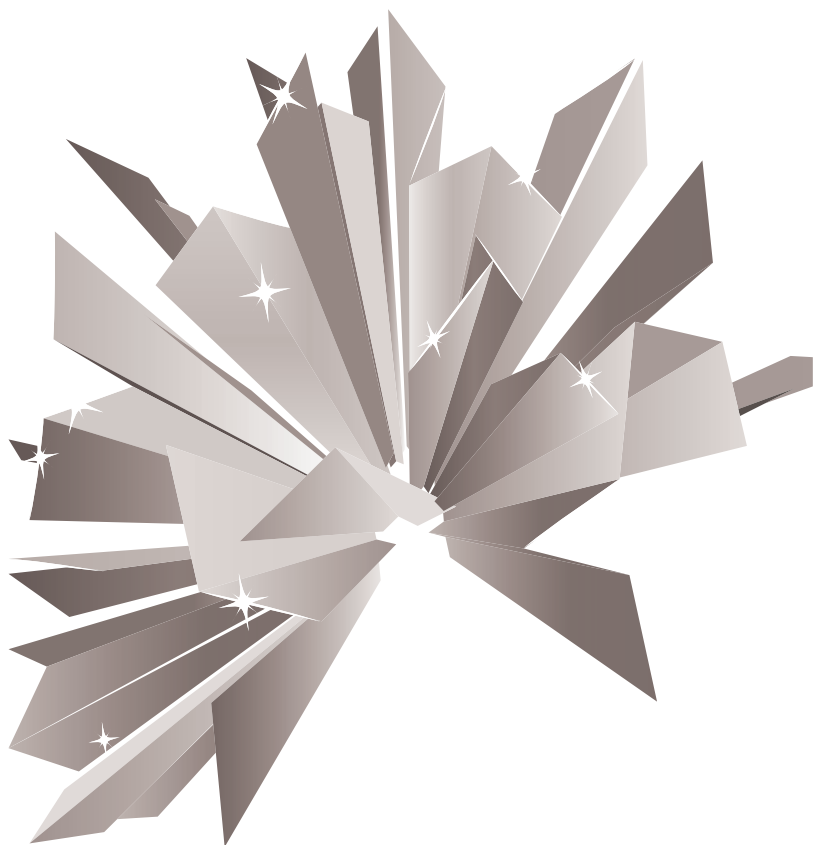


Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

*Caminhos para o fortalecimento do
Proeja no Estado do Espírito Santo*



Ministério da Educação

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante



Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Reitor

Denio Rebello Arantes

Pró-Reitora de Ensino

Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro



Centro de Educação a Distância - Cead

Diretora

Yvina Pavan Baldo

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Coordenadores

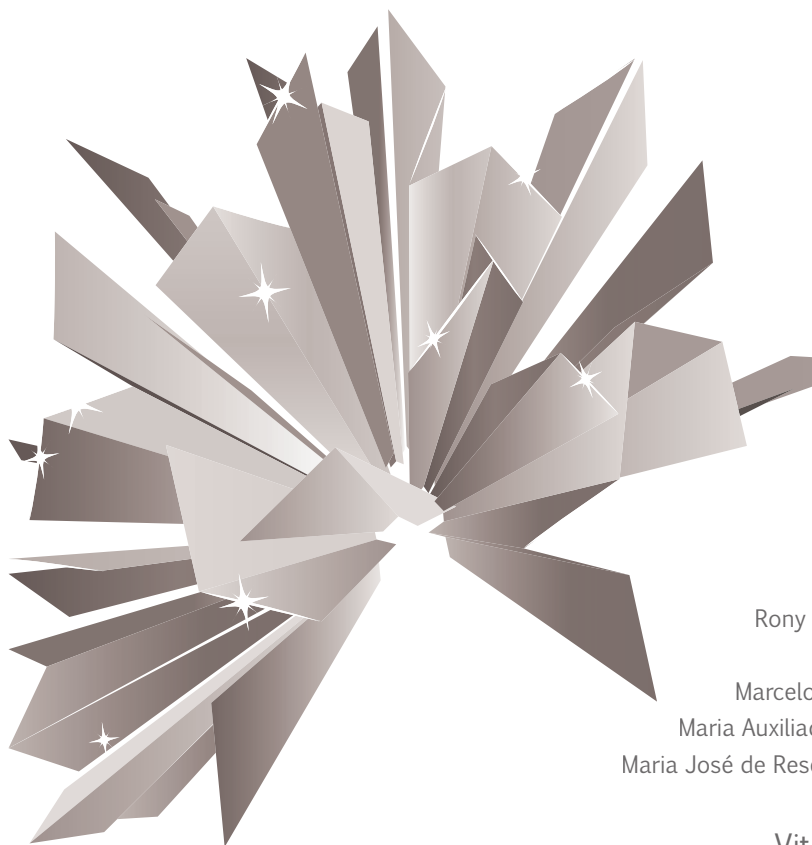
Marize Lyra Silva Passos

José Mario Costa Junior

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

*Caminhos para o fortalecimento do
Proeja no Estado do Espírito Santo*

Volume 3



Organizadores

Rony C. O. Freitas

Alex Jordane

Marcelo Q. Schmidt

Maria Auxiliadora V. Paiva

Maria José de Resende Ferreira

Vitória, 2013

Ifes

© 2013 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

É proibida a reprodução, mesmo que parcial, por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e do detentor dos direitos autorais.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Centro de Educação a Distância

Av. Rio Branco, 50 - Santa Lúcia - Vitória - ES

CEP: 29.056-255

Telefone: (27) 3227-5564

Comitê Científico

Dr. Antonio Donizetti Sgarbi

Dr. Antônio Henrique Pinto

Msc. Eliesér Toretta Zen

Dra. Lígia Arantes Sad

Dra. Poliana Daré Zampirolli Pires

Msc. Helaine Barroso dos Reis

Produção de Materiais - Cead/Ifes

Capa

Thiago Fagner Gonçalves dos Santos

Projeto gráfico

Andréia Cristina Carvalho da Silva

Editoração eletrônica

Centro de Educação a Distância - Cead/Ifes

Revisão de originais

Esther Ortlieb Faria de Almeida

Ficha Catalográfica

SUMÁRIO

PREFÁCIO 07

APRESENTAÇÃO 15

- 1 | A EJA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: UM SÉCULO DE CAMINHADA 27**
Rony C. O. Freitas
- 2 | A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O SABER: O CASO DE DUAS PROFESSORAS DO PROEJA-IFES 57**
Maria Auxiliadora Vilela Paiva
- 3 | PARA ALÉM DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS 75**
Alex Jordane
- 4 | UM FRACASSO INSTITUCIONAL DO PROEJA – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO IFES CAMPUS COLATINA 93**
Diemerson Saquetto | Maria José de Resende Ferreira
- 5 | REFLETINDO SOBRE A HETEROGENEIDADE NA EJA: UM ESTUDO REALIZADO NA 2ª ETAPA DA EJA ENSINO MÉDIO EM ICONHA-ES 113**
Gabriela Biancardi Braga | Patrícia Pereira de Souza
- 6 | MATERIAIS DE LEITURA VERBAL E NÃO VERBAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 145**
Eliane Barboza Félix | Helaine Barroso dos Reis
- 7 | OS DESAFIOS DA OFERTA DE UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA – QUAIS POSSIBILIDADES? 177**
Maria Christina Alves Brandão | Carlos Roberto Pires Campos
- 8 | AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA: DO PRESCRITO ÀS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES 201**
Flávia Caetano de Souza | Edna Graça Scopel
- 9 | PROEJA EM QUESTÃO: AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO PROEJA ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR 223**
Jacqueline Corrêa de Oliveira Manfredi | Maria José de Resende Ferreira

- 10 | MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA 251**
Rony C. O. Freitas | Alex Jordane
- 11 | O CURRÍCULO INSTITUÍDO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE RIO BANANAL 279**
Rosiane Richieri Nascimento | Cristina Tauffer Padilha da Costa
- 12 | OS SENTIDOS DA FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM MECÂNICA 305**
Elaine Cristina da Silva Vieira | Gustavo Henrique Araújo Forde
- 13 | ABORDAGEM DO TEMA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROPOSTA DE DEBATE SOBRE O NOVO CÓDIGO FLORESTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 323**
Elzira Miguel de Medeiros | Sidnei Quezada Meireles Leite
- 14 | PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 341**
Marilê Clemente Barbosa *et al*
- 15 | ATÉ HOJE NÃO APRENDI COMO USAR O MEU INGLÊS NA LAVOURA DE JILÓ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, JUVENTUDE E MUNDO DO TRABALHO 359**
Anidracir Natal | Maria José de Resende Ferreira | Edna Castro de Oliveira
- 16 | DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E A CIDADANIA: PLANEJANDO, MEDIANDO E AVALIANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 383**
Márcia Cristina Pereira Fortuna | Edna Graça Scopel

PREFÁCIO

A educação de Jovens e Adultos tem uma longa, muito diversa e controversa trajetória. A existência de milhões de jovens e adultos analfabetos (aproximadamente 13 milhões, e a grande maioria da classe trabalhadora, sequer terem concluído o ensino fundamental), é uma ausência construída de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Trata-se de uma sociedade cuja classe dominante, em todas as suas instituições, mantém um estigma escravocrata e colonizador e jamais buscou construir uma nação para todos os cidadãos. Por consequência, nunca se colocou como projeto, a não ser no discurso, a efetiva universalização da educação básica.

A luta pela alfabetização, antes da década de 1930, apenas aparecia no projeto das pequenas forças vinculadas às concepções libertárias e socialistas. Foi com o desenvolvimento da urbanização e a emergência de uma fração da classe dominante ligada ao processo de industrialização e com o crescimento da classe operária urbana na década de 1930 que o tema da alfabetização e educação de jovens e adultos começou ter visibilidade.

Longe, todavia, de ser uma perspectiva de sanar uma dívida de um direito social e subjetivo, o impulso na alfabetização da década de 1930, como bem mostra Antônio Cândido, servia mais para a estratégia eleitoral, fração da classe burguesa industrial. “Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma

ampla, pois o que concerne ao grosso da população, a situação pouco se alterou” (CANDIDO, 1984, p. 28).

O fim da ditadura Vargas ensejou um amplo movimento social e cultural e um tempo de grande mobilização da sociedade brasileira na luta pelas reformas de base, na tentativa de fundar efetivamente a nação brasileira profundamente cindida pelas descomunais desigualdades econômica, social, cultural e educacional. A luta por um projeto nacional popular (com a reforma agrária, com o fim do latifúndio, com a reforma tributária e política), encontrava ressonância na produção literária, no cinema novo, no teatro popular e nas lutas pela educação pública e educação de jovens e adultos.

Foram quase duas décadas de intensa criatividade e de aposta em mudanças estruturais. Sem dúvida foi o período em que a educação de jovens e adultos teve maior impulso numa direção de emancipação. O livro *A pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire é uma espécie de clássico no âmbito da concepção de educação de jovens e adultos. É um livro escrito por Freire, e nisto está seu extraordinário mérito, mas é uma obra expressão de uma luta coletiva. A educação de jovens e adultos não era puro letramento funcional, mas um projeto vinculado à luta por novas relações sociais e um novo projeto societário. A alfabetização e elevação de escolaridade se afirmavam na direção da leitura do mundo, ou seja, na formação de sujeitos críticos.

Mas a classe dominante brasileira, associada aos grupos imperialistas, especialmente à dominação americana, não podia ver esse projeto prosperar. Em razão disso, apoiada pela Central Intelligence Agency (Agência Central de Inteligência) dos Estados Unidos, arquitetou e consumou em 1964 um golpe civil militar que implantou uma ditadura cuja duração foi de duas décadas. A maior parte dos intelectuais ligados às lutas populares e à

educação que prezava uma visão crítica foi presa e ou pediu exílio.

Sob os auspícios da ideologia do capital humano, produzida por economistas conservadores, passou-se a entender a educação básica não mais como um direito social e subjetivo, mas como um serviço cada vez mais determinado pela lógica mercantil. Com esta perspectiva efetivaram-se reformas da educação da pré-escola à pós-graduação. No campo da educação popular de jovens e adultos, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) - uma visão meramente instrumental de alfabetização e sob forte censura ao que se pode lembrar a perspectiva da pedagogia do oprimido e de uma leitura crítica da realidade.

Na década de 1980, no interior dos debates da redemocratização da sociedade brasileira, o esforço foi de retomar as perspectivas interrompidas pela força do arbítrio e das armas. Entretanto, o contexto mundial já era de hegemonia do neoliberalismo reforçada pelo colapso do socialismo real. No embate das ideias, foi uma década fecunda na educação, mas abortadas no plano político pelo poder da classe dominante. Como assinala Florestan Fernandes, um ícone da luta pela educação pública, universal, gratuita e laica e grande batalhador no processo constituinte e no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o texto da nova Constituição não colocou como prioridade a educação. A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (FERNANDES, 1992).

Mas o pior estava por vir. A década de 1990, especialmente os oito anos de mandato do Presidente

Fernando Henrique Cardoso com seu Ministro Paulo Renato de Souza (funcionário e consultor dos organismos internacionais que funcionam como intelectuais coletivos do capital mundial), impôs em todos os níveis da educação uma visão utilitarista e mercantil. Como uma espécie de funcionária do capital mundial e pertencente a uma classe que sempre se associou de forma subordinada ao mesmo, a questão do direito universal da educação básica não era prioridade. O foco foi privatizar a educação e adotar os critérios mercantis na orientação do conteúdo e no método dos processos educativos. Um processo que penetrou nas instituições educativas do setor público de forma profunda.

Com a eleição do governo Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por uma ampla base social constituída por movimentos sociais, organizações e instituições ligadas às lutas históricas pelas reformas de base e de educação pública, esperava-se, como assinalava Francisco de Oliveira (2003), a quarta tentativa de fundar a nação e numa perspectiva de não regredir. Todavia, como expressam inúmeras análises, embora no âmbito das políticas compensatórias e de transferência de renda esse governo seja muito diverso do governo anterior, no plano estrutural, as reformas não ocorreram.

O mais grave é que, por diferentes razões, como analiso num balanço que efetivei dos dez primeiros anos do século XXI na educação brasileira (FRIGOTTO, 2011), os governos Lula e Dilma perderam a direção do projeto societário e de educação. A tendência é que continue em vigor a perspectiva da década de 1980, sob o ideário neoconservador. O foco do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovem e Adultos (PROEJA) tem sido, no plano das políticas do governo, a relação entre elevação de escolaridade, o emprego e a renda garantidos.

Não que isto não seja importante e demandado pelos jovens e adultos das classes populares. Todavia, se, junto

a isto, não se dão aos jovens e adultos os instrumentos de leitura da realidade mundial e brasileira, alertando-lhes sobre as dificuldades hoje de ter um emprego, cai-se na ideologia do empreendedorismo ou na culpabilização dos jovens e adultos, agora certificados, caso esses não consigam o que as políticas prometem.

No que se refere aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a dificuldade de cumprir a lei que obriga que 10% das 50% das vagas do ensino médio sejam para o Proeja assinala a dificuldade de atuação para os poucos profissionais conscientes e que lutam pelo direito à educação para quem lhes foi negada na idade adequada. Alguns IFs se destacam, todavia, nesta luta, entre eles, com maior ênfase, o IF do Espírito Santo - Ifes, com uma experiência consolidada na oferta do Proeja e que se irradia para outros campi do estado. Também merece destaque a luta que um grupo de professores empreende no IF Goiás e IF Rio Grande do Norte e outras experiências ligadas ao Proeja como assinalada na análise de Franzoi (2013), em relação ao desenvolvimento deste projeto no Rio Grande do Sul. A autora realça o lugar do Proeja nos IFs: a importância da relação ensino, pesquisa e extensão.

A coletânea que tenho o privilégio de prefaciar - Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo - reflete o esforço diferenciado neste campo e um exemplo a ser pautado pelo conjunto dos IFs e demais instituições públicas que atuam no Proeja na relação de ensino, pesquisa e extensão.

Destaco três aspectos que demarcam um diferencial do Ifes campus Vitória e o desdobramento em outros campi do estado que fazem parte desta publicação. Primeiro, e fundamental, foi a atitude política assumida por uma equipe, com respaldo institucional de assumir com a seriedade que exige a política do Proeja. Em segundo lugar, o trabalho coletivo na busca de se

formar professores capazes de atuar com as particularidades que o Proeja tem e dentro de uma perspectiva centrada no aluno adulto e jovem como sujeitos. Por fim, e como consequência, a pesquisa sistemática sobre as diferentes dimensões que envolvem o trabalho educativo com jovens e adultos e a divulgação sistemática mediante publicações.

Esta coletânea é expressão de um acúmulo de mais de seis anos de trabalho em que a maior parte dos artigos é de alunos/professores que se formaram ou estão em formação nos cursos de especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Cada um dos artigos traz aspectos específicos relativos ao trabalho cotidiano com o EJA ou Proeja. Uma perspectiva diversa da tendência de políticas em voga em estados e municípios que contratam institutos privados e que trazem materiais pasteurizados, ignorando os sujeitos alunos.

Trata-se de um material que merece ser lido e debatido no conjunto dos IFs do país pelo corpo dirigente e pelo corpo docente e técnico, justamente pela proposta de trabalho que engendra e pelo compromisso com esta modalidade de ensino sobre a qual há preconceito, resistências e, em grande parte das instituições públicas, falta de compromisso. Este trabalho é um convite a renascer das cinzas e recuperar a perspectiva educativa da pedagogia do oprimido de permitir, não apenas elevação de escolaridade, mas uma leitura da realidade social que lhes negou esse direito até o presente. Do mesmo modo, uma formação que lhes permita entender que somente com a organização e luta coletiva poderão garantir acesso ao direito do trabalho e que lhes permita produzir suas vidas e a vida de seus familiares com dignidade.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **A revolução de 1930 e a cultura**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, v.2, 4, p. 27-36, 1984.

FERNANDES, Florestan. **Diretrizes e Bases: Conciliação aberta**. Revista Sociedade e Universidade. São Paulo, ANDES, 1992.

FRANZOI, Naira. **O lugar do PROEJA nos Ifs e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. In Cunha, Daisy Moreira et ali (orgs) Formação/ profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica. Belo Horizonte, Editora PUCMINAS, 2013. P.191-205.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **A produtividade da escola Improdutiva**. São Paulo, Editora Cortez, 9ª edição, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da brasileira na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Autores associados, v. 16 a 46, Jan /abril 2011, p 135-174.

OLIVEIRA, Francisco de. Revista reportagem, n. 41, fev.2003. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

APRESENTAÇÃO

São diversas as ações relativas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) desenvolvidas no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Dentre elas destacamos aquelas direcionadas à formação de professores para atuarem nessa confluência de modalidades. Nesse sentido, propomo-nos neste livro a apresentar algumas pesquisas inseridas no âmbito dessa ação, com atenção especial aos trabalhos dos alunos da Especialização Proeja oferecida pelo Instituto.

O Ifes, campus Vitória, contando com a experiência acumulada nos trabalhos do grupo de pesquisa interinstitucional Ifes/UFES convênio Capes/Setec/Proeja e com ações de formação continuada voltada para profissionais do Ifes que atuavam no Proeja, ofereceu, de 2006 a 2010, três cursos de Especialização em Educação Profissional Técnica integrada à Educação de Jovens e Adultos inserida no Programa de Formação Continuada de Profissionais do Ensino Público para atuarem no Proeja, atendendo aos polos de São Mateus, Serra, Colatina e Vitória, formando 305 alunos (09 turmas). Em 2010, iniciou-se o primeiro curso de Especialização Proeja oferecida na modalidade de educação a distância, ofertando 120 (cento e vinte) vagas em quatro polos: Alegre, Linhares, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Em 2011, houve nova oferta do curso na modalidade EaD, com 300 (trezentas) vagas, atendendo a 6 polos: Cachoeiro de Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenedópolis, Pinheiros e Vitória. Nova oferta de mais 150 vagas nessa modalidade foi feita no ano de 2012,

dessa vez nos municípios de Baixo Guandu, Cachoeiro de Itapemirim, Domingos Martins, Pinheiros e Vitória. A mesma quantidade de vagas foi ofertada em 2013 nos municípios de Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Piúma e Santa Leopoldina. Dessa maneira, já conseguimos atender até o momento a 17 municípios atingindo todas as dez microrregiões administrativas que constituem o estado do Espírito Santo: Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste.

Formar professores que se desenvolvem continuamente, que discutem os sujeitos da EJA e do Proeja e que refletem sobre os princípios norteadores dessas modalidades de educação, sobre currículo, sobre gestão de sala de aula e sobre questões de pesquisa é nossa tarefa como educadores à frente desse programa do Governo Federal.

Trazemos à tona, nesta publicação, pesquisas desenvolvidas por alunos da segunda turma da Especialização em Proeja a distância. Este conjunto de artigos representa parte da produção científica em EJA e Proeja, que vem sendo desenvolvida no Espírito Santo desde a criação, em 2006, da Especialização Proeja no Ifes. Além disso, são apresentados alguns trabalhos de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Espírito Santo - GEPEM-ES que nos últimos anos têm concentrado parte de suas produções em pesquisas no e sobre o Proeja. Vale ressaltar que vários professores e alunos desse grupo de pesquisa atuam na Especialização Proeja, sendo que a maioria dos professores também estão ligados ao mestrado profissional em Educação em Ciências e Matemática do Ifes, o que se configura como uma excelente parceria.

Várias são as questões referentes ao cotidiano da EJA e do Proeja tratadas nesses artigos. Elas focam os

movimentos mais recentes do Ifes no sentido de resgatar a relação natural que o Instituto tinha com a Educação de Jovens e Adultos, seja por iniciativas de professores e gestores, seja por motivações e incentivos governamentais; a formação do professor e seus saberes, numa perspectiva de ação, trazendo a valorização da experiência como um dos saberes docentes; as experiências e as expectativas de alunos jovens e adultos de um Curso Técnico Integrado com a Educação Básica na modalidade de EJA; o fracasso de uma política de inclusão segundo a ótica dos alunos e dos profissionais envolvidos; a reflexão sobre a heterogeneidade presente nas turmas de EJA; as práticas de ensino da leitura na EJA, por meio de uma discussão crítica dessas práticas; as políticas públicas municipais voltadas à formação de professores da EJA; as reflexões a respeito das percepções dos sujeitos do Proeja acerca da avaliação escolar; o currículo instituído e as ações pedagógicas a partir do cotidiano escolar de uma turma de EJA; a discussão sobre o material didático construído colaborativamente pelos professores de Matemática que têm atuado nos cursos técnicos integrados na modalidade EJA do Ifes; os sentidos que os alunos da EJA atribuem aos métodos tradicionais de ensino utilizados pela maioria dos professores de Física; a sustentabilidade a partir de debates sobre o novo código florestal, em turmas de Proeja e EJA; os hábitos alimentares dos alunos da EJA do período noturno de uma escola de Vitória-ES, discutindo a importância desse tema; a oferta da educação do campo num Município do Estado do Espírito Santo, considerando a necessidade de inserção desses sujeitos no mundo do trabalho e a análise do curso de “Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania” (DEPTC), ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Esses temas estão organizados em 16 artigos. O primeiro artigo de Rony C. O. Freitas, A EJA NO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: UM SÉCULO DE CAMINHADA, é um recorte de sua tese de doutorado. O objetivo principal deste texto é mostrar a relação natural que o Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes tinha originalmente com a Educação de Jovens e Adultos, fazendo um resgate histórico do contexto no qual esteve inserido no seu primeiro século de existência. A tentativa principal é mostrar que, embora tenha por um longo período se afastado dessa relação, as ações mais recentes relacionadas à EJA no Ifes são um resgate dessa relação. Tenta, ainda, trazer um pouco dos movimentos que foram feitos para se fazer esse resgate, seja por iniciativas de professores e gestores, seja por motivações e incentivos governamentais.

Em seguida apresenta-se o artigo de M^a Auxiliadora Vilela Paiva, A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O SABER: O CASO DE DUAS PROFESSORAS DO PROEJA-IFES, que retrata uma pesquisa inserida numa linha de formação do professor, como parte de uma pesquisa maior relacionada aos saberes docentes, cadastrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Espírito Santo GEPEM-ES. Ao discutir a formação do professor e seus saberes, numa perspectiva de ação, traz a valorização da experiência como um dos saberes docentes e como tal valoriza os conhecimentos, os olhares e as interpretações das professoras pesquisadas, destacando dessa forma o contexto e a perspectiva do outro.

Já Alex Jordane, no artigo intitulado Para além das experiências dos alunos jovens e adultos, traz a análise dos dados sobre as experiências que os alunos de uma turma do Curso Técnico Integrado de Edificações na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal do Espírito Santo trazem em suas bagagens (background), mas também as expectativas e possibilidades (foreground) que esses alunos

apresentam. Aborda inicialmente o perfil da turma e, em seguida, analisa os dados produzidos a partir de atividades aplicadas pelo professor de Matemática dessa turma. Considera que mais do que conhecer de onde vem esse aluno, é importante saber para onde esse aluno quer ir e, assim, estruturar uma educação que possa, minimamente, subsidiar o caminhar desses alunos.

O artigo O FRACASSO INSTITUCIONAL DO PROEJA – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIAGNÓSTICOS INSTITUCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO IFES CAMPUS COLATINA de Diemerson Saquetto e de Maria José Resende Ferreira nos fornece uma reflexão sobre o estigma que o Proeja carrega consigo que promove uma gestão de fracassos instituídos, e que as pesquisas educacionais buscam desarticular por intermédio dos avanços presentes nas conquistas que alunos, e grupos de profissionais da educação, vêm alcançando. Tendo por objetivo verificar como o fracasso institucional está presente nas representações sociais dos alunos sobre si mesmos e como este artefato psicossocial adentra-se institucionalmente na prática dos profissionais da educação, a pesquisa toma por base o Proeja do Ifes, campus Colatina, como objeto de análise ante seu desempenho com relação a modalidade.

Ao retratar o problema da heterogeneidade, como um desafio para o trabalho docente devido à necessidade de se conhecer as especificidades dos alunos inseridos na sala de aula, o quinto artigo deste livro, de autoria de Gabriela Biancardi Braga e Patrícia Pereira de Souza, tece uma reflexão no que diz respeito à heterogeneidade presente nas salas de aula das turmas de EJA - Ensino Médio, no contexto social do município de Iconha-ES em 2012.

Com o título MATERIAIS DE LEITURA VERBAL E NÃO VERBAL: reflexões necessárias na EJA, o artigo de Eliane Barbosa Félix e Helaine Barroso dos Reis nos leva

a refletir sobre a enorme relevância da prática da leitura para a formação adequada dos educandos da EJA, não somente na vida escolar, mas também na família e no seu relacionamento social, possibilitando uma significativa melhora no que tange ao seu desenvolvimento como cidadãos críticos, integrados e partícipes do processo social. Diante desse panorama, este estudo objetivou entender a importância de se diversificar os materiais de leitura com linguagem verbal e não verbal na EJA e qual a sua influência no desenvolvimento de um letramento compatível com às exigências do mundo contemporâneo.

O trabalho OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA – QUAIS POSSIBILIDADES?, de Maria Cristina Alves Brandão e Carlos Roberto Pires Campos busca destacar algumas contribuições que a oferta, em fluxo contínuo, de uma formação específica para o atendimento à EJA, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial, podem representar. Seu principal objetivo foi levantar questionamentos para compreender a formação dos professores da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES que não tem uma formação acadêmica específica para trabalhar com esta modalidade. A investigação sobre a existência de propostas político-pedagógicas no que se refere à formação inicial para atuar na EJA, por parte das instituições acadêmicas privadas do Sul do Estado, que ofertam curso de Letras e Pedagogia. O trabalho junto às IES permitiu verificar a ausência de referências sobre a EJA, sobretudo no curso de Letras, sendo necessário repensar esta proposta curricular, de modo a contemplar o campo da Educação de Jovens e Adultos.

O artigo AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA: DO PRESCRITO

ÀS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES, de Flávia Caetano de Souza e de Edna Graça Scopel apresenta uma análise das políticas públicas educacionais de formação profissional docente que atua na EJA, na Rede Municipal de Ensino de Serra, bem como o envolvimento dos professores para essa demanda. A pesquisa é de natureza qualitativa de caráter exploratório envolvendo uma metodologia pautada no Estudo de Caso. Foram analisados os documentos municipais e o questionário aplicado aos docentes da EJA de duas escolas municipais e a análise apontou para um avanço significativo do município em relação à política de formação continuada dos profissionais que lecionam na EJA, visando uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de autoria de Jacqueline Corrêa de Oliveira Manfredi e Maria José de Resende Ferreira, intitulado PROEJA EM QUESTÃO: AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO PROEJA ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR, visa analisar as percepções dos alunos do Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus Vitória acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem. Os resultados da pesquisa qualitativa de cunho exploratório apontam que para os educandos avaliar é uma forma de verificar o aprendizado dos mesmos e tem como finalidade medir o conhecimento. Outro dado foi que a avaliação escrita é considerada como a melhor forma de avaliar, mesmo reconhecendo que nem sempre são bem elaboradas e não proporciona a cooperação entre aluno e professor.

O artigo de Rony Freitas e Alex Jordane retrata o caminho percorrido por um grupo de professores de Matemática, na elaboração de um material próprio para ao Proeja. Os autores indicam que a concepção histórica do curso técnico na modalidade de Jovens e Adultos no Ifes, não apontava para uma preocupação de uma formação que contemplasse de modo integrado conhecimentos gerais e conhecimentos necessários à

profissionalização. Foi a partir desses questionamentos e outros relacionados às concepções que fundamentam um Projeto Pedagógico que um grupo de professores de Matemática passou a sentir a necessidade de se discutir que matemática afinal deveria ser priorizada e como ela deveria ser ensinada nos Cursos Técnicos Integrados à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com isso, surgiu a necessidade de se estudar sobre educação de adultos, educação profissional, além de compreender como a matemática se insere nesse novo contexto. Com isso, veio a necessidade de se pensar em um material didático capaz de dar conta de novas demandas que emanavam das discussões e estudos feitos.

A pesquisa que tem por tema o currículo instituído e as ações pedagógicas de uma escola que atende alunos do ensino fundamental e médio do ensino regular e a educação de jovens e adultos, tendo como enfoque os professores e alunos da 2ª Ensino Médio – EJA foi desenvolvida por Rosiane Richiere Nascimento e Cristina Tauffer Padilha da Costa. O foco da investigação foi analisar como o currículo instituído interfere nos saberes e fazeres pedagógicos dos professores que atuam com a EJA, utilizando para isso a metodologia da cartografia, que buscou por meio de vivências de diferentes espaços-tempos e narrativas dos sujeitos envolvidos; mapear o cotidiano escolar e as relações estabelecidas com a concepção pedagógica do currículo instituído, as dificuldades encontradas, os fazeres pedagógicos e o estudo do currículo para essa modalidade. No decorrer do trabalho foi observado que a falta de uma proposta curricular específica para a EJA na escola, faz com que os docentes desconsiderem muitas vezes, o perfil do alunado e suas especificidades, priorizando os conteúdos e metodologias do ensino regular fazendo apenas pequenas adaptações e perpetuando a concepção de ensino compensatório. Considerou-se, ao final da pesquisa, que esse contexto escolar precisa de mudanças no

modelo pedagógico e no currículo utilizado, necessitando que as práticas, a organização escolar, os tempos e espaços sejam repensados de acordo com a real necessidade do seu alunado.

