão reclusas em uma instituição. Alguns se conscientizaram de que as escolhas da juventude repercutem ao longo da vida e que a família é o único bem sagrado que devemos cultivar até a morte.

## PROJETO NOCTÂMBULOS CULTURAIS

O projeto *Noctâmbulos Culturais* originou-se a partir da temática da escola no ano letivo 2010: “Nossa estratégia é o cuidado pela vida”. Intencionou-se resgatar a história dos nossos antepassados, verificando *in loco* os registros deixados pelos precursores na formação da cidade, apresentando aos estudantes os aspectos históricos da criação do município a partir dos locais que se destacam em nossa história e que podem ser lembrados pelas marcas deixadas.

Os estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram divididos em grupos e em momentos distintos saíram pelas ruas do centro da cidade de Erechim para visitação a partir de um roteiro histórico e sob a orienta o do professor e historiador Enori Chiaparini. A partir da “aula noturna nas ruas” foram encaminhadas atividades diversas, segundo as áreas do conhecimento, que foram desenvolvidas em sala de aula e nos estudos a distância, tais como:

- Constru o de textos sob a forma de roteiros para esquetes teatrais “A saga da família Pagnocelli”, “Onde estará Luiz Ba ” e a “Escolinha do professor Mantovani”;
- Cria o de uma paródia a partir da música *Imagine*, de Jonh Lennon, elaborada na Língua Portuguesa e Língua Inglesa, cantada em inglês;
- Medida dos batimentos cardíacos antes e depois da caminhada noturna;
- Desenhos “Olhares noct mbulos” sobre os locais e/ou monumentos visitados;
- Constru o de maquetes de monumentos e/ou espaços visitados a partir de medidas geométricas e relatos escritos.

Para os estudantes a “aula noturna” foi muito importante, porque agora eles são sabedores da história da cidade; locais que até então passavam despercebidos, hoje ganham outro significado e são vistos como pontos importantes, que fazem parte da história da cidade e de nossos antepassados.

As atividades foram desenvolvidas com muito empenho dos estudantes, que demonstraram comprometimento e alegria ao participar. Considerou-se esta prática um momento de aprendizado e integra o. Os resultados foram absolutamente satisfatórios,

tendo-se em vista o objetivo de promover a construção de saberes e a articulação desses saberes numa proposta interdisciplinar.

**DISCUSSÕES SOBRE MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS DE RECICLAGEM  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Direção e professores/as*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Discutir na sala de aula temáticas relacionadas à preservação do meio ambiente sempre é muito significativo, pois é papel da escola conscientizar os alunos e ajudá-los a construir conhecimentos em torno desse que é um assunto muito importante no processo de formação e construção da cidadania.

Nesse sentido, a educação ambiental apresenta uma dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma discussão sobre as questões ambientais, e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída (GUIMARÃES, 1995).

A escola como parte integrante da sociedade é corresponsável pela sua transformação. Dessa forma, cabe a ela envolver-se no estudo de problemáticas ambientais, buscando formas que permitam aos educandos atuarem nelas. Daí torna-se necessário que a escola ofereça meios para que esses educandos participem, reflitam e manifestem-se, interagindo e criando a sua consciência crítica e comprometida sobre assuntos relacionados ao meio ambiente.

Pensando assim, foi planejado e desenvolvido um projeto para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, do Colégio Estadual Sananduva, do município de Sananduva/RS. Cumpre salientar que na EJA, a pedagogia de projetos é “fonte geradora de reflexões sobre as competências básicas dos conteúdos e desenvolvimento da cidadania” (PICONEZ, 2002, p. 107).

Assim, foram trabalhados diversos conteúdos/temas sobre meio ambiente, envolvendo todas as turmas, o que totalizou a participação de 130 alunos. O projeto foi realizado no período de maio a julho de 2012, sendo que as atividades foram desenvolvidas na sala de aula através de oficinas, durante dois dias por semana, além de atividades extraclasse, culminando com uma exposição dos trabalhos dos alunos para toda a escola.

Neste artigo, são relatadas as ações desenvolvidas, buscando considerar a necessidade de realizar atividades práticas de reaproveitamento e conscientização com os alunos da EJA, levando-os a vivenciarem e perceberem a importância da reciclagem e do cuidado com o meio ambiente.

## RELATANDO AS ATIVIDADES

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, legitimada pela Constituição Federal de 1988 que estendeu o direito à educação aos cidadãos de todas as faixas etárias, e também pela Lei nº 9.394/96, que assegura educação gratuita e de qualidade, respeitando toda e qualquer diversidade.

Tem como missão incentivar o cidadão a ser não apenas um leitor de livros, mas sim, um leitor da realidade, tendo a capacidade de atuar no mundo do trabalho e exercendo sua cidadania. A EJA assume a função de equalizar a disparidade social, pretendendo ser um processo de desenvolvimento e criação de uma sociedade educada para a liberdade, a igualdade, a solidariedade e o respeito à diversidade, qualificando os indivíduos para novos campos de atuação e realização como pessoa, sujeito histórico e sociocultural (GARUTTI, 2010).

A partir dessa finalidade, destaca-se o papel da EJA na promoção de um ensino integrador, onde a ciência, realidade e saberes já construídos pelos alunos fazem parte do processo de aprender.

Nessa perspectiva, a educação ambiental é uma dimensão fundamental na EJA, devendo estar presente no fazer pedagógico e no cotidiano da sala de aula, uma vez que se caracteriza como um processo de formação e informação orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental (REIGOTA, 2002).

Pensando na importância que a educação ambiental, junto a pedagogia de projetos possui no processo de construção de conhecimentos de jovens e adultos, o projeto desenvolvido no Colégio Estadual de Sananduva procurou conscientizar e proporcionar aos alunos experiências práticas de reciclagem e reaproveitamento de materiais a partir do trabalho e aprendizagem coletiva.

O passo inicial do projeto foi o delineamento dos objetivos e dos conteúdos/temas que seriam trabalhados, partindo, em seguida, para a definição da metodologia e dos recursos que seriam utilizados.

Tendo em vista que todas as turmas da modalidade fizeram parte do projeto, houve a preocupação do grupo de educadores em integrar a diversidade dos alunos, considerando suas individualidades, competências e habilidades, bem como recrutando, na comunidade escolar, voluntários para o desenvolvimento das atividades de

reciclagem e arte, como forma de ampliar a participação e o processo de democratização do ensino.

Sem dúvida, o processo de educação ambiental ajuda os grupos sociais e os indivíduos a adquirir diversidade de experiências e compreensão fundamental do meio ambiente e dos problemas anexos, ao mesmo tempo em que os ajuda a comprometerem-se com uma série de valores, e a sentir interesse e preocupação pelo meio ambiente, motivando-os de tal modo que possam participar ativamente na melhoria e na proteção do meio ambiente (REIGOTA, 2002).

Dentre os objetivos do projeto buscou-se:

- Reconhecer a importância do viver em harmonia com o meio ambiente;
- Tomar ciência dos problemas ambientais, especialmente com relação à água, ao lixo e ao efeito estufa;
- Aprender a reciclar (papéis, madeira, tecidos, pet e vidros) para desenvolver a criatividade;
- Integrar as turmas da EJA para trabalharem juntas;
- Incentivar os alunos para desenvolverem trabalhos manuais;
- Aprender o reaproveitamento do pet para aquecimento da água;
- Estimular a autoestima;
- Trocar experiências no grupo.

Os conteúdos/temas desenvolvidos foram: meio ambiente, resgate de valores sobre preservação, planeta Terra, formas de energia, sustentabilidade, economia e reciclagem. Como metodologias utilizadas destacam-se: pesquisa e discussão em sala de aula para embasamento teórico; palestra com profissional da Emater sobre cuidado com a água e lixo; trabalhos em grupo; oficinas de artesanato com materiais recicláveis e trabalhos extraclasse.

Dentre os recursos utilizados no desenvolvimento das atividades destacam-se:

- Pet: confecção de poltronas, guirlandas, sacolas, bonecos frutas, vasos de flor, pinheiro de Natal, teto solar;
- Jornal: confecção de cestas, solitários, cuias, balaios, leque, bomba de chimarrão;
- Latinhas: confecção de porta-trecos;
- Plástico: confecção de sacolas;

- Lã, madeira, linhas, juta e EVA: reaproveitamento desses materiais durante o processo de confecção dos objetos;
- Pintura: pano de prato, mantas, porta-retratos, porta-joias, centro de mesa, quadros, rabicós, bandejas de mosaico.

As atividades desenvolvidas durante as aulas foram muito bem aceitas pelos alunos, que se sentiram motivados a aprender as diversas técnicas de reciclagem e reaproveitamento propostas.

A aprendizagem de diferentes técnicas de artesanato e as atividades de voluntariado de algumas pessoas da comunidade instigaram nos alunos o senso de cooperação e integração, com grande envolvimento interpessoal e troca de ideias. Além disso, as oficinas foram momentos de descontração, que auxiliaram os alunos a perceberem o valor do reaproveitamento do lixo e a valorização do trabalho em grupo.

Houve reflexão e debate acerca dos cuidados com o meio ambiente e a importância da reciclagem, considerando-a uma alternativa para a diminuição da quantidade de resíduos sólidos enviada aos aterros sanitários, além de contribuir para a diminuição da extração de recursos naturais, consumo de energia, poluição e limpeza das cidades.

A culminância do projeto foi marcada por uma exposição dos diversos objetos e materiais confeccionados pelos alunos e voluntários a toda a escola, enfatizando o sentido da reciclagem como uma alternativa viável e fundamental no processo de preservação do meio ambiente.

Pode-se perceber que “introduzir no ensino as preocupações agudas da sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares” (PICONEZ, 2002, p. 110). Pelo contrário, este projeto com a EJA mostra que a realidade e a vivência de práticas concretas são muito mais significativas para a construção de conhecimentos entre os alunos, agregando disciplinas e conteúdos de forma a dar um sentido maior à aprendizagem, ao mesmo tempo em que atingem os objetivos de ensino no âmbito da modalidade. Desse modo, a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2002, p. 67).

Assim, a educação ambiental pode ser considerada um pilar básico de atividades de ordem interdisciplinar que não pode ficar fora da sala de aula da EJA. Isso porque é um processo permanente no qual os indivíduos tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a

determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (REIGOTA, 2002).

### **CONCLUINDO...**

A realização deste projeto na modalidade EJA, focado na educação ambiental, principalmente na questão da reciclagem, mostrou resultados satisfatórios não apenas a partir dos objetivos propostos, mas também no processo de aprendizagem e integração entre os alunos, a comunidade, os educadores e o objeto do conhecimento.

As atividades e resultados alcançados enfatizam a importância da educação problematizadora e com vistas à libertação, como bem pregava Paulo Freire. Ou seja, uma educação em que os alunos não são “seres vazios”, mas sim “corpos conscientes”, e, através dessa consciência, criam novas intenções e ações de transformação da realidade e do mundo (FREIRE, 2002).

Pode-se dizer em conclusão que a EJA é um espaço aberto de aprendizagem, onde todos têm a ensinar e a aprender. Sendo assim, cabe à escola e aos educadores oportunizar atividades e práticas pedagógicas que levem o aluno a participar ativamente do processo, não sendo um mero coadjuvante na construção de saberes. Além disso, projetos interdisciplinares e participação coletiva são também fundamentais no processo de democratização do ensino, dando cara nova à EJA e às demais ações desenvolvidas pela escola.

### **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARUTTI, Selson. **Discutindo as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq9/4\\_discutindo\\_diretrizes\\_cp9.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq9/4_discutindo_diretrizes_cp9.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PICONEZ, Stela C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

REIGOTA, Marcos. **Um olhar sobre a educação ambiental**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, RS, 2002.

**ESCOLA SUSTENTÁVEL**

*Geny Miranda  
EEEM Érico Veríssimo  
Erechim/RS*

Este artigo trata da sustentabilidade, projeto realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, Erechim. Mostra a necessidade de uma interpretação mais ampla da educação que incluam ferramentas para se viver num mundo sustentável. Isso inclui o aprendizado contínuo, interdisciplinar, que envolva a natureza pela ciência, artes, leitura e escrita, matemática e estudos sociais, na avaliação dos problemas e de suas soluções. O projeto “Escola Sustentável” foi realizado no ano de 2011 por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **INTRODUÇÃO**

O contexto planetário marcado constantemente pela degradação do meio ambiente propõe ações imediatas que envolvam todo o universo educativo, auxiliando as práticas educativas de conscientização sobre a temática “escola sustentável”.

Tendo em vista toda problemática a respeito das condições ambientais do planeta no presente e numa perspectiva futura, faz-se urgente uma determinação efetiva da escola (enquanto espaço de formação e informação) para intervir positivamente neste contexto a fim de buscar novas alternativas para um novo jeito de viver, em que os recursos naturais serviriam para satisfazer as necessidades sem comprometer as gerações futuras.

Nesse contexto, a Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo realizou o projeto “Escola Sustentável”, tendo como base conceitos de alguns teóricos sobre o assunto.

### **Educação ambiental numa proposta sustentável**

Preparar e envolver a comunidade escolar sobre um novo modo de pensar e agir sobre o “cuidado pela vida”. Segundo Freire (1987, p. 80), “dialogar com a realidade para melhor entender suas contradições e potencializar sua superação”, é reconhecer a necessidade de mudanças, para que todos os envolvidos se transformem em sujeitos em construção e reconstrução do saber sobre um novo paradigma.

As razões que nos direcionaram para uma organização pedagógica para o desenvolvimento da sustentabilidade, surgiram a partir do modelo da nova “pertinência” ao contexto universal, como descreve Moacir Gadotti (2009).

Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de

onde viemos e para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência [...]. (GADOTTI, 2009, p. 172).

Dessa forma, a educação pode ter papel fundamental no processo, tanto na colocação das questões filosóficas, quanto ao oferecimento de conhecimentos essenciais para a vivência do cuidado para com a natureza, uma vez que o sentido das nossas vidas está ligado ao sentido do próprio planeta.

Assim, a educação que recebemos direciona nossos atos e nela aprendemos a ser humanos melhores, na medida em que a educação contribui para a humanização do nosso modo de vida.

Nesse sentido, Gadotti adota o pensamento de Paulo Freire quando sugere que deveríamos pensar uma “Pedagogia da Terra”, ou a ecopedagogia, “uma pedagogia para a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana”.

Tendo em vista a “ecopedagogia” e uma educação voltada para o futuro, carregada de uma cultura da paz e da sustentabilidade, podemos destacar alguns princípios que nortearam estas ações, conforme sugere Gadotti (2009):

\* Educar para pensar globalmente: educar numa perspectiva de que nossa casa é uma só – o planeta, e que qualquer luta nesse sentido se refere à sobrevivência do planeta Terra, portanto, uma causa comum; ações educativas que fazem pensar para não ser omissos, indiferentes e nem coniventes com a destruição do planeta.

\* Educar os sentimentos: educar para o sentido da vida e de tudo e de todos. Compreender o sentido do cuidado, porque os sentidos são relativos ao reino hominal e, portanto, os responsáveis pelas atitudes de cuidado, preservação e garantia de vida para as gerações futuras.

\* Ensinar a identidade terrena: educar para a pertinência, para estabelecer um vínculo amoroso com os reinos que formam o planeta. Somos individualistas que formam uma rede cósmica e, se fizermos qualquer mal, interviremos na harmonia da teia cósmica que forma o planeta.

\* Formar para a compreensão: educar pela ética do ser humano. Educar com um projeto de vida solidário, porque a solidariedade não é hoje apenas um valor, é condição de sobrevivência de todos. Compreender que a maior inteligência não é daquele que explora ou que tira proveito do outro, mas aquele que compreende que somos interdependentes e que a Terra é uma só nação.

\* Educar para simplicidade: educar sob princípios e valores novos. Ressaltar a necessidade da vivência de valores nas relações com o meio: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber ouvir, saber viver juntos e compartilhar. Promover condições para que se escolha viver num mundo harmônico, com justiça, qualidade de vida e dignidade humana.

Para isso se tornar uma realidade dentro da comunidade escolar, algumas parcerias foram necessárias com instituições que partilham de intenções semelhantes na tomada de decisões sobre novas formas de uso dos recursos naturais no cotidiano escolar e da comunidade escolar, propondo reflexões e saberes sobre o tema da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional, aliando a teoria à prática.

### **Desenvolvimento de saberes e ações relacionadas ao tema da sustentabilidade**

A Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Érico Veríssimo sempre esteve à frente na realização de projetos que visem a uma nova consciência ao que se refere ao meio ambiente. Durante o ano de 2010, foi realizado o projeto “Nossa estratégia é o cuidado pela vida”, que envolveu toda a comunidade escolar com questões referentes a esta temática. Para continuidade de estudos e práticas significativas, foi realizado em 2011 o projeto “Escola Sustentável”.

Todos os segmentos escolares tiveram participação efetiva na realização das ações, mas o envolvimento maior foi com os estudantes da EJA (EM).

Para que isso se tornasse viável foi selecionado pela direção, professor-coordenador em cada turma. Estes professores, dentro de suas respectivas disciplinas, desenvolveram práticas que atenderiam às metas do projeto “Escola Sustentável”. As ações foram organizadas em seis subtemas: água, bosque, agricultura urbana agroecológica, arquitetura sustentável, energias alternativas e economia popular solidária.

A partir da determinação assumida por toda a comunidade escolar, foram definidas as ações que seriam realizadas conforme os objetivos propostos. Buscaram-se parcerias com a UFFS (Universidade Federal Fronteira Sul) e CAPA (Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor), na condição de instituições que partilham das mesmas intenções e que se propuseram auxiliar no processo tanto teórico, quanto nas ações práticas no contexto escolar.

Assim, o projeto “Escola Sustentável” realizou atividades que permitiram o diálogo de saberes com a comunidade escolar da EEEM Érico Veríssimo / Erechim (professores, estudantes, merendeiras, pais e comunidade), adotando como eixo articulador o tema da sustentabilidade nas suas multidimensões, visando construir novos olhares sobre a questão ambiental.

Dessa forma, o projeto “Escola Sustentável” foi realizado com a participação da Escola, CAPA e UFFS. Em combinação com as parcerias, instituiu-se que seria aplicado em dois momentos: primeiro e segundo semestres de 2011.

Primeiramente, foi realizada a formação dos professores, funcionários e famílias através de palestras informativas e reflexivas com as parcerias (efetuadas semanalmente). Depois, foram decididas algumas frentes de trabalho para a organização da horta escolar, compostagem, agroflorestal, revitalização de fonte de água, edificações alternativas, economia popular, energias alternativas, reciclagem do lixo, minhocário e reeducação alimentar.

O envolvimento da comunidade escolar neste projeto foi muito significativo, principalmente pela receptividade dos alunos, que abraçaram as ações com muita garra e realizaram todas as propostas definidas, no que resultou em práticas como:

- Agricultura urbana – construção de uma horta escolar em forma de mandala;
- Plantio de árvores frutíferas nos arredores do espaço escolar;
- Construção de uma cisterna para captação da água da chuva;
- Construção de um minhocário com varas de bambu;
- Construção de aquecedor solar com garrafas pet;
- Produção de sabão à base de cinzas;
- Construção de utensílios domésticos com materiais recicláveis;
- Formação para os estudantes sobre os efeitos dos agrotóxicos na saúde humana;
- Formação para os estudantes sobre a elaboração de pratos com ingredientes naturais.