O artigo OS SENTIDOS DA FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM MECÂNICA, de Elaine Cristina da Silva Vieira e Gustavo Henrique Araújo Forde, tem por finalidade compreender os sentidos dos conteúdos abordados no ensino da Física para jovens e adultos no Curso Técnico Subsequente em Mecânica de uma Escola Estadual em Vitória/ES. Os dados coletados revelam concepções destes sujeitos enquanto objetos da pesquisa a respeito do ensino de Física. Os resultados indicam que os sujeitos pesquisados têm consciência da importância do estudo da Física, mas o que aprendem não é aplicado no dia a dia, aplica-se apenas quando o assunto está relacionado ao curso de Mecânica.

A proposta de uma Sequência Didática é sugerida no artigo intitulado ABORDAGEM DO TEMA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROPOSTA DE DEBATE SOBRE O NOVO CÓDIGO FLORESTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, de Elzira Miguel Medeiros e Sidnei Quezada Meireles Leite. Esse trabalho teve o objetivo de propor uma sequência didática sobre o tema Sustentabilidade, a partir de debates sobre o novo código florestal, em turmas de Proeja e EJA nos anos finais do Ensino Fundamental. A questão ambiental é um dos temas transversais que deve ser articulado ao processo formativo da Educação Básica e nesse contexto, o artigo debate os conteúdos relacionados ao Novo Código Florestal, enfatizando as principais mudanças implementadas no que diz respeito às Áreas de Preservação Ambiental e de Reserva Legal. A sequência didática foi planejada com base nos três

momentos pedagógicos: problematização, organização dos conteúdos e aplicação dos conteúdos. A análise desse planejamento foi realizada à luz da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e a intervenção proposta buscou promover autonomia nos alunos da EJA, sobretudo contribuir com a formação cidadã crítica do indivíduo.

Todos sabemos que uma alimentação saudável contribui para uma boa qualidade de vida e favorece o bom desempenho das pessoas em suas atividades diárias. O aluno da EJA, em sua maioria, trabalha e estuda e dessa forma precisa manter uma rotina diária incluindo uma alimentação saudável e atividades físicas. Assim, o estudo PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), contribuição de Marilê Clemente Barbosa, Sávio da Silva Berilli, Ana Paula Candido Gabriel Berilli e Davis Moreira Alvim teve por objetivo estudar sobre os hábitos alimentares dos alunos da EJA. O estudo baseou-se numa pesquisa qualitativa com caráter descritivo, referenciada na pesquisa bibliográfica e no estudo de caso que foi realizado junto ao grupo de alunos da EJA de uma Escola Municipal de Vitória, ES.

Sob o título ATÉ HOJE NÃO APRENDI COMO USAR O MEU INGLÊS NA LAVOURA DE JILÓ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, JUVENTUDE E MUNDO DO TRABALHO, o estudo de Anidracir Natal, Maria José de Resende Ferreira e Edna Castro de Oliveira, buscou analisar como a educação do campo é ofertada para os jovens residentes no Município de Alfredo Chaves nas comunidades de São João de Crubixá e Matilde, considerando a necessidade de inserção desses sujeitos no mundo do trabalho. Baseou-se numa abordagem de caráter qualitativa e se constituiu como pesquisa de levantamento das demandas da

Educação do Campo e de sua contribuição na formação dos jovens no mundo do trabalho. Empreendeu-se a escuta dos próprios sujeitos, jovens professores e famílias, por meio de questionários. Os dados produzidos apontam que o ensino ofertado na última etapa da educação básica contribui para o desempenho do jovem enquanto cidadão e possibilita a busca de outras oportunidades como o ensino profissionalizante e superior, porém, não atende à especificidade do jovem agricultor, em suas demandas no contexto do mundo do trabalho.

Por último, trazemos o estudo descrito no artigo, DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E A CIDADANIA: PLANEJANDO, MEDIANDO E AVALIANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM, escrito por Márcia Cristina Pereira Fortuna e Edna graça Scopel. Tratou -se especificamente da análise do curso de “Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania” (DEPTC), ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Desenvolveu-se uma pesquisa documental e descritiva de cunho qualitativo. Foram utilizadas para construção dos dados as informações dos relatos dos participantes do curso DEPTC, bem como dos alunos que participaram da Estação de Vivência. Os resultados obtidos permitiram apresentar as vantagens e desvantagens do curso em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e o grau de aceitabilidade dos participantes e dos alunos em relação à metodologia utilizada.

Este livro pretende, além de ser mais um canal de divulgação de pesquisas desenvolvidas na EJA e no Proeja, propiciar a estudantes, professores e pesquisadores interessados, possibilidades de vislumbrarem novas pesquisas e novos caminhos no Proeja. Ele complementa diversas ações já desenvolvidas em nosso estado desde 2006 e tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento

de estratégias que possam colaborar com discussões/ações sobre Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e todas as suas formas articuladas como é o caso do Proeja. Cada vez mais os trabalhos da EJA têm sido focados na perspectiva de que suas salas de aula são preenchidas com trabalhadores que estudam e refletir a esse respeito a partir de pesquisas feitas em vários locais de nosso estado é um bom ponto de partida. Esperamos, portanto, que este livro seja mais um veículo nesta longa caminhada de fortalecimento dos sistemas de ensino de nosso país, sobretudo aqueles focados na educação de jovens e adultos.

Os organizadores

1 | A EJA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: UM SÉCULO DE CAMINHADA

Rony C. O. Freitas¹

1 INTRODUÇÃO

Este texto é uma adaptação de um recorte de minha tese de doutorado intitulada “Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes”, que teve por objetivo “analisar as construções e as atividades realizadas de forma colaborativa pelo grupo de professores de Matemática do Ifes e a contribuição desse trabalho para a concretização de um currículo integrado no Proeja” (FREITAS, 2010). A intenção principal deste texto é mostrar a relação natural que o Instituto Federal do Espírito Santo-Ifes tinha originalmente com a Educação de Jovens e Adultos, fazendo um resgate histórico do contexto no qual esteve inserido no seu primeiro século de existência. A tentativa principal é mostrar que, embora tenha por um longo período se afastado dessa relação, as ações mais recentes relacionadas à EJA no Ifes são um resgate dessa relação. Tenta, ainda, trazer um pouco dos movimentos que foram feitos para se fazer esse resgate, seja por iniciativas de professores e gestores, seja por motivações e incentivos governamentais.

2 DESDE A ORIGEM DO IFES

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes foi oficializado em 23 de setembro de 1909, sendo, portanto, uma instituição centenária. Inicialmente, denominado Escola de Aprendizes de Artífices do Espírito Santo, tinha como

¹ Doutor em Educação. Coordenador da Especialização Proeja. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Ifes – campus Vitória. E-mail: ronyfreitas@ifes.edu.br.

propósito formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual. Segundo Pinto (2006, p. 17), dentro do Ifes foi constituída uma cultura escolar voltada à formação de profissionais para atender ao ramo industrial, o que marca sua história como uma instituição formadora para o trabalho. Durante sua existência, a instituição teve a oportunidade de caminhar lado a lado com políticas educacionais, dentro e fora de seus muros, voltadas para a educação profissional e pôde acompanhar, quase sempre de longe, ações voltadas para a educação de jovens e adultos. Dizemos de longe porque, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), muitos desses processos se desenvolveram de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares.

Recorrerei aos anais da instituição, tentando traçar um paralelo entre as ações desenvolvidas nela e as ações políticas voltadas para a educação profissional e a educação de jovens e adultos, com o intuito de, ao fazer esse resgate, compreender um pouco da trajetória do Ifes com as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Começamos um pouco antes de sua fundação, na constituição de 1891, que passa a responsabilidade da educação às províncias e aos municípios, trazendo à tona a necessidade de se pensar no adulto discriminado, já que ocorre a exclusão da população de adultos analfabetos – grande parte do contingente populacional – dos processos eleitorais (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Nota-se, portanto, a partir desse momento, o início, se não um movimento organizado, de uma percepção de que algo estava errado. A criação das Escolas de Aprendizes de Artífices por Nilo Peçanha, por exemplo, ocorre logo depois e é destinada aos órfãos e desvalidos da sorte, tendo o trabalho como um “[...] elemento regenerador da personalidade e formador do caráter” (AMARAL e OLIVEIRA, 2007, p. 169). Apesar de não ser uma ação especificamente voltada para jovens e adultos e tendo lá algumas questões preocupantes, principalmente porque eram voltadas a uma formação para tarefas manuais, essas escolas vinham atender a uma parte da população até então desfavorecida de muitos cuidados: os “desfavorecidos da fortuna” (BRAZIL, 1909, art. 6º).

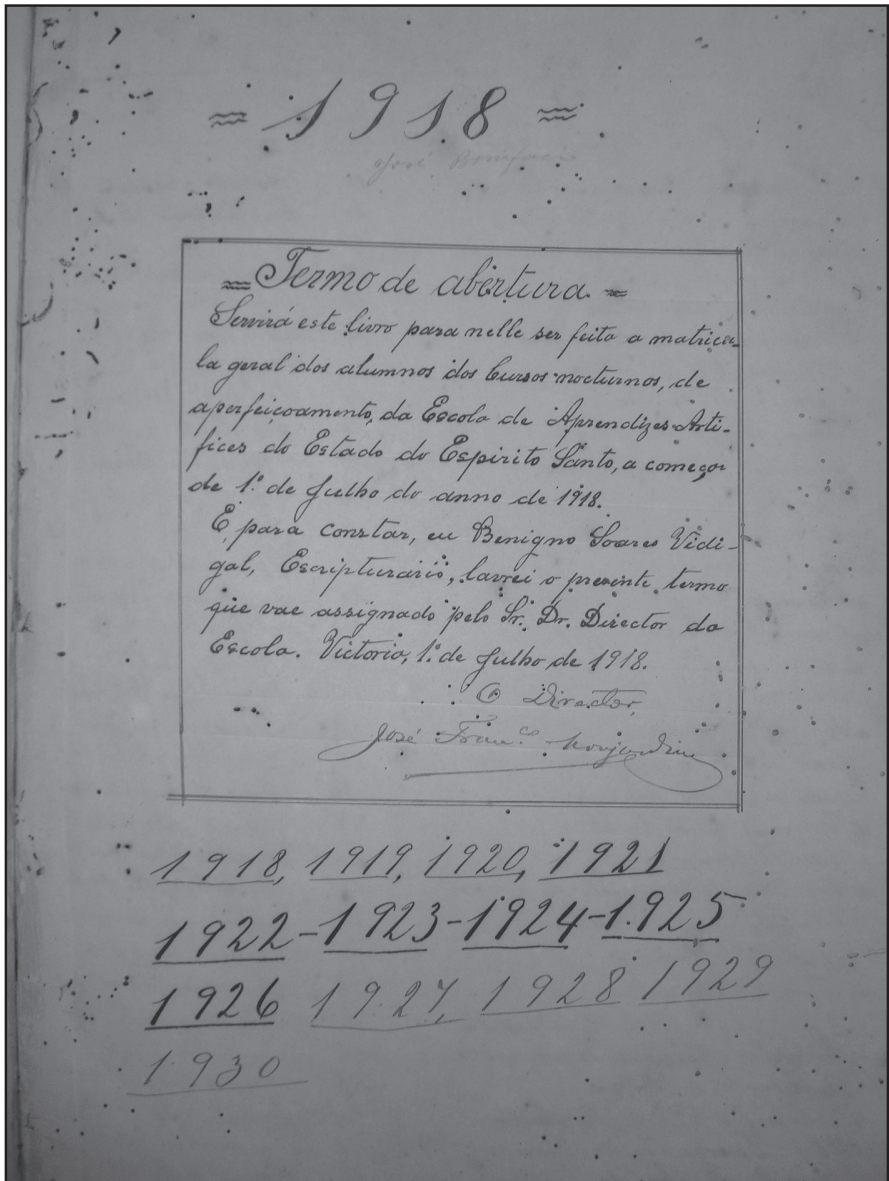
Após esse momento e, durante muito tempo, imperou no Brasil, na educação profissional e na educação de jovens e adultos duas vertentes diferentes. Enquanto as políticas direcionadas para jovens e adultos eram voltadas para buscar uma redução nos índices de analfabetismo, a educação profissional era voltada para dar um ofício aos desvalidos e, ao mesmo tempo, atender aos interesses do mercado. Muitas das mudanças ocorridas na educação de jovens e adultos devem-se aos movimentos sociais que exigiam políticas educacionais

específicas para a educação desses indivíduos. Porém, essa educação passou a ser um problema de política nacional apenas no final da década de 1940, quando algumas condições foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação, previsto na constituição de 1934, que incluía o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória, extensivo a adultos.

Essas questões levaram-me a questionar o seguinte: será que uma escola criada para atender às classes desprivilegiadas ficou alheia a todo esse movimento ocorrido até a constituição de 1934 e também não abriu suas portas a estudantes com idade acima da dita “regular” nesse momento da história? Responder a essa questão era importante, porque poderia mostrar que a presença de estudantes adultos no Ifes em tempos mais atuais se apresenta como um resgate de suas origens, já que sua criação tinha como meta atender às classes populares. Em conversa com o professor Antônio Henrique Pinto, cuja tese de doutorado foi uma investigação relativa às memórias da Escola Técnica de Vitória, no período de 1942 a 1990, obtive informações de momentos em que existiram aí cursos voltados para jovens e adultos. Com essa perspectiva, fui atrás dessas informações com o intuito de mostrar que a entrada de alunos com esse perfil no Ifes apenas resgata um papel social da Escola. Encontrei registros de matrículas de alunos adultos com até 32 anos de idade para um curso que funcionou de 1918 até 1932, na ainda Escola de Aprendizes de Artífices do Estado do Espírito Santo. Eram matrículas em um curso que visava a uma formação profissional, ao mesmo tempo em que dava aos estudantes a oportunidade de concluir o ensino primário, concomitantemente ou não. São registros de um movimento que ocorre exatamente dentro do período ao qual nos referimos anteriormente, aquele em que movimentos sociais pressionavam por políticas públicas que pudessem dar conta de uma demanda existente (não somente alfabetização, mas, acima de tudo, oportunidades de formação para o estudante jovem e adulto). Mesmo sem aprofundamento nas análises, já que não tive em mãos outros documentos para confirmar dados, pude tirar algumas informações interessantes. Primeiramente, pude verificar que os estudantes estavam em uma faixa etária de 15 a 32 anos no período de sua matrícula. Observei também que apenas o nome do pai é citado na filiação e, com raríssimas exceções, apenas da mãe, nunca de ambos. A maior parte dos estudantes se matriculava no Curso Primário e no de Desenho ao mesmo tempo (será que já seria um ensaio do que hoje chamamos de integração curricular?), outros

apenas no Primário, provavelmente por terem interesse nessa formação profissional, e outros apenas em Desenho, talvez indicando já possuírem o primário. Os dados ainda indicaram que o curso provavelmente ocorria em dois anos, apesar de na lista de 1930 aparecer uma matrícula de uma estudante no 4º ano. Por ser um caso isolado, fui levado a crer que, ou foi um caso de retenção, ou foi um aluno que precisou abandonar o curso por dois anos. Verifiquei ainda que havia matrículas no 2º ano para alunos que faziam o Primário e para alunos que faziam ambos, porém, para aqueles que faziam apenas Desenho, só encontrei matrículas no 1º ano, o que me induziu a supor que a formação profissional ocorria em apenas um ano. Ou seja, pareceu-me que a estrutura funcionava da seguinte forma: se alguém fosse fazer o Primário, entrava para estudar por dois anos, porém, se esse mesmo também fosse fazer Desenho, o curso era feito concomitantemente em um dos anos em que fazia o primário; quem fosse fazer apenas Desenho complementava essa turma somente na parte da formação profissional. Evidentemente que tudo isso são apenas conjecturas, mas algumas dessas informações podem ser verificadas nas imagens a seguir.

Figura 1 - Termo de abertura do livro de matrículas dos cursos noturnos da Escola de Aprendizes de Artífices do Estado do Espírito Santo (1918 a 1930)



Fonte: Fotografia do autor

Fonte: Fotografia do autor

ESCOLA DE ATENDENTES ACTIVO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO									
MATRÍCULA GERAL DOS ALUNOS - DIURNOS, NOTURNOS, DE APERFEÇOAMENTO.									
ANNO 1914									
Nº de ordem	NOMES	Idade	FILIAÇÃO	NAUTICALIDADE	Cursos Paritários e de Perfeição	Nº da matrícula	CLASSIFICAÇÃO	RELAÇÃO	Observações
1	Paulo Almeida dos Santos	18	Amadora, dos Santos	Paulo E. Santos	Portos	1	1	1	
2	Augusto Braga da Vitória	16	Augusto Braga da Vitória			1	1	1	
3	Roberto Francisco da Encarnação	17	Francisco de Assis da Encarnação			1	1	1	
4	Roberto Francisco da Oliveira	16	Roberto Francisco da Oliveira			1	1	1	
5	João dos Santos da Oliveira	16	João dos Santos da Oliveira			1	1	1	
6	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
7	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
8	João Gonçalves Junior	16	João Gonçalves Junior			1	1	1	
9	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
10	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
11	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
12	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
13	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
14	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
15	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
16	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
17	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
18	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
19	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
20	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
21	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
22	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
23	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
24	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
25	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
26	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
27	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
28	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
29	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
30	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
31	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
32	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	
33	Augusto da Silva e Silva	16	Augusto da Silva e Silva			1	1	1	

Figura 3 - Página que mostra alguns alunos matriculados no ano de 1937 Fonte:

28
José Augusto

ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFIAIS - INSTITUTO DO ESPÍRITO SANTO
MATRÍCULA GERAL DOS ALUNOS INGRESSANTES NOCTURNOS, DE APERFEÇOAMENTO.
ANO 1937

Nº de matrícula	NOMES	Idade	FILIAÇÃO	QUALIDADE	Curso, Faltas e Dias	DATA DE MATRÍCULA	DATA DE EXAME	Observações
19	Alcides Costa Gomes				2º	1º	18	
20	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
21	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
22	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
23	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
24	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
25	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
26	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
27	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
28	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
29	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
30	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
31	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
32	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
33	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
34	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
35	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
36	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
37	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
38	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
39	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
40	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
41	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
42	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
43	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
44	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
45	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
46	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
47	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
48	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
49	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
50	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
51	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
52	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
53	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
54	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
55	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
56	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
57	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
58	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
59	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
60	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
61	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
62	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
63	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
64	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
65	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
66	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
67	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
68	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
69	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
70	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
71	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
72	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
73	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
74	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
75	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
76	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
77	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
78	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
79	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
80	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
81	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
82	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
83	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
84	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
85	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
86	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
87	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
88	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
89	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
90	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
91	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
92	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
93	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
94	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
95	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
96	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
97	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
98	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
99	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	
100	Doméstico de Trabalho				2º	1º	20	

Continuação da matrícula seguinte

Fotografia do autor

3 MUITOS ANOS SE PASSARAM ATÉ UMA NOVA INSERÇÃO

Não avancei na pesquisa histórica apresentada no tópico anterior, não por não compreender sua importância, mas por não ter conseguido assumir mais esse compromisso. No entanto, os dados encontrados já dão indícios que podem apontar para uma perspectiva de uma escola que prescritamente sempre esteve aberta a todos, embora durante muito tempo permanecer “elitizada” e, na prática, fechada ao alunado oriundo de classes populares. É importante lembrar que esse movimento dentro do Ifes ocorreu antes ainda de a educação de jovens e adultos passar a ser um problema de política nacional, o que ocorreu apenas no final da década de 1940, quando condições foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação, previsto na constituição de 1934. É bom lembrar que esse plano incluía o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória, extensivo a adultos, o que torna tal ação bastante relevante.

Desse período em diante ocorreram várias ações políticas, tanto no campo da educação profissional quanto no âmbito da educação de jovens e adultos, muitas delas atrapalhadas e potencializadoras do caráter discriminatório. Uma delas foi a Reforma Capanema, que organizou o ensino técnico profissionalizante entre 1942 e 1946, de forma bastante questionável, já que colocava de um lado o ensino secundário para formar intelectuais e de outro os cursos técnico-profissionais para formar trabalhadores (AMARAL e OLIVEIRA, 2007). Nessa época, a Escola de Aprendizes de Artífices, que já tinha o seu nome mudado para Liceu Industrial de Vitória, passou a ser denominada Escola Técnica de Vitória. Enquanto isso, quanto à educação de jovens e adultos, “os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111), o que ainda não garantia níveis compatíveis com o que ocorria em países do primeiro mundo nem com países vizinhos.

De 1959 até 1964 ocorreram mudanças políticas importantes e significativas sob a influência do modelo desenvolvimentista baseado no capital internacional, do governo Kubitschek, que se agravou com os governos Jânio-Jango e trouxe desequilíbrios econômicos internos de difícil

administração. Nesse contexto, surgiram vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de jovens e adultos. Dentre eles, destacam-se: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, coordenado pelo professor Paulo Freire, com vida curta devido ao golpe militar. Um ano depois, em 1965, a então Escola Técnica de Vitória passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo.

O golpe militar de 1964 encerrou vários programas que vinham realizando um trabalho com resultados interessantes para a Educação de Jovens e Adultos, entre eles o Programa Nacional de Alfabetização e a Campanha De Pé no Chão. Ao mesmo tempo, houve uma tentativa de profissionalização compulsória, unindo o ensino secundário e a escola técnica, o que não se concretizou realmente e terminou oficialmente com a Lei 7.044/82. Após esse período dois programas ganham destaque em nível nacional: o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967) e o Ensino Supletivo (1971), esse último regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 de 11 de agosto de 1971. Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Mudanças gerais só voltaram a ocorrer com a nova LDB 9.394 de 1996. Com ela, porém, a seção dedicada à educação básica para jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora. Esta mesma LDB trouxe grandes prejuízos para a educação profissional, pois tirou de qualquer instância governamental a responsabilidade pelo seu custeio. Em 1996 o Ministério da Educação e da Cultura – MEC lança o Programa Alfabetização Solidária (PAS), destinado prioritariamente ao público juvenil, aos municípios e periferias urbanas onde se encontraram os índices mais elevados de analfabetismo do país, com ações na alfabetização inicial prevista para apenas cinco meses de duração. As acelerações como essas nos processos educacionais parecem não ser apenas “privilegio” da educação de jovens e adultos, já que o Decreto 2.208/97 rompeu com o vínculo entre educação geral e a profissional e tem

como um de seus objetivos disponibilizar uma capacitação mais rápida aos trabalhadores. Esse decreto foi crucial para a desarticulação entre educação geral e educação profissional, o que causou prejuízos até hoje quando se tenta uma retomada nas ações visando a uma integração curricular.

Em 1998 surgiram simultaneamente duas propostas: O Plano Nacional de Educação (PNE), lançado pelo MEC e o denominado “PNE da sociedade brasileira”, lançado pela sociedade organizada. Os dois planos convertidos em projetos de lei apresentavam propostas para a educação de jovens e adultos que, apesar de divergirem quanto a metas quantitativas e financiamentos, não eram muito diferentes.

Um pouco depois disso, começava no Ifes um movimento bastante interessante, de certa forma um resgate às características originais dessa instituição. Em 2001, foi criado o EMJAT – Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – nascido de uma

[...] experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem. (FERREIRA et al., 2007)

O período de criação do EMJAT ainda era regido pelo Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino propedêutico da formação para o trabalho. Assim, ele foi constituído como um curso de ensino médio que dava aos concludentes a opção de ingressar em um curso técnico de sua escolha.

4 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA

De acordo com Ferreira et al (2007), a implantação do EMJAT passou por três fases. Em todas elas o ingresso acontecia por meio de processo seletivo com prova, nos mesmos moldes do processo seletivo para ingressantes no curso regular, com pequenas diferenças na elaboração das questões. Na primeira fase a carga horária total era de 1200 horas divididas em três módulos semestrais, sendo ofertadas 24 vagas para alunos com mais

de 21 anos². Apesar de o curso não estar voltado para pessoas que já tivessem concluído o ensino médio, não havia com evitar que isso acontecesse, pois havia interesse em se ter titulação de técnico. Isso fez com que a primeira turma tivesse muitos estudantes com ensino médio completo juntamente com outros estudantes que estavam há muito tempo afastados da escola ou que haviam concluído o ensino fundamental em regime de suplência.

A história de uma formação tecnicista e tradicional do Ifes, juntamente com essas diferenças de formação, trouxe certa angústia aos professores que se propuseram a encarar essa empreitada. Esse fato ainda era agravado por algumas diferenças sociais dos alunos ingressantes nessa primeira turma e pela ansiedade de começar um trabalho dessa natureza sem um projeto pedagógico totalmente definido. As discussões constantes do grupo e a necessidade de se pensar em uma estratégia didático-pedagógica capaz de servir de eixo integrador levaram a algumas soluções práticas. Uma delas foi a criação do eixo temático – “suas próprias condições de moradia”- como problema passível de investigação e integração dos conhecimentos das diferentes áreas do saber (FERREIRA et al, 2007). A partir desse eixo, e tendo como meta bem definida a construção da maquete de uma casa, os professores direcionaram suas aulas e alguns conteúdos para resolverem problemas gerados pelo projeto traçado.

A dinâmica estabelecida levou a questionamentos e mais dúvidas, mas também a algumas certezas. Por exemplo, a certeza da necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores e também a dificuldade de se trabalhar com este novo paradigma de ensino-aprendizagem. Evidentemente que não se abandonaram características educacionais construídas em anos de ensino tradicional, mas a reflexão sobre a prática já era fato concreto. A dicotomia entre novas e antigas formas de se ensinar e aprender resultou em dificuldades tanto para professores quanto para alunos. Questões como eixo gerador, estabelecimentos de novos contratos didáticos, a escolha de conteúdos relevantes sem reducionismo e o material didático ainda eram fatores não muito bem resolvidos, portanto passíveis de questionamentos constantes. Isso levou o grupo a decidir que não era possível que essas várias mudanças ocorressem repentinamente para todos os professores envolvidos. Assim, decidiram que

2 Apenas as primeiras turmas, ingressantes nos períodos 2001/1 e 2001/2 tiveram 42 vagas cada.

melhor seria para aqueles que não se sentissem preparados para essas mudanças trabalhar da forma como sempre trabalharam, pois assim poder-se-ia garantir certa “qualidade” no trabalho desenvolvido.

Essa primeira experiência contribuiu para a estruturação da concepção do curso para os próximos módulos e também para as próximas turmas ingressantes. A opção foi adotar três temas geradores, um para cada semestre, que deveriam indicar as ações a serem desenvolvidas. Escolheu-se a concepção geral de “ser humano inserido”, tendo a seguinte distribuição de temas geradores: I – “O homem inserido na casa”; II – “O homem inserido na comunidade” e III – “O homem inserido no mundo globalizado”. Com essa proposta, esperava-se que as diversas áreas do saber pudessem utilizar os temas para gerar situações-problemas relevantes e que, a partir daí e, se possível, de forma interdisciplinar, pudessem criar ações curriculares com vistas a superar a organização estanque entre as disciplinas de conhecimento geral, para então desenvolver os conteúdos específicos, tendo ainda o projeto integrado como meta.

Vários problemas e fatores diversos, principalmente a falta de investimento em formação dos profissionais envolvidos, levaram a um grande número de evasão dos estudantes e a outro fator mais grave: o fracasso de alguns estudantes oriundos do EMJAT nos cursos técnicos escolhidos após concluírem os três módulos de ensino médio. Apesar disso, em 2003, o EMJAT ganhou um novo fôlego com o acréscimo de mais um módulo (semestre) na sua estrutura, a partir do entendimento do grupo sobre 3 semestres serem insuficientes para que os alunos tivessem uma boa formação. As experiências já vividas pelo grupo foram utilizadas para a formulação da nova proposta de funcionamento do EMJAT, agora com 4 semestres, um total de 1600 horas e uma reorganização dos temas geradores que passaram a ser: I – O ser humano inserido na família e na comunidade; II - na sociedade global; III – no mundo do trabalho e, o IV módulo, na ciência e tecnologia. Além disso, foi introduzida a disciplina Metodologia de Pesquisa com o intuito de integrar as disciplinas a partir de um projeto construído por etapas e defendido ao final de cada semestre, fato que não ocorreu de forma satisfatória. Esta nova etapa contava ainda com turmas de 24 alunos, mas com uma redução da idade mínima de ingresso para 18 anos.

Todo esse movimento ocorreu ao mesmo tempo em que foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2003. Em 2004 foi publicada a Proposta de Políticas Públicas para a Educação

Tecnológica, que tem como uma de suas bases a integração com outras políticas públicas, principalmente com a Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, passava a ser política pública essa relação e, com isso, várias ações começaram a ser implementadas. Paralelamente, em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154 que revoga do Decreto nº 2.208/97 e define novas orientações para a educação profissional, uma oportunidade para construção de ações integradoras, ou seja, uma trajetória conjunta entre a EJA e a Educação Profissional.

Em sua terceira fase o EMJAT foi modificado, por exigência inicialmente do Decreto nº 5.154/2004, cuja principal característica é a volta da integração do ensino médio propedêutico à formação técnica. O que há de novo agora é o fato de o estudante fazer a escolha do seu curso no ato da inscrição para o processo seletivo e também de apenas concluir o ensino médio ao final de quatro anos, juntamente com a formação técnica, além de um aumento do número de vagas por turma para 35 alunos. A necessidade de organização de forma muito rápida levou a coordenadoria do EMJAT a fazer uma simples junção de dois projetos pedagógicos: o que já existia para o curso com 4 módulos com os que já existiam para os cursos técnicos, também de 4 módulos, totalizando 8 módulos (semestres). Os cursos oferecidos inicialmente foram Construção Civil, Metalurgia e Materiais, Segurança do Trabalho, Automação Industrial e Informática.

Além dos cursos técnicos integrados ao ensino médio para jovens e adultos, foram também ofertadas vagas em outra modalidade a qual certificaria o aluno não como técnico, mas apenas com uma qualificação profissional com duração total de 5 (cinco) semestres e carga horária total variando de 1400 a 1600 horas.