Além disso, a necessidade de resolver problemas complexos exigiu competências fundamentais, tais como: leitura, escrita e cálculo, estudos sociais, habilidades na resolução de problemas, trabalho em equipe, pesquisa aplicada, gerenciamento de tempo, síntese de informações e conhecimentos tecnológicos.

## **Conclusão**

Ao enfatizar o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões, o aprendizado cooperativo e a capacidade de comunicação entre os envolvidos no projeto, é que a educação fez sentido, pois foi possível ver a conexão entre uma tarefa baseada em um projeto e o mundo real. Esse aprendizado proporcionou mais liberdade nas escolhas de estratégias ao enfrentar os problemas para uma vida mais sustentável.

Mas, a educação para uma cultura sustentável sugere um aprendizado contínuo, interdisciplinar, que construa a curiosidade natural nos envolvidos, tecendo com a investigação prática, a avaliação crítica dos problemas e das soluções.

## **Referências**

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Ed. E Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LEGAN, Lucia. *A escola sustentável*. Ecoalfabetizando pelo ambiente. São Paulo. 2ª ed. Biblioteca Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

## **TEATRO E VIVÊNCIAS**

*Marino José Ortiz*  
*EEEB Profº Gentil Viegas Cardoso*  
*Alvorada/RS*

## **JUSTIFICATIVA**

Tendo em vista a necessidade de desenvolver atividades lúdicas e culturais que possibilitem o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, a criatividade, a imaginação, a leitura, a interpretação e a compreensão de textos, resolvi elaborar este projeto. Acredito que esta atividade, além de ser interdisciplinar, pois integra várias áreas do conhecimento, proporciona uma visão crítica de um mundo cada vez mais

individualista, no qual a cultura é massificada pelos meios de comunicação. Sendo assim, acredito que este projeto é coerente com a proposta de educação que visa educar para a vida e não para o mero acúmulo de informações.

O *Projeto Teatro e Vivências* começou a ser desenvolvido nas turmas da Totalidade 9 da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Educação Básica (EEEB) Prof<sup>o</sup> Gentil Viegas Cardoso, de Alvorada, Grande Porto Alegre, durante o segundo semestre do ano 2009. A ideia inicial era proporcionar aos alunos da EJA uma atividade diferenciada, pela qual, através da criatividade, se desenvolvessem a pesquisa e o debate sobre assuntos referentes às questões sociais, já que meu trabalho com essa Totalidade é na área das ciências humanas, envolvendo História, Sociologia e Filosofia.

Sendo assim, foi sugerida para as turmas a montagem e apresentação de uma peça teatral. Todo o trabalho, ou a maior parte dele, deveria ser realizado durante as aulas, já que a maioria dos alunos possui ocupações nos demais turnos. Como a adesão ao projeto foi unânime, os alunos iniciaram o trabalho imediatamente.

No entanto, foi necessário levar em conta alguns aspectos: contexto histórico, cultural, social, político e econômico de nossos dias; a disponibilidade de recursos materiais; o tempo disponível dos alunos para dedicarem-se ao projeto; o embasamento teórico e técnico sobre o teatro. Outro aspecto que precisou ter um olhar diferenciado foi a avaliação do trabalho, pois além de considerar toda a bagagem cultural trazida pelo aluno, foi necessário contemplar, especialmente, sua experiência de vida até aquele momento.

O projeto ocorreu em cinco etapas:

- Leitura da peça;
- Debate, reflexão e relatórios;
- Divisão das tarefas- cenário, Figurino, Sonoplastia, atores;
- Ensaios;
- Apresentação;
- Conclusão.

**MÃOS A OBRA, AÇÃO!**

**“O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados” (FREIRE, 1997)**

No que diz respeito às questões histórico e socioculturais, considero que estar em sala de aula assumindo a posição de professor da EJA é, em primeiro lugar, estar comprometido com a realidade social. Esta realidade compreende um mundo dividido em classes desiguais; compreende, ainda, ter consciência de que o país vive uma falsa democracia, onde na verdade predomina o individualismo num mundo massificado pela mídia. As constantes crises econômicas agravam-se com a inserção do Brasil no mundo globalizado liderado pelo neoliberalismo, aumentando ainda mais o desemprego, a miséria e a corrupção. Não há perspectiva de uma melhora em curto prazo. Estudantes e trabalhadores precisam estar preparados para enfrentar tal realidade. Nesse sentido, acredito que meu trabalho como professor é auxiliar o aluno na reflexão crítica dessa realidade, e foi através dessa atividade com o teatro em sala de aula que consegui instigar o aluno na busca da cidadania.

Outro problema enfrentado foi a questão dos recursos materiais, que foram solucionados através do empenho, da criatividade e da boa vontade de alunos e professores, comprovando, que não há necessidade de figurinos ricos ou cenários grandiosos e muito menos um espaço convencional com poltronas estofadas e cortinas de veludo.

A clientela da EJA possui perfil bastante variado, desde adolescentes até senhores e senhoras com mais de 50 anos. Em geral, possuem família e trabalham durante o dia. Na maioria das vezes, nos deparamos com uma rotatividade desse aluno em sala de aula, por isso foi preciso cooperação e dinâmica por parte de todos os envolvidos na montagem do espetáculo. Frequentemente, substituímos um ou outro ator, necessitando reorganizar o grupo a fim de aproveitar as aptidões individuais, sendo que alguns alunos trabalharam na parte de criação e confecção de cenário e figurinos; outros, na sonoplastia; alguns preferiram ficar como contrarregra. Todos desenvolveram papéis importantíssimos no trabalho.

O fazer teatral não é uma atividade simples, exige conhecimento e experiência como espectador; o que ocorreu é que a maioria dos alunos possuía pouca ou nenhuma experiência. Por exemplo, teve aluno que relatou nunca ter assistido a uma peça de

teatro na escola, quanto mais ter ido ao teatro. Por isso, através de pequenos textos e aulas expositivas, durante os ensaios, procurei conceituar o teatro, expor sua história e evolução. Também foram realizados jogos com o objetivo de desenvolver a criatividade, a imaginação, a expressão corporal e vocal, a leitura e a interpretação de textos dramáticos.

Com base no que nos ensina Paulo Freire (2003, p.47), acredito que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” Por isso, exige respeito aos saberes dos educandos, à sua experiência social, ao meio onde vivem, a suas crenças, de forma que se criem possibilidades de associar o conteúdo à realidade. Assim, de forma crítica, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes, rejeitando qualquer forma de discriminação e a prática preconceituosa de raça, classe ou gênero que ofenda a substantividade do ser humano e negue radicalmente a democracia, pois “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (FREIRE, 2000, p. 37)

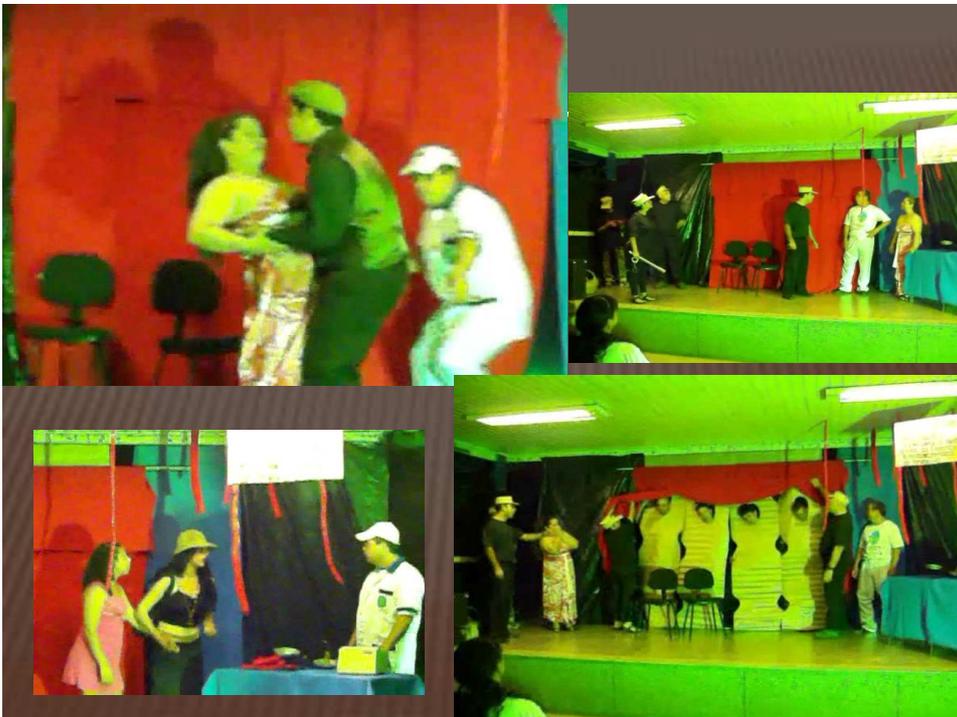
Segundo Hoffmann (2001), nesse contexto, avaliar a aprendizagem não significa necessariamente atribuir uma nota através do uso de procedimentos formais (prova) que dão aparência de ensino sério, mas antes devemos nos preocupar com um ensino extremamente exigente e inteligente comprometido com o processo de transformação da realidade.

### **ABREM-SE AS CORTINAS! NASCE O ESPETÁCULO!**

Após oito a 12 semanas de muito trabalho, leitura, ensaios, debates, chegou o dia da apresentação, que envolveu todo o noturno (turmas da EJA e Ensino Médio) da escola Gentil. Até o último momento, se fez ajustes aqui e ali, brotaram sugestões, nervosismo, enfim, o velho friozinho na barriga comum a toda estreia de espetáculo. Felizmente tudo se saiu muito bem, os alunos se superaram, o público gostou e entendeu muito bem a peça, aplaudiu.

Para finalizar gostaria de ressaltar que o contato com a linguagem teatral pode ser desenvolvida por qualquer área do conhecimento, explorando questões de cunho sociocultural. E com isso, ajuda o aluno a perder continuamente a timidez, a desenvolver a postura e a linguagem, visando ao seu aprimoramento pessoal para o

mundo do trabalho. Outro fator importante a ser destacado é o desenvolvimento da noção de trabalho em grupo, aprimorando a integração e as relações interpessoais dos alunos.



CENAS DA PEÇA DE TEATRO “O AÇOUGUE DA RUA DO ARVOREDO

### **BIBLIOGRAFIA**

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PEIXOTO, Fernando. O Que é Teatro. São Paulo, Brasiliense, 1985.

SANTOS, Vera Lúcia dos. Brincadeira e Conhecimento: do faz de conta a representação teatral. Porto Alegre, Mediação, 2002.

## METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NO ENSINO DE FÍSICA

*Daniela Cristina Schossler<sup>1</sup>*  
*EEEM Reynaldo Afonso Augustim*  
*Teutônia/RS*

### RESUMO

Este artigo relata uma experiência de sala de aula envolvendo o estudo de Física Mecânica para Educação de Jovens e Adultos – EJA da Totalidade 7, que representa a primeira série do Ensino Médio. Foram desenvolvidas situações que envolvem a realidade dos estudantes, por meio de metodologias diferenciadas. O objetivo principal da atividade é fazer relação dos conteúdos físicos com o cotidiano dos alunos. Verifiquei que a turma motivou-se na atividade, fazendo todos interagirem com os colegas, e evidenciei a importância de trabalhar com diferentes metodologias e adaptá-las às diferentes realidades escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Física; Planejamento.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como propósito introduzir mecânica em uma turma de 16 alunos da Totalidade 7, correspondente ao 1º ano do Ensino Médio da EEEM Reynaldo Afonso Augustim, escola estadual da zona urbana do município de Teutônia, no interior gaúcho.

No primeiro momento, refleti sobre como poderia introduzir este conteúdo de maneira interessante. Para isso, busquei alguns livros sobre teóricos que foram estudados no Mestrado profissional em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, na disciplina Teorias da Aprendizagem, identificando-se com Masseto (2007), para quem o uso de diferentes metodologias facilita a participação, incentiva atividades mais dinâmicas, o que faz com que os alunos se sintam mais animados para frequentar as aulas e os leva a saírem “da situação passiva de espectadores da ação individual do professor”. (MASSETO, 2007, p. 17).

O autor também destaca várias maneiras de ensino, como pequenos grupos que realizam a mesma tarefa, pequenos grupos que realizam tarefas diversas e painel integrado. Levando em consideração as técnicas de Masseto para aulas com diferentes metodologias, comecei o planejamento: Introduzir mecânica sem que os estudantes percebessem a Física envolvida na atividade nos primeiros períodos da aula planejada.

## METODOLOGIA

Na primeira aula, solicitei que os alunos formassem duplas, de acordo com a proximidade de suas residências, mas deixei a opção de fazer o trabalho individualmente. Pedi que eles desenhassem, em um rascunho, um mapa do caminho que fazem da escola até suas casas. Ainda solicitei que as duplas fizessem uma lista de materiais alternativos para trazer na próxima aula, com a finalidade de confeccionar um mapa que localize a sua casa no município.

Na aula seguinte os alunos interagiram com as outras duplas para contribuir com ideias. Eles se mostraram interessados em saber onde os colegas moram, tornando a aula rica em troca de explicações e pontos de localização no município. Os alunos foram muito criativos usando materiais alternativos e recicláveis para confecção dos mapas. Solicitei que colocassem na maquete os nomes das ruas e duas frases sobre o caminho de casa, uma com pontos positivos e outra com uma sugestão de melhoria no caminho de casa. Seguem algumas transcrições dos estudantes.

## DESENVOLVIMENTO

Dentre as frases escritas pelos alunos gostaria de destacar algumas:

“Adoro a praça cheia de flores que tem no caminho de casa.”

“O que mais me chama atenção é o campo de futebol de areia, sempre que posso vou jogar com meus amigos.”

“Gostaria que os motoristas respeitassem a faixa de segurança das ruas.”

“Acho ruim a quantidade de cachorros soltos na minha rua”.

“Tem muitas latas de lixo no caminho de casa, não entendo por que ainda tem lixo no chão.”

Percebi nestas frases que os estudantes preocupam-se com o meio ambiente e a organização da cidade, embora pareça muitas vezes que são indiferentes aos acontecimentos locais. Ao observar o comportamento da turma na escola, pude notar uma contradição entre os atos e as preocupações que evidenciaram nas frases citadas anteriormente. Entendi, então, que “sabem” o que é “correto” fazer, mas nem sempre o põem em prática.

Depois de terminados os mapas, levei a turma para fora da escola e pedi para que contassem quantos passos tem a quadra na qual a escola se localiza. Nesse momento houve uma discussão, pois alguns obtiveram resultados diferentes, sendo que a quadra tem o mesmo tamanho. Propus então que medíssemos o tamanho do passo de

cada um, para justificar a diferença na quantidade dos passos. Os estudantes ficaram empolgados em saber o tamanho de seu passo.

Voltando para sala de aula pedi para os alunos olharem no mapa a quantidade de quadras até a sua casa e estimarem quantos passos que eles precisam dar até a sua casa.

Com esses dados fiz a seguinte tabela no quadro:

Nome do aluno	Passos da quadra da escola	Quantidade de quadras até sua casa	Quantidade de passos até sua casa	Tamanho do seu passo em cm	Tamanho do seu passo em m	Distância estimada em m até sua casa	Distância estimada em km até sua casa

Esta tabela surtiu um efeito muito interessante, pois os alunos ficaram entusiasmados com a comparação das distâncias e dos passos dos colegas, como se tivesse desencadeado uma competição saudável. Surgiram perguntas, como:

“Como o colega mora mais longe e dá menos passos que eu?”

“Isso não pode estar certo professora, ela mora do meu lado e dá 236 passos a mais que eu, como?”

Neste momento consegui voltar à aula para a estimativa, questionando novamente que o tamanho dos passos de cada um é diferente e por isso acontece essa diferença. Constatei que meus alunos estão enraizados em resultados perfeitos, padrões, problemas com um único resultado. Na atividade eles se depararam com resultados diferentes para uma mesma distância. Fiquei feliz ao perceber a capacidade de comparação e questionamento da minha turma, observação que talvez não conseguisse fazer se tivesse passado um exercício mecânico para eles.

Apesar de não ter “enchido o caderno dos alunos de conteúdo” nos últimos quatro períodos, saí da escola muito satisfeita com o entusiasmo e a participação dos alunos nas minhas aulas. Nem sempre listas de exercícios são sinônimos de aprendizagem, pois, uma aula devidamente planejada e fundamentada é mais significativa.

Ao planejar esta aula prática pensei em envolver os estudantes com o cotidiano deles. Segundo Vygotsky (2000), tanto a formação quanto a aprendizagem das pessoas ocorrem quando o desenvolvimento cognitivo é construído na interação social, o que implica um mínimo de duas pessoas trocando significados. A partir disso, percebe-se a importância do aluno ter a oportunidade de interagir socialmente com os colegas e com o professor para favorecer seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem.

Como me preocupei com a interação dos alunos com seus colegas e o conhecimento que já tinham (o caminho de casa) encontrei nas minhas leituras Ausubel (2003), que fala sobre princípios para a programação de um conteúdo, visando à aprendizagem significativa: o princípio da diferenciação progressiva, em que a programação de um conteúdo, as ideias mais gerais e inclusivas devem ser apresentadas em primeiro lugar, para depois serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidades; o princípio da reconciliação integrativa, em que a apresentação de um conteúdo pelo professor deve tornar claras as semelhanças e diferenças entre ideias. Quando estas são encontradas em vários contextos, a reconciliação deve ocorrer entre o novo material e as ideias previamente aprendidas e já disponíveis e familiares na estrutura cognitiva.

Até o momento já consegui trabalhar com minha turma a percepção do ambiente que envolve seu trajeto para escola, a parte artística da confecção do mapa, a noção de espaço geográfico, pontos considerados referenciais (conhecidos por todos do município), escalas e transformações de unidades de medida.

Dando continuidade à aula, solicitei que os alunos cronometrassem o tempo que levam para ir a pé para casa ou que pedissem para conhecidos uma estimativa de tempo. Este dado foi utilizado para, enfim, chegar à velocidade de cada um, desejada do início da atividade. Montei outra tabela no quadro, com os nomes dos alunos, a distância, o tempo e a velocidade de cada um. Ao colocar no quadro o nome “velocidade” eles demonstraram interesse em saber a própria velocidade. Aprovei o momento para instigar a chegada à função que calcula a velocidade. Muitos participaram com suas opiniões, fui conduzindo a aula até chegarmos à função “correta”, mas ainda tínhamos um obstáculo: as unidades de medida. Para retomar os conceitos de transformação de medidas, voltei à tabela anterior, para demonstrar que eles deveriam ter unidades equivalentes para encontrar sua velocidade, o que resultou em uma explicação de como transformar as unidades de tempo.

Quando os alunos terminaram de calcular todas as velocidades dos colegas na tabela, passei um questionário com as seguintes perguntas:

- 1) Qual colega mora mais perto da escola? Diga em que dado da tabela você se baseou.
- 2) Qual a média da velocidade da turma em m/s e em km/h?
- 3) Que colega mora em uma distância média da escola comparada com os demais?