5 OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Fora dos muros do Ifes, mas acompanhando o movimento focado na educação de jovens e adultos, em 2005, o Governo Federal lançou O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Esse foi um componente estratégico da Política Nacional de Juventude, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do

Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Os objetivos do programa eram a elevação da escolaridade, a qualificação profissional e a participação comunitária de jovens com perfis específicos, residentes em todas as capitais e no Distrito Federal³. A meta educativa central baseava-se na seguinte prerrogativa: ao final do curso de doze meses ininterruptos, os jovens participantes (com idades de 18 a 24 anos e o 5º ano do ensino fundamental completo) deveriam obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e o certificado de qualificação profissional em nível de formação inicial.

Percebe-se, com esse programa, a preocupação do Governo Federal em oferecer uma formação mais completa, com uma perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação, contemporâneos do século XXI. No entanto, em nosso contexto social, duas questões centrais foram levantadas: a limitação no atendimento do programa em relação à idade, atendendo somente jovens de até 24 anos; a limitação em relação à escolaridade, oferecida apenas no ensino fundamental; e o tempo de formação reduzido, apenas de 1 ano.

O ProJovem foi modificado em 2007 e incorporou outros programas existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, tendo como meta passar de 467 mil jovens para 4,2 milhões de jovens atendidos até 2010. Tem-se a pretensão de continuar a atender jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, mas ampliando sua atuação para jovens de 15 a 29 anos, que continuarão recebendo uma bolsa de R\$ 100,00 mensais enquanto estudam e aprendem uma profissão. Foi subdividido em ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. O ProJovem Urbano, por exemplo, tem ampliação do tempo de estudo para 18 meses ininterruptos.

Ao mesmo tempo em que ocorria o movimento do ProJovem, o EMJAT se reconfigurava, ganhando força e mudando de nome com a edição do Decreto nº 5.478 de 2005, que criou o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visando fornecer

3 Posteriormente, o programa foi estendido para as regiões metropolitanas.

uma formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como educação profissional técnica de nível médio. A edição de um novo Decreto (nº 5.840/2006) revogou o citado anteriormente, mantendo a organização da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Esse Decreto obrigava as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007. E o § 4º do Art. 1º determinava que a oferta dos cursos deveria partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

Embora nem todas as indicações do decreto tenham sido implementadas da forma como foram concebidas, via-se naquele momento um começo de consolidação da necessidade de compartilhamento entre a EJA e a Educação Profissional, uma vez que havia uma grande demanda de jovens e adultos atentos à relevância da junção entre a escolarização e as exigências do mercado de trabalho, pois, ao mesmo tempo em que a questão do trabalho afasta muitos jovens e adultos da escola, o grau de escolaridade cada vez maior é um dos principais pré-requisitos para obter um lugar no mundo do trabalho. Portanto, é preciso haver reflexões críticas sobre as questões entre trabalho e educação, no sentido de diminuir os índices de desigualdade e aumentar o bem-estar humano, como a que foi incorporada a uma das teses apresentadas por Gentili (In LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE, 2005, p. 56):

A desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva.

Uma parte significativa da dificuldade em atender equitativamente aos jovens e adultos em um mesmo espaço educativo, experienciando uma mesma prática, deve ser motivo de mais ações, estudos e pesquisas, uma vez que o trabalho, apesar de muito importante, não é o único fator responsável pela inclusão e permanência dos jovens e adultos nas escolas. Nas trajetórias conjuntas da EJA e Educação Profissional, existem necessidades pessoais e sociais que a formação para o trabalho deve incorporar ou abrir possibilidades, de modo a acolher uma formação geral (sociocultural) e profissional.

Após análise dos dados de matrícula do ano de 2006 e, portanto, no marco do Decreto nº 5.840/2006, a faixa etária dos alunos matriculados no Ifes na modalidade de EJA girava em torno de 18 até 30 anos de idade em todos os cursos ofertados. Em relação aos dados de 2004, estes revelavam um aumento da procura dos alunos mais novos pelo Proeja (um aumento de 40%). Grande parte desses alunos possuía o ensino médio ou estavam cursando, e existia um percentual significativo de alunos provenientes do sistema privado de ensino (cerca de 40% em alguns cursos).

Esta nova etapa culminou com as discussões mais aprofundadas e com o acompanhamento do grupo de pesquisa “Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja no Espírito Santo” – Proeja UFES/IFES/CAPES, criado a partir do projeto realizado em parceria entre a UFES e o Ifes, que tem por objetivo desenvolver pesquisas e formar pesquisadores dentro do Proeja (cf. Freitas, Jordane, 2009). O projeto visava à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos.

Para as duas instituições envolvidas, esta proposta coloca o desafio de fazer da experiência do EMJAT/Proeja um campo de investigação para a produção de conhecimentos, formulação de metodologias, elaboração de propostas curriculares e formação de professores e pesquisadores voltados às especificidades da EJA integrada à educação profissional. (FERREIRA et al, 2007)

A organização inicial do Proeja no Ifes trazia a marca do processo construído historicamente a partir do EMJAT, isto é, a separação entre educação propedêutica e educação profissional no formato 2 + 2 (dois anos de cada tipo). Por isso, realizar a integração foi o maior desafio para os professores e para o grupo envolvido no processo. A discussão sobre o que é e como implementar um currículo integrado caminhava juntamente com uma necessidade de diálogo entre professores que trabalhavam com as disciplinas profissionalizantes e professores que trabalhavam com as disciplinas de conhecimento geral. Enquanto as discussões ocorriam com vistas à elaboração do novo projeto pedagógico, as ações continuavam da mesma forma. Os quatro primeiros módulos (correspondentes à formação

básica) tinham os mesmos temas geradores, assim como o projeto integrador em vigor, com a diferença de que agora começava no segundo módulo e culminava no quarto, enquanto que os quatro semestres seguintes (últimos 2 anos) eram de educação técnica profissional.

Nessa organização, algumas situações eram vivenciadas no processo, por exemplo, devido à grande evasão que ocorria. Ao chegar ao quinto módulo, as turmas eram complementadas com alunos que já possuíam o ensino médio, os quais fariam, portanto, apenas a parte técnica (pós-médio). As diferenças existentes nesse processo geraram mais pesquisas e reflexões, por exemplo: como trabalhar com a perspectiva de integração tendo possibilidades reais de redução de turma? O que fazer com os estudantes que já possuíam o ensino médio e queriam fazer o curso técnico apenas, sabendo que, em sua maioria, também eram jovens e adultos? Como lidar com as diferenças, principalmente conceituais de uma formação geral, via temas integradores e projetos, dos alunos que estavam no Proeja desde o primeiro módulo e dos alunos que vinham de outro tipo de formação? Como era a integração entre esses dois grupos de estudantes? Como era a relação entre os professores das disciplinas profissionalizantes e os estudantes do Proeja, já que os primeiros não tinham participado do processo de discussão? E, ainda, como levar esses professores para essa discussão? Isso tudo culminava em uma questão única: como devia ser a formulação do projeto pedagógico para atender às necessidades do Proeja?

O que já se sabia é que os alunos que ingressam no Proeja tiveram acesso restrito à educação de qualidade, depararam-se com frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares e receberam um ensino que não oferecia uma qualificação para o mundo do trabalho. Eram pessoas marcadas pela exclusão social, que traziam consigo histórias e culturas próprias. Arroyo (2005) afirma que jovens que retornam à escola são, na maioria das vezes,

[...] 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. Se reforçam mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude. (ARROYO, 2005, p. 24)

A experiência com o EMJAT colocou o Ifes à frente de outras instituições que não faziam trabalho semelhante antes da chegada do Proeja. No entanto, isso não significa que não houve problemas. Eles continuavam a ser enfrentados. Um deles era o preconceito que sofriam tanto alunos quanto professores envolvidos. Havia uma sensação de invasão por parte de alguns professores e alunos, como se o espaço do Ifes não fosse feito para abrigar “esse tipo de aluno”. O desafio da integração curricular se agravou devido ao processo iniciado no EMJAT, quando havia uma verdadeira separação disciplinar. Não se preocupava com uma formação que contemplasse de modo integrado conhecimentos gerais e conhecimentos necessários à profissionalização. Isso trouxe à tona a necessidade de “tirar algumas raízes” e “plantar novas mudas”. Porém, para resolver efetivamente as questões colocadas, era necessário ter clareza quanto às concepções que fundamentam essencialmente um Projeto Pedagógico como o requerido para o trabalho com jovens e adultos, atendendo à demanda do público, seja ele o jovem e adulto, seja a sociedade ou o mercado de trabalho. O primeiro olhar deve ser para a concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos “[...] como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” e, por isso, deve-se negar “[...] qualquer lógica de oferta de atendimento como ‘oportunidade’ e ‘chance’ outorgadas à população” (BRASIL, 2008).

6 UMA NOVA TRAJETÓRIA

Tendo tudo isso como referência, o grupo de professores do Proeja/ Ifes, com a colaboração do grupo de pesquisa UFES/IFES/PROEJA/CAPES/ SETEC partiu para uma nova etapa. Depois de discussões de quase dois anos e experiências acumuladas em nove anos de existência de EMJAT/ Proeja, iniciaram-se em 2010 três cursos com um novo projeto pedagógico.

Os cursos de Edificações, Segurança do Trabalho e Metalurgia, todos eles do Campus Vitória do Ifes, passaram por reformulações em suas estruturas e organizações curriculares e estão propondo novos modelos, sejam eles com grandes ou pequenas mudanças. São organizações diferentes, o que pode nos ajudar a compreender qual delas será a mais adequada à nossa realidade. O curso de Edificações, por exemplo, optou por uma organização em 4 anos, enquanto os outros dois optaram por uma distribuição em 8 semestres. Todos eles se preocuparam em dispor as disciplinas profissionalizantes no início do curso, o que, apesar de não garantir a integração curricular, facilita a condução para esse fim. Trago, a seguir, algumas informações sobre as mudanças ocorridas no curso de Edificações. Faço isso por dois motivos: primeiro, porque participei da comissão que discutiu a reorganização desse curso; segundo, porque os trabalhos desenvolvidos pelos professores de Matemática que atuam no Proeja, foco da pesquisa que originou este texto, foram direcionados para esse curso, especialmente porque os trabalhos de reformulação do projeto pedagógico evoluíram de forma mais rápida no curso de Edificações.

A comissão da qual participei era formada por 6 componentes: 3 da área técnica, eu (professor de Matemática), um professor de Física (que não participou dos trabalhos) e a pedagoga do curso. As discussões aconteciam em três momentos: nas comissões (uma para cada um dos três cursos), nos momentos em que essas três comissões se encontravam para discutir ações comuns e no grupo maior envolvendo todos os professores do Proeja, quando os encaminhamentos dos dois grupos anteriores eram apresentados para críticas, alterações ou acréscimos. Num primeiro momento o grupo precisaria decidir o ponto de partida. Parecia lógico que precisaríamos começar pela discussão de temas importantes e caros para o Proeja, como integração curricular, o trabalho como princípio educativo, a organização por eixos temáticos, o projeto integrador, enfim, como metodologicamente o curso deveria se organizar. Entretanto, não conseguimos avançar nesse sentido, fato até certo ponto compreensível, afinal, onde o professor se sente seguro? O que se valoriza historicamente ao se discutir currículo? A resposta para isso era simples: a grade curricular. Parece ser esse o “chão” de sustentação do professor, onde esse profissional se sente seguro. Sendo assim, optamos por iniciar nossas discussões pela grade curricular, enfatizando a listagem de disciplinas que seriam contempladas no curso e a distribuição

de cargas horárias. O que nos restava, portanto, era trazer à baila as outras discussões, enquanto se organizava a tal grade.

Foram apresentadas para os grupos algumas matrizes curriculares de outras instituições que possuem Proeja no Brasil, a fim de que pudéssemos ver primordialmente a inserção de disciplinas profissionalizantes desde o primeiro contato do estudante com as instituições. Outra discussão muito importante que ocorreu nesse momento foi a entrada de estudantes nas turmas que estavam iniciando o terceiro ano de curso para complementarem turmas onde poderia ocorrer evasão. No sistema vigente até 2009/2, essa entrada é possível devido ao fato de os cursos estarem estruturados com dois anos de estudo de disciplinas de conhecimento geral seguidos de dois anos de disciplinas profissionalizantes. No entanto, essa questão se complica se pensamos em um curso integrado que possa dar conta de ter uma formação humana e uma formação profissionalizante concomitantemente. Por outro lado, ao se propor um curso diferente do modelo 2 + 2, tem-se a pretensão de diminuir essa evasão e

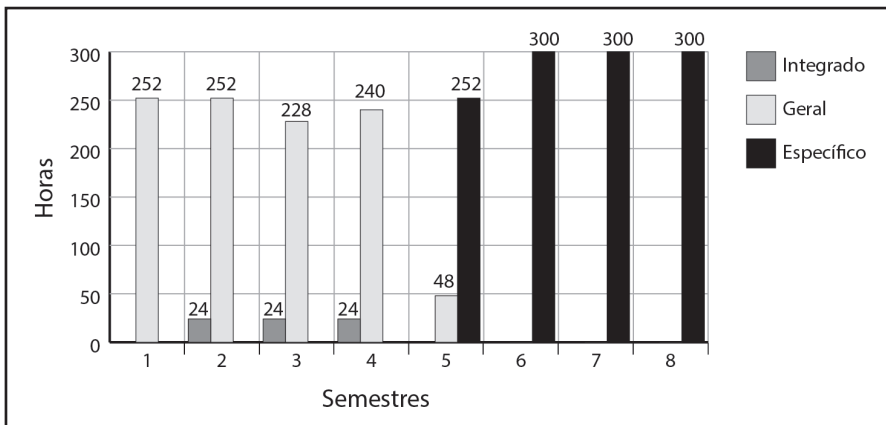
[...] o ideal é que a entrada intermediária não tenha necessidade de acontecer. Se se trabalhar com a hipótese de que haverá evasão e que haverá necessidade disso acontecer, a gente não vai andar nessa reformulação do projeto pedagógico. Formar o técnico e diminuir a evasão são ações que devem ser simultâneas. Logo, deve-se acabar com o acesso ao quinto módulo (professora do Proeja).

Dessa forma, a comissão do curso de Edificações optou por não considerar a entrada intermediária, por entender que seria prematuro pensar em um problema que ainda não ocorreu, apesar de ter que se compreender a real chance disso vir a acontecer. Outra questão importante, que também interessava a todos, era pensar no tempo de duração dos cursos (os três cursos optaram por manter 4 anos), o que vai ao encontro das discussões atuais em EJA, que apontam para uma fuga do aligeiramento quando se trata da formação de jovens e adultos. Questões relativas ao projeto integrador também foram apontadas como relevantes no processo, além dos temas geradores e do ingresso nos cursos, mas, inicialmente, optou-se por fazer essas discussões no grupo geral. Depois, na prática, esses itens foram

discutidos nas comissões dos cursos, o que acabou levando cada curso a estruturar um projeto diferente dos outros. Apenas a forma de ingresso e a questão do tempo foram decididas pelo grupo maior.

Os encontros da comissão do curso de Edificações começaram e continuaram com a participação de apenas 4 dos 6 membros nomeados, três professoras da área técnica, sendo uma delas a coordenadora do curso, e eu, professor de Matemática. Há de se ressaltar a importância do papel da coordenadora do curso na comissão, pois ela levava aos demais professores todas as decisões dessa comissão, a fim de validar e, ao mesmo tempo, fazer os demais professores se envolverem em uma construção coletiva. Como dito anteriormente, partimos da grade do curso. O gráfico a seguir mostra como era a distribuição da carga horária das disciplinas de acordo com as suas especificidades.

Gráfico 1 - Distribuição semestral da carga horária das disciplinas de conhecimento geral, de conhecimento específico e integradas do Projeto Pedagógico do curso de Edificações-Proeja (2005 a 2009)



Fonte: Projeto Pedagógico Edificações-Proeja 2005

Observa-se uma distribuição em 8 semestres divididos em duas partes distintas. Os quatro primeiros apresentam disciplinas de conhecimento geral, e os 4 últimos disciplinas profissionalizantes, exceção a uma disciplina de Matemática Aplicada constante do 5º período. Observou-se ainda que dentro da área profissionalizante havia uma dicotomia: teoria e prática. Isso ocorria, por exemplo, nas disciplinas Materiais de Construção e Laboratório de Materiais de Construção, Mecânica dos Solos e Laboratório de Mecânica dos Solos, além

de uma disciplina para discutir apenas Máquinas e Equipamentos utilizados nessas áreas. Outro caso de fragmentação podia ser visto nas disciplinas de Desenho Técnico e Arquitetônico Básico, CAD Aplicado, Projeto Arquitetônico, Coberturas e Esquadrias e Elementos Prediais, que, apesar de tratarem de assuntos totalmente interligados, eram abordados em disciplinas independentes. O grupo começava a ver que havia desintegração dentro da própria área profissionalizante e a compreender que integrar um currículo é compreender que a teoria está posta para entender a prática e a prática está posta para significar a teoria e, portanto, devem ocorrer de forma dialogada. Além do mais, percebíamos que a disciplina Projeto Integrador nada mais era do que uma forma de aproximar os alunos do mercado de trabalho, o que, sem reduzir essa relevância, não levava os professores de outras disciplinas a participarem desse momento de construção.

Para início de conversa, a comissão resolveu optar por uma organização anual do curso. Isso poderia minimizar a questão da separação teoria/prática dita no parágrafo anterior, além de considerar o tempo de adaptação e amadurecimento do estudante do Proeja, que chega muitas vezes na instituição após vários anos de afastamento da escola. O grupo ponderou que um semestre, que se resume na verdade a quatro meses de estudo, é pouco tempo para essa adaptação, organização e avaliação dos estudantes. Compreendíamos que, dessa forma, poderíamos respeitar a diversidade existente entre os estudantes do Proeja, isso, claro, sem abrir mão dos recursos oferecidos pelo mundo contemporâneo, mas respeitando, dentro do possível, tempos de aprendizagem e tempos escolares diferenciados. Sabemos, no entanto, que não conseguiremos atingir esse objetivo, simplesmente porque assim o definimos previamente, mas devemos considerar, ao efetivar essa prática, a mediação com os estudantes e seus saberes e

[...] com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos é tarefa de diálogo entre especialistas, professores e até mesmo de estudantes. Não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige

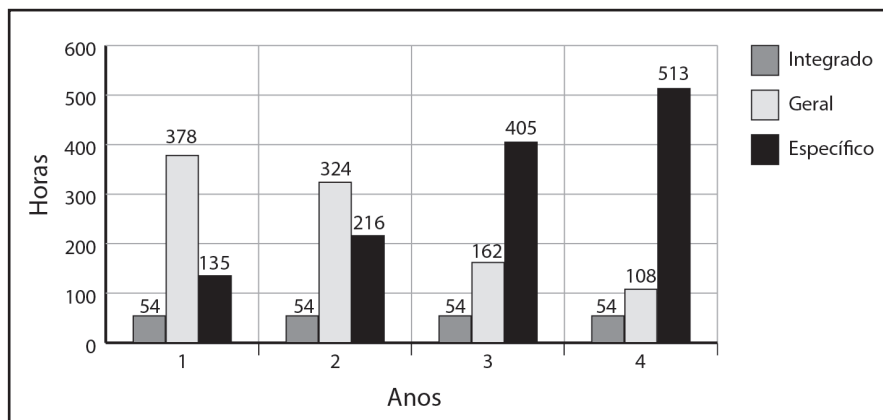
pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. (BRASIL, 2008)

Após essa decisão, partiu-se para a distribuição de disciplinas. Para isso o grupo levou em consideração os seguintes pressupostos:

- Pensar na integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas;
- Mudar a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo;
- Valorizar os diferentes saberes no processo educativo;
- Compreender e considerar os tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem (curso anual, divisão de turma);
- Diminuir o número de disciplinas simultâneas;
- Garantir o aprofundamento progressivo ao longo do curso;
- Garantir no mínimo 2 aulas semanais para cada disciplina;
- Concentrar as disciplinas Filosofia e Sociologia em 2 anos para garantir essas 2 aulas semanais;
- Garantir a integração de forma intencional contemplando o projeto integrador como disciplina que possa se organizar a partir de complexos temáticos.

Assim uma nova matriz foi organizada e, entre idas e vindas com discussões e participação dos professores do Proeja e da área profissionalizante, chegou-se à seguinte distribuição:

Gráfico 2 - Distribuição anual da carga horária das disciplinas de conhecimento geral, de conhecimento específico e integrado do Projeto Pedagógico do curso de Edificações-Proeja-2010



Fonte: Projeto Pedagógico Edificações-Proeja 2010

Percebe-se que, nessa nova organização, há a presença de disciplinas de conhecimento geral e de conhecimento específico em todos os quatro anos, havendo uma redução considerável no número de disciplinas profissionalizantes, a partir da junção de disciplinas teóricas e práticas como havia anteriormente. Em comparação à organização anterior as principais mudanças notadas foram:

- Retirada da informática como disciplina. Foram estudados tempos para que ela fosse trabalhada dentro das disciplinas e no projeto integrador;
- Retirada da disciplina Qualidade de Vida, que deverá ser trabalhada como tema transversal em todas as disciplinas e no projeto integrador;
- Retirada da disciplina Metodologia e criação da disciplina Projeto Integrador;
- Redução da carga horária de Física, Química, Biologia, História, Geografia;
- Elevação da carga horária de Português, Inglês, Artes, Filosofia;

- Manutenção da carga horária de Matemática;
- Implementação da disciplina de Sociologia.
- Redução do número de disciplinas profissionalizantes de 32 para 17.
- Redução da carga horária de estágio de 720h para 200h.

Uma questão surgiu em nossas discussões. Vínhamos de um curso que, na prática, eram dois. Os dois primeiros anos eram voltados para o ensino médio regular, e os dois últimos para o curso técnico. O primeiro tentava conceber a integração a partir de duas vertentes: o trabalho a partir de eixos geradores e um projeto desenvolvido entre o segundo e o quarto período. O segundo possuía um projeto integrador com seu modelo próprio e, na verdade, servia como um elo entre a escola e o mercado de trabalho. A comissão optou por manter uma disciplina denominada Projeto Integrador em todos os anos, com o intuito não de sozinha dar conta da integração, mas de ser o ponto de referência nessa tarefa. A disciplina foi pensada para ter dois professores responsáveis, um da área de conhecimento geral e outro da área profissionalizante, e esses dois professores seriam os responsáveis por mediar as discussões a serem feitas por todos os professores do ano de estudo para juntos articularem ações integradas. O modelo de condução da disciplina ainda não estava muito bem definido, mas o grupo buscou no documento base do Proeja subsídios para sua organização, pensando em um modelo que pudesse ter como referências contextos sociais e trabalhistas e a tecnologia para integrar os conhecimentos oriundos de cada área do conhecimento.

A ideia era partir das experiências dos estudantes e trabalhar as diversas disciplinas que seriam mediadas pelo uso da tecnologia e pelos temas transversais. O projeto integrador tentaria agregar essas discussões em projetos, em temáticas de debates, entre outros, além de trabalhar com abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos descritos no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007, p. 50), quais sejam: concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; temas que abrangessem os conteúdos mínimos a serem estudados, que pudessem ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento, que possibilitassem compreender o contexto em que os alunos vivem, que permitissem o exercício de uma pedagogia problematizadora,

que garantissem um aprofundamento progressivo ao longo do curso e que possuíssem abordagem centrada em resoluções de problemas.

A organização dessa disciplina e um constante diálogo entre os professores envolvidos no curso, especialmente aqueles que trabalham com a mesma turma, poderiam contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas e para a formação integral dos cidadãos. Esses resultados poderiam ocorrer por meio de uma valorização do saber produzido pelos estudantes ao longo da sua vida, ou na relação educação e trabalho sem, no entanto, restringir-se ao que se convencionou chamar de mercado de trabalho. O foco, tanto da disciplina Projeto Integrador quanto das demais disciplinas, devia partir do princípio de que é possível pensar a relação entre educação e trabalho como algo muito maior que uma simples preparação para competir no mercado de trabalho, colocando a perspectiva sob a ótica do mundo do trabalho.

Outro fato a destacar é o que foi pensado como perfil do egresso. Quando olhamos o perfil traçado no projeto antigo, deparamo-nos com uma preocupação única e simplesmente focada na formação profissional. No novo projeto, essas e outras questões necessárias ao exercício da profissão escolhida também foram pensadas, mas dessa vez foram ampliadas, já que agora também se pensou em competências para se viver e modificar a sociedade em que vivemos. Primeiramente, foi preciso pensar em uma formação ampla do indivíduo, abandonando “[...] a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43). Foi, ainda, pensado em considerar as particularidades da EJA sem, no entanto, pensar em uma formação menor e compensatória, a qual pudesse garantir condições de ingresso no mundo do trabalho com igualdade de condições com outras modalidades de ensino e com possibilidades de continuidade nos estudos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como intuito mostrar um pouco da trajetória percorrida pelo Instituto Federal do Espírito Santo no que diz respeito ao atendimento a estudantes jovens e adultos, desde sua origem quando atendia às camadas

mais populares, passando um período de afastamento dessa função social até chegar a novas perspectivas de inclusão.

Mostrar as dificuldades, mas ao mesmo tempo as possibilidades de articulações, para receber estudantes jovens e adultos (sujeitos que, por iniciativas de alguns poucos ou por uma imposição governamental, voltam a ter possibilidades de estudar em um espaço ao qual, por alguns motivos e até há pouco tempo, não tinham acesso) é uma forma de compartilhar experiências para que as chances de estudo possam se tornar tão alcançáveis quanto viáveis.

Sabemos que é difícil que se consiga atingir 100% das pretensões, um pouco devido a questões externas ao contexto escolar às quais ainda estamos submetidos, outro por causa de nossas próprias limitações. Mas o caso que aqui relato pode nos ajudar a nos conscientizar de que é necessário que a organização do atendimento a jovens e adultos seja diferenciada em tempos e espaços pedagógicos, a fim de se evitar que se repitam erros já cometidos no passado.

Questões importantes ainda ficaram de fora das discussões, como a necessidade do estudante da EJA (que se insere nos Institutos Federais via Proeja) de ser motivado a retornar e permanecer na escola, e as ações que precisam ser feitas para que essas questões possam ser postas em prática. Talvez um primeiro passo seja levar o estudante a perceber que a escola de agora é diferente da escola que outrora ele abandonou e da qual foi excluído e realmente criar essa escola diferente. Isso requer diversificação nas formas de ingresso aos cursos e também uma preparação para o atendimento aos estudantes, seja na formação dos professores, seja na adequação dos espaços e materiais disponíveis. Tudo isso tem como fim principal uma educação que colabore com a atribuição de significados pelo aluno e que lhe permita maior autonomia para ser sujeito de sua própria história.

Outro ponto importante é mostrar que o espaço escolar é deles por direito, um direito (a história nos ajuda a compreender) que lhes foi tirado em algum momento de suas vidas por políticas públicas que não privilegiaram a igualdade de possibilidades de uma sobrevivência digna. Conhecer trajetórias como esta nos ajuda a não permitirmos que haja retrocessos e poder avançar em busca de uma sociedade mais justa.

8 REFERÊNCIAS

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Nara Luciene Rocha (Orgs.), **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, GIOVANETTI E GOMES (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 14 de julho de 2006, 2006.

BRASIL. **Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília. MEC, 2008.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRAZIL, República dos Estados Unidos do. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. **A Eja integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

FREITAS, Rony C. O. **Produções Colaborativas de Professores de Matemática para um Currículo Integrado do Proeja-Ifes**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2010.

FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex. Material didático de matemática para o PROEJA: uma construção colaborativa. In.: **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (anais)**. Ponta Grossa: UTFPR, 2009. p. 948-970. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo9.pdf>. Acesso em: 24/08/2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2005.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação Matemática e Formação para o trabalho: Práticas Escolares da Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990**. 2006. 175 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas-SP, 2006.

2 | A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O SABER: O CASO DE DUAS PROFESSORAS DO PROEJA-IFES⁴

Maria Auxiliadora Vilela Paiva⁵

“Não se encontra o espaço, é sempre necessário
construí-lo.” Gaston Bachelard

1 INTRODUÇÃO

Nesses dois últimos anos as pesquisas sobre ações no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja têm crescido e oferecido subsídios para ações em sala de aula e para a formação do professor que atua nessa modalidade. A presente pesquisa vem contribuir com essa produção e se insere numa linha de formação do professor, como parte de uma pesquisa maior relacionada aos saberes docentes, cadastrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Espírito Santo GEPEM-ES - grupo colaborativo cujo foco é a sala de aula de Matemática e, consequentemente, tudo que lhe diz respeito. Essa pesquisa, ao envolver duas professoras e duas alunas do grupo, teve para mim a ação de “formador-pesquisador” (FIORENTINI, 2004), na qual a docência é o foco principal de prática e estudo. Mas ao trabalharmos numa linha de pesquisa comunicativa crítica, buscamos pesquisar os saberes relativos

4 Meus agradecimentos à colega prof^a Dr^a Sandra Fraga pela leitura criteriosa deste artigo e suas contribuições.

5 Doutora em Matemática pela PUC-Rio, área de concentração Educação Matemática. Professora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Ifes Campus Vitória e Coordenadora de TCC da Especialização Proeja na modalidade a distância. E-mail: vilelapaiva@gmail.com.

à prática docente, saberes esses muitas vezes negligenciados na formação inicial, que dizem respeito ao *saber fazer* e ao *saber ser*. “Ou seja, são saberes práticos ligados à ação, mesclando aspectos conceituais, psico-cognitivos, curriculares, éticos-políticos, didáticos-pedagógicos e emocional-afetivos” (GONÇALVES; FIORENTINI, 2005, p. 80).

Ao discutirmos a formação do professor e seus saberes, numa perspectiva de ação, trazemos a valorização da experiência como um dos saberes docentes e como tal valorizamos os conhecimentos, os olhares e as interpretações das professoras pesquisadas. Além da aproximação à perspectiva do outro, sabemos o quanto é importante a valorização do contexto, conforme acorda Paiva (2011, p. 2):

A importância do contexto num processo de aquisição de saberes, saberes esses que promovem mudanças, e a compreensão dos professores em relação aos saberes por eles construídos, exige uma aproximação à perspectiva do outro.

Ao falar de uma aproximação à perspectiva do outro, Paiva (2011) apresenta outra sugestão para continuarmos no caminho dessa pesquisa, uma vez que aborda a dimensão do outro como possibilidade de transformação pessoal e social.

Esta pesquisa trouxe para a discussão o contexto de salas de aula de Matemática do Proeja, que utiliza material construído pelo grupo, numa linha metodológica de resolução de problemas. O Proeja teve origem a partir do Decreto 5.478 de 24/06/2005 e expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, com objetivo de promover a Educação Profissional com a Educação Básica integrada à Educação de Jovens e Adultos. Com vistas à integração o papel do professor e sua formação tornam-se fundamentais para que os objetivos do Proeja se concretizem.