- 4) Qual aluno mora mais longe da escola?
- 5) Quem demora mais tempo para chegar a sua casa?
- 6) Qual aluno tem maior velocidade? Qual tem a menor?

Acredito que estas perguntas ajudaram os estudantes a trabalharem e interpretarem os dados coletados por eles e colocados na tabela, demonstrando significado e utilidade da atividade desenvolvida.

Na correção das questões, percebi que ocorreram poucos erros na interpretação dos dados da tabela, o que pode apontar um indício de aprendizagem significativa, pois evidenciei, com a prática, que os assuntos abordados já faziam parte de experiências vivenciadas no cotidiano da turma, vindo ao encontro com o pensamento de Ausubel (1980), que propõe que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. O autor também ressalta que a estrutura cognitiva é uma estrutura hierárquica de conceitos que são representados por experiências sensoriais do indivíduo.

Alguns alunos ainda confundiram menor percurso com menos tempo, pois ainda pensam que a quantidade de passos é dependente do tempo que eles andam ou da velocidade que manifestam. Expliquei novamente que um colega pode morar mais perto em distância, mas devido ao tamanho de seu passo pode levar mais tempo para caminhar até em casa, assim como pode andar com uma velocidade maior que o outro, alterando o tempo de caminhada.

No final desta prática confeccionamos um cartaz com as tabelas para acompanhar os mapas que foram expostos no saguão da escola. Fazendo uma reflexão sobre toda a prática realizada, tenho muitos pontos positivos para destacar.

## RESULTADOS

Todos os estudantes realizaram as tarefas solicitadas, uns com entusiasmo e outros com muito entusiasmo. Não lembro de ter dado aula para esta turma na qual tenham questionado e participado tão ativamente. Acredito que este comportamento deve-se à relação que fiz entre o conteúdo e a realidade deles e, também, à necessidade que eles tinham de se comunicar com o professor e os colegas (falar sobre eles).

Concluindo este relato, percebi o quão é importante fundamentar meu planejamento, pois foi possível relacionar, durante o andamento das aulas, a ligação do comportamento dos alunos com os pensamentos dos teóricos estudados anteriormente.

Desta mesma forma, meu planejamento e olhar sobre a turma foram influenciados pelas minhas leituras.

#### REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAM, H. **Psicologia educacional**. (trad. De Eva Nick *et al.*) Rio, Interamericana, 1980.

MASSETO, M. T. (Org.) **Ensino de Engenharia: Técnicas para Otimização das Aulas**. Avercamp Editora, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **EJA POÉTICO**

*Bárbara Viviane Bitencourt Silva  
EEEM Açorianos  
Viamão/RS*

A aprendizagem é inerente ao ser humano, independe da idade; ela se explica pela necessidade de construção e afirmação do sujeito num dado contexto de sua vida. A aprendizagem depende de uma maturação, de um nível de desenvolvimento que está ligado ao biológico, psicológico e cultural.

O professor pode ensinar a ler e escrever, mas isso não é determinante à formação de um leitor, isso depende dos desejos desse indivíduo. É claro que se faz necessário uma estimulação cultural, porque se obtém a aprendizagem quando se contém o conceito. Com este projeto buscou-se não apenas o indivíduo que opera com o meio, mas o real sujeito da ação, pondo-se frente a uma nova perspectiva de aprendizagem.

A Escola Estadual de ensino Médio Açorianos, de Viamão, executa o Projeto Conexões, iniciativa composta por diferentes etapas. Neste artigo vamos apresentar o projeto da EJA etapas 1 e 2, que, pela necessidade da turma foi se moldando e adaptando. Faz parte do processo de aprendizagem confrontar as diferentes opiniões pré-concebidas, pois o desenvolvimento cognitivo nasce a partir do momento que o aluno passa a comparar, avaliar e conceitualizar o seu conhecimento.

Visando melhorar a proposta pedagógica da escola e o desenvolvimento cognitivo de cada educando, sabendo que a este desenvolvimento está entrelaçado o desenvolvimento socioafetivo, o Projeto Conexões pretende ampliar o horizonte

motivacional de cada educando, oferecendo diferentes recursos para que indivíduo torne-se interlocutor de sua aprendizagem, as disciplinas trabalhando de forma integrada ampliam a visão de todo, deixando de ser um conteúdo fragmentado e sem nexos, para ser uma unidade contextualizada, de forma a haver uma conexão entre o conteúdo e a aprendizagem.

A leitura oferecida está conectada com os conteúdos e o tema a ser estudado pela série. O projeto conexões visa abordar vários conteúdos de forma integrada, desenvolvendo nos educandos o senso crítico e o espírito investigativo. Este projeto é desenvolvido em três etapas:

**1ª etapa**, dividida em três fases. Cada fase acontecerá em um trimestre, em que cada turma realiza um estudo dirigido de acordo com o tema da série e, ao final de cada fase, a turma deve expor o produto de suas descobertas.

**2ª etapa**, cada série deve ler um livro indicado pelo professor. Este livro está relacionado ao tema da série e, ao final da leitura, a turma irá expor uma produção.

**3ª etapa**, a turma irá realizar um estudo do meio. O local a ser estudado está relacionado ao tema desenvolvido pela série.

Na etapa de leitura, o livro escolhido para ser trabalhado com o EJA etapas 1 e 2 foi “A Caligrafia de Dona Sofia” de André Neves. A primeira intenção era fazer uma releitura de alguns poemas e confeccionar cartões com poemas para distribuir entre os colegas de outras turmas do noturno. Porém, com o andamento do trabalho, os alunos ficaram tão entusiasmados e motivados que pediram para produzir um livro.

Ao final da confecção do livro foi organizada uma noite de autógrafos para o lançamento do livro EJA POÉTICO, no final do mês de maio. Alguns poemas foram criados e outros são releituras de poemas conhecidos. Junto à noite de autógrafos foi organizado um Sarau com a escritora e poetisa Neuza Nissem, que, além de declamar os poemas em uma conversa, os contextualizou e narrou um pouco de sua jornada literária, como pode ser conferido no blog da escola [http://www.escolaestadualacorianos.blogspot.com.br/2012\\_05\\_01\\_archive.html](http://www.escolaestadualacorianos.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html)

A partir disso surgiu um relato de experiências registrado em vídeo, no qual cada aluno contextualiza suas emoções e perspectivas a partir deste trabalho. O vídeo pode ser acessado no You Tube, no link

[http://www.youtube.com/watch?v=hOI\\_Sy0pvQ4&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=hOI_Sy0pvQ4&feature=youtu.be)

A escritora Neuza Nissem participa da AGEI (Associação Gaúcha de Escritores Independentes). Ela encantou-se com o trabalho e o divulgou a outros escritores. No final do Período da Etapa de Leitura, houve um segundo Sarau, no início de julho, com o Grupo VivaPalavra como convidado. O grupo é formado por vários escritores com a coordenação da escritora Zaira Cantarelli, que teria livro lançado na Feira do Livro de Porto Alegre no mesmo ano. Depois da atividade, convidou a turma para ler alguns de seus poemas em seu espaço na Feira do Livro, em novembro. O registro da atividade também está disponível no blog da escola.

<http://www.escolaestadualacorianos.blogspot.com.br/2012/07/sarau-do-vivapalavra-na-escola.html>

Há alunos que avançaram para outras etapas e alguns deles estão participando de sites de poesias como autores (site Recanto das Letras).



Você não pode perder!!!

*Lançamento e Noite de Autógrafos do Livro:*

## **" EJA POÉTICO "**

*Autores e Ilustradores alunos da Eja 1 e 2*

*Professora Responsável:*

*Bárbara Silva*

*Dia: 25 de Maio às 20:30*

*Escola Acorianos: Rua Almeida Rosa, 151*

*Jardim Krahe*

**Local: Sala de Multitatividades**

## PROJETOS COM VÍDEO NA ESCOLA

*GARCIA, Magda Liane Famil  
EEEM Barão de Lucena  
Viamão/RS*

A presença gradual de adolescentes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nestes últimos anos, e especialmente massiva em nossa escola (EEEM Barão de Lucena, em Viamão), no 1º trimestre de 2012, nos levaram, como professores do turno noturno, a repensar a prática pedagógica. Os métodos de aproximação de conteúdos no dia a dia, em sala de aula, precisavam alcançar a forma de apreender o conhecimento e de perceber o mundo dos educandos daquela faixa etária que nos questionavam.

Verificamos, em conjunto, que as demandas de aprendizado e que o perfil socioeducativo e afetivo dos nossos alunos da EJA necessitavam uma reflexão e reconhecimento da nova realidade. Somente nos abrindo para conhecer e reconhecer a importância desta nova realidade, no contexto em que trabalhamos, é que poderíamos, dentro de uma visão dialógica<sup>26</sup>, criar um espaço cultural de acolhimento, como entendemos deva ser a função continuamente a ser construída em uma escola pública. Esta visão e prática pedagógicas é o que torna, no contexto atual, a abordagem e o ensino das disciplinas do currículo estabelecido realmente um diferencial e um elemento formador na vida dos jovens.

É a visão do sonho, da Utopia, segundo Paulo Freire, na releitura de Luís Ramos Corrêa, que o educador não pode deixar de vislumbrar em sua prática pedagógica e de lutar para abrir espaço dentro da conjuntura de um mundo pós-modernizante que com aparente abertura se possibilidades, se fecha no pragmatismo do ter, em detrimento do ser.

No que diz respeito à EJA, as escolas devem reforçar as instâncias de diálogo, isto é, de fala e de escuta dos alunos. Ou seja, devem ser espaços onde o aluno possa dizer o que pensa e ser escutado, onde visões de mundo possam ser confrontadas e debatidas, onde o sonho possa ter lugar.