Por sua vez, um material dentro de uma perspectiva metodológica de resolução de problemas exige do professor saberes relacionados ao saber, ao saber fazer e ao saber ser, necessários ao desenvolvimento dos princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem dentro desta perspectiva e também do desenvolvimento desse material de forma satisfatória em sala de aula. Trabalhar via resolução de problemas significa, entre outras questões,

ter a investigação como ponto de partida da relação didática e considerar o papel ativo do aluno na construção de seus conhecimentos.

Para saber utilizar seus conhecimentos mais tarde, o aluno deve ele próprio construir seu saber, mobilizando as ferramentas intelectuais de que dispõe e que podem ser aperfeiçoadas. Reproduzir um saber não é a mesma coisa que construí-lo (BARTH, 1993, p. XX).

Essas colocações nos reforçam a ideia de transformar o ambiente escolar em um ambiente investigativo capaz de incentivar a construção significativa de conceitos pelos próprios discentes. Skovsmose (2000) denomina esses ambientes investigativos de cenários de investigação. Afirmar ainda que o ensino de Matemática deve ser crítico e investigativo. O aluno, além de aprender a fazer, deve saber utilizar os conceitos matemáticos e construir estratégias. Mesmo que, algumas vezes, numa situação específica o problema seja uma situação artificial, esse pode ser trazido numa perspectiva que fuja do “Paradigma do Exercício” e se configure como um “Cenário para Investigação”. É o que Skovsmose (2000) denomina de “semi-realidade” e não é um simples exercício, mas um convite para que os alunos façam investigações e possam explorar e tecer suas próprias explicações.

Em um ambiente investigativo cada indivíduo é responsável pela construção do seu próprio saber a partir das experiências que vivencia. Consideramos então que todo sujeito é indissociavelmente humano, social e singular, dono de uma história e “[...] toda relação com o saber é a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a vontade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45).

Ao envolvermos, na pesquisa, as professoras e as alunas no sentido de tentar entender como as professoras se movimentavam no contexto da sala de aula para trabalhar num processo de ensino-aprendizagem da Matemática, ao mesmo tempo em que construíam seus saberes sobre o Proeja, sobre a turma, sobre o material e sobre a metodologia de resolução de problemas, um ambiente de formação se configurou. Podemos dizer também que nesse movimento as relações se estabeleceram com os diversos saberes envolvidos, se tratando de uma formação num sentido mais amplo, com a ideia de cultura profissional, como nos diz Charlot (2005). “A cultura não é

somente conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos, ela adquire uma forma de individualidade” (CHARLOT, 2005, p. 95). Esse encontro de pesquisadora, alunas e professoras, num ambiente de investigação crítica traz, então, a perspectiva da relação com o mundo, onde a formação como cultura é um processo no qual o sujeito é portador e gerador de sentido. Nesta perspectiva, “[...] é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar em que atuar, mas um universo de sentido” (Idem).

Este estudo teve duas pesquisas antecedentes: uma sobre crenças que alunos e professores do Proeja tinham sobre resolução de problemas; e a outra sobre a atuação do grupo colaborativo GEMP (atual GEPEMES) no contexto de construção de saber, bem como sobre a forma como os professores que participam do grupo estabeleciam relação com o saber construído nas discussões e nas interações estabelecidas no grupo. As teorias e os resultados obtidos nesses estudos serviram de subsídios para a pesquisa atual já que as questões se entrelaçam e dialogam.

Vale lembrar a observação de Freire (1997, p. 77), em “Pedagogia da Autonomia”, quando defende que “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]”. Assim definimos nossas ações, sempre voltadas para a construção ou reconstrução, no rumo da mudança.

2 A PESQUISA

A pesquisa teve como foco duas professoras do Proeja-Ifes, as quais denominamos de Jadde e Giulia⁶. Consideramos suas ações em sala de aula, as interações no grupo de pesquisa e nas reuniões individuais de análise dos dados coletados, incluindo os referentes às observações de aula assistidas por duas alunas⁷ do Programa de Iniciação Científica - PIBIC.

Entendendo a pesquisa como instrumento de compreensão da realidade e de construção de alternativas, optamos por uma metodologia que nos permitisse

6 Os nomes atribuídos às professoras são fictícios em homenagem às minhas duas netas.

7 As alunas da Licenciatura de Matemática e inscritas no PIBIC de 2010 foram Euléssia Costa Silva e Grazielly Mazzarim Bernades a quem agradeço a ajuda nas observações de sala de aula e nas discussões e reflexões junto às professoras.

considerar a perspectiva do outro, a importância ao contexto e a compreensão dos professores em relação aos saberes por eles construídos.

Essa pesquisa teve início em 2010 e se configurou como comunicativa crítica pela importância dada ao contexto num processo de aquisição de saber. Essa metodologia nos permitiu considerar a formação como acesso a uma cultura específica, de construção de identidade e de mudanças. Por termos a consciência de que a compreensão da relação das professoras com o saber por elas construído e de que os significados atribuídos exigia uma aproximação à perspectiva do outro é que essa escolha metodológica se justifica.

A Metodologia Comunicativa Crítica baseia-se na antropologia interpretativa que busca os sentidos sociais dados pelos interagentes a suas ações e interações, com base na publicidade da cultura (GEERTZ, 2001). Foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir, principalmente, da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (1987) e pelo conceito de dialogicidade de Freire (1995). Tem como princípio que a realidade existe, que é possível conhecê-la cientificamente, e que é possível tratá-la com objetividade, considerando a realidade composta por três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Dentro desta lógica,

O processo de conhecimento da realidade passa pela reflexão e interação de forma comunicativa entre as pessoas. Considera-se, portanto, que uma metodologia de pesquisa que pretende ser comunicativa crítica, deve privilegiar as interpretações, reflexões e também teorias que as pessoas participantes possuem a respeito da realidade social para que se possa compreendê-la, interpretá-la e, principalmente, transformá-la (FREITAS, 2011, p. 93).

Nessa perspectiva, o sujeito pesquisado participa de todas as etapas da pesquisa, reflete sobre sua própria prática ao discutir e analisar com o pesquisador seus pontos de vista, angústias e avanços. Busca-se na análise dos dados, identificar, descrever e analisar os dados sob as dimensões excludentes e dimensões transformadoras das práticas e processos investigados. Essas dimensões, tanto excludentes como transformadoras, têm relação estreita

com os saberes das professoras pesquisadas e as relações que estabeleciam com seus saberes. A escolha dessa metodologia foi apropriada à realidade que queríamos estudar - uso de material didático próprio no Proeja numa perspectiva de resolução de problema -, já que estávamos dentro de um processo histórico já estabelecido e com duas professoras que nele se inseriram e procuravam compreendê-lo e aprender com ele. Dessa forma, aspectos tanto afetivos como cognitivos afloravam o que reforçava a escolha de uma metodologia na qual a subjetividade apoiada no diálogo era o ponto forte.

No caso desta pesquisa, as professoras Jadde e Giulia encontravam-se frente ao desafio de lecionar numa modalidade de EJA, num curso do Proeja, com um material novo dentro de uma concepção de resolução de problema, sendo que tanto o curso como a metodologia eram realidades novas para elas. Essas professoras tiveram, ao longo da pesquisa, a oportunidade de refletir e trocar experiências ao se verem como professoras do Proeja, questionando seu trabalho em sala de aula e refletindo sobre a metodologia de resolução de problemas. Aspectos excludentes e transformadores ligados aos saberes docentes foram levantados e puderam ser pontos de discussão e reflexões conjuntas.

Vale ressaltar que a participação das professoras no grupo de pesquisa foi um fator importante para a pesquisa, pois as reflexões no grupo ajudavam nos dados e nas análises futuras em relação aos saberes construídos. Nas reuniões que fazíamos para discutirmos os dados coletados e trocarmos experiências, ficava evidente a força do grupo para que pensamentos e ideias fossem concluídas pelas professoras, já que sempre faziam referência ao que tinham discutido no grupo e como este as ajudava a trabalhar com o material produzido ele produzido.

Nessa busca de ver o professor na relação com o saber necessário para gerir uma sala de aula de jovens e adultos trabalhadores, saber este construídos por diversas fontes, e na busca de trabalhar via resolução de problemas, buscamos observar no processo de construção de conhecimento **a comunicação**, isto é, a busca de uma nova realidade na qual novas redes de relações interpessoais são construídas (HABERMAS, 1990). Nesse processo de troca de experiências, de construção de saber e de mudanças de postura, o diálogo foi essencial, já que o verdadeiro diálogo mantém vivo a dialética entre ação e reflexão e contribui para a emergência da aprendizagem, para a atribuição de sentido e para a mudança de postura do professor nas relações com o saber (CHARLOT, 2005).

Tanto Habermas (1990) como Freire (2005) contribuem para o processo investigativo proposto nessa pesquisa. Nesse processo, o diálogo foi essencial

para que pudéssemos construir uma cultura que implicasse uma atitude de vida, avançando na construção de saberes próprios da profissão e projetando o que está por realizar-se. Resgatando a ideia de formação como cultura, sendo que o que está em jogo na formação não é somente a eficácia ou o aprendizado de uma tarefa ou de uma metodologia de sala de aula, como nesse nosso caso, mas a busca de uma identidade profissional, que *“pode tornar-se o centro de gravidade, da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos”*, como diz Charlot (2005, p. 95)

Freire reforça o papel da comunicação e do diálogo e dessa forma se aproxima de Habermas, colocando o diálogo como um meio de libertar-se e libertar o outro, ao dizer: “Existir humanamente é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**” (FREIRE, 2005, p. 90).

Partimos do princípio de que todos constroem conhecimentos na interação com o outro, mesmo que o façam de pontos de vista e experiências diferentes, sendo a investigação numa linha comunicativa crítica um espaço de diálogo comum em busca de formas coletivas de se relacionar com o saber a ser construído, em busca de transformação da prática docente e da superação de barreiras.

Os instrumentos de coleta de dados foram: observações de aulas, discussões no GEPEM-ES, reuniões individuais com as alunas e professora pesquisadora, e memorial escrito pelas professoras sobre suas histórias de vida. Esses vários olhares nos permitiram um diálogo com as professoras e uma análise conjunta muito rica.

Como dissemos, os encontros com as professoras se davam nas reuniões do GEPEM-ES, em reuniões específicas para tratar de questões da pesquisa e nas aulas observadas. Em cada um desses locais em que nos encontrávamos, seus testemunhos eram repletos de ação e reflexão sobre a prática. As posturas e relatos das professoras Jadde e Giulia durante as reuniões de análise (da qual participavam as professoras, a pesquisadora e as alunas do PIBIC), como também suas colocações ao relatarem suas histórias de vida e suas posturas nos encontros do GEPEM-ES levaram-nos à confirmação de que “[...] a resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 193).

3 AS PROFESSORAS E OS SABERES

As duas professoras são formadas em Matemática, sendo que Giulia é mestre em Matemática Pura e Jadde não possui mestrado. Jadde lecionou nos níveis fundamental e médio, antes de trabalhar no Ifes. Ambas as professoras diziam gostar muito de trabalhar no Proeja e acreditavam no potencial de seus alunos. Levar o aluno a descobrir suas potencialidades e operacionaliza-las está sob a responsabilidade do professor, da sua consciência e da sua disposição. Para que isso aconteça, faz-se necessário estabelecer uma rede de relações que passa tanto pelo processo racional (em que o aluno e professor superem a pedagogia das respostas em favor de uma pedagogia que transforme o aluno em verdadeiro pesquisador (GAMBOA, 2009)), como pelos processos emocional, profissional, institucional e pessoal, como sugere Charlot (2000, p. 67):

As relações que um aluno mantém com esse professor, são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás).

Freire (1997) estabelece uma relação onde é priorizada a condição de sujeito para o outro e onde acontece uma troca. Nela quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Para Skovsmose (2007), a aprendizagem é pessoal, mas tem lugar nos contextos sociais e nas relações interpessoais, emergindo da comunicação entre participantes.

D'Ambrósio também defende a ideia de que o processo educacional se estabelece nas relações, permeadas por envolvimento emocional. Em seu percurso de pesquisa, na busca da compreensão da origem do conhecimento, D'Ambrósio parte do princípio de que o conhecimento origina-se do encontro com o outro, da mesma forma que Charlot e suas relações com o saber, na construção do conhecimento. Nesse diálogo com Charlot, D'Ambrósio (2011, p.76) afirma que: “[...] o conhecimento se organiza e toma corpo como um fato social, resultado de interação entre indivíduos. Depende fundamentalmente do

encontro com o ‘outro’”, mostrando que o ensino-aprendizagem da matemática tem que estar em relação direta com a vida e o cotidiano das pessoas, entrando fortemente a característica social desse processo.

Nas tipologias de análise, consideramos como primeiro fator excludente o **não conhecimento do Proeja** pelas professoras. A partir desta dimensão construíam saberes como: “Proeja é curso difícil de trabalhar”; “Não sei lecionar”. Ao interagirem com o grupo e nas discussões e reflexões que fazíamos, percebemos que saberes foram construídos e que elas estabeleceram relações com esses saberes ao dizerem: “À medida que atuava no PROEJA e com minha participação no GEPEM-ES, modifiquei minha relação com o curso e com a forma de agir em sala de aula do Proeja/Ifes” (Jadde).

Como segunda tipologia, consideramos o **papel do professor**. Como dimensão excludente consideramos a visão que as professoras tinham em princípio do professor: centro do processo de ensino-aprendizagem. Em diversos momentos as falas delas nos remetem ao professor como o ponto central do triângulo pedagógico: **aluno- professor-saber**, cabendo a ele estar à frente da turma explicando o conteúdo e corrigindo os erros, como diz a professora Jadde em momentos diversos: “Cabe ao professor fazer a sistematização e corrigir as atividades apresentadas”; “O bom professor é aquele que fala alto e com firmeza e prepara bem suas atividades”.

Em certos momentos das reuniões, quando narravam sobre suas aulas, as falas da Professora Jadde nos confirmam a existência, em princípio, de uma metodologia tradicional de ensino, por exemplo, ao afirmar que: “Primeiro eu explico... depois eu dou o problema!”. Relacionado a esta questão, numa dimensão transformadora, a Professora Giulia tem como saber que no PROEJA o professor tem um papel social; a ele cabe se interessar pela vida dos alunos de forma integral, o que é extremamente importante para uma relação de afeto com a turma. Numa relação com o saber, no desenvolvimento da pesquisa, estabeleceram alguns pontos que apontam para construções de novos saberes e avanços sobre o papel do professor e o fazer em sala de aula.

Hoje consigo dar aulas dialogadas e com maior envolvimento com a turma, apesar de ainda não conhecer bem a metodologia de resolução de problema (Jadde).

Não me sinto segura de trabalhar nesta perspectiva de resolução de problemas (Giulia).

Cabe ao professor instigar o aluno a participar, a encontrar um caminho para a solução (Giulia).

Dentre outras colocações das duas professoras, ressaltamos uma em que a professora Giulia comenta que, no início de sua carreira no magistério, lecionou para uma turma “muito complicada”, e chegou a acreditar que não obteria sucesso atuando na sala de aula. Por isso, iniciou um novo curso superior, que teve de interromper por causa de sua entrada no Ifes. Todavia, ela teve oportunidade de ter novas experiências: “[...] depois, eu vi que o problema não era só meu não. Era problema da turma mesmo, do curso, né? Tanto que depois eu tive outras turmas que eram maravilhosas. E eu sempre tenho um bom relacionamento com os alunos.” Isso demonstra que ela construiu um saber da experiência de que as turmas e os alunos são diferentes, e que os relacionamentos são construídos, o que foi percebido nas análises conjuntas que fizemos.

A Professora Jadde também ressalta que, antes de iniciar o trabalho com Proeja, ouvia depoimentos negativos de colegas que possuíam experiência com Proeja e, por causa dessas informações, ficou receosa de lecionar nessas turmas. No entanto, com a atuação no Proeja, com sua participação no GEPEM-ES e com o passar do tempo, modificou sua relação com o curso e com a forma de agir em sala de aula do Proeja/Ifes. Vimos neste depoimento a construção de um saber próprio e mudança de atitude a partir da relação que se estabeleceu com este saber, adquirido a partir das interações com os pares, o que demonstra também a “relação de sentido com o mundo”, dita por Charlot (2005).

O Proeja não era o que ouviu, mas o que construiu ao discutir no grupo angústias, anseios, dificuldades e tentar em conjunto construir um caminho para uma boa gestão de sala de aula no Proeja. Percebemos nestas interações a construção de uma identidade profissional como professora do Proeja. Hoje, bem mais confiante, consegue, segundo ela, estabelecer um bom diálogo com a turma, a trabalhar os conteúdos de forma a envolver os alunos no sentido que atribuam significado e construam os conceitos. O que se percebe é que mescla duas metodologias. Apesar de fazer aulas dialogadas e dar oportunidade ao aluno expor seus conhecimentos prévios

e trazer suas estratégias ao resolver os problemas, é ela quem sistematiza e valida as soluções encontradas pelos alunos. Coloca este como um dos papéis do professor, isto é, o de fazer a sistematização e corrigir as atividades apresentadas.

Ainda falando da professora Jadde, há um fato ocorrido numa das aulas em que a aluna fez errado a atividade, mas a professora não problematizou ou discutiu o erro específico daquela aluna. Segundo o relato da professora e a observação de sala de aula, quando ela foi ao quadro e fez a verificação da equação pedida, a aluna, ao acompanhar a correção, percebeu seu erro e refez a atividade. Fizemos o questionamento: se a aluna não tivesse percebido o que errou? Haveria outro momento para retornar a esta questão? Este fato levou a professora a repensar o papel do erro na aprendizagem. Ela relatou que realmente não havia pensado na importância de o aluno refletir sobre seus erros e não somente ver a solução. Lembro bem sua fisionomia de perplexidade e de quem descobriu algo importante nessa hora.

Para Charlot (2005), o sujeito, ao se construir e deixar-se construir, é sujeito de outras construções e dá sentido ao que constrói nas interações e relações que estabelece. Assim essas duas professoras também ao se posicionarem de forma ativa são sujeitos daquilo que fez parte de seu processo de construção.

Não há saber (de aprender) senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo (CHARLOT, 2005, p. 58).

Acreditamos, assim, que o professor colabora ativamente na construção de sua hominização, e que esta educação se dá no social e de forma singular, daí a importância de que ele estabeleça relação com os saberes que constrói. O que significa considerar não somente o saber em si, mas o saber nas suas relações com o mundo, pois o uso que fazemos dele é que o transforma em formas específicas de conhecimentos.

Quanto ao uso do material, tivemos como fator excludente **o não conhecimento do material e da metodologia que o embasa**. A Professora Giulia, antes de fazer a narrativa de suas aulas, fez uma ressalva sobre a

metodologia que utilizava nas aulas: “Depende se eu vou usar o material (referindo-se ao material didático do Proeja, concebido segundo a metodologia de Resolução de Problemas) ou não”. Ao longo de sua narrativa, percebemos que sem o material, sua aula fica bastante tradicional, o que foi confirmado nas observações de aula. No entanto, com o material, mesmo que a professora não tenha muito conhecimento sobre o trabalho com a Resolução de Problemas, a aula se torna um pouco mais centrada nos alunos, o que demonstra as potencialidades do material didático no trabalho pedagógico.

No entanto, percebemos nas falas seguintes que as professoras expressavam saberes sobre o material ao afirmarem: “O material não traz toda a matéria” (Jadde e Giulia). “As introduções pelo material consomem muito tempo” (Jadde). “Minha visão sobre resolução de problemas é bem diferente da que estamos discutindo aqui” (Giulia). Ao terem clareza de que momento diferenciam a sua metodologia e a ligação com o material, podemos dizer que as professoras também mostram o estabelecimento de relações com esses saberes.

Como para elas a resolução de problemas tinha um caráter mais de aplicação de conteúdos, ficava complicado (antes de nossas reuniões) utilizar de forma adequada o material, motivo pelo qual procuraram o grupo de estudos e pesquisa-GEPEM-ES. A Resolução de Problemas proposta no material do Proeja é numa perspectiva metodológica que conduz o aluno a investigar. Assim, situações problema são propostas com finalidade educativa, com intuito de se criar um cenário de investigação que valorize os raciocínios dos alunos, suas experiências e, conseqüentemente, as estratégias e soluções para esses problemas, instigando a interação, o diálogo e incentivando o lidar com o novo, com o desconhecido.

Vale lembrar que na metodologia comunicativa crítica, os sujeitos pesquisados participam de todas as etapas, inclusive da análise dos dados, o que leva a dizer que as conclusões dessa pesquisa foram construídas e discutidas com os sujeitos pesquisados. Assim, durante a análise dos dados, o que ocorreu em reuniões prolongadas, as professoras mostraram ter consciência de que adotavam em suas salas de aula uma abordagem tradicional no processo de ensino-aprendizagem. Afirmavam que, ao longo de sua formação, não tiveram oportunidade de discutir as diferentes metodologias e os diferentes aspectos que possuem implicações no processo de ensino-aprendizagem, o que agora era possível nas discussões do grupo.

Além disso, demonstraram preocupação em conhecer novas metodologias que tornassem suas aulas mais eficazes, fato que, segundo a professora Giulia, levou-a a se tornar um dos membro do GEMPEM-ES e participar ativamente das discussões e reflexões do grupo.

Esses fatos e a pesquisa anterior sobre crenças⁸, da qual as professoras pesquisadas também participaram, apontaram na direção de que, embora as professoras possuísem crenças arraigadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática a partir de suas experiências como alunas e professoras, estavam abertas a mudanças, apesar de muitas vezes ficarem receosas por não terem o conhecimento necessário da metodologia de resolução de problemas. No entanto, durante o tempo da pesquisa, elas puderam rever seus conhecimentos e limitações sobre a metodologia de resolução de problemas e estabelecer uma nova relação com o saber necessário para gerir a sala de aula numa turma do Proeja-Ifes. Essas relações apontam na direção de mudanças e desejos de mudanças demonstradas em suas falas, por acreditarem que isto contribuirá para um trabalho mais qualitativo em suas aulas, no qual o diálogo terá um papel preponderante. O Diálogo como uma das tipologias de análise, tendo como fator excludente de início a falta de comunicação em aula (retratado, por exemplo, pelo trabalho centrado no professor), evolui como um conhecimento construído durante a pesquisa, como podemos perceber quando as professores dizem:

Essas reuniões têm sido de extrema importância para mim. Nelas estou aprendendo o que é trabalhar com resolução de problemas, refletindo sobre minha prática e trocando experiências. Uma questão importante que aprendi nessas reflexões foi dar maior atenção ao diálogo, seja com os alunos, seja com os colegas professores (Jadde).

[...] Aprendi que por meio do diálogo resgatamos as experiências desses alunos (Giulia).

8 Pesquisa acerca das crenças sobre Resolução de Problemas de professores do Proeja, desenvolvida no ano de 2009 e 2010 no Ifes pelas alunas Euléssia Costa Silva e Grazielly Mazzarim Bernades como alunas do PIBIC, orientadas pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Vilela Paiva.

Concluímos, após a análise conjunta dessas falas, que mudanças são necessárias e que o grupo nos ajuda a construir novos saberes, ao mesmo tempo que relações são estabelecidas, o que provoca necessariamente mudança de atitudes.

Outro ponto de análise considerado diz respeito à escolha dos conteúdos e às interferências feitas. Tinha a ver com as escolhas que o professor faz a partir dos conhecimentos que construiu sobre a turma, sobre o conteúdo no ensino e sobre as experiências que ele mesmo vivenciou. Os relatos que seguem nos fazem pensar em várias questões ligadas aos conteúdos as quais precisam ser trabalhados em aula. Como nos diz Freire (2008, p. 110), “[...] o problema fundamental, de natureza política e tocado por linhas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, contra quem, a favor de que, contra que”.

Além de uma escolha política e ideológica do conteúdo a ser ensinado, a experiência trazida pelas professoras, por meio da reflexão, levou ao reconhecimento do elo entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento do conteúdo no ensino (conteúdo pedagógico-disciplinar) (SHULMAN, 1986). Esses dois conhecimentos num processo metacognitivo, ao se relacionarem por meio do diálogo com o outro, transformam-se e se efetivam em saberes relacionado à gerência de sala de aula (PAIVA, 2011).

Esta questão do conteúdo não foi aprofundada na pesquisa, pois nos detivemos às questões relacionadas à metodologia de resolução de problemas, que para as professoras era o mais significativo no momento. Por outro lado, o GEPEM-Es estava discutindo a reelaboração dos materiais do Proeja e, consequentemente, entrando na discussão sobre que conteúdos ensinar, quando e por quê.

4 CONCLUSÃO

O processo de construção de saberes e a forma como o professor se relaciona com esses saberes são um caminho para uma formação com vistas à prática e, logicamente, ao desenvolvimento profissional e a mudanças. Autores como Schulman, Freire, Habermas, Charlot e Skovsmose nos ajudaram a olhar para os diversos saberes construídos pelos professores (no que se refere à metodologia de resolução de problema, ao Proeja, à

Matemática a ser ensinada no Proeja), valendo-se para isto da discussão sobre o material didático, gestão de sala de aula e resolução de problema e das experiências de sala de aula dos professores.

As relações estabelecidas com as colegas de grupo e com as pesquisadoras, num verdadeiro diálogo com vistas à mudança e na busca de sentidos de um trabalho com jovens e adultos, contribuíram para que várias relações fossem estabelecidas ao se construir saberes relativos ao Proeja e à metodologia de resolução de problemas. Acompanhar o crescimento dessas professoras referente aos saberes produzidos nas interações do grupo, nas reuniões individuais e na sala de aula, durante o processo de comunicação adotado na pesquisa, fez-nos concluir que essa forma de interação e de comunicação permite que sentidos sejam atribuídos e que relações sejam estabelecidas.

Outra questão observada foram as relações que as professoras estabeleceram com suas concepções sobre o Proeja e sobre resolução de problemas e como puderam rever conceitos e crenças, admitindo a concepção que embasava seu trabalho. Percebeu-se que se em princípio a relação que estabeleciam com o Proeja era tênue, ao final se sentiam mais parte dele. Eis que uma identidade como professoras do Proeja se formava. A visão que possuíam sobre resolução de problemas ficou clara para as professoras, bem como a necessidade de estudarem e discutirem mais sobre esta questão, já que afirmavam ter um conhecimento estreito sobre o tema, o que dificultava muitas vezes o uso do material.

Esta pesquisa nos permitiu verificar que estudos nos quais os sujeitos podem se colocar e dar sentido ao que veem e às suas ações permitem que mudanças ocorram, que se estabeleça relação com o que se constrói e vive, o que propicia a construção de uma identidade, nesse caso de professoras de Matemática do Proeja.

Percebe-se que num ambiente investigativo, como este da pesquisa, cada indivíduo é responsável pela construção do seu próprio saber a partir das experiências que vivencia. Consideramos então que todo sujeito é indissociavelmente humano, social e singular e possui uma história. Retomamos as palavras de Charlot (2005) de que “[...] toda relação com o saber é a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a vontade de aprender” (p. 45).

Constatamos que o caminho percorrido de forma interpretativa, comunicativa crítica (considerando o mundo objetivo, o social e o subjetivo dos sujeitos envolvidos), é, quase sempre, imprevisível, mas envolve todos

os integrantes do grupo com suas reflexões e saberes, além de ser um espaço privilegiado para se relacionar com os saberes, se posicionar e tomar decisões coletivas. Acreditamos nos grupos de estudos e nas pesquisas como espaços de formação docente e é esta certeza que nos move.

5 REFERÊNCIAS

BARTH, B. -M. **O Saber em Construção:** para uma pedagogia da Compreensão. Portugal: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos, 1993.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI(Ed). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM, 2002. pp.43-55.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan.. **Educação para uma sociedade em transição.** 2.ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

FIORENTINI, D. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. In: **SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XV-SIEM**, 2004, Covilhã, Portugal. Actas. Lisboa: APM, 2004, p. 13-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

72 FREITAS, R., C. de O. **Educação Matemática na Formação Profissional de Jovens e Adultos.** Curitiba: Appris, 2011.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta.** Paraná: UEPG, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001, 248 pp.

GONCALVES, T. O. FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática.** FIORENTINI, D., NACARATO A. M. (org.). São Paulo: Musa Editora; Campinas, 2005.

HABERMAS, J. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. **Teoría de la acción comunicativa, II: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid, España: Taurus Humanidades, 1992.

PAIVA, M. A. V. O Grupo Colaborativo do GEMP como contexto de construção de saberes e de relação com os saberes. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES.** 2011. V.17, n.35, pp. 161-193.

PAIVA, M. A. V.; SILVA, E.; BERNADES, G. Fatores que Afetam a Conduta da Resolução de Problemas dos Alunos do PROEJA/ IFES: um estudo a partir das crenças. In: **Anais do X ENEM**, Salvador, Bahia, 2010.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **Professores, construção de saberes e a relação com esses saberes num grupo colaborativo.** XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** EUA: Educational Researcher, v.15, n.2, pp. 4-14, 1986.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. In: **BOLEMA**, n.14, p.66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. Tradução de Orlando de Andrade de Figueiredo. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática: Incerteza, Matemática, Responsabilidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

3 | PARA ALÉM DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS

Alex Jordane⁹

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFES

Este artigo surge das várias inquietações que adquiri¹⁰ ao longo da minha experiência de vida, sobretudo da minha experiência profissional, especialmente quando comecei a atuar no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes e tive meu primeiro contato com as ações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja como professor de Matemática de uma turma do Curso Técnico em Edificações destinado a alunos jovens e adultos.

Para uma melhor compreensão desse processo, é importante apresentar, mesmo que sucintamente, o Proeja e suas ações. O programa foi criado, por meio dos Decretos nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e a partir desse último se reconfigura e ganha espaço, tanto na rede federal quanto nas redes municipais e estaduais. Desde então, muitos educadores-pesquisadores têm se empenhado em buscar formas de pôr em prática os princípios propostos pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007a)¹¹, quais sejam:

9 Professor de Matemática do Ifes – campus Vitória. Mestre em Educação pela UFMG e doutorando, também em Educação, pela UFES. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Espírito Santo – GEPEM-ES. E-mail: alex.jordane@gmail.com.

10 Peço licença para me posicionar neste trabalho na primeira pessoa do singular, mesmo sabendo que muitas vezes as questões apresentadas são relativas às várias discussões estabelecidas com colegas de trabalho e de pesquisa, pesquisadores e autores e, sobretudo, com a minha orientadora.

11 As orientações para o Proeja foram organizadas em três blocos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Indígena. Neste trabalho optei por priorizar o Documento Base que trata do Ensino Médio, visto que é nesse contexto que a pesquisa está inserida.

- A inclusão da população em suas ofertas educacionais (BRASIL, 2007, p. 37);
- A inserção orgânica da modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos (BRASIL, 2007, p. 37);
- A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio (BRASIL, 2007, p. 38);
- O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 38);
- A pesquisa como fundamento da formação (BRASIL, 2007, p. 38);
- A consideração das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007, p. 38).

O foco do programa é, portanto, a formação profissionalizante de alunos jovens e adultos, tanto de nível médio quanto de nível fundamental. Como aponta um dos documentos que sustentam o Proeja, “[...] o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral” (BRASIL, 2007a, s.p.). Como apoio à essa formação, o Ministério da Educação - MEC propôs algumas ações em diferentes campos. Com o foco no desenvolvimento de pesquisas, bem como a formação de pesquisadores, foram criados no Brasil nove grupos interinstitucionais de pesquisa em parcerias com a CAPES, com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec e com o Proeja, entre eles um grupo envolvendo pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Outra linha de ação é a de formação de professores para atuarem nos cursos profissionalizantes, através de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, além de curso de aperfeiçoamento, todos eles ofertados pelo Ifes. Além disso, o Instituto Federal do Espírito Santo, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Espírito Santo – GEPEM-ES, têm produzido material didático específico para alunos jovens e adultos. Parte dessa discussão é discutida em outro artigo deste livro.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja surgiu em um determinado contexto e tem trilhado, tanto no Ifes quanto em outras instituições brasileiras, seus próprios caminhos. Compreendemos a importância de um programa desse nível, mas também temos claro que é necessário ampliar os horizontes e pensar na formação profissional de jovens e adultos para além de um programa de governo. Com isso, reforçamos a necessidade de compreender essa formação não somente como um programa localizado em um determinado período histórico, mas como uma perspectiva de formação que deve perpassar a política educacional de nossas instituições. Por isso neste trabalho optamos por utilizarmos a expressão Curso Técnico Integrado com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, entendendo que o curso é mais amplo que o Programa a que ele está vinculado. Dessa forma, defendemos que os cursos técnicos integrados que atendam alunos jovens e adultos continuem a ser ofertados nas instituições de formação profissional, independentemente do Programa¹².

Este artigo pretende discutir tanto as experiências quanto as expectativas de alunos jovens e adultos de um Curso Técnico Integrado com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente de uma turma do Curso de Edificações. A pesquisa foi desenvolvida com alunos ingressantes do Curso de Edificações no ano de 2011. Em consonância com o referencial teórico que dá suporte a este artigo, as experiências serão tratadas como *background* e expectativas como *foreground*. Ambos os termos serão discutidos mais adiante.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para tentar entender um pouco do *background* dos alunos envolvidos, bem como do *foreground*, utilizei alguns instrumentos diferenciados.

12 Essas discussões foram realizadas com colegas, pesquisadores da área, mais especialmente com a professora Lígia Arantes Sad e com o professor Rony Cláudio de Oliveira Freitas. Aproveito, mais uma vez, para agradecê-los pelas importantíssimas contribuições nesta pesquisa.

Os dados acerca do *background*, como questões socioeconômicas, idade, sexo, tempo fora da escola, entre outros, foram produzidos a partir de três diferentes instrumentos:

1. Dados retirados do Sistema Acadêmico. O Sistema Acadêmico é um software de gerenciamento de dados mantidos pelo Registro Escolar e alimentados, tanto pelo próprio Registro Escolar quanto pelos professores ao longo do ano, como conteúdo trabalhado e presença dos alunos.
2. Dados fornecidos pelo Núcleo de Gestão Pedagógica – NGP. O NGP prepara, a cada nova turma, uma apresentação com alguns dados dos novos alunos. A apresentação é feita para os professores conhecerem algumas características dos novos alunos.
3. Questionário aplicado pela professora Márcia Brandão Santos Cade. A professora Márcia estava, naquele momento, desenvolvendo a sua pesquisa de doutoramento e aplicou um questionário para a Turma 2. Com base nesse questionário, gentilmente cedido pela professora, alguns dados foram produzidos.

Os dados relativos ao *foreground* dos alunos foram produzidos a partir de uma atividade interdisciplinar com questões relacionadas a perspectivas futuras, planejamentos a curto, médio e longo prazo, organização do tempo de estudo, enfim, situações vinculadas diretamente às expectativas de vida daqueles alunos.

A atividade foi elaborada por um grupo interdisciplinar de alunos-professores e professores de um curso de aperfeiçoamento com foco no Proeja, em 2010 (JORDANE et al., 2010). O objetivo do material produzido por esse grupo é fazer uma primeira aproximação entre alunos, seus professores e algumas disciplinas que serão desenvolvidas ao longo do curso. No texto introdutório, direcionado ao aluno os autores deixam claro para esses sujeitos que, com o uso do material, ele “[...] terá a oportunidade de socializar experiências vividas, conhecer novas pessoas, superar desafios e vislumbrar o início de uma trajetória que se inicia agora, e que certamente atingirá patamares mais elevados” (JORDANE et al., 2010, p. 01).

As primeiras seções desse material foram dedicadas à elaboração de um “Mapa da Vida” e solicitava ao aluno que fizesse um “mapa registrando as datas,

os eventos/situações que marcaram sua vida desde o seu nascimento até os dias atuais” (JORDANE et al., 2010, p. 05) e outros que poderiam surgir nos próximos dez anos. Em seguida os alunos eram provocados a estabelecer metas e organizar um planejamento a curto (06 a 12 meses), médio (03 a 05 anos) e longo prazo (10 anos). O professor Roberto¹³ solicitou aos alunos que fizessem algumas dessas atividades. As respostas dos alunos foram recolhidas, fotocopiadas e organizadas de acordo com as informações que apresentavam.

3 A TURMA PESQUISADA

Já conhecíamos o professor de Matemática que atuaria na turma e já tínhamos sua autorização para entrar em suas aulas. O professor de Matemática, Roberto, é experiente, além de dar aulas em turmas dos CIEJA, tem desenvolvido pesquisas especialmente sobre a produção de materiais para os CIEJA. Durante o período inicial de observação, o que mais incomodava o professor Roberto era o excesso de alunos na turma, 51 em uma única sala.

4 O BACKGROUND

Os termos *background* e *foreground* serão utilizados aqui na perspectiva de Alrø e Skovsmose (2004). O primeiro refere-se à realidade sócio-cultural-política-econômica em que uma pessoa se insere, bem como suas experiências de vida. O *foreground* pode ser entendido como a forma que as pessoas “[...] interpretam suas possibilidades, tomando como referência seu contexto político, cultural, econômico e sua própria posição social” (ALRØ e SKOVSMOSE, 2004, p. 160), ou seja, reúne as expectativas de vida, considerando a sua realidade. Esse conceito será mais discutido posteriormente.

A turma de 2011 apresentava algumas características que a destacava das demais turmas dos CIEJA. O processo seletivo no Ifes, mesmo para as turmas dos CIEJA, sempre se baseou em uma prova com conteúdos de

¹³ Roberto é um nome fictício atribuído ao professor de Matemática da turma de alunos ingressantes em 2011 no Curso de Edificações (CIEJA).

conhecimentos gerais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Especificamente, no processo seletivo para entrada em 2011, os critérios foram alterados para três focos:

1. Idade: Os candidatos mais velhos obtiveram uma pontuação melhor, chegando a 20 pontos para quem tinha mais de 55 anos. A menor pontuação, 5 pontos, foi dada aos candidatos com idade entre 18 e 25 anos;

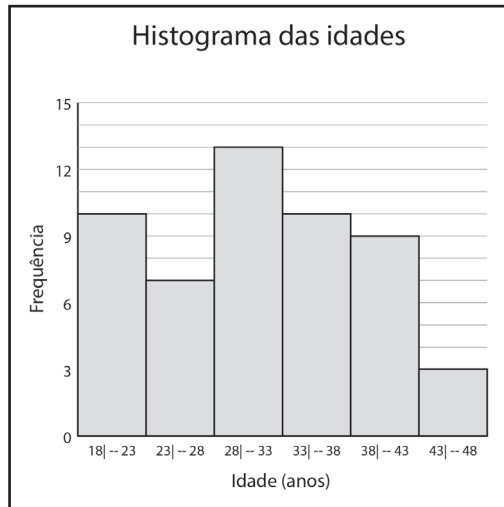
2. Tempo de conclusão do Ensino Fundamental: A maior pontuação, 30 pontos, era destinada aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental há mais de 20 anos, sendo que os alunos que haviam concluído em até 5 anos, obtiveram 10 pontos;

3. Origem escolar: A prioridade foi dada a alunos oriundos de escola pública que obtiveram, neste critério, 35 pontos. A menor pontuação do critério foi para os alunos oriundos de escolas particulares, que obtiveram 5 pontos. (IFES, 2010)

Dessa forma, os alunos mais velhos, que concluíram o ensino fundamental há mais tempo e em escola pública, possuíam uma vantagem sobre os demais. A turma de 2011 era composta, em sua maioria, por esse perfil de alunos.

No Gráfico 1 é possível perceber que 35 alunos, o que representa mais de dois terços da turma, têm idades iguais ou superiores a 28 anos.

Gráfico 1 - Histograma das Idades



Fonte: Sistema Acadêmico, Ifes.

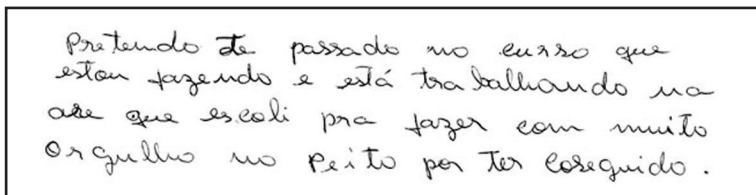
Os alunos apresentavam algumas dificuldades na escrita, o que ocasionava dificuldades também em muitos conceitos matemáticos. Podemos ver essa situação nos textos produzidos pelos alunos em uma atividade aplicada pelo primeiro professor de Matemática da turma 2011, Roberto. Uma das questões dessa atividade objetivava saber como cada aluno gostaria de estar daqui a 10 anos. A Figura 1 e Figura 2 apresentam a dificuldade de escrita de duas alunas da turma.

Figura 1 - Resposta da aluna da turma 2011

~~Com~~ a minha vida vai ser diferente, por que estou ~~Estudo~~ Estudando na Instituto Federal do Espirito Santo estou muito feliz. com trabalho, fazer minha casa,

Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

Figura 2 - Resposta da aluna da turma 2011

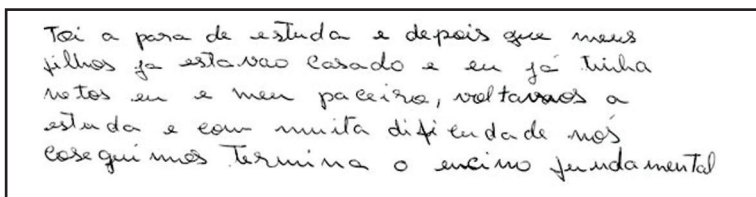


pretendo de passado no curso que
estou fazendo e está trabalhando na
área que escolhi pra fazer com muito
orgulho no peito por ter conseguido.

Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

Além disso, com base em dados informados pelo Núcleo de Gestão Pedagógica do Ifes, o primeiro ano de Edificações, 2011, era formado por uma pequena maioria (55%) masculina e, aproximadamente, dois terços dos alunos tinham renda familiar inferior a dois salários mínimos. Do total de alunos, 20% estavam empregados na construção civil, ramo de atuação do curso, outros 20% estavam desempregados e os 60% restantes estavam empregados em outras áreas. A maioria, muitas vezes com o apoio da família, havia buscado o curso pensando em uma melhor inserção no mercado de trabalho, apesar de estar um longo período fora dos bancos escolares e enfrentar as dificuldades da vida, de acordo com a resposta de uma aluna (Figura 3):

Figura 3 - Resposta da aluna da turma 2011



Tô a para de estudar e depois que meus
filhos já estavam casados e eu já tinha
notas em e meu pai não, voltamos a
estudar e com muita dificuldade nós
conseguimos terminar o ensino fundamental

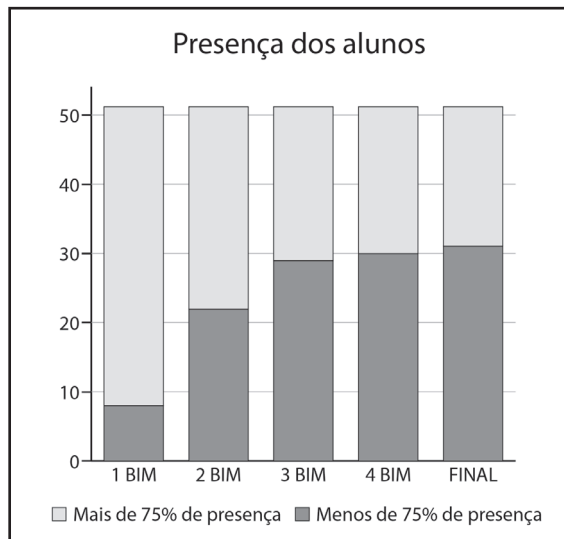
Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

As dificuldades na escrita, aliadas ao longo tempo fora da escola, foram alguns dos fatores que influenciaram, de alguma forma, a grande evasão ou pelo menos ausência dos alunos, questão que irei discutir na próxima seção.

5 PERMANÊNCIA – UM DOS DILEMAS ENFRENTADOS PELA EJA

Uma das questões enfrentadas na EJA e, conseqüentemente nos CIEJA, e que tem preocupado professores, gestores e pesquisadores é o alto índice de faltas dos alunos, culminando em um índice de conclusão de curso muito baixo, frente a outras modalidades de ensino. Os dados do diário escolar da turma obtidos pelo professor de matemática apontam que o número de faltas cresceu significativamente, desde o primeiro bimestre¹⁴ até o final do curso. Para uma ideia mais clara, o Gráfico 2 apresenta o número de alunos acima e abaixo de 75% de presenças¹⁵ nas aulas de Matemática dos quatro bimestres e em todo o ano letivo, conforme a última coluna.

Gráfico 2 - Presença dos alunos



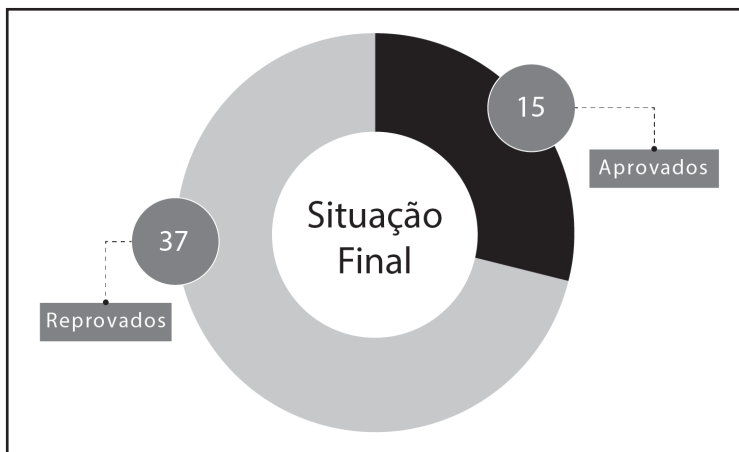
Fonte: Diário Escolar de Matemática, acessado no Sistema Acadêmico

14 O curso é organizado de forma anual e dividido em quatro bimestres.

15 A referência de 75% foi feita com base no índice de frequência mínimo permitido para que o aluno seja aprovado no ano letivo, apesar de não ser constatada uma ligação direta entre evasão e repetência.

A partir do segundo bimestre, quando é deflagrada a greve, mais da metade da turma não estava mais frequentando as aulas regularmente. E dos 52 alunos ingressantes, apenas 21 alunos possuíam um índice de frequência que permitia a continuidade dos estudos no segundo ano do curso. Essa relação fica mais complicada ainda quando analisamos as situações finais dos alunos. Dos 21 alunos aptos a irem para o segundo ano, apenas 15 foram aprovados, como representado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Situação final dos alunos



Fonte: Diário Escolar de Matemática, acessado no Sistema Acadêmico

Ao final do ano, o índice de evasão ficou em torno de 60% e o índice de aprovação em torno de 29%. Entre as diversas causas desse alto índice de evasão/retenção algumas merecem uma atenção especial, mesmo que já pontuadas anteriormente:

- O longo período de afastamento da escola desde a conclusão do Ensino Fundamental;
- As dificuldades nos processos de leitura e escrita;
- O número excessivo de alunos em sala de aula (52);
- O longo período de greve e um consequente desânimo por parte dos alunos (91 dias).

Mas esse índice elevado não era esperado nem por professores (informação obtida em conversas tidas com eles), nem pelos próprios alunos, (informação obtida através dos registros de suas expectativas). Em uma atividade realizada no começo do ano letivo eles tiveram a oportunidade de explicitarem quais eram os seus planos para o futuro e como pretendiam colocá-los em prática. Esses planos serão tratados na seção a seguir.

6 O FOREGROUND

Uma questão de extrema relevância, sobretudo nas discussões acerca da educação de jovens e adultos, é a ideia de se partir da experiência dos alunos. Não há dúvida, principalmente entre os pesquisadores desse campo, que os processos educativos devem não só valorizar, mas também ser iniciados a partir das experiências que os alunos, jovens e adultos trazem consigo. Freitas (2010), que desenvolveu sua pesquisa de doutorado no Proeja, toma como base de toda a discussão feita por ele duas afirmações, sendo que uma delas considera que “[...] o estudante adulto traz consigo experiências de vida que **devem** ser valorizadas” (FREITAS, 2010, p. 96, grifo meu). Daí a importância de conhecer o *background* dos alunos, como já apresentado anteriormente. Mas alguns autores, sobretudo o dinamarquês Ole Skovsmose, tem apontado a necessidade de pôr em pauta também o *foreground* dos alunos, principalmente daqueles “[...] que pertencem a grupos sociais desfavoráveis e marginalizados” (SKOVSMOSE *et al.*, 2012, p. 234).

Skovsmose, juntamente com outros colaboradores, tem definido o “[...] *foreground* de uma pessoa como suas interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sócio-político dado” (SKOVSMOSE *et al.*, 2012, p. 235), ou seja, esse fenômeno tem a ver com o projeto de vida, quais as expectativas que uma pessoa tem para sua vida (SKOVSMOSE, 2008). O *foreground* é como a pessoa, ao refletir sobre a sua realidade, entende suas possibilidades para a vida, incluídas aí estão suas possibilidades de aprendizagem. O *foreground* é altamente dinâmico e vai se refazendo a partir da vivência das experiências. As possibilidades de vida hoje podem ser diferentes das possibilidades de vida de amanhã.

A importância de se considerar o *foreground* em situações educacionais advém, portanto, da estreita relação entre suas expectativas (futuro) e suas

motivações para aprender (presente). Conhecer tais expectativas pode nos ajudar, como professores, a entender o significado que nossos alunos atribuem à aprendizagem em relação às suas vidas futuras.

Considerando o significado da aprendizagem como relacionado mais ao futuro que ao passado, enfatiza que o sentido de escolaridade dos estudantes, em geral, e de educação matemática, em particular, não é apenas cognitivo por natureza, mas também sócio-político. O significado dado à aprendizagem está ligado às condições sociais, políticas, culturais e econômicas do aprendiz e como ele as interpreta. (SKOVSMOSE et al., 2012, p. 235)

O *foreground* está intimamente ligado às intenções quanto à aprendizagem. Em nosso caso, um curso profissionalizante, essa relação se torna ainda mais forte. Muitos de nossos alunos jovens e adultos veem no curso uma possibilidade de concretizar seus planos futuros, quase sempre em busca de uma movimentação social, de uma condição atual de sobrevivência para uma *vida melhor*, tanto para si quanto para sua família. “Estudar e escolher uma profissão parece ser um modo de escapar deste cenário amedrontador” (SKOVSMOSE et al., 2012, p. 244).

O conhecimento do *foreground* dos alunos pressupõe um estudo aprofundado de suas realidades e de conversas, ou “entre-vistas”, sobre suas expectativas de vida. Skovsmose et al. (2009) destacam que, nesse tipo de pesquisa, não é possível encontrar o *foreground* em sua forma “pura”, o que exige do pesquisador uma posição de efetivo diálogo. Assim os autores utilizam o termo “entre-vista”¹⁶ de Steiner Kvale (1996)¹⁷.

Consideramos elegante esta formulação, pois ressalta a natureza de um processo solidário, um “ver-juntos”, que sintetiza nossas intenções. O pesquisador não tem uma agenda oculta, isto é, para o entrevistado nada é

¹⁶ Inter-view

¹⁷ KVALE, Steiner. Inter-views: An introduction to qualitative research inter-viewing. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

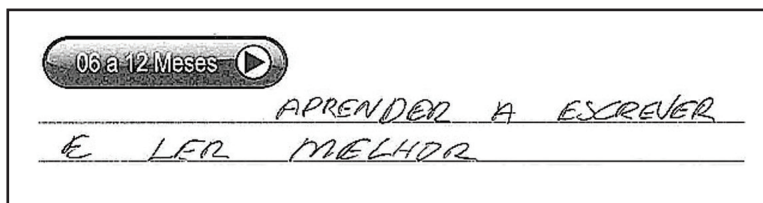
secreto no design da investigação, o que garante a validade (ou legitimidade) desse processo (SKOVSMOSE et al., 2009, p. 244).

Dada a dificuldade em conseguir realizar “entre-vistas” com os alunos, optamos por apresentar alguns dados que podem apontar indícios do foreground desses alunos.

Parti então para a análise do material recolhido e fotocopiado por mim, referente às atividades desenvolvidas pelos alunos. Vale lembrar que as atividades abordavam questões como perspectivas futuras, planejamentos a curto, médio e longo prazo, organização do tempo de estudo, enfim, situações relacionadas diretamente com as expectativas de vida daqueles alunos. Traremos algumas dessas questões que nos dão indícios do foreground desses alunos.

O planejamento a curto prazo (06 a 12 meses) quase sempre estava vinculado às possibilidades de aprendizagem. Algumas delas relacionadas a conhecimentos básicos de leitura e escrita, como é o caso da resposta de aluno (Figura 4):

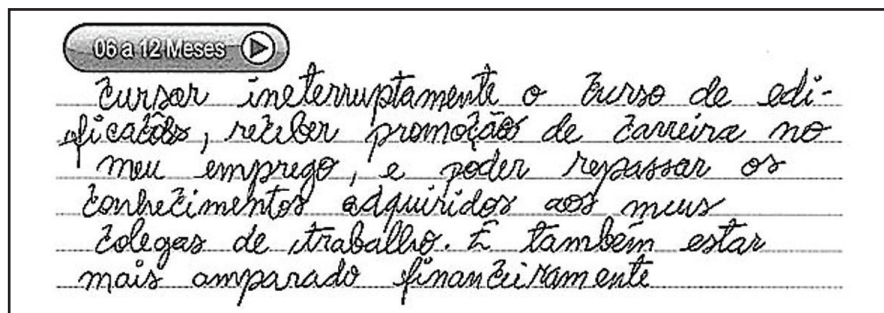
Figura 4 - Resposta do aluno da turma 2011



Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

A maioria (55%) das respostas aponta para o desejo de estudar, terminar o primeiro ano com boas notas e superar as dificuldades. Outra parte, 16%, relaciona, de alguma forma, o sucesso nos estudos ao mundo do trabalho, seja em busca de um emprego, de estágio, ou como melhoria da atual situação. Os 29% restantes apresentam expectativas diversas, incluindo outros estudos, como cursos de inglês, compra de automóveis, viagens, melhoria financeira e questões religiosas. Um aluno me chamou a atenção, como destacado na Figura 5:

Figura 5 - Resposta do aluno da turma 2011



Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

Além de suas perspectivas frente ao curso (estudar ininterruptamente), das questões ligadas à profissão (receber promoção) e da melhoria financeira, ele nos chama a atenção para a possibilidade e vontade de compartilhar seus conhecimentos com os colegas de trabalho. Essa postura denota uma preocupação em não somente produzir conhecimentos para seu próprio desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal, mas também em dividir esse conhecimento com aqueles que o cercam. Infelizmente esse aluno (Figura 5) abandonou o curso logo após o primeiro bimestre. É importante destacar que entre a expectativa e a realização há uma grande distancia. Ele parecia bem intencionado, mas isso não bastou para que concretizasse suas aspirações. Muitos outros fatores interferiram e podaram a realização e concretização da formação e, conseqüentemente, de uma vida melhor, profissional e pessoalmente.

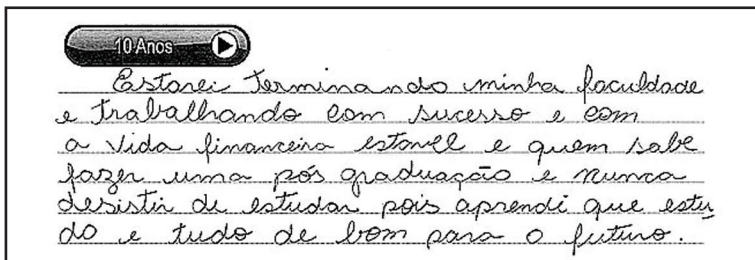
Em relação ao planejamento a médio prazo¹⁸ (03 a 05 anos) a maioria dos alunos, 55%, afirmou o desejo de estar trabalhando na área, sendo que 35% disseram apenas que desejam estar com o curso concluído, sem fazer menção direta ao trabalho na área. Mais de um quarto dos alunos declarou o desejo de continuar seus estudos, seja em cursos superiores (25%), seja em outros cursos ligados ou não à construção civil (7,5%). Como os dados produzidos se referem a um curso profissionalizante, esses números

¹⁸ Como considerei mais de uma resposta por aluno, a soma das respostas ultrapassará os 100%.

confirmam a importância de se pensar o curso para que os alunos possam atuar diretamente no mercado de trabalho, mas também nos indica que uma parcela significativa manifesta o desejo de continuidade nos estudos.

Em relação às metas para longo prazo (10 anos) o número de alunos que desejam ter concluído um curso superior aumenta para 43%, sendo a resposta que mais aparece. Dentre esses, encontramos ainda 3 alunos (8%) que querem dar aulas e uma aluna (3%) que pretende fazer uma pós-graduação (Figura 6).

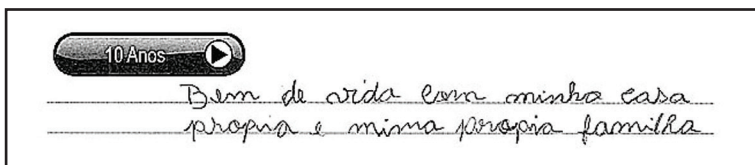
Figura 6 - Resposta da aluna da turma 2011



Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

Muitos alunos (30%) fizeram menção ao fato de ocuparem uma posição social melhor, usando termos como “estar bem de vida” e “ter tido sucesso na vida”, como apresentado na Figura 7:

Figura 7 - Resposta da aluna da turma 2011



Fonte: Atividade aplicada em 09/02/2011

Por ser um curso de nível médio, seria aceitável considerar que o número de 43% de alunos que querem fazer um curso superior é baixo. Porém, como esses alunos tiveram vários momentos em que foram excluídos do processo educacional e estão, em sua maioria, acima dos 30 anos de idade, esse índice é significativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva “de melhoria das próprias condições de vida” (BRASIL, 2007b, p. 13), com base nos estudos, é um fato marcante na vida desses alunos jovens e adultos. Continuar os estudos em um curso superior é, pelo menos para uma parcela deles, uma meta a ser perseguida. Muitos sabem que esse caminho dificilmente será trilhado por eles e, talvez por isso, focam-se nos estudos de nível médio.

Pensar uma educação matemática integrada a um curso profissionalizante pressupõe pensar além das questões específicas do conteúdo dessa disciplina. Pressupõe considerar expectativas dos alunos e, mais que isso, pressupõe considerar que a matemática deve conseguir ajudá-los na escola e, sobretudo, ajudá-los a almejem e buscarem uma vida melhor para eles e para sua família.

8 REFERÊNCIAS

ALRØ, H. e SKOVSMOSE, O. **Dialogue and learning in mathematics education: intention, reflection, critique**. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2004.

BRASIL. **Decreto no. 5.478 de 24 de junho de 2005**. . Brasília: Diário Oficial da União, 27 de junho de 2005, 2005.

BRASIL. **Decreto no. 5.840 de 13 de julho de 2006**. . Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2006, 2006.

BRASIL, M. **Documento Base - Ensino Médio**. . Brasília: SETEC/MEC, 2007a.

BRASIL, M. **Documento Base - Ensino Fundamental**. . Brasília: SETEC/MEC: [s.n.], 2007b.

FREITAS, R. C. de O. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes**. Doutorado em Educação - UFES, Vitória, ES. 2010.

IFES. **MANUAL DO CANDIDATO - PROCESSO SELETIVO 2 (CURSOS PROEJA) 2011.** . Vitória, ES: Ifes, 2010.

JORDANE, A. et al. **Tecendo Relações no Proeja.** 1. ed. Vitória, ES: Ifes, 2010. p. 47

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica.** Tradução Orlando de Andrade Figueiredo; Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, O. et al. Antes de dividir temos que somar: “entre-vistando” foregrounds de estudantes. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 22, n. 34, p. 237-262, 2009.

SKOVSMOSE, O. et al. A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 26, p. 231-260, 2012.

4 | UM FRACASSO INSTITUCIONAL DO PROEJA – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO IFES - CAMPUS COLATINA

Diemerson Saquetto¹⁹

Maria José de Resende Ferreira²⁰

1 INTRODUÇÃO

Por que tanta dificuldade em considerar a política de inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)? A resposta a este questionamento talvez tenha seu prólogo nas palavras do professor Miguel Arroyo (2005) que diz sobre a necessidade urgente da produção de pesquisas que reconstruam a imagem real da EJA e que estas possam superar a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante. Qualquer pesquisa que empreendamos em EJA ou Proeja, não deve apenas pensar os estudantes como sujeitos experimentais, mas sim, pessoas circunstanciadas a um espaço educacional repleto de vivências preconceituosas e estereotipadas. Pessoas que adentram a vivência educacional com a expectativa de ampliar seu corolário de potencialidades em prol de uma vida mais digna e repleta de outras possibilidades que o

19 Doutor em Psicologia. Mestre em História Social. Pós-graduado em Educação Profissional Integrada a EJA. Filósofo e Psicólogo. Professor de diversos cursos e Coordenador Geral de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação – Ifes Campus Colatina. E-mail: saquetto@gmail.com.br.

20 Doutora em Educação. Coordenadora do Proeja e Professora do Ifes Campus Vitória. Atua nos cursos de Licenciatura de Química, de Letras - Português e da Especialização Proeja na modalidade Ead. É membro do Grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

saber possibilitaria. No entanto, vemos crescerem os currais de pesquisa que veem nestes estudantes uma oportunidade de alavancar dados, emergindo bons frutos em alguns casos, e estes saltam-nos ao averiguar as revistas científicas de pedagogia e educação, no entanto, pouco percebemos quanto a construção de pesquisas que apresentem o fracasso da política pública circunstanciada às problemáticas que lhe são concernentes.