Trabalhando com esta perspectiva é que se faz necessário conhecer o educando que está presente no espaço da EJA e a conjuntura que traz cada vez mais adolescentes para esta modalidade de ensino. Três grandes questões sociais fazem com que, todos os

anos, muitos jovens desistam de estudar ou então deixem a sala de aula temporariamente:

- **Vulnerabilidade** - Muitos estudantes enfrentam problemas como a pobreza extrema, o uso de drogas, a exploração juvenil e a violência. "A instabilidade na vida deles não permite que tenham a Educação como prioridade, o que os leva a abandonar a escola diversas vezes. Quando voltam, anos depois, só resta a EJA", escreve Maria Clara Di Pierro, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)<sup>27</sup>.

- **Trabalho** - A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo. O estudo "Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental, publicado este ano na série Cadernos de Reflexões", do Ministério da Educação (MEC), revela que 29% desse público que está matriculado do 1º ao 9º ano exerce alguma atividade remunerada, sendo que 71% ganham menos do que um salário mínimo. A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho torna a mudança para turmas da EJA, sobretudo no período noturno, única opção.

- **Gravidez precoce** - A chegada do primeiro filho ainda na adolescência afasta muitos da sala de aula, principalmente as meninas, que param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois, na EJA. Assim, não estudam com colegas bem mais novos e concluem o curso em um tempo menor. Segundo a Fundação Perseu Abramo, 20% dos meninos que largaram os estudos tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos. Entre as mulheres, esse percentual é de quase 50%. Dessas, 13% se tornaram mães antes dos 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos.

Reconhecendo estes fatos, que compõem o perfil do novo aluno da EJA, procuramos repensar as técnicas e os instrumentos metodológicos para a abordagem das disciplinas e o aprofundamento do diálogo com o nosso educando a partir da sua própria realidade. Este acercamento, que pressupõe a empatia, nos fez perceber que as mídias e a tecnologia também estão presentes na forma como o adolescente se apodera da informação e configura o seu conhecimento e percepção do mundo.

---

<sup>26</sup> BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

Entendemos que a escola deve estar presente, utilizando estes instrumentos com um sentido de valor estético, humano e educativo. A característica lúdica do cinema, como arte que desenvolve a sensibilidade e a capacidade reflexiva no ser humano, se utilizado como ferramenta pedagógica transdisciplinar de aprendizado, pode nos aproximar do sonho pedagógico de Paulo Freire.

As opções dos gêneros de ficção ou documentário, curta ou longa-metragem são inúmeras, com temas bastante amplos, disponibilizando uma variada gama de recursos para todas as disciplinas. Também constatamos, ao longo da pesquisa, que atualmente o conhecimento sobre a utilização de filmes está bem sistematizado. O trabalho pode seguir por dois caminhos, dependendo do objetivo pedagógico:

- Aproximar os educandos da linguagem artística e narrativa específica do cinema, o que pode ser feito nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

- Auxiliar na compreensão de conteúdos curriculares em diversas disciplinas dentro de sequências e projetos didáticos.

Um dos apoios teóricos para esta experiência pedagógica é a obra de João Luís de Almeida Machado, doutor em Educação pela PUC-SP; mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP); professor universitário e pesquisador; autor do livro “Na Sala de Aula com a Sétima Arte – Aprendendo com o Cinema”<sup>28</sup>. Segundo Machado, em entrevista à Revista Profissão Mestre:

O filme auxilia tanto na apreensão de conteúdos específicos, relacionados diretamente a demanda da grade curricular e dos planos de ensino. O que fica evidenciado, por exemplo, quando trabalhamos com uma produção como "1492 – A conquista do paraíso", que nos coloca na viagem empreendida por Colombo para a América e todo o processo inicial de colonização dos espanhóis no novo continente, ou ainda quando trabalhamos com filmes que têm como base produções literárias clássicas ou contemporâneas, como "O auto da compadecida". Permite também realizar trabalhos de formação de valores como podemos perceber com filmes do tipo "Escritores da Liberdade" ou "O clube do imperador". Dá margem também a processos reflexivos e até pode motivar as pessoas a alterar comportamentos, o que podemos perceber em filmes como "O show de Truman" e "Obrigado por fumar", apenas para citar dois exemplos. Incitar os alunos a pensar questões sociais profundas é também outra possibilidade e, nesse aspecto, o cinema

---

<sup>27</sup> DI PIERRO, Maria Clara. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

<sup>28</sup> Machado, João Luís de Almeida. *Na Sala de Aula com a Sétima Arte: Aprendendo com o Cinema*. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.

nacional tem grandes obras, como "Central do Brasil" e "Cidade de Deus", apenas para ficar em dois bem óbvios.<sup>29</sup>

Na Escola Barão de Lucena, tínhamos o objetivo era realizar uma experiência dialógica e reflexiva, nos aproximando da linguagem utilizada pelos educandos, de suas questões pessoais e problemáticas relacionadas à faixa etária e à sua realidade cultural e socioeconômica. Os temas eram a drogadição, violência de gangues, diversas formas de discriminação e *bullying*, gravidez na adolescência e a desmotivação, decorrente da falta de perspectivas de crescimento escolar, causada pela vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo, procuramos escolher um tema transversal que pudesse contemplar o máximo de disciplinas para um trabalho de aproximação dos conteúdos e de construção de valores. Em reunião de professores do EJA, escolhemos para o trabalho o filme "Escritores da Liberdade"<sup>30</sup>.

O livro é baseado na história real da professora Erin Gruwel e dos estudantes da sala 203 de uma escola de Long Beach, Califórnia, Estados Unidos. A classe, de composição multirracial, crescera em vizinhanças agressivas e alguns alunos participavam de gangues de rua. Nas primeiras semanas, os jovens demonstraram agressividade e indiferença; entretanto, um episódio mudou o rumo da história. Quando uma caricatura racial de um dos estudantes afro-americano circulou pela sala de aula, Erin interceptou o desenho e comparou-o às caricaturas dos judeus, feitas por nazistas durante o holocausto. A resposta confusa dos estudantes à sua comparação a fez descobrir que muitos nunca tinham ouvido falar sobre o holocausto. Porém, quando perguntou quantos tinham sido alvos de disparos, quase todos levantaram as mãos. O fato chocou a professora, porém, inspirou-a a não desistir dos alunos.

O método de Erin consistiu em entregar para cada aluno um caderno para que escrevessem, diariamente, sobre aspectos de suas próprias vidas, desde conflitos internos até problemas familiares e sociais. Também os instigou a ler livros como "O Diário de Anne Frank". Os jovens sentiram-se tão identificados com a história, que promoveram a vinda, aos Estados Unidos, de Miep Gies, que protegeu a família Frank mesmo correndo risco de vida. O feito da turma teve a cobertura dos jornais americanos. Os jovens perceberam que tinham o poder de mudar as relações na escola, adquirindo o respeito e a admiração do sistema educacional, aprenderam a valorizar a si mesmos e

---

<sup>29</sup> <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=1230>

<sup>30</sup> *Freedom Writers*. Direção: Richard LaGravenese, Produção: Alemanha/Estados Unidos. Paramount Pictures, 2007.

deram continuidade aos estudos além da escola básica. Os seus diários foram reunidos em um livro publicado nos Estados Unidos, em 1999.

Os educandos nomearam-se a si mesmos de "Os Escritores da Liberdade", em homenagem aos ativistas dos direitos civis os "Cavaleiros da Liberdade" (*Freedom Riders*), jovens negros e brancos, intelectuais, artistas e religiosos, que partiam do norte dos Estados Unidos na década de 1960 em caravanas, em direção ao Sul, para pressionar as autoridades locais a pôr fim na segregação racial e social. "Escritores da Liberdade" hoje é uma Fundação que trabalha com a comunidade na formação de jovens e educadores, dentro da experiência pedagógica aberta por Erin Gruwell<sup>31</sup>.

Na Escola Barão de Lucena, após a exibição do filme, cada professor, na sua disciplina, promoveu aulas expositivas, reflexões, dinâmicas, trabalhos de grupo e individuais, aprofundando a temática do filme e relacionando-o com a realidade vivida pelos educandos.

- Em História foi realizado o levantamento histórico do contexto da 2ª Guerra Mundial e a segregação racial, étnica, cultural e religiosa, fazendo um paralelo com o racismo, a violência de gangues e o *bullying*.
- Em Religião: Reflexões em torno do Diário de Anne Frank, o respeito à diversidade cultural, étnica e de orientação sexual, o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e compaixão através de dinâmicas.
- Inglês: Reflexões sobre os conceitos de centro e periferia, fazendo uma comparação do contexto multicultural e racial da juventude americana, problematizado com a questão da emigração, em relação ao contexto cultural da juventude brasileira. Músicas do Rapper Tupac Shakur.
- Português: leitura, discussão e interpretação de trechos de relatos pessoais de escritores, como Paulo Freire e de jovens que escreveram diários durante a 2ª Guerra Mundial. Criação de uma página de diário.
- Educação Física: Dinâmicas de sensibilização e de reconhecimento do "eu" e do "outro", fronteiras e encontros; atividades de desenvolvimento do trabalho em equipe, do respeito e da cooperação.