Arroyo (2005) adentra em seus estudos, o campo das dicotomias históricas entre o saber técnico e o saber acadêmico, e para tanto mostramos o desprezo arraigado no imaginário social diante de tudo que é corpo e prático, e, portanto, concernente ao mundo do trabalho. Os preconceitos não nascem por acaso, uma vez que as estereotipias são fotografias embasadas de nossos medos profundos diante do diferente, que há tanto tempo denominamos a-normal, bárbaro e bizarro. Alguns no século quarto “ousaram” não falar grego e nem latim, usavam “estranhas” vestes de peles de animais e no cabelo “peculiar” gordura: estes eram os que estavam fora das fronteiras, dos limites, e receberam o desprezo social na forma da estereotipia. Hoje os “bárbaros” são os “esquecidos” (termo utilizado também por Arroyo) do sistema educacional – os jovens e adultos apartados por algum motivo da educação formal adentraram ao lugar fronteiro do estrangeiramento social, são assim taxados de “anormais” e diante das necessidades próprias que a atrofia pedagógica que o próprio sistema colocara, recebem do social, e mesmo de profissionais da educação, o lugar secundarizado de uma educação menor e às vezes deficiente. É justamente este lugar “negativo” a que foram delegados/renegados os alunos do Proeja. Tanto tem-se falado, escrito, academicizado, pouco, porém, tem-se provado, articulado, mantido, sobre essa tal política de inclusão.

O aluno do Proeja não precisa de uma pedagogia da compaixão, ou piedosa, pois, se assim se der, de fato estamos excluindo ao falar de inclusão. No entanto, quando Arroyo coloca que o “capitalista não deixa nada de fora” sentimos na discordância. Uma vez que a formulação de um eixo do mal é necessária para cumprir a função dialética própria da ordem do desejo. As estereotipias históricas mostram que a identidade de um grupo é afirmada pela negação de outro, a demonização da alteridade é justamente aquilo que afirma um grupo. Quando um sujeito mata um outro por causa de um ténis, é justamente porque este fora excluído de uma economia dos desejos de que ele não poderia fazer parte, uma vez que a sua existência garante os

privilégios do “donatário” do tênis. Uns tem acesso, outros marginalizados, desejam o que não possuem. E aquele que possui mantém a ordem dialética justamente porque não quer ser desprivilegiado. Os alunos do Proeja acabaram, desta maneira assumindo este lugar, denunciado por Marx e por Foucault, de anormalidade, da despotencialização, que inclusive, está presente no imaginário de educadores que perpetuam estigmas.

O que pensar então sobre uma política de inclusão educacional, quando esta fracassa? Que aportes permitiram o seu findar? Que elementos serviram de despotencialização e problematização?

Existe no duo articulável estabelecido entre a EJA e o Proeja: a perpetuação de estereótipos históricos de exclusão, a que denominamos de estrangeirização - ou síndrome de Meursault (fazendo alusão ao “*Estrangeiro*” de Camus). Estes estereótipos são potencializados em Instituições “acostumadas” a uma ideia de excelência nascitura de outras conjunturas, também históricas. Processo em que o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Ifes) não ficara ileso.

As Representações Sociais em sua teoria hodierna de Serge Moscovici é suficiente campo para a captação do sentido deslocado, diga-se estrangeiro, de profissionais e de alunos do Proeja sobre si próprios, práticas e saberes, a fim que se tenha traçado um diagnóstico mínimo para a compreensão do que vem a ser um fracasso institucional. Sim! O Proeja nem sempre é belo, inclusivo e perene: o Programa também fracassa e circunscreve dificuldades oriundas de suas estereotípias, e portanto, também fracassa e fecha turmas. É justamente este ponto que buscamos analisar no presente artigo.

A EJA-EPT, Proeja do Ifes *Campus* Colatina possui uma história de formação de profissionais com relativo sucesso para a vocação do mercado de trabalho regional. Tal afirmativa baseia-se no grande número de inserções dos formandos na área de Segurança do Trabalho. Após a mudança do curso para o Integrado ao Ensino Médio com Técnico em Comércio, que se acreditava, ainda mais associado à vocação do mercado regional, o desinteresse estabeleceu-se e as turmas escassearam-se, diante da pouca procura para entrada na Instituição, mesmo com o número grande de incentivos governamentais.

Surgem-nos indagações do tipo: Que elementos são circunstanciais para o fracasso da modalidade EJA em uma determinada localidade (exemplo do caso Ifes *Campus* Colatina)? Podemos atribuir este fracasso à dinâmica institucional de desvinculação e ao desinteresse de criação de

metodologias mais adequadas, avaliações, empreendimentos de acesso, currículo e planejamento, como os elementos primordiais para o (in)sucesso da modalidade? Ou existem outros elementos que podem ser associados ao diagnóstico de fracasso? Acredita-se que o fracasso institucional de um Programa específico para o público com perfis da EJA deve-se a uma série de fatores que reforçam a estereotipagem dada à modalidade. O insucesso não é de responsabilidade docente ou discente, mas institucional. O mapa complexo desta cartografia instituída permitiria, ainda, e em aspecto prático, a gestão de instrumentos avaliativos eficazes para a percepção da “saúde institucional” dos cursos nesta modalidade. Intentamos, assim, identificar e discutir à luz da Teoria das Representações Sociais os elementos constitutivos do fracasso de um curso de Proeja, segundo a ótica dos alunos e dos profissionais envolvidos.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Pensando, pois com Moscovici (1990) que as relações sociais estão profundamente ligadas com transformações no pensamento, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais nos é muita cara para a análise de fenômenos partilhados no social, uma vez que os objetos de nossa análise são antes de tudo representações de um grupo. De um grupo de estudantes, de um grupo de profissionais de educação, de grupos institucionais. Ou ainda como nos ajudaria Spink (1996) são crenças, imagens e símbolos partilhados pelo grupo, são conceitos imbuídos de sentido gestores e gerados do/no compartilhamento do cotidiano, organizando a realidade e a prática social. As Representações Sociais residiriam no senso comum, segundo Moscovici (1978), permitindo compreender maneiras utilizadas pelo grupo para transformar aquilo que lhe é externo e estranho em elementos formadores de sua hermenêutica de mundo, naquilo que é familiar para os partícipes do contexto. Objetiva-se e ancora-se. Organiza-se pelo cognitivo e pelo afetivo (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 2002). Relações entre o sujeito e o objeto não se resumem ao ideal, mas confrontam-se em relação contínua nas práticas e simbolizações do sujeito (SÁ, 1998). De fato o objeto “se faz carne” em um sujeito que não se torna o objeto, ou

objetos, não é por eles consumido, mas a eles donatário. O sujeito deve às suas representações sociais a constante re-construção da realidade, possível na doação de sentido, da interpretação e construção do mundo que lhe é envolto (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41).

A Teoria das Representações Sociais possui, no entanto, diversas abordagens metodológicas, e para este estudo utilizamos a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric (1998; 2001; 2005).

O precipitado, enquanto objeto, que é partilhado por um grupo social, dá sentido às vidas em seus manejos coletivos e individuais, e tal sentido não se dissocia das práticas que também são partilhadas, conferindo assim a manutenção identitária de tais grupos (TRINDADE, NASCIMENTO E GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2006, p. 190). Jean-Claude Abric (1998) coloca que uma representação é composta de dois sistemas: um núcleo que é central e outro que é periférico. O sistema central é assim definido por Abric (1998, p. 33):

Um sistema central (o núcleo central), cuja determinação é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios. Ele tem papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação; assegura a perenidade, a manutenção no tempo; ele é duradouro e evolui – salvo em circunstâncias excepcionais de modo lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; sua origem está em outro lugar, no contexto global – histórico, social, ideológico – que define as normas e os valores dos indivíduos e grupos.

Os esquemas centrais são, pois normativos, gerando o sentido e o valor da representação, e ao mesmo tempo organizando os elementos unificadores dos elementos representativos conferindo-lhes estabilidade. Já o sistema periférico é mais individualista e contextual graças às experiências vividas no cotidiano

e, portanto, são mais flexíveis. Sua importância reside no fato de promover a ancoragem da realidade, e sendo condicionais, acabam por apontar o excepcional da representação (MOLINER, 1992, p.328). Temos, portanto, que o sistema periférico, concretiza, regula e mesmo protege as representações de uma possível desestruturação. Flament (1989; 1994) destacando a importância dos esquemas periféricos percebe que os prescritores comportamentais, ou seja, a orientação das ações e as modulações personalizadas, que justificam determinada compreensão e mesmo a defendem, residem justamente nos elementos periféricos.

Comprometendo-nos com a gestão do Proeja como fenômeno institucionalizado na partilha da realidade do social, percebemos que a está teoria e sua metodologia particular, nos são suficientes para as afirmações que realizamos em seguida.

3 METODOLOGIA:

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa de levantamento, conforme enfoques a seguir:

- **Participantes:**

A pesquisa se deu com o número de 40 alunos do Proeja *Campus Colatina*. Acrescidos aos profissionais da educação diretamente ligados ao processo de formação dos cursos historicamente, assim como os profissionais da educação hoje ligados a formação dos educandos do Proeja (n=10).

- **Instrumentos:**

O instrumento segue a lógica do roteiro semi-estruturado contendo os dados pessoais do participante; questões que contemplam a estrutura atual do curso, expectativas futuras e sugestões de melhorias, problemas cotidianos, dificuldades e visão representacional do curso. Intenta-se no questionário considerar questões do tipo “evocação” seguindo o modelo das Representações Sociais pela ótica estrutural, ou seja, questões do tipo “associação livre”; mais questões abertas do tipo entrevista. O instrumento dedicado aos profissionais da educação seguiu a mesma lógica, no entanto, contaram questões próprias como as relacionadas a currículo, avaliação, evasão e gestão educacional.

- **Procedimento de Coleta de dados:**

O pesquisador-entrevistador compareceu ao *Campus* e pela incursão que lhe é própria, ou seja, constituir-se professor do Proeja, escolheu alunos aleatoriamente, segundo a presença nas salas de aula e segundo a manifestação de desejo de participação na pesquisa. Houveram sujeitos de todos os períodos do Curso Técnico em Comércio e de alunos finalistas dos dois últimos semestres do Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Buscou-se isonomia representativa e estatisticamente tratável. Com a devida autorização institucional, aplicou o instrumento (roteiro semi-estruturado), procurando-se conservar as características informais e situacionais da conversação. A lógica do instrumento é a de questionário, todavia, as questões de associação livre, do tipo evocação, foram tomadas de imediato na forma de entrevista.

Os profissionais que trabalham com o Proeja foram escolhidos segundo seu cargo, tempo de trabalho na instituição e ligação com o Programa. A lógica do instrumento de coleta de dados, no entanto, foi inteiramente na forma de entrevistas gravadas, e estas posteriormente foram transcritas.

- **Procedimento de Análise dos dados:**

Os critérios de análise que utilizamos basearam-se na principiologia proveniente da Teoria das Representações Sociais. Desta forma, utilizamos compreensões de discurso que buscam chegar ao Núcleo Central das Representações Sociais, além dos processos de ancoragem e objetivação, norteadores da Teoria Clássica Moscovicianiana. Foram-nos úteis para isso, programas estatísticos de articulação psicossocial: *Alceste* (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte) - para análise do discurso dos profissionais de educação mais propriamente para a análise das questões das entrevistas, que foram gravadas, e portanto, com um maior volume de dados; e, EVOC-2003 para as questões de “associação livre” presentes nos questionários dos estudantes.

Em seguida, utilizou-se para a categorização dos eixos e classes identificados pelo *Alceste*, e das questões não submetidas ao programa os critérios estabelecidos por Bardin (1977) de Análise de Conteúdo, na busca da promoção de sentido que nos permitisse a melhor análise dos dados obtidos.

4 RESULTADOS

O *corpus* de análise das entrevistas dos profissionais de educação ligados diretamente com o Proeja nesse *Campus* (n=10), possuía 10 UCIs (unidades de contexto inicial) que corresponde às divisões primárias dos textos analisados, que em nosso caso, seriam justamente o número de sujeitos participantes das entrevistas. O *corpus* destas 10 UCIs apresentou 180 UCEs (unidades de contexto elementar) distribuídas que seriam justamente as ideias frasais, com 78,95% de material textual analisado, o que indica consistência razoável dos discursos. Coloca-se aqui que entendemos por consistência não o conteúdo primário das entrevistas concedidas, mas sim, o parâmetro indicado pela quantidade/qualidade do material analisado pelo *software* Alceste.

As UCEs possuem uma relação de força que as une a determinada classe apresentada por um valor estatístico de qui-quadrado (X^2). A análise destas classes se dá por meio de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (CORTEZ; SOUZA: 2008; NASCIMENTO; MENANDRO: 2006) que especifica a classificação do vocabulário com sua frequência e força de relação. Este mecanismo classificatório nos permite a caracterização dos “núcleos centrais representativos”, ou as conjunções significativas dos discursos, em dendrogramas relacionados por coeficientes (r) nos possibilitando a discussão estabelecida por suas relações.

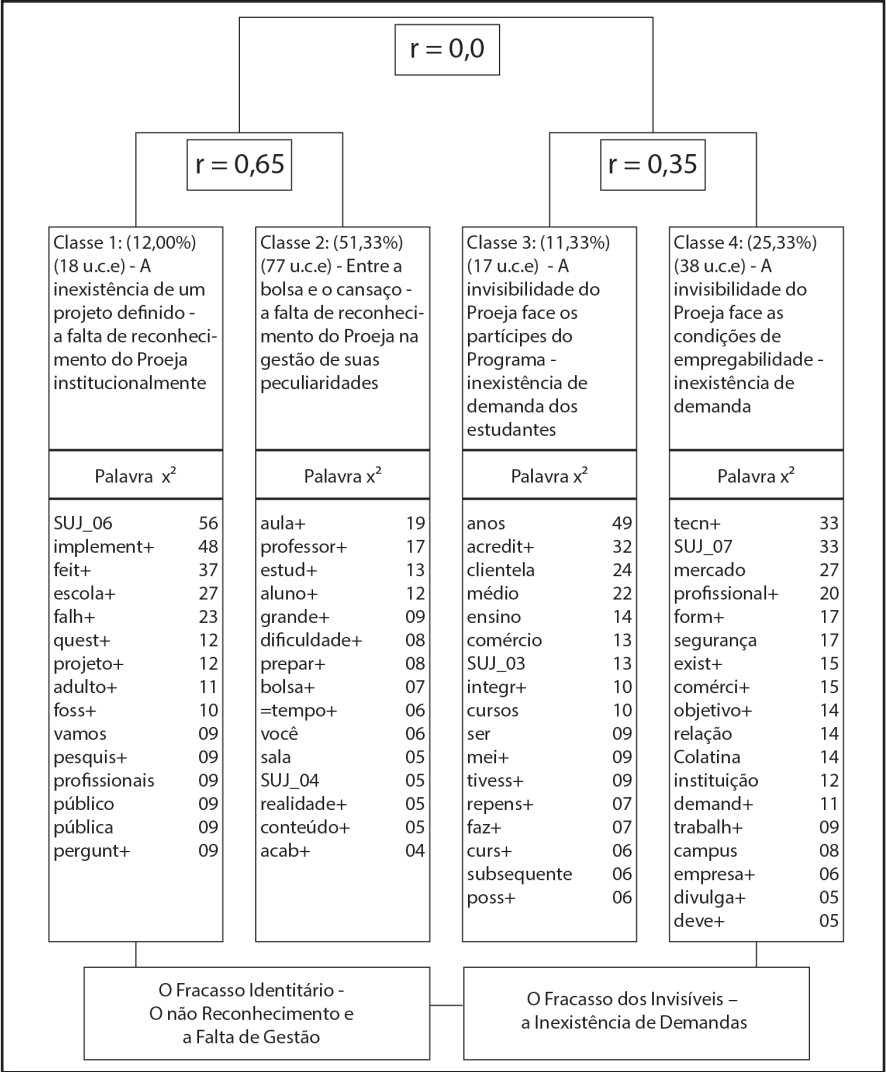
A CHD dos discursos dos profissionais de educação, do *Campus* Colatina, sobre os seus cursos de Proeja, permitiu-nos identificar 4 classes, subdivididas em dois eixos. A classe 1 com 18 UCEs (12,00% dos dados analisados) denominada: “**A inexistência de um projeto definido - a falta de reconhecimento do Proeja institucionalmente**” apresentou aspectos relacionados a um dos eixos centrais do insucesso de uma política pública, ou seja, a imposição governamental de uma dada política não planejada, e, não discutida suficientemente, entre os partícipes do projeto de implantação. A classe 2 com 77 UCEs (51,33% dos dados analisados) denominada: “**Entre a bolsa e o cansaço - a falta de reconhecimento do Proeja na gestão de suas peculiaridades**” fora a classe mais representativa, ou seja, com maior número de UCEs analisadas, e que apresentou um índice de proximidade ($r = 0,65\%$) com uma relação mais forte com a classe 1. O cansaço e a concessão

de bolsas para o “auxílio” dos estudos do aluno Proeja foram alguns dos muitos pontos problemáticos e desestruturantes, enquanto dificuldades para o sucesso do Programa. Enquanto a classe 1 aponta problemas estruturais da ordem da implantação, a classe 2 apresenta problemas, também estruturais, todavia da ordem da manutenção. Estas duas classes formam o eixo do fracasso identitário do Proeja, ou seja, as peculiaridades que caracterizam o Programa, mas que são suplantadas e, enquanto dificuldades, são partilhadas por outros cursos, mas que na Instituição apontada, representam o ponto de negação e confronto de profissionais e alunos, e que caracterizam, pelo não enfrentamento, o insucesso. Denominamos este eixo de: **“O Fracasso Identitário - o não Reconhecimento e a Falta de Gestão”**, pois nega, pelo não enfrentamento, as dificuldades clássicas do Programa.

O segundo eixo não apresenta relação com o primeiro ($r = 0,0$), pois mesmo indicando dificuldades que ocasionaram o insucesso do Proeja, estas circunstâncias apontadas no segundo eixo, são dotadas de um outro ponto analítico, a falta de demandas. O segundo eixo que denominamos: **“O Fracasso dos Invisíveis - a Inexistência de Demandas”** apresenta o segundo braço do fracasso do Proeja, ou seja, a inexistência de demandas empresariais e da sociedade local pelo curso. A classe 3 com 17 UCEs (11,33% dos dados analisados) e que denominamos: **“A Invisibilidade do Proeja face os partícipes do programa - inexistência de demanda dos estudantes”**, nos mostra que o curso é preterido a outros equivalentes na sociedade local, e que a maneira como ele foi formulado, coloca nos estudantes, uma descaracterização que o torna depreciativo. A classe 4 com 38 UCEs (25,33% dos dados analisados) a que denominamos: **“A Invisibilidade do Proeja face as condições de empregabilidade - inexistência de demanda empresarial”**, refere-se ao não comprometimento da classe empresarial local com demandas que possibilitassem a empregabilidade do profissional Técnico em Comércio. Não se trata, pois de uma virtuosidade sem embasamento, falar em fracasso, as conjunções estruturais apontadas pelos profissionais, e relatadas por alunos, demonstram que a Instituição cansou-se do lugar esvaziado de sentido que o curso se alocara pela força das intempéries postas. As fragilidades do curso diante da ausência de demandas e das dificuldades negadas pelos profissionais, e assim não superadas, demonstram que a política pública deva ser vertida em um ponto de viragem outro, que não a sua manutenção.

Abaixo segue o Dendrograma gerado pelo Alceste, com as nomeações das classes e eixos, assim como as palavras que compõem seus núcleos e os valores de qui-quadrado de cada palavra (X^2) que sinalizam a sua importância semântica dentro de cada classe.

Figura 1- Dendrograma do corpus lexical das entrevistas com profissionais do Proeja



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Com finalidade elucidatória e a fim de exemplificarmos as proposições dos resultados obtidos com os profissionais de educação, e assim, visualizarmos as Representações Sociais apontadas, colocamos alguns trechos das Unidades de Contexto Elementar (u.c.e's) abaixo, seguindo a formatação original do Alceste:

Classe 1: “A inexistência de um projeto definido - a falta de reconhecimento do Proeja institucionalmente”

1. não foi uma coisa discutida, não foi uma #questão que foi discutida antes pra depois ser #implementada, então começou a #falha daí. o que foi que aconteceu: foi uma #política #pública que #falou que seria #implementada #nas #escolas, mas não houve uma discussão do #projeto efetivo pra ser implantada #nas #escolas.

2. assegurar a permanência #destes alunos aqui na #escola. e por uma #falha em #projeto, #falha no #implementação. #falha na capacitação dos #profissionais. porque #profissionais capacitados nos temos, mas nos estávamos em outra linha. estávamos na linha do ensino médio profissionalizante e o Proeja e ensino médio profissionalizante, mas não com este #público que é o jovem e o #adulto.

3. faltou essa #pergunta. faltou essa disposição em #saber se os #profissionais #queriam, ou bancavam, o Proeja. que #contribuiu para que o curso não #fosse um sucesso, mas #dizer que #deu certo ou não #deu certo, tem muitos outros cursos que a gente #implementa aqui que vão #nessa mesma direção e não são nem pra jovens e #adultos.

4. como em qualquer #lugar. o-que aconteceu com o Proeja foi a falta de #reconhecimento da #proposta #desta #política #pública e na forma como foi essa #política foi #implementada #nas #escolas.

Classe 2: “Entre a bolsa e o cansaço - a falta de reconhecimento do Proeja na gestão de suas peculiaridades”

1. ou você se esforça #pra fazer ou você pede #pra sair e então vai embora. no Proeja a #realidade e que #difícilmente estes #alunos #estudavam. a gente costuma até fazer um procedimento #diferente, #aulas com avaliação dentro-de #sala e durante #as #aulas,

2. porque o seu #interesse e continuar recebendo aquele #dinheiro. infelizmente, infelizmente mesmo, isso acontece aqui e não é pouco não. isso, das #bolsas deveria ser melhor #estudado, melhor analisado, porque se isto também #pudesse garantir nosso #aluno ate-o final do curso, valeria a pena, mas a gente sabe que não garante, porque, vou #dar um #exemplo que tive em #sala de #aula,

3. e como já foi #abordado a #grande #maioria #vem por #causa do #dinheiro, por #causa da #bolsa. a primeira preocupação deles e assinar o comprovante para eles receberem o #dinheiro.

4. a minha #dificuldade primeiro: #alunos que reclamam muito de estarem cansados, cansados, e cansados, #pra #estudar, mas eles veem aqui #pra #estudar. então pensa_se que eles estão buscando isso, mas não foi o-que eu vi. eles querem, mas não sabem como e não conseguem. vi #uma #grande preocupação deles mais com a #bolsa que eles ganham do que com o #estudo.

Classe 3: “A Invisibilidade do Proeja face os partícipes do projeto - inexistência de demanda dos estudantes”

1. mas como Proeja e #ensino #médio #integrado, eu particularmente não #acredito, a #gente teve #anos de #experiência que mostra que a própria #clientela não quer esse #curso.

2. mas ele tem que estar organizando a sua vida para-que ele #possa frequentar o #curso na sua totalidade, do inicio ao fim. então, isso e uma #coisa que conta muito, pois eles não vem #preparados para #fazer um #curso de três #anos, três #anos e #meio, eles vem assim: a eu #vou #fazer apenas um #ensino #médio com desmotivação.

3. só que o técnico em comércio, talvez a #gente tenha que #repensar nos #cursos que vão ser ofertados, se #for ter de-novo, por-que muita #gente pode pensar o seguinte: por-que #vou ter um diploma em técnico pra atuar #numa loja, no comércio?

4. o-que eu #acredito basicamente e o seguinte: o Proeja não deu certo porque a nossa #clientela aqui em Colatina, ela não se encaixou naquilo que o governo esperava de um Proeja.

5. o aluno #chegava aqui sem ter nenhum #emprego na #área de comercio e ele #acreditava que tendo um #curso na #área de comércio ia #fazer com-que ele #chegasse #numa empresa de-muito #anos no mercado, e esta empresa fosse recebe-lo de braços abertos.

Classe 4: “A Invisibilidade do Proeja face as condições de empregabilidade - inexistência de demanda empresarial”

1. O Proeja não deu certo no #campus #Colatina porque não ha uma #demanda muito latente com #relação a esta #formação #técnica. o #mercado não reconhece a #capacitação deste #funcionário, nem a nível #profissional, em #fim não reconhece nem no sentido de remunerar bem esse #funcionário, nem de atribuir importância a ele dentro #das #empresas.

2. na verdade #parte #do pouco ou nenhum reconhecimento #das #empresas com #relação a este #profissional se #deve #ao distanciamento que a #instituição, e ate mesmo de nos professores, temos deste #mercado.

3. para essas pessoas, para este empresariado aqui de #Colatina mais valia um #funcionário com experiência na #própria loja #trabalhando com eles a algum tempo, #do que um jovem com curso de #comercio.

4. nos #deveríamos ter fomentado mais no #mercado a #necessidade deste #profissional que e um #profissional que tende a contribuir efetivamente para a gestão empresarial, especialmente em #Colatina, onde o #mercado e extremamente marcado pelo #comércio,

5. o problema e a aplicação prática, pois não temos um empresariado dentro #da cidade que #entendeu o curso de #comércio, #apesar #da gente ter #divulgado, foi procurado o clube de diretores lojistas, uma #série de coisas.

Os estudantes do Proeja (n=40) também foram questionados sobre a composição global do curso que fazem. Por meio do sistema de evocação - livre associação, o sistema cognitivo é incitado a emitir ideias objetivadas e ancoradas no núcleo de suas reais averiguações da realidade e que compõem uma estrutural do tipo “senso comum” que são os conteúdos

livres das reificações morais e científicas, esperadas socialmente, mas que correspondem o movimento de atuação social realmente significativo. O que apresentam-nos o Núcleo Central Representacional de três objetos específicos, e que funcionaram como aliciadores de suas opiniões sobre eles, a saber o que correspondia o “Ifes”, o “Proeja ideal” e o “Proeja real”, este último tendo por bases suas vivências cotidianas. O software EVOC apresentou os quadros esquemáticos abaixo seguindo a ordenação da Teoria do Núcleo Central (modelo estrutural) das Representações Sociais segundo proposto pelo Professor Jean-Claude Abric.

Quadro 1 - Caracterização do “Ifes” segundo Estudantes do Proeja

		Ordem média de evocação <2,2		Ordem média de evocação >=2,2	
Frequência >= 5	aprendizado	10	2,200	capacitação	6 2,833
	educação	8	1,875	compromisso	5 3,000
				conhecimento	6 2,333
				ensino	6 2,333
				futuro	8 2,750
				oportunidades	6 2,667
				organização	7 2,857
				qualidade	16 2,250
				responsabilidade	5 3,000
				seriedade	5 3,600
Frequência <4	qualificação	3	2,000	amizades	3 2,667
				dedicação	4 3,000
				dificuldades	3 2,333
				emprego	3 3,667
				reconhecimento	3 3,333

NOTA: número total de evocações = 182; número total de palavras diferentes = 82

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Temos deste modo que o Núcleo Central representacional dos estudantes do Proeja sobre o “Ifes” é a sua própria caracterização enquanto uma instituição educacional em que o aprendizado é a principal função. Lugar de qualificação, capacitação, conhecimento, e que devido a sua qualidade e seriedade possibilitaria um futuro melhor e com empregabilidade. É digno de notar que como conteúdo negativo tenhamos apenas a evocação de “dificuldades”,

e estas são decorrentes da ambiência situacional em que estão inseridos. A relação lógica do aprendizado, quando em dedicação e com responsabilidade, possibilitaria um futuro melhor e com emprego, por fazerem parte de uma instituição reconhecida, se faz presente, e o que nos colocaria diante da difícil realidade, já impressa nos discursos dos profissionais sobre a falta de demandas para o curso destes. Este conteúdo angustiante é um dos elementos centrais de outras Representações, e que implica-nos pensar sobre o fracasso como negação de uma expectativa semeada nos estudantes como objeto não realizado.

Quadro 2 - Caracterização do “Proeja - Ideal” segundo Estudantes do Proeja

	Ordem média de evocação <2,5			Ordem média de evocação >=2,5		
Frequência >= 6	capacitação	8	2,000	oportunidades	6	2,833
	prática	6	1,333	organização	10	2,600
				qualificação	7	2,857
Frequência <6	visitas-técnicas	4	1,750	empenho dos professores	4	2,500
				entusiasmo	3	2,500
				flexibilidade de horário	3	3,000

NOTA: número total de evocações = 135; número total de palavras diferentes = 76

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Quando estes mesmos estudantes são questionados diante do objeto de um Proeja ideal, como política pública suficiente a permitir-lhes alcançar os objetivos esperados, no Núcleo representacional aparecem a capacitação, ponto positivo, no entanto, os outros apontamento foram acompanhados pelo campo da necessidade. Afirmam, os alunos, a necessidade de mais aulas que versem sobre a realidade do campo de trabalho, ou seja, pela prática, com vistas a uma qualificação mais aprimorada, possível pela organização, por mais visitas técnicas, por um curso que conceda oportunidades, mas que elas sejam possíveis por um maior empenho dos professores, que promova entusiasmo. O curso ainda tem outro dificultador, o horário, que não os permite sair do trabalho, aqueles que o tem, e ir à escola sem correrias.

Quando colocado o objeto “Proeja real”, ou seja, o Proeja que eles experienciam cotidianamente como lugar de aprendizado, de partilha de suas vivências, e de suas expectativas, a relação de ambiguidade entre positividade e negatividade tem seu cume, pois percebemos o lastro dicotômico estabelecido entre o desejo que estes estudantes possuem e a implicação situacional a que estão imersos.

Quadro 3 - Caracterização do “Proeja - Real” segundo Estudantes do Proeja

	Ordem média de evocação <2,2			Ordem média de evocação >=2,2		
	Frequência >= 6			Frequência <5		
	oportunidade	15	1,667	desmotivação	6	2,833
	desorganização	4	1,250	aprendizado	3	2,500
	qualificação	3	1,667	cansaço	4	2,250
				capacitação	4	2,750
				crescimento	3	2,333
				educação	3	2,667
				futuro	3	4,333
				profissionalização	3	3,000

NOTA: número total de evocações = 149; número total de palavras diferentes

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

O núcleo Central é o desejo de oportunidades, mas nas zonas periféricas logo encontramos os elementos que circunstanciam o fracasso, apontados como a desmotivação, a desorganização e o cansaço. Mesmo que existam elementos sazonais de qualificação, que pode ser unido a ideia inicial de oportunidade, assim como é a capacitação, a profissionalização, o aprendizado, o crescimento e a educação - elementos sinônimos.

Os estudantes versam muito sobre essa dualidade estabelecida entre o desejo de melhorar de vida, de ter um futuro, e ao mesmo tempo,

terem suas expectativas frustradas pelo fracasso das demandas e do não reconhecimento. Perceber que o findar deste curso se dá em fracasso é, pois relativo, uma vez que os estudantes reconhecem as dificuldades e o espaço real de aprendizado, no entanto, veem-se num lugar despotencializado e desmotivado, sabido o retorno mínimo que esperam. O lugar do fracasso não é uma averiguação de fácil resolução, ou ainda compreensão dados os muitos lugares em que este se estabelece, assim, firmar um posicionamento contrário, afirmando que o sucesso se encontra é uma fantasia falaciosa que não cumularemos afirmar.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS:

Acreditamos que o fracasso institucional de um Programa específico de Proeja deve-se a uma série de fatores que reforçam a estereotipagem dada à modalidade de EJA. Percebemos, com os dados levantados que o insucesso não é de responsabilidade docente ou discente, mas institucional. O mapa complexo desta cartografia instituída permite-nos compreender de modo elucidativo que o Fracasso e as Representações Sociais oriundas do processo de articulação do Proeja devem-se à problemas identitários, ou de não reconhecimento, de demandas latentes presentes em todos os partícipes da conjuntura educacional.

Compreendemos que tanto profissionais, quanto alunos, percebem a importância do Proeja enquanto Política Pública, mas desencontram-se no jogo complexo de interesses que o permitiria alcançar resultados mais prósperos. As constantes dificuldades e as necessidades advindas da constante exigência de reconstrução desmotivam os partícipes que aos poucos passam da esperança motivada à realidade desconcertante e frustrante. Responder por que uma política pública educacional extinguisse em determinado momento parece-nos colocar um questionamento sobre a ordem do desejo, que quando extinto, não sustenta as premissas que permitiriam a sua manutenção.

6 REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. de (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Editora AB. 1998, p. 27-38.

ABRIC, J. C. A Zona Muda das Representações Sociais. In: OLIVEIRA, D. C. de e CAMPOS, P. H. F. (Orgs). **Representações Sociais, Uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República. 2005.

ABRIC, J. C. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ. 2002.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. Reto e A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70, 1977.

CORTEZ, M.B. e SOUZA, L. **Mulheres(in) Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 24 n. 2, pp. 171-180, 2008.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF. 1989. p.204-219.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (Org.) **Pratiques sociales des représentations sociales**. Paris: PUF. 1994.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Prefácio. In. _____. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 7-25.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e Esfera Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

MOLINER, P. **La representation sociale comme grille de lecture**. Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 1992.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation. In: DUVEEN, G. e LLOYD, B. **Social Representations and Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 164-185, 1990.

NASCIMENTO, A.R.A. e MENANDRO, P.R.M. **Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, N. 2, 2006.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro; EdUERJ, 1998.

SPINK, M. J. P. **Representações sociais: questionando o estado da arte**. *Psicologia e Sociedade*; 8 (2), jul/dez, p. 166-186, 1996.

TRINDADE, Z.A.; NASCIMENTO, A.R.A.; GIANORDOLINASCIMENTO, I. F. **Resistência e mudança: representações sociais de homens e mulheres ideais**. In: Almeida, A.M.O.; Santos, M.F.S.; Diniz, G.R.S; Trindade, Z.A. (Org.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais**. 1 ed. Brasília: Ed. UnB, v. 1, p. 187-213, 2006.

SAQUETTO, Diemerson
FERREIRA, Maria José de Resende

5 | REFLETINDO SOBRE A HETEROGENEIDADE NA EJA: UM ESTUDO REALIZADO NA 2ª ETAPA DA EJA ENSINO MÉDIO EM ICONHA-ES

Gabriela Biancardi Braga²¹

Patrícia Pereira de Souza²²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo propôs uma reflexão sobre a heterogeneidade presente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte”, especificamente na 2ª etapa da EJA Ensino Médio do 2º Semestre de 2012. O tema heterogeneidade na EJA passou a despertar, particularmente, uma inquietude no ano de 2009, quando, ao lecionar a disciplina de Educação Física na E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte”, houve a necessidade de adaptar as atividades ministradas aos diferentes públicos presentes nas salas de aula dessa modalidade de ensino.

Ao iniciar o curso de Especialização Proeja, no Instituto Federal do Espírito Santo, através das discussões, dos fóruns e dos estudos realizados, percebemos que esse tema também incomodava bastante alguns colegas, pois consideraram que os alunos da EJA possuem características muito distintas, e isso gera um conflito de interesses que dificulta o trabalho docente.

A partir dessa inquietude inicial, nasceu a necessidade de pesquisar sobre a heterogeneidade nas turmas de EJA. Na ocasião, no ano de 2009, lecionávamos nas turmas de EJA da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte”.

21 Licenciada em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Professora de Educação Física na rede municipal de Píuma. E-mail: gabrielabiancardi@bol.com.br.

22 Licenciada em Educação Física/UFES. Especialista em História Social do Brasil/UFES. Mestre em Educação/ FAE-UFMG. Professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES e da Faculdade DOCTUM, Vitória/ES. E-mail: patriciapsouza38@hotmail.com.br.

Por possuir uma clientela cujo histórico é pautado na exclusão, a escola precisa compreender que muitos alunos da EJA possuem uma cultura própria e saberes acumulados ao longo da vida. E essas experiências podem contribuir no processo educativo, por isso precisam ser valorizadas e inseridas no planejamento das aulas. Considerando esses aspectos, Oliveira (2004) afirma que existe uma complexidade nas relações com a clientela de EJA que precisa ser considerada. No âmbito das práticas pedagógicas, há diferenças de interesses, de motivações e de atitudes (face ao processo educacional entre os jovens, adultos e idosos), que precisam ser compreendidas por todos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância que a escola conheça bem os sujeitos frequentadores das suas salas de aula, com o objetivo de voltar suas ações pedagógicas para esse público, fazendo com que seja cumprido o disposto na legislação educacional, especificamente, nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e no Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Como metodologia, foi aplicada a revisão de literatura, tendo como principais autores Cosme (2011), Paiva (1973) e Oliveira (2004), seguida de uma pesquisa qualitativa descritiva com pesquisa de campo na E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte”, a única instituição de ensino de Iconha-ES que atende aos alunos da EJA no 2º segmento do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

Como procedimentos de pesquisa efetuamos observação, entrevista semiestruturada com 18 alunos e 9 professores da 2ª etapa da EJA-Ensino Médio, 1 pedagoga e o diretor da referida instituição de ensino, entre os meses de julho e dezembro de 2012.

O presente artigo teve como objetivo geral analisar a heterogeneidade na modalidade EJA no contexto social do município de Iconha-ES, através da proposta pedagógica da E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte”, especificamente na 2ª etapa da EJA Ensino Médio do 2º Semestre de 2012. Como objetivos específicos, tivemos: pesquisar a história da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte”, bem como a trajetória da oferta da modalidade EJA na mesma; analisar a EJA dentro da sua proposta pedagógica; observar a metodologia utilizada pelos professores para trabalhar a heterogeneidade nas turmas de EJA; e levantar a relação ensino e aprendizagem dessas turmas.

2 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

No decorrer da história da educação brasileira, muitos movimentos sociais contribuíram para a criação de políticas públicas educacionais que contemplaram também a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Paiva (1973), no período do Brasil Colônia a educação era conduzida pelos jesuítas e a instrução dos indígenas se resumia ao domínio das técnicas de trabalho. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, reorganizou-se o sistema de ensino a fim de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar pessoas para ocuparem funções técnico-burocráticas.

Na década de 1910, com a Primeira Guerra Mundial ocorreu uma pequena mobilização que trouxe à tona a necessidade de expandir a educação de adultos como nos relata Paiva (1973, p. 168):

[...] a mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Nos anos 30, ocorreu uma mudança no cenário político brasileiro cujo objetivo foi mostrar o Brasil para o mundo como um país de produção, por conta disso houve a exigência de formar mão de obra especializada. Nesse novo contexto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública a fim de organizar as ações educacionais no Brasil. Percebe-se então que o estado brasileiro passou a se preocupar mais com a educação. Em 1934, foi promulgada a nova Constituição Federal que, pela primeira vez, prescreveu a obrigatoriedade do Estado na definição das diretrizes da educação nacional

e também citou a educação como direito de todos e responsabilidade da família e do poder público. Soek (2009) afirma que é na Constituição de 1934 que aparece, pela primeira vez, a necessidade de oferecer educação básica também para jovens e adultos que não haviam frequentado a escola quando crianças, rompendo com a ideia predominante, até então, de que a escola era necessária somente para crianças.

Na década de 40, ocorreu uma movimentação um pouco mais intensa a favor da EJA. Cosme (2011, p. 21), comenta que

[...] em 1947 foi criado o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA) – com o objetivo de orientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo. O SNEA gerou várias ações que permitiram a realização da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

Mas os movimentos dessa época buscavam ainda atender à crescente demanda de mão de obra da industrialização e cumprir às exigências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Paiva (1973) ressalta que desde o final da década de 50 até meados da década de 60 viveu-se no país uma efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. Nesse cenário, surge a figura de Paulo Freire com uma nova visão de educação e uma pedagogia inovadora de combate ao analfabetismo.

A proposta de Freire baseava-se na realidade do aluno e nos conhecimentos que o mesmo já possuía. Oliveira (2004) relata que para Freire homens e mulheres situados em um contexto histórico-social estabelecem relações com outros seres, sendo capazes de refletir sobre a sua própria realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos, bem como transformá-la. Nesse sentido, Freire (1994, p. 225) relata que “[...] a pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como uma expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça”. Então, é importante que o adulto alfabetizado compreenda o que está sendo ensinado e, conscientizado de sua importância social, saiba aplicar em sua vida o que foi aprendido na escola.

Assim, o método de alfabetização Paulo Freire tinha como objetivo a alfabetização visando à libertação. Oliveira (2004) aponta que na visão

de Freire, a consciência crítica torna-se um processo libertador em que os seres humanos se descobrem como pessoas do mundo e assumem o seu verdadeiro significado. Então, essa libertação se dá de modo global e não apenas no campo cognitivo, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político e se realiza no seio da cultura.

Cosme (2011) relata que em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, baseado nas ideias de Paulo Freire. A preparação desse plano contou com a participação de diversos segmentos da sociedade, tais como estudantes, sindicatos e grupos políticos, influenciados pela efervescência da época. Mas, com o golpe militar, essas ideias foram consideradas uma ameaça à ordem estabelecida, por isso os movimentos de conscientização popular foram desarticulados. Seus líderes, inclusive Paulo Freire, foram considerados subversivos e expulsos do país.

A partir de então, o governo só permitiu a implantação de programas de alfabetização (de adultos) de caráter conservador e assistencialista. Cosme (2011, p. 23) ressalta que

[...] em 1968 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), resposta do regime militar à, ainda, grave situação do analfabetismo vivida no país. [...] O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e contou com um volume significativo de recursos.

Em 1970, o movimento tornou-se o maior programa de educação de adultos realizado no Brasil. Então, verificou-se a necessidade de dar continuidade à escolarização desses jovens e adultos e, posteriormente, a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971 (LDB 5692/71), ocorreu a implantação do ensino supletivo, que de acordo com Soek (2009, p. 16) “[...] foi, sem dúvida alguma, o evento de maior realce para a reinserção escolar daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na época certa”. Apesar de oferecer o ensino supletivo, a responsabilidade do Estado era limitada, garantindo o acesso à educação apenas às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (BRASIL, 1971).

Com a Constituição de 1988, o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado, pois trazia em seu artigo 208, inciso I, a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete)

anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que dela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123).

Soek (2009) comenta que em 1990 foi realizada em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que abordou a dramática realidade do analfabetismo de pessoas jovens e adultas em todo o cenário mundial e propôs uma maior equidade social nos países mais pobres e populosos. Esse mesmo ano foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização pela UNESCO.

Em 1996, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), que propôs em seu artigo 3º igualdade de condições de acesso à escola e permanência nela, garantindo um padrão de qualidade e valorização da experiência extraescolar, do trabalho e das práticas sociais, o que estimulou a criação de propostas na área da EJA. Cosme (2011, p. 24) relata que

[...] a LDBEN 9.394/96 institui a EJA como uma modalidade de educação o que implica uma reconstrução do que até então havia sido feito em relação a esse campo, entendendo por reconstrução não o ato de desconstruir (destruir), o que está posto para construir novamente, mas construir a partir do que está posto.

No ano de 1997, a Conferência Internacional de Educação de Jovens - CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha e segundo Oliveira (2009, p. 7) reforça “[...] o conceito de educação como aprendizagem ao longo da vida [...] assim como o direito de aprender, visto como indispensável à própria sobrevivência”. Essa conferência foi de grande importância, pois estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Oliveira (2009) cita que o reconhecimento dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação, deve estar no centro das políticas públicas e das discussões sobre a educação de jovens e adultos, entre os quais a CONFINTEA, conferência promovida pela UNESCO, organização internacional que dentre suas atribuições também é responsável pela mobilização de instituições oficiais no intuito de debater e definir esses assuntos como prioridade social.

No ano de 2000 foi aprovado o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 de 10/05/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, amparando-a como Modalidade de Ensino (BRASIL, 2000). Essa aprovação torna-se um marco positivo de muita relevância para a EJA no Brasil, pois reforça a sua importância enquanto modalidade de ensino da educação básica com especificidade própria, conforme estabelece a LDB 9394/96.

Outras melhorias continuaram a acontecer no campo das políticas públicas para a EJA no Brasil e em 2001, como comenta Di Pierro (2010), dentre elas a aprovação da lei 10.172 de 09/01/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2011, tecendo um diagnóstico do analfabetismo no Brasil e priorizando o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. Em seu capítulo 5 foram estabelecidas 26 metas que para serem cumpridas dependeriam da cooperação entre as três esferas do governo e a sociedade civil organizada.

Cosme (2011, p. 36) destaca que “[...] a partir de 2003 esta modalidade de ensino parece ter recebido maior atenção nos planos do governo federal”. Essa constatação se dá por conta da implantação de programas voltados à educação de jovens e adultos, dentre eles: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o programa Brasil Alfabetizado e, outros.

Essas ações continuam a serem implantadas e reformuladas nos próximos anos. O Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, alterado pelo Decreto nº. 5840 de 13 de julho de 2006, é um exemplo que revela a decisão de atender à demanda de jovens e adultos nessa modalidade de educação e busca contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração social dessa parcela da população, garantindo o direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2006).

Com relação ao histórico da EJA no Espírito Santo, não há uma diferenciação do que ocorreu em nível nacional. De acordo com o Relatório do Encontro Estadual Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 21), tem-se:

No Estado, o percurso da EJA não diverge muito do caminho trilhado em nível nacional considerando que, por intervalos de tempo, a Educação de Jovens e Adultos não apresentou avanços significativos, ora por falta de uma política pública definida, ora pelos poucos recursos financeiros. Contribui para essa situação o fato de grande parte das administrações não prioriza a educação de jovens e adultos como direito fundamental e possibilidade de acesso de exercício da cidadania e inúmeros sujeitos excluídos do mundo do trabalho em que a leitura e escrita e os diferentes códigos de linguagem são ferramentas indispensáveis para a apropriação do conhecimento científico e tecnológico em tempos de rápidas transformações.

A partir da década de 90, o Estado foi contagiado pelas movimentações que ocorreram em nível nacional e internacional incentivadas principalmente pela UNESCO, diante do cenário preocupante do analfabetismo no Brasil.

O momento para a Educação de Jovens e Adultos no Estado passava por inovações. Em, 1995, foi realizado o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos do ES, sendo criado o Fórum Permanente Estadual e os Fóruns Permanentes Municipais de Educação de Jovens e Adultos, nos seus respectivos âmbitos, garantindo a representação das entidades públicas e comunitárias que cuidam da EJA (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 21).

Em 1995, o índice de analfabetismo no Estado estava “[...] em torno de 17,7% e motivou a administração estadual a priorizar a Educação de Jovens e Adultos, tornando-a parte construtiva do sistema estadual de educação” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 22).

Em 1998, o Fórum EJA do Espírito Santo surge como projeto de extensão a partir do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos da Grande Vitória. Seguindo as mobilizações que emergiam em nível nacional, o Fórum de EJA/ES foi o terceiro a se constituir, somando-se aos fóruns já instituídos nos Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Di Pierro (2005) afirma que estes fóruns iniciaram a organização de um

movimento que pretendia estabelecer uma resistência à negação do direito à educação, conquistado no processo de transição democrática expresso pela Constituição Federal de 1988.

Conforme o Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, em 2004 (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 15) “[...] no Estado do Espírito Santo, a população de 15 anos ou mais é de 2.470,583 habitantes. Desses, 232.122 são analfabetos absolutos, que corresponde a 9,40%” da população total de jovens e adultos com 15 anos ou mais.

Por conta desses números, a Secretaria Estadual de Educação procurou ampliar a oferta da EJA no Estado, objetivando assim, contribuir para a redução do analfabetismo.

Nos últimos anos a população jovem e adulta tem sido atendida na rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo através de projetos: Todos Podem Ler (1ª a 4ª série), Fase II (5ª a 8ª série) e Fase III (Ensino Médio), todos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação/ES, através das Resoluções CEE nº22/92, 09/75 e 57/98 respectivamente (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 15).

Em 2006, a Resolução CEE nº 1.286 fixa as normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo e, no Capítulo I, Art. 145, 146, 147 e 148, normatiza a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2007, o Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos é apresentado pela Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de “[...] constituir-se em fonte de informação às escolas que ofertam ou pretendem ofertar a modalidade de ensino da educação de jovens e adultos” (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 9).

Segundo Giotri e Reis (2012), o período de 2001 a 2007 foi bastante significativo para a EJA no Espírito Santo, pois nesse momento vários programas foram reformulados, buscando atender com maior eficácia ao público da EJA.

Em 2008, foi realizado em Vitória, nos dias 28 e 29 de março, o Encontro Estadual Preparatório para a VI CONFINTEA. Tal relatório foi construído com o objetivo de “[...] apresentar o Diagnóstico da EJA no Espírito Santo, apreciar o Documento Base Nacional ‘Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil’ e propor modificações” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 4). Tal encontro foi organizado pelo Fórum EJA/ES e pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU-

ES). Ao final do mesmo, foram eleitos 10 delegados que representaram o Estado no Encontro Regional realizado na cidade de Belo Horizonte.

Giostri e Reis (2012) comentam que em 2009 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lança o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada com o ensino fundamental, chamado Proeja FIC. Este programa ampliou o Proeja para o ensino fundamental e ofertou maior perspectiva para os estudantes.

No Espírito Santo, O Proeja FIC ofereceu cursos através do Instituto Federal do Espírito Santo em parceria com os municípios nos *campi* de São Mateus, Serra e Cariacica e o Apenado na Penitenciária agrícola de Viana (GIOSTRI e REIS, 2012).

Com o constante crescimento econômico do estado, é imprescindível continuar os investimentos na educação de modo geral e na EJA, buscando oportunizar a esses jovens e adultos a conquista de melhores condições de vida, através de novas oportunidades de emprego e tornando-os sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, a EJA deve manter uma prática pedagógica que valorize a pessoa humana e suas experiências de vida para, através do diálogo, possibilitar a formação e o desenvolvimento dos educandos como seres humanos e cidadãos.

Arroyo (2006) apresenta uma série de indicadores de que estamos em um momento propício para a reconfiguração da EJA. Nessa perspectiva, para garantir a continuidade dessa mudança, é fundamental que se mantenham essas políticas públicas para a EJA e que outras sejam criadas, vinculadas a propostas de trabalho. Além disso, é preciso que a escola também adapte sua proposta metodológica para tornar a EJA uma modalidade de ensino que dê novo sentido à vida de seus educandos.

Assim, a EJA não pode se restringir apenas à escolarização ou à certificação, mas gerar aos jovens e adultos, além de oportunidades de trabalho, a chance de exercer a verdadeira cidadania por meio da participação efetiva na sociedade. É necessário considerar a EJA um campo político de formação e de investigação, que está comprometido com a educação das classes populares e com a superação da discriminação e da exclusão.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 HISTÓRICO DA E.E.E.F.M. “CEL. ANTÔNIO DUARTE”

A E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte” está localizada à Av. Danilo Monteiro de Castro, nº 229, centro – Iconha-ES, CEP: 29280-000 e foi fundada em 1938 através do Decreto nº 9103 de 10/12/1938. A partir de 1979, passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª série. Em 1999, ela passou a oferecer a modalidade EJA, Ensino Fundamental do 1º segmento (1ª a 4ª série) e do 2º segmento (5ª a 8ª série), além do Ensino Médio. Isso se deu graças à Portaria nº 013-R de 31/01/2007 – SEDU, publicada no Diário Oficial de 02/02/2007, que a autorizou a ofertar também o Ensino Médio, passando, portanto, a ser denominada de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cel. Antônio Duarte”. Neste ano, o Ensino Fundamental séries iniciais de 1ª a 4ª série foi municipalizado, passando a funcionar na E. M. E. F. “Padre Assis”.

Atualmente, o diretor é o Senhor Mateus Vetorazzi, e a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atende no turno matutino alunos do Ensino Fundamental e Médio, no turno vespertino alunos do Ensino Fundamental e no noturno, alunos do Ensino Médio e da EJA.

No segundo semestre de 2012, foram matriculados na modalidade EJA 102 alunos. Esta clientela reside no centro da cidade e nas comunidades do interior do município, uma vez que é a única escola do município que oferece o Ensino Médio e a EJA (2º segmento e Ensino Médio). Os alunos são oriundos de diversas classes sociais e trabalham em diversos setores da economia como agricultura, pecuária, comércio, transportadoras, oficinas mecânicas, dentre outros.

A escola possui uma boa estrutura física e tem salas bem organizadas. Atualmente, atende a três turmas de EJA, que ocupam, portanto, três dessas salas. Conta também com laboratório de informática (com acesso à internet), secretaria, cantina, refeitório, sala dos professores, pátio coberto, dentre outros espaços. Possui uma aparência acolhedora e agradável.

Como o tema principal deste trabalho é a EJA, os dados apresentados tiveram como foco essa modalidade de ensino.

3.2 A OFERTA DA EJA NA ESCOLA

Seguindo a estrutura dos dados constantes na proposta pedagógica da escola, foi possível destacar e atualizar alguns pontos. A idade mínima para ingressar na EJA no Ensino Fundamental é 15 anos e no Ensino Médio, 18 anos. No segundo semestre de 2012, matricularam-se 102 alunos na modalidade EJA.

Os alunos de EJA foram divididos em três turmas: 6ª etapa do Ensino Fundamental (29 alunos), 8ª etapa do Ensino Fundamental (33 alunos) e 2ª etapa do Ensino Médio (40 alunos).

Seu quadro docente é composto por 12 professores divididos nas diversas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), além de um instrutor de Libras que atende a um aluno com deficiência auditiva. Todos os professores são qualificados e possuem nível superior.

De acordo com o diretor, a proposta pedagógica da escola está em análise na Superintendência Regional de Educação – Cachoeiro de Itapemirim-ES, desde 2011. Ela traz os mesmos objetivos que estão contemplados no Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 11).

- Ofertar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica, promovendo a escolarização nas etapas Fundamental e Média nas escolas da rede de ensino do Estado do Espírito Santo;
- Proporcionar aos jovens e adultos o efetivo direito ao conhecimento, possibilitando-lhes o acesso, permanência e a participação no mundo letrado, na resolução dos problemas da vida cotidiana e na melhoria da qualidade do trabalho, para o exercício da cidadania;
- Assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educacionais pautadas nas necessidades básicas, nas expectativas, considerando as características de condições de vida, motivando e ampliando conhecimentos do mundo, da cultura, da língua que se fala esse escreve e da matemática de uso social.

Ao analisar os objetivos dispostos pela escola em sua proposta pedagógica, verificou-se uma visão geral da EJA em nível de país e de estado, pois são os mesmos propostos no Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Segundo a proposta pedagógica, a escola volta todas as suas ações para uma prática pedagógica em que o espírito de criatividade, a expressão espontânea, a racionalidade e flexibilidade de conteúdos curriculares aconteçam na base do diálogo e do amadurecimento entre todos os envolvidos no processo educacional, sendo estes pressupostos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação e Desporto.

Nesse âmbito, apesar de a EJA estar contemplada de forma geral, dentro de sua proposta pedagógica, os professores e a equipe da escola buscam, dentro de suas possibilidades, incluir os alunos desta modalidade de ensino nas ações e nas metas propostas para ampliar os bons resultados na educação.

Ações desse tipo são positivas, pois de acordo com Oliveira (2004), é através dessas experiências que os jovens e adultos da EJA assumem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Assim, a partir dessa nova vivência proporcionada pela escola, os educandos da EJA podem dar novo significado à sua experiência escolar, que outrora fora de insucesso ou de falta de oportunidade.

3.3 CARACTERIZANDO A TURMA DA 2ª ETAPA DA EJA DO ENSINO MÉDIO DA E.E.E.F.M. “CEL. ANTÔNIO DUARTE”

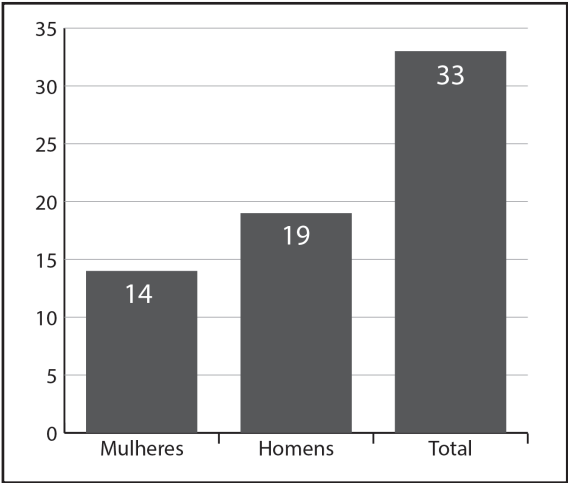
3.3.1 Observação das aulas

Durante o período de 30 de Julho a 12 de Setembro de 2012, realizamos a observação das aulas na turma da 2ª etapa da EJA do Ensino Médio da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte”.

Inicialmente levantamos informações sobre os alunos, na secretaria da instituição de forma a caracterizar melhor a turma.

De acordo com o Relatório de Matrícula da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte” do ano de 2012, na turma de EJA estavam matriculados 40 alunos. Dos alunos com frequência regular, 14 eram mulheres e 19 eram homens com faixa etária entre 18 a 45 anos, totalizando 33 alunos com frequência regular.

Gráfico 1 - Alunos com frequência regular



Fonte: Relatório de Matrícula da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte” (2012, mimeo)

Ao ter acesso às datas de nascimento dos alunos, verificou-se a seguinte disposição etária:

Tabela 1 - Disposição etária dos alunos

Faixa etária	Quantidade de alunos
Alunos com até 20 anos	14
Alunos de 21 a 25 anos	07
Alunos de 26 a 30 anos	05
Alunos de 31 a 35 anos	03
Alunos de 36 a 40 anos	03
Alunos de 41 a 45 anos	01

Fonte: Relatório de Matrícula da E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte” (2012, mimeo)

Observando a tabela acima, verifica-se um número maior de jovens na turma. Nesse sentido, Carrano (2007) afirma que a presença de uma quantidade cada vez maior de jovens na EJA constitui um fenômeno estatístico, e estes representam a maioria ou quase a totalidade dos alunos nas salas de aula da EJA.

No decorrer do período de observações, acompanhamos um total de 10 aulas, em dias alternados: segunda, quarta e quinta-feira. As disciplinas observadas foram: Inglês, Geografia, Português, História, Biologia, Educação Física, Matemática, Química e Física. Essas disciplinas foram ministradas por 9 professores diferentes.

3.3.2 Entrevistas

Durante o período de 29 de Outubro a 19 de Dezembro, realizamos as entrevistas com alunos, professores, pedagoga e diretor da escola.

Iniciamos as entrevistas com 17 alunos. Para essa etapa priorizamos questões relacionadas aos motivos que levaram esses alunos a abandonar a escola, motivos que os levaram a voltar a estudar e razões pelas quais escolheram estudar na EJA. Também foram abordadas questões relacionadas aos professores (suas metodologias de ensino, disciplinas que ministram, avaliação) e ao que implica a diferença etária na sala de aula.

Em seguida, entrevistamos os 9 professores observados anteriormente, e a eles questionamos sobre: formação acadêmica; pontos positivos e negativos no trabalho com a EJA; planejamento para as aulas nessas turmas; heterogeneidade nessas classes; material didático; avaliação; EJA dentro da proposta pedagógica da escola; e metodologia de aula.

Na entrevista da pedagoga elaboramos um leque de questões voltadas à formação acadêmica: pontos positivos e negativos no trabalho com a EJA; planejamento dos professores; material didático; proposta pedagógica da escola; e Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos SEDU-ES.

Por último, partimos para a entrevista com o diretor. Ele foi questionado sobre formação acadêmica, pontos positivos e negativos no trabalho com a EJA, material didático, proposta pedagógica da escola e Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos da SEDU-ES.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores que atuam na EJA na escola pesquisada possuem formação em nível superior e especialização em diferentes áreas, de acordo com sua formação inicial. Dois professores citaram possuir cursos na área de EJA, mas nenhuma especialização.

A ausência de uma formação específica para a clientela da EJA pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da dificuldade de adaptação das metodologias de ensino às necessidades dos alunos da EJA e às especificidades desse público. Assim, cabe ao professor utilizar a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial e buscar recursos junto à escola e sua equipe para garantir a aprendizagem dos alunos desta modalidade de ensino.

O quadro atual da educação brasileira, e principalmente da EJA, exige do professor não só conhecimentos específicos da disciplina que leciona, mas também conhecimentos da realidade dos alunos que atende. Para isso, seria preciso um maior número de professores efetivos. No caso da escola pesquisada, seis dos docentes entrevistados são de contratação temporária-DT, o que provoca um grande rodízio de profissionais na instituição.

Arbache (2001, p. 19) ressalta que,

[...] a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente.

E, Paiva (1973) completa afirmando que ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes apoiados por saberes práticos que são adquiridos pela experiência. Assim, o educador da EJA deve ter, além de saberes específicos, os saberes adquiridos através do contato com a realidade dos alunos para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

4.2 PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES

Os professores da escola cumprem horários de planejamento divididos por área de conhecimento. Dessa forma, no referido período de observação, reuniam-se, às terças-feiras os professores da área de Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; às quartas-feiras, reuniam-se os professores da área de Ciências da Natureza: Biologia, Física, Química, Ciências e Matemática; às quintas-feiras, reuniam-se os professores da área de Linguagens e Códigos: Educação Física, Língua Portuguesa, Inglês e Artes. Durante esses dias a pedagoga fazia o acompanhamento dos planejamentos durante, pelo menos, duas horas.

Ao serem questionados sobre o planejamento das atividades para as turmas de EJA, sete docentes responderam que planejam as atividades para as aulas apenas na escola e que buscam adaptar os conteúdos à realidade e necessidade dos alunos.

Durante as observações das aulas, percebemos que essa adaptação de metodologias não acontece em todas as disciplinas e nem em todos os conteúdos trabalhados. Os professores explicavam os conteúdos várias vezes até os alunos entenderem, mas as aulas eram quase sempre dentro da sala, com a utilização de textos e exercícios no quadro. Não havia também uma diversificação de metodologias e nem dos ambientes de aula para aproveitar os espaços que a escola oferece. Loch (2009, p. 17) comenta sobre a importância do planejamento para o desenvolvimento da prática educacional: “[...] o planejamento se constitui como uma necessidade educacional”.

Com isso, entende-se que o planejamento é um momento muito importante no processo educacional, pois é quando o professor passa a refletir sobre a realidade dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida, para adaptar suas metodologias de trabalho a essa realidade. Nesse sentido, Oliveira (1999), citada por Loch (2009), coloca a importância de refletir sobre o modo como os jovens e adultos pensam e aprendem, pois os alunos das turmas de EJA possuem uma especificidade cultural que deve ser levada em consideração no momento do planejamento das ações a serem desenvolvidas nas aulas. Sendo assim, verifica-se que o momento do planejamento realizado pelos professores na escola é algo bastante significativo e positivo quando pensado na aprendizagem dos alunos.

4.3 MATERIAL DIDÁTICO

Durante a permanência na escola, houve o acesso a um material impresso destinado ao trabalho com a EJA: uma coleção de livros didáticos, intitulada “Viver, Aprender”, disponibilizada pelo Governo Federal. Esse é um material interdisciplinar que abrange as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática. Segundo a pedagoga da escola, *Maria*²³, o material é utilizado apenas como referência para exercícios e textos, e sua utilização dependeria de um planejamento mais amplo entre os professores para o estudo e a elaboração de estratégias interdisciplinares. Segundo ela, o trabalho com a EJA – Ensino Médio segue a mesma linha do Ensino Médio Regular, sempre adaptando as metodologias de ensino às necessidades dos alunos na EJA e, por isso, são trabalhados basicamente os conteúdos do Ensino Médio, seguindo as orientações da Superintendência Regional de Educação.

A opinião dos professores sobre o material “Viver, Aprender” é controversa. Para eles o material é bastante complexo para a realidade dos alunos da EJA daquela escola, estando fora do contexto de vida deles. Como estes professores trabalham com disciplinas e conteúdos específicos, os temas trabalhados pelo livro de forma interdisciplinar não contemplam a necessidade das disciplinas.

Os livros não trazem matéria suficiente para o trabalho com o aluno; não existe conteúdo no livro que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. O material que o governo manda é muito amplo e ao mesmo tempo muito vago. (PROFESSOR D)

Essa afirmação ficou evidente na observação das aulas, visto que não foi possível identificar a utilização deste material por nenhum dos professores. A maioria das atividades é trabalhada no quadro e no caderno; são utilizadas pequenas apostilas e, às vezes, alguns livros do Ensino Médio, que são insuficientes, pois não existem livros disponíveis de todas as disciplinas e nem para todos os alunos. Tal fato tem prejudicado a aprendizagem dos alunos que

23 Codinome dado à entrevistada.

por algum motivo não conseguem estar presentes em todas as aulas ou aqueles que possuem dificuldade em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem necessitando complementar os estudos fora do horário de aula.

A esse respeito, existe uma discordância entre a proposta do material didático “Viver, Aprender”- disposto em temas a serem trabalhados com os alunos de forma interdisciplinar - e o Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007), que traz as disciplinas a serem trabalhadas, mas não especifica os conteúdos e nem as estratégias de avaliação. O currículo trabalhado dessa forma permite uma maior adaptação às necessidades do aluno de EJA.

Dessa mesma forma ocorre na escola pesquisada, onde cada professor adapta a sua disciplina com os recursos de que dispõe. Essa adaptação, no entanto, não caracteriza a inclusão dos conhecimentos e experiências de vida dos educandos da EJA enquanto sujeitos trabalhadores na preparação do currículo e no planejamento de boa parte dos professores. Trata-se mais de estratégias e instrumentos de ensino provisórios a serem administrados em substituição aos materiais didáticos não disponíveis aos alunos.

Para Oliveira,

[...] uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e espaços [...] não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam (2001, p. 27).

Para tanto, é preciso repensar as formas de organização desse currículo inseridas nas propostas curriculares para que os alunos da EJA se tornem ativos na construção do conhecimento. O parecer 11/2000 diz que “[...] os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2000, p. 61). Ou seja, o material para

a EJA, mesmo quando disponibilizado pelo Governo Federal, deveria ser construído ou, pelo menos, adaptado e contextualizado à realidade da EJA dentro de cada escola a fim de se tornar significativo e eficaz para a real aprendizagem e valorização das experiências extraescolares dos alunos.

4.4 AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é sempre um assunto que revela uma grande preocupação do fazer pedagógico dentro da escola.

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhe princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação (HOFFMANN, 1993, p. 81).

Na EJA, tal preocupação assume uma enorme relevância quando se constata que boa parte dos alunos com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes teve experiências de insucesso com avaliações autoritárias e excludentes.

Seguindo o que está disposto no Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007), nas turmas de EJA a avaliação do processo de ensino e aprendizagem se dá bimestralmente, em que o quantitativo total é de 100 pontos. Cada bimestre vale 50 pontos e para ser aprovado ao final do semestre, o aluno deve obter 60% dos pontos de cada componente curricular, além de 75% de frequência da carga horária do período letivo.

Defende-se então nesse documento uma avaliação participativa, dialógica, contínua e cumulativa do desempenho dos alunos, pois a escola deve oportunizar vários tipos de avaliação para que o educando tenha o percentual necessário para a aprovação no final do bimestre e do ano letivo e ser capaz de exercer uma participação crítica e produzir conhecimentos.

Isso se torna um fator importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno se torna mais confiante e passa a perceber que a avaliação deve ser um processo construído em várias etapas e não apenas

num momento de prova. Tal forma de avaliação condiz com as teorias de Hoffmann (1993) e Freire (1994).

Tentando seguir as normas do Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007), sete dos professores observados fazem a avaliação dos alunos de forma processual e contínua, aproveitando as produções realizadas em sala. Dentre os instrumentos avaliativos identificados citam-se: acompanhamento das atividades no caderno dos alunos, participação nas atividades propostas, exercícios avaliativos, atividades individuais e em dupla, trabalhos de grupo e prova escrita.

Durante a entrevista com os alunos, os mesmos relataram que o modelo de avaliação proposto pela escola atende às necessidades deles, uma vez que não dispõem de muito tempo para a realização de atividades extraescolares por conta do trabalho. Como exemplo temos as afirmações do aluno F “A avaliação é boa; os professores levam em consideração as nossas dificuldades e não são tão rígidos”, e do aluno G “Acredito que a avaliação é bem diversificada e facilita a nossa aprendizagem”.

Nessa perspectiva, Luckesi (1998) defende a prática de uma avaliação que vá além da simples aferição do conteúdo transmitido, mas que seja preocupada com a transformação da sociedade a favor de todos os seres humanos.

Assim, a avaliação torna-se um instrumento fundamental na garantia de uma aprendizagem efetiva para aos alunos da EJA e deve ser pensada de forma que respeite as diversidades, os limites e as potencialidades de cada um.

4.5 A HETEROGENEIDADE NAS TURMAS DE EJA DA E. E. E. F. M. “CEL. ANTÔNIO DUARTE”

Tradicionalmente, a escola tem sido marcada por critérios seletivos cuja base é a concepção de homogeneidade, em que aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos são rotulados como incapazes ou insuficientes. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional, ou seja, é realizado um único planejamento e estipuladas atividades iguais para todos, não sendo consideradas as necessidades de cada aluno.

Rego (1995) comenta que a heterogeneidade é uma característica presente em qualquer grupo humano e deve ser vista e tratada como

imprescindível para as interações na sala de aula. Assim, o não reconhecimento da heterogeneidade dos alunos em todas as modalidades de ensino contribui para aprofundar as desigualdades educacionais.

Soares e Cosme (2012) colocam que os sujeitos da EJA tiveram, em algum momento de suas vidas, seu direito à educação privado e, devido a isso, muitos são vítimas da exclusão social e da marginalização.

Nesse sentido, como os alunos da EJA já sofreram com práticas educativas excludentes em outros momentos da vida, essa visão de educação não deveria fazer parte da realidade atual, mas ainda faz parte da prática pedagógica de muitas instituições de ensino que não atendem às demandas da população brasileira, uma vez que a educação é um direito de todos, independente de classe social, etnia, credo religioso, etc.

Assim, a EJA enquanto modalidade de ensino deve acolher a todos que, por algum motivo, não tiveram acesso ou tiveram que abandonar, por causas diversas, a escola em algum momento de suas vidas.

Para tanto, a EJA procura incluir educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos compondo salas bastante heterogêneas, e isso vem provocando conflitos significativos e discussões calorosas acerca deste tema, devido à nítida consciência de que esses sujeitos possuem diferentes valores, interesses e linguagens. Cabe, pois, à escola encontrar meios de facilitar o diálogo, promover a interação e, o é mais importante, garantir uma educação de qualidade a todos eles.

[...] a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já construídos (BRASIL, 2000, p. 61).

Oliveira (2004) afirma que para definirmos os princípios pedagógicos na EJA é preciso refletir sobre quem são os sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino, apontando três especificidades deste público: especificidade etária, especificidade sociocultural e especificidade ético-política.

A especificidade etária está relacionada ao atendimento da EJA a pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à escolarização ou abandonaram os estudos na idade escolar por diversos motivos. Ela precisa

ser considerada, pois dentro da sala de aula, de acordo com a faixa etária dos alunos, há diferentes interesses, motivações e experiências que influenciam o cotidiano das relações escolares e o processo de ensino e aprendizagem.

Já a especificidade sociocultural deve ser considerada na EJA na medida em que atende a grupos de pessoas de determinada classe social e cultural composta de jovens, adultos e idosos trabalhadores que, na maioria das vezes, tiveram experiências de insucesso na escola e precisam ser acolhidos de forma carinhosa para que não abandonem os estudos novamente.

A especificidade ético-política trata das relações de poder existentes entre os escolarizados e os não-escolarizados. Os alunos da EJA em muitos momentos de suas vidas foram rotulados pela falta de escolarização e manifestam um sentimento de inferioridade e incompetência, o que gera a perda da autoestima e da confiança perante sua família ou grupo social.

A escola e os professores que atuam nesta modalidade de ensino devem ter um conhecimento amplo sobre quem são esses sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA para poderem atender às suas necessidades, tentar minimizar possíveis conflitos gerados pelas diferenças presentes dentro da sala, além de oportunizar e valorizar a troca de experiências e conhecimentos que cada indivíduo adquiriu em suas experiências de vida.

Na E.E.E.F.M. “Cel. Antônio Duarte” a situação das turmas de EJA contempla essas especificidades. A escola atende a um público diverso, composto por pessoas do centro da cidade e de comunidades do interior. Beneficia, assim, indivíduos com características e vivências diversas que formam turmas heterogêneas, no que diz respeito às diferenças etárias, comportamentais, culturais, de contextos familiares, de trabalho, de valores, dentre outros.

Outro fator importante a ser ressaltado é a presença cada vez maior de jovens na EJA. Isso se dá por motivos diversos como a entrada precoce no mercado de trabalho, a defasagem idade/série no ensino regular por conta de sucessivas repetições, dentre outros motivos, e acontece, principalmente, nas famílias de baixa renda. Esse fator é denominado juvenilização e vem se tornando cada vez mais comum nas turmas de EJA como destaca Ribeiro (2001, p. 5):

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação às características específicas da população a

que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela.

Esse é o caso da 2ª etapa da EJA Ensino Médio, turma na qual foram realizadas as observações e entrevistas. A presença dos jovens na EJA tem gerado grandes conflitos por parte dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. O problema tem alcançado amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais, isto é, não se sabe como atuar com este novo e desconhecido elemento se anteriormente o direcionamento era para a figura passiva do adulto e agora se defrontam com o desafio de ensinar a juventude.

As opiniões sobre as dificuldades do trabalho com a heterogeneidade na EJA são divergentes entre professores e os próprios educandos. Com relação ao trabalho pedagógico, com certeza, o professor precisa preparar suas aulas valendo-se de boas estratégias de ensino e empregar a devida atenção à avaliação, a fim de contemplar os diferentes públicos presentes na sala de aula, uma vez que as diferenças entre idades e objetivos/expectativas de vida resultam num desenvolvimento cognitivo diferente e, portanto, processos de aprendizagem diferentes devem ser utilizados. (VEGA, BUENO e BUZ, 2004)

Os discentes quando perguntados sobre o quanto a diferença de idade ajuda ou atrapalha no processo de ensino aprendizagem, as respostas foram divididas. Entre os mais jovens a resposta foi praticamente unânime. Para a aluna A “O convívio com os mais velhos faz com que a gente fique mais maduro. Eles servem de exemplo”; o mesmo afirma o aluno B “[...] ajuda, pois a experiência dos mais velhos contribui para o amadurecimento dos mais jovens”; e o aluno C “[...] ajuda, os mais velhos estão motivados a recuperar o tempo perdido e os mais jovens têm a oportunidade de ter os mais velhos como exemplo e continuar estudando”.

Cosme (2011) afirma que o espaço da sala de aula privilegia interações e trocas de diferentes experiências dos sujeitos entre os grupos heterogêneos. Então, as relações de troca entre os alunos de diferentes realidades fazem com que um aprenda com o outro, e todos possam respeitar as necessidades individuais de cada um.

Outros alunos comentaram sobre os aspectos negativos do convívio de grupos heterogêneos. Dentre esses aspectos temos o descrito nos relatos dos alunos D “Às vezes atrapalha, pois as pessoas de mais idade não conseguem acompanhar os conteúdos e isso atrasa a turma”; o aluno E “Nesta turma

todo mundo se respeita e tem o mesmo objetivo, já nas outras turmas onde estudei era muito complicado, os alunos mais jovens atrapalhavam bastante os mais velhos com a bagunça”; e o aluno F “ Hoje na nossa sala essa diferença não atrapalha. Mas já estudei em outras salas que os mais jovens faziam muita bagunça e atrapalhavam muito”.

Enfatizando o aspecto negativo do convívio de grupos heterogêneos, Cosme (2011) coloca que, dentro da sala de aula, este favorece a evasão escolar dos sujeitos de mais idade por não conseguirem acompanhar o ritmo dos mais novos, ou ainda por causa do comportamento daqueles que são mais agitados e têm menos interesse. Os mais velhos acabam se sentindo constrangidos.

A evasão é algo que ainda é frequente na EJA. Na 2ª etapa, turma em análise, iniciaram o semestre letivo 40 alunos, porém, aproximadamente 25 desses concluíram essa etapa. Não é possível afirmar que a indisciplina tenha sido o motivo da evasão. Contudo, segundo relatos dos alunos, nos anos anteriores em que a indisciplina era algo muito presente na sala, a evasão acontecia com frequência.

Ao entrevistarmos os professores que lecionaram na 2ª etapa da EJA Ensino Médio da escola em análise, foram identificadas opiniões diversas quanto ao trabalho com turmas heterogêneas, a saber:

Às vezes, a heterogeneidade é positiva, quando os alunos se relacionam bem e ocorrem trocas de experiências, mas em determinadas turmas o trabalho é complicado por conta do comportamento dos mais jovens que atrapalham muito o andamento das aulas (PROFESSOR C).

Em alguns momentos a heterogeneidade na sala de aula da EJA é positiva, pois há uma interação entre os alunos e muita troca de experiências, mas há também uma diferença grande de valores por conta da diferença etária, e isso sempre gera conflitos que prejudicam a aprendizagem quase sempre dos alunos de mais idade (PROFESSOR E).

A presença da heterogeneidade nas turmas de EJA é sempre negativa, pois, além de se tratar de uma clientela que demanda do professor um

planejamento especial para atender às necessidades de aprendizagem, quando a turma é muito diversificada, esse trabalho é ainda maior, pois a diferença de valores entre os alunos gera sempre tumulto, o que dificulta a aprendizagem, então o professor deve tentar, solucionar isso da melhor maneira possível (PROFESSOR G).

Sendo assim, para tentar minimizar esses conflitos geracionais proporcionados pela heterogeneidade das turmas de EJA, o professor, que é quem lida diretamente com os alunos, deve pensar em estratégias de ensino que beneficiem a todos.

Em seus relatos, os docentes afirmaram buscar, sempre que possível, trazer para a sala de aula materiais, questionamentos e discussões que estejam relacionados com o cotidiano dos alunos da EJA, procurando facilitar a aprendizagem, já que muitos desses alunos ficaram um longo período fora da escola, por conseguinte sentem dificuldades em compreender determinados conteúdos. Por isso, há a necessidade de tornar a aula mais interessante para facilitar a aprendizagem dos mais velhos e atrair a atenção dos mais jovens.

Os professores de Química e Física, em especial, relataram que os alunos possuem muitas dificuldades com cálculos e com assimilação do que é proposto apenas com aulas teóricas. Então, sempre que possível, aplicam aulas práticas das quais os alunos de mais idade participam ativamente, contribuindo com suas experiências de vida.

Durante a observação das aulas, perceberam-se apenas alguns professores adaptando metodologias de aula e utilizando os diversos espaços da escola como a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de ciências e outros, para modificar a rotina de estudos e facilitar a aprendizagem dos alunos. A maioria das aulas ocorreu dentro da sala, de forma expositiva e tradicional.

Apesar de a heterogeneidade ser algo que ainda divide opiniões sobre ser um fator positivo ou negativo dentro das turmas de EJA, no atual cenário da educação passa a ser uma situação inevitável a ser encontrada na sala de aula de qualquer modalidade de ensino.

[...] deve-se ter em mente, ao realizarmos nosso trabalho de educadores de jovens e adultos, que

cada sujeito da EJA é um universo específico e requer atividades focadas em suas habilidades, expectativas, experiências de vida, e de trabalho. Caso contrário, promoveremos mais uma vez a exclusão desses sujeitos, pois deixamos de conhecê-los como seres sociais que constroem seu conhecimento a partir das relações que estabelecem com os outros e com o mundo (COSME, 2011, p. 41).

Assim, é fundamental que os professores e todos da escola que lidam diretamente com os alunos da EJA conheçam esses sujeitos para que adequem sua proposta pedagógica às necessidades inerentes desse público, como também pensem em estratégias para que a aprendizagem realmente aconteça e esses sujeitos possam utilizar tudo que vivenciaram e aprenderam nas suas experiências escolares e extraescolares de forma digna e eficaz.

5 CONCLUSÃO

Após os estudos realizados e a pesquisa efetuada dentro da E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte”, no município de Iconha-ES, foi possível perceber que a modalidade EJA está contemplada na proposta pedagógica da escola de maneira muito restrita. Os objetivos descritos na proposta pedagógica são os mesmos objetivos do Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos da SEDU (ESPÍRITO SANTO, 2007), o que não garante o respeito às especificidades dos alunos da EJA, pois deveriam estar previstos dentro da proposta pedagógica, dos objetivos e das ações específicas para a clientela da EJA que frequenta a escola.

Ao final da pesquisa, foi possível verificar que, apesar das dificuldades e deficiências apresentadas, a escola tenta seguir o que está disposto no Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007). Percebeu-se também que o material que a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) disponibiliza precisa ser atualizado, verificando as mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram no Espírito Santo nos últimos anos. O Espírito Santo passou por mudanças econômicas e sociais muito significativas de 2007 até hoje, e essas mudanças precisam estar

contempladas na realidade da EJA para que os alunos tenham conhecimento das oportunidades que o Estado oferece atualmente, bem como dos seus problemas sociais. Assim sendo, estar-se-ia oportunizando essas pessoas a serem atuantes na sociedade e não simplesmente alienadas e sem condições de opinar criticamente sobre os acontecimentos atuais.

Com relação à heterogeneidade nas turmas de EJA, a 2ª etapa do Ensino Médio da E. E. E. F. M. “Cel. Antônio Duarte” é uma turma que possui aspectos heterogêneos relacionados, dentre os quais citam-se: a questão etária, pois possui um número maior de jovens; os aspectos culturais e sociais, pois é formada por alunos que são de diversas comunidades do município e também do centro da cidade; os objetivos de estudo, pois há uma divergência de interesse (uns pretendem continuar estudando, e outros irão apenas concluir o ensino médio).

Mesmo com todas essas diferenças, eles não demonstraram problemas com indisciplina e com relacionamento pessoal, muito pelo contrário, notamos uma sensibilização dos docentes com relação às dificuldades dos alunos. A escola se mobiliza através de ações que envolvem atividades diversas de modo a propiciar a participação e interação entre os alunos. Percebeu-se que, com essas ações, os alunos se sentem valorizados e motivados a estar na escola.

Concluimos que a heterogeneidade nas turmas de EJA ainda é um tema que requer bastante estudo e reflexão por parte de todos que, direta ou indiretamente, lidam com os alunos desta modalidade de ensino dentro da escola. Por isso, seria interessante que o gestor propusesse um estudo mais aprofundado desse tema, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, para não só buscar maneiras mais eficazes de lidar com a heterogeneidade na EJA, mas nas outras modalidades de ensino também, pois essa é uma situação comum nas salas de aula de todos os níveis de ensino.

Além da realização de estudos sobre a heterogeneidade, seria fundamental a reestruturação da proposta pedagógica contando com a parceria de todos os membros da comunidade escolar, a fim de garantir aos alunos, principalmente da EJA, objetivos e ações que estejam voltados a suas especificidades dentro da escola. Essa revisão é necessária ainda no sentido de promover a adoção de metodologias de ensino que possam utilizar mais os espaços oferecidos pela escola e que estejam voltadas para o mundo do trabalho e para a formação do cidadão como um todo.

Logo, a EJA deve ser constantemente repensada pelos profissionais responsáveis por sua efetivação. É preciso buscar a reflexão sobre o papel da escola, do professor e dos alunos frente às suas práticas, para que, de fato, se conquiste uma educação de qualidade e comprometida com as transformações sociais.

6 REFERÊNCIAS

ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **Revista da Educação de Jovens e Adultos – Reveja**, Belo Horizonte, n.0, v.1, p. 5-19, ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: abr. 2012.

BRASIL. Decreto n. 5840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: out. 2012.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista da Educação de Jovens e Adultos – Reveja**, Belo Horizonte, n.0, v.1, p. 55-67, ago. 2007.

COSME, G. M. EJA e seu processo de (re)construção: aprendendo com a própria história. In: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória, Ifes, 2011, p. 19-48.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2012.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p. 939-959, jul-set.2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº1286/2006, de 04 de Maio de 2006**. Fixa as normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo.. Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, 2006. Disponível em www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf. Acesso em: abr, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de diretrizes da educação de jovens e adultos**. Vitória, 2007. Disponível em www.forumeja.org.br/es/book/export/html/28. Acesso em: maio, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Esportes. Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. **Relatório do encontro**

estadual preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Vitória, 2008.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GIOSTRI, I. S.; REIS, H. B. A influência das políticas públicas na alfabetização de jovens e adultos no Espírito Santo: do Brasil colônia ao governo Dilma. In: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.) **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos:** caminhos para o fortalecimento do Proeja no Espírito Santo. Vitória, Ifes, 2012 p. 57-94.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LOCH, J. M. P. Planejamento e avaliação em EJA. In: LOCH, J. M. P; BINS, K. L. G; CHRISTOFOLI, M. C. P; VITÓRIA, M. I. C. MORAES, S. C. **EJA:** planejamento, metodologia e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 15-35.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7ed. São Paulo: Cortez. 1998.

OLIVEIRA, I. A. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 4, n. 4, 2004. Disponível em <<http://www.cereja.org.br>>. Acesso em: abr. 2012.

OLIVEIRA, I. A. Educação ao longo da vida. **Salto para o futuro.** Brasília, Secretaria de Educação à Distância, MEC, ano XIX, n.11, p.5-13, set. 2009.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, p. 59-74, abril/2001.

OLIVEIRA, M. K. O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competências entre alunos de baixa renda. **Revista da Faculdade de Educação**, (USP), São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15-26, 1987.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos:** contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, V. M. (org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, n. 55, v. 21, Nov.2001. Disponível em <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: set. 2012.

SOARES, C. J.; COSME G. M. A percepção dos professores sobre as implicações da diferença de idade na EJA. In: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.; PAIVA, M. A. V.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.) **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Espírito Santo. Vitória, Ifes, 2012, p. 45-68.

SOEK, A. M. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

VEGA, J. L.; BUENO, B.; BUZ, J. Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e a velhice. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico na educação**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 21, p. 389-403.

6 | MATERIAIS DE LEITURA VERBAL E NÃO VERBAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eliane Barboza Félix²⁴
Helaine Barroso dos Reis²⁵

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EJA

É de enorme relevância a prática da leitura para a formação adequada dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não somente na vida escolar, mas também na familiar e no seu relacionamento social, possibilitando uma significativa melhora no que tange ao seu desenvolvimento como **cidadãos críticos, integrados e partícipes do processo social**. Acontece que o ensino é seriamente afligido pelo problema das condições de acesso desses alunos aos meios de leitura tanto no que diz respeito aos códigos verbais como aos não verbais.

A busca de respostas para compreender com mais clareza os motivos dessa fragilidade na alfabetização de alunos na modalidade EJA, justifica-se pelo fato de que “[...] a escola precisa projetar a aprendizagem da leitura para todas as atividades que a utilizam como instrumento. Ao mesmo tempo, deve-se ensinar aos alunos as habilidades de leitura que lhes permitam utilizá-las posteriormente como meio de trabalho, de informação e de entretenimento” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 151).

Realmente, fora da escola, aos jovens e adultos é exigida a sua participação na construção de cenários sociais de cunho histórico e cultural. Por isso, dentro da escola, é preciso prover meios para que a leitura como prática social seja desenvolvida. Com efeito, há consenso por parte dos

24 Especialista em Proeja. E-mail: barbozaeliane@yahoo.com.br

25 Mestre em Astronomia pelo On-CNPQ, Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: helaine@ifes.edu.br.

estudiosos da leitura e da escrita de que os estudantes irão melhorar seu desempenho acadêmico à medida que diferentes práticas sejam explicitadas, integrando as diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Nelly Novaes Coelho (apud OLIVEIRA, 1996, p. 14), “[...] não há aprendizado, se não existir o prazer ou o entusiasmo a estimulá-lo. Daí o velho preceito pedagógico da ‘motivação’, presente em todos os antigos métodos de ensino, mas que, com o tempo e as profundas mudanças do mundo, tornou-se palavra gasta e reduzida a simples retórica”.

Por isso, aos poucos, vêm-se observando esforços, por parte de especialistas e também daqueles que veem o livro e a leitura como meio de desenvolvimento humano, no sentido de despertar a atenção das autoridades educacionais para a responsabilidade da escola na formação de leitores permanentes. Haja vista que, atualmente, reconhece-se que a função da escola não é apenas a de “ensinar a ler”, decodificar códigos ou “fornecer informações”, mas, sobretudo, a de enriquecer o aluno com a aquisição de instrumentos para seu processo de permanente autoformação.

Diante desse panorama, este estudo objetivou entender a importância de se diversificar os materiais de leitura com linguagem verbal e não verbal na Educação de Jovens e Adultos e qual a sua influência no desenvolvimento de um letramento compatível com as exigências do mundo contemporâneo.

E muitas são as inquietações que confrontam o problema desta pesquisa, como as de caráter sociofamiliar (Esses sujeitos foram incentivados a ler na família? Faltou-lhes oportunidade de acesso a materiais de leitura devido a problemas financeiros? Que tipos de materiais possuíam em casa?); as relativas à gestão de recursos e infraestrutura escolar (Há precariedades nas bibliotecas escolares? Os horários de atendimento são adequados? Promovem-se atividades culturais?); e as pertinentes a suporte pedagógico (Aplicam-se em sala de aula estratégias adequadas de leitura? Atividades cognitivas são planejadas e desenvolvidas ao lado das estratégias de leitura? Há recursos didático-pedagógicos adequados em sala de aula?).

Portanto, de forma mais específica, tomando por base professores de língua portuguesa e alunos das turmas da EJA da Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Arthur da Costa e Silva, em Vitória/ES, ainda foram estabelecidos os seguintes propósitos:

- verificar se as condições socioeconômicas e a formação acadêmico-familiar dos alunos possibilitaram o processo de consolidação

dos hábitos de estudo, investigação e de leitura e se as condições financeiras dos alunos são compatíveis com a aquisição frequente de recursos para leituras verbais e não verbais;

- relacionar quais as preferências de leitura desses alunos, bem como listar os métodos que mais os ajudaram a adquirir o hábito de ler sob seu próprio ponto de vista;
- levantar como ocorre o incentivo à leitura nas salas de aula da EJA na escola pesquisada, assim como identificar os recursos e as estratégias de abordagem à leitura utilizados pelos professores;
- investigar se as condições de infraestrutura da escola local e das bibliotecas públicas oportunizaram aos educandos a continuidade do processo de consolidação dos hábitos de estudo, investigação e leitura.

Além disso, esperou-se encontrar alunos adeptos ao hábito da leitura que confirmassem os estímulos positivos que tiveram nos seus percursos na escola, família e sociedade, o que pode funcionar como incentivo à aprendizagem.

2 A LEITURA DOS CÓDIGOS DE ESCRITA E A LEITURA DO MUNDO

A situação da leitura no país é bastante caótica; convive-se com a formação carente do professor (também em leitura) e recomendações irrealistas das autoridades educacionais. Cabe aos cursos superiores atentarem para uma melhor qualidade na formação acadêmica dos futuros professores a fim de colocarem o ato de ler como uma prioridade na educação dos alunos. Segundo Silva (2000, p. 37), “[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil”.

A leitura, devido às condições socioeconômicas e culturais do país, foi ao longo da história, restrita a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e aos livros, enquanto que à grande massa da população, foi negado o direito aos estudos, restando-lhe aderir aos meios de comunicação alienantes. Em uma sociedade desigual, o alto custo de vida e o encarecimento dos livros certamente tornam o ato de ler um “luxo”.

Nesse sentido, a educação como “projeto de conscientização do homem” se configura em determinado contexto histórico-cultural e prescreve que o

mundo presente não é a única possibilidade, por isso, a educação não é só um projeto, mas abre-se a novas oportunidades. Assim, percebe-se que a busca em compreender como a leitura torna-se elemento fundamental de contribuição para o desenvolvimento dos alunos tem sido a premissa dos educadores envolvidos nesse processo.

Por outro lado, inúmeras possibilidades perpassam pelo interesse ou não da **leitura para os estudantes de EJA, entre outras, ter acesso a bibliotecas e laboratórios de informática equipados para a diversidade**. Entretanto, percebe-se que os alunos das classes