---

<sup>31</sup> Resumo adaptado do blog <http://gisele-finatti-baraglio.blogspot.com.br/2012/05/escritoria-da-liberdade-resenha-critica.html>

Como resultados, tivemos a oportunidade de transpor barreiras de relações que se formam entre grupos de alunos e que levam, muitas vezes, à exclusão e ao *bullying*, um ambiente de maior concentração, disponibilizando maiores condições para o trabalho com as disciplinas e a possibilidade do educando refletir e expressar-se sobre os seus projetos para futuro. Alguns alunos foram além dos trabalhos escolares pedidos, pesquisaram e leram o “Diário de Anne Frank”. Presenciamos a modificação de suas atitudes, percebendo-os mais conscientes de seus papéis de construtores de si próprios no processo de aprendizado e mais cooperativos nas atividades, junto aos professores e colegas.

Pretendemos dar continuidade aos “Projetos com Vídeo na Escola”, sistematizando as técnicas que estão em estudo e fazendo uma seleção crítica de obras, a fim de explorar os temas transversais com pesquisas de campo, trabalhos de grupo, visitas a espaços culturais e científicos, dinâmicas e esquetes de teatro e um projeto com o Festival de Vídeo Escolar, com o material produzido por alunos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. *Fundamentos metodológicos em EJA I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

Machado, João Luís de Almeida. *Na Sala de Aula com a Sétima Arte: Aprendendo com o Cinema*. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.

## **REFERÊNCIAS INFOGRÁFICAS E FILMOGRÁFICA**

<http://gisele-finatti-baraglio.blogspot.com.br/2012/05/escritoria-da-liberdade-resenha-critica.html>

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1230>

DI PIERRO, Maria Clara. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. <http://www.cedes.unicamp.br>

*Freedom Writers*. Direção: Richard LaGravenese, Produção: Alemanha/Estados Unidos. Paramount Pictures, 2007.

## **ART EJA: Evento Artístico da EJA Setembrina**

*Jacqueline Reis Torres  
EEEM Setembrina  
Viamão/RS*

A Escola Estadual de Ensino Médio Setembrina, localizada em Viamão, desde a sua criação, em 1914, pensou em atender sua comunidade. Na década de 70 (1978), ofereceu o Ensino Supletivo 1º grau e, na década de 80 (1988), o Ensino Supletivo de 2º grau, ambos no horário noturno.

Desde então a comunidade Setembrina via-se lisonjeada em oferecer tais cursos, pois era grande o número de alunos satisfeitos com suas aprovações nos mais diversos vestibulares do Estado, bem como a aquisição ou promoção no emprego.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a suplência é substituída pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de então, a comunidade setembrina começa a discutir esta nova modalidade, com a intenção de verificar se adotaríamos a EJA. Em 2001 chega-se a conclusão de que para continuar atendendo a comunidade deveríamos enfrentar o desafio. Com isso, no final de 2001, transformaram-se as duas suplências em EJA Fundamental – séries finais e EJA Médio.

Conforme a LDB, a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Para tanto, nosso estudante é todo trabalhador adulto e adolescente com disponibilidade de frequentar o turno noturno.

Segundo Parecer do conselho Estadual da Educação (CEED) nº 774/99, a Educação de Jovens e Adultos – nos níveis Fundamental e Médio deve superar a ideia de supletividade, reorganizando-se através do desencadeamento de propostas e programas que atendam aos interesses desta parcela da população, resgatando o conhecimento prévio dos educandos, fazendo-os partícipes dos processos de investigação, na resolução de problemas e na construção do conhecimento, de forma a responder com pertinência e eficácia às necessidades de vida, trabalho e participação social.

Os alunos pertencem quase que na sua totalidade à classe média baixa e classe baixa, com baixo poder aquisitivo, residentes, na maioria, em bairros próximos da

escola. São bastante participativos, atuantes e envolvidos com a Escola. São questionadores, críticos e participativos. Os pais, na maioria, são atuantes e cooperativos.

Arte é um dos modos pelos quais o ser humano atribui sentido à realidade que o cerca, é uma forma de organização que transforma a experiência, o vivido, em objeto de conhecimento.

Arte é um dos modos simbólicos de que o ser humano se utiliza para atribuir significado ao mundo, mostrando por meio de um objeto as possibilidades do real.

A arte popular compreende a produção poética, musical, plástica, teatral e de dança de um setor da população.

A educação pela arte vem se tornando uma alternativa de EJA, pois utiliza valorização social de si e do outro.

Atividades artísticas procuram, através de tendências individuais, mostrar caminhos para formação do gosto de cada indivíduo, bem como estimular a inteligência, contribuindo para a formação da personalidade do ser humano, sem ter preocupação de formar artistas

NÓBREGA (1999) cita que nesse contexto do conhecimento, educação e estética que a ideia de multiculturalismo ganha força nas diferentes representações culturais do currículo.

T\OLPOLAR (2001) salienta que trabalhando desta forma pode-se colocar o grupo simultaneamente na posição de aluno e de professor, exercitando o construir, o desconstruir e o reconstituir, estimulando-o a relacionar estas informações, reconhecendo e identificando as manifestações culturais produzidas em seu entorno.

O Projeto denominado ART EJA surgiu em 2003, como um instrumento extraclasse de avaliação, do qual todo o aluno estudante da EJA deveria participar para avançar em seus estudos. A Escola desenvolve o ART EJA como uma forma de valorizar e despertar nos alunos os talentos sufocados ou aqueles que não puderam ser expressos. Também é objetivo desta atividade desenvolver senso crítico, cidadania, convivência e participação em grupos de trabalho, posturas, desinibição e segurança, já que muitos dos estudantes, ao concluírem seus estudos no EJA, partem para entrevistas de trabalho.

Inicialmente, no ART EJA, o tema era sugerido apenas pelos professores das disciplinas. Atualmente, todos os alunos participam da escolha do tema. A partir da escolha do tema, os professores passam a trabalhar em sala de aula sobre o assunto. São desenvolvidas palestras, exposições orais, apresentação de vídeos, entrevistas, visitas. A partir daí os alunos se envolvem com o tema e passam a pesquisar.

Para apresentar seus trabalhos, o aluno deverá usar um meio de expressão artística escolhido entre teatro, poesia, música, artes visuais, instalações, dança, entre outros. A apresentação é feita para a escola e a avaliação é composta por uma ficha onde são analisados vários itens pertinentes ao tema e à apresentação, como: postura, criatividade, originalidade, pertinência, envolvimento com a comunidade, entre outros.

O I ART EJA teve como tema gerador o lixo, com a apresentação de 205 trabalhos através de teatro, música, dança, poesias e feira de artes.

Já foram tratados temas como Setembrina 90 anos, água, mídia e cotidiano, tecnologia a serviço da humanidade, resgatando a cidadania-legislação; sustentabilidade, água e drogas lícitas: uma porta para a escravidão e reforma urbana e influência do negro na cultura brasileira, diversidade cultural e, em 2011, o tema desenvolvido foi saúde.

A EJA Setembrina promove este encontro artístico semestralmente com os seus alunos, objetivando o trabalho em equipe e o despertar de habilidades até então escondidos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

TORPOLAR, Miriam. Outros olhares. In: Projeto-Revista de Educação: Artes Plásticas/Porto Alegre: v.3, nº5, 2001.

NÓBREGA, Jorge Geraldo. Ator de múltiplas culturas: Uma interferência teatral em classes de Jovens e Adultos Trabalhadores. POA: UFRGS, Pró-reitoria de Recursos Humanos, Faculdade de Educação, 2º educação, 1999.nº0.

BRASI. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEED 774/99, de 10 de novembro de 1999. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

**ESTRATÉGIAS TRANSFORMADORAS**

*Celso Panno*<sup>32</sup>  
*Naira Bernardete de Barba*<sup>33</sup>  
*NEEJACP Metamorfose*  
*Bento Gonçalves /RS*

Vivemos num país de enormes desigualdades sociais, onde grande parte da população não pode frequentar a escola na época própria. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem tido uma crescente procura e despertado uma série de reflexões políticas e pedagógicas ao longo dos últimos anos.

O direito à educação faz parte de um conjunto de direitos denominados de direitos sociais, que tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. As altas taxas de repetência e evasão vêm se secularizando no sistema educacional brasileiro. Os estudos e pesquisas têm demonstrado a ineficácia de um ensino baseado nos padrões tradicionais, sem contemplar as diferenças sociais e culturais dos alunos.

O presente artigo tem por objetivo descrever uma experiência com algumas mediações ou inquietação a respeito de uma prática com a EJA, tema bastante polêmico com seus possíveis entraves existente, pois ela é uma modalidade de ensino, mas pouco efetivada. Nesse contexto, fizemos parte deste “mundo encantado”, de duas formas: um por termos realizado e concretizado, com seus desafios, o projeto, e, outro, por trabalhar em uma escola denominada Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cultura Popular (NEEJACP) - Metamorfose do município de Bento Gonçalves, na serra gaúcha.

As atividades pedagógicas no Núcleo são sempre intensas. Assim, no primeiro semestre de 2012 os alunos, de várias faixas etárias, das totalidades 7 e 8 do Ensino Médio dos turnos tarde e noite nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, em comemoração aos 10 anos de fundação do NEEJACP Metamorfose, onde realizamos o

---

<sup>32</sup> Educador de Língua Portuguesa e Literatura das totalidades 7 e 8 do Ensino Médio no NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E CULTURA POPULAR NEEJACP METAMORFOSE Parecer de Aut.Func. CEED.1.428/2002,D.O16/12/02-D.C.41.635,D.O.27/05/02 Rua Joana Guindani Tonello, 940- Bairro Cohab II-Fone (54) 3454 9187 [neejacpmetamorfose@bol.com.br](mailto:neejacpmetamorfose@bol.com.br) Bento Gonçalves/RS. Graduado em Licenciatura Plena em Letras e Especialista em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

<sup>33</sup> Educadora de Língua Portuguesa e Literatura das totalidades 7 e 8 do Ensino Médio no NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E CULTURA POPULAR NEEJACP METAMORFOSE Parecer de Aut.Func. CEED.1.428/2002,D.O16/12/02-D.C.41.635,D.O.27/05/02 Rua Joana Guindani Tonello, 940- Bairro Cohab II-Fone (54) 3454 9187 [neejacpmetamorfose@bol.com.br](mailto:neejacpmetamorfose@bol.com.br) Bento Gonçalves/RS.Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e especialista em Gestão Escolar com ênfase em Supervisão e Orientação.

Projeto “O Neeja no Mundo das Fábulas” e que merece essa socialização pelos resultados alcançados.

O projeto surgiu a partir da filosofia freiriana do Núcleo, de que é necessário ensinar o que realmente possui sentido para o dia a dia do aluno para que ele seja atuante e transformador do meio em que está inserido.

Assim, a escolha do gênero literário fábula para a realização do projeto foi considerado por ser uma narrativa curta alegórica que, embora tenha sido escrita há muitos anos ainda encanta por sua atualização temática e por possibilidades de reflexões críticas, além de resgatar a função social para o ensino da língua materna. Assim, permitiu aos educandos expressarem-se pelo universo da literatura e da escrita de forma significativa.

O primeiro passo foi proporcionar diversas fábulas do livro de Monteiro Lobato. As turmas foram divididas em grupos, sendo que cada um escolheu uma fábula. Os alunos leram as mesmas e, em seguida, cada grupo adaptou a fábula para a apresentação teatral com fantoches.

O próximo passo foi a confecção dos fantoches com materiais recicláveis como caixas de leite, lã, isopor, EVA, TNT e tecidos. Após o término de construção, partiu-se para os ensaios em sala de aula, pois, posteriormente, o resultado seria apresentado aos alunos das outras totalidades em data pré-determinada.

Proporcionar ao educando a possibilidade de desenvolver suas habilidades de expressar-se através da fala, do corpo, não é tarefa fácil, pois o receio de expor-se, de cometer erros, de ser alvo de chacotas, impede, muitas vezes, que revelem seus talentos e ou superem seus medos e dificuldades.

Esse objetivo foi alcançado, pois o projeto permitiu que, lá no início, na leitura das fábulas, cada aluno pudesse escolher quem seria o narrador, o personagem principal e os coadjuvantes, ou seja, cada um passou a ser sujeito do processo da representação.

Outro ponto a destacar foi a confecção dos fantoches, uma etapa crítica no início, pois alguns alunos se frustraram porque o resultado não foi o esperado. Então, foi necessário interferir. Isso desacomodou os educandos e, por sua vez, os grupos. Assim, a busca por modelos alternativos de materiais desencadeou uma busca envolvente, inclusive com alguns que estavam de forma tímida participando.

A culminância do projeto com as apresentações transcendeu as expectativas. A cooperação entre os alunos na troca de cenários, a expressão de satisfação nos rostos dos alunos que nunca haviam realizado uma apresentação ao

público, revelaram a necessidade de proporcionar atividades dessa modalidade para que os alunos possam construir ou reconstruir suas identidades a partir dessas vivências de aprendizagem.

Sendo assim, podemos destacar que os jovens e adultos devem ser sujeitos de direitos de uma educação de qualidade, com formas pedagógicas diferenciadas que não os levem a novos fracassos.

A diversidade da cultura é riqueza da humanidade. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se sobrepõe às demais. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando o diálogo com todas as culturas e concepções do mundo. (GADOTTI, 2001, p. 119).

Portanto, podemos destacar que as práticas educativas diferenciadas na educação são um direito, mas sempre respeitando a diversidade sociocultural, de valores, de gênero, etnia, de idades, ritmos de aprendizagem, levando em conta as vivências diferenciadas do mundo do trabalho, das responsabilidades familiares, oferecendo-lhes novas formas culturais, bem como a inserção desses sujeitos nas diversas dimensões em que permeia a Educação.

Assim, a EJA apresenta desafios que devem ser encarados através de novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida.

Desta forma, a escola com modalidade em EJA deve garantir a construção coletiva do conhecimento, remetendo-se à ideia de uma rede de relações que se constroem no cotidiano. A democratização do conhecimento passa pela valorização do saber popular e do saber científico, superando assim o senso comum para o conhecimento crítico, num processo de pesquisa constante, teorizando a prática para ampliar a percepção das inter-relações que permeiam o conhecimento.

O conhecimento se caracteriza pelo conjunto de saberes produzidos pelos homens em sua busca incessante de explicar o mundo e a si mesmos. Essa busca resultará em um conhecimento compartilhado e transformante e emerge das formas mais variadas de ação humana. Fazer, descobrir, criar, construir, relacionar, refletir ações que movem a produção de conhecimento.

Outro ponto importante é praticar a tolerância, respeitar as diferenças com flexibilidade para lidar com o inesperado, com as contradições e contrariedades. Devemos sempre acreditar no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha, e isso se dá através de novas metodologias, adequadas à realidade do educando.

Somos sabedores que a educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 13).

Desta forma, cada educador deverá buscar a medida exata entre o que se quer (objetivos) e o que os educandos querem como agentes do processo, ir além da superfície do conteúdo como conhecimento. Após isso o professor deverá, muitas vezes, reeducar seus olhares e escutas, relacionando o significado do vivido e do percebido, com um olhar crítico.

O professor, durante sua docência, constrói sua prática reflexiva investigando, pesquisando, numa relação dialética entre o “já conhecido” e o “desafio do novo”. Pois, percebe-se que, muitas vezes, que o educador possui o medo de ousar, de correr riscos, pois implica na tomada de posição a respeito da opção desejada, o que, algumas vezes, poderá resultar a desconstrução de saberes dados.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em reconheço que, enquanto educador sou um político, também entendo melhor as relações pelas quais tenho medo, porque começo a antever as conseqüências desse tipo de ensino. Pôr em prática esse tipo de educação que prova criticamente a consciência do estudante, necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante da sociedade. Ao contestar esses mitos também contestamos o poder dominante. [...] Devemos estabelecer limites para nossos medos. Antes de tudo, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que o meu medo seja injustificado e que me imobilize. [...] O medo ser paralisante. (FREIRE, 1987, p. 68).

Neste contexto a escola favorece a permanência destes jovens e adultos, propiciando aos mesmos uma educação de qualidade que sirva, principalmente, para formá-los como cidadãos. Fazer com que a escola seja capaz de desenvolver na população, em especial da EJA, uma consciência maior de seu papel e função de atuar no mundo. Um aprendizado que lhes propicie viver melhor em todos os sentidos em

sociedade. Então, o que ensinamos só será importante quando contribuir para o desenvolvimento do aluno, relacionando teoria e prática, estudando problemas do dia a dia, ligando seus saberes ao que devem aprender.

Outra tarefa importante da escola de Educação de Jovens e Adultos é que esta precisa estar ciente de que os alunos não procuram somente o saber, mas também outros aspectos da vida social, como a socialização com os seus pares, aspecto que merece relevância em uma escola que oferece a modalidade de EJA.

Conforme Juarez Dayrell:

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço e encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença de uma forma qualitativamente distinta da família e principalmente do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimentos. Potencialmente permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença com o conflito. (DAYRELL, 1996, p. 151).

A escola, para alguns profissionais da educação, é entendida como um espaço onde se transmite e se constrói o conhecimento. Ela possui o papel de socialização, um espaço de encontro de desabafos do seu cotidiano. Assim, o educador deverá abordar temas pertinentes à realidade do aluno. Fazer conexões entre as disciplinas e suas relações culturais, econômicas e sociais é primordial para prender a atenção do aluno, pois torna o aprendizado mais atraente, despertando o seu interesse e fazendo com que descubra na educação um verdadeiro significado, um poder transformador de sociedade e de sua própria vida.

Assim, podemos destacar, também, que a EJA deva exercer um papel pedagógico para orientar esses jovens que vêm em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre historicamente excluídos do direito educacional.

Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos da família, possuindo pouco tempo para o estudo fora de sala de aula. Conforme Arroyo,

[...] alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até ao direito de ser jovem. As trajetórias truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Reforçam-se mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova

configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vem sendo exigidas por essa juventude. (ARROYO, 2005, p. 24).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos buscam na escolarização além do resgate de sua formação para poder competir no mundo do trabalho, buscam um espaço de socialização. Podemos destacar, também, que a escola é, sem dúvida, um espaço de convivência. Nessa perspectiva, o retorno à escola, para os mesmos, assume outro papel importante para a sociedade, na medida em que pode propiciar, além da reintegração escolar, a reintegração social.

Quanto às políticas educacionais, cremos que seria necessário fazer uma reforma educacional que viesse acompanhada não só políticas de curto prazo, mas de políticas públicas de médio e longo prazo que atendessem aos segmentos populacionais que foram e continuam excluídos da escola.

A educação sempre acontece de forma dialética entre teoria e prática, pois a consciência e o saber formam-se e se desenvolvem na interação do ser humano com o conjunto de relações que fazem o mundo. A construção do conhecimento acontece de modo privilegiado, quando é assumida uma prática metodológica capaz de mediar o diálogo e a interação dos educandos entre si e com a realidade, favorecendo a formação do pensamento crítico a construção da ação e o sentido de exercer a cidadania, comprometendo-se com a própria história.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil – 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional.

CURY, Carlos Roberto. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa, vol. 35. nº 124, São Paulo, jan/abr. 2005.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. A Educação de Jovens e Adultos Não é uma Questão de Solidariedade. É uma Questão de Direito. In: Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre: Artemed, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito, apresentação de Clarice Nunes, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil. Educação de Jovens e Adultos I, 20ª ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. Educação de Jovens e Adultos II, ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

ZITKOSKI. J. J Horizontes da Refundamentação em Educação Popular. Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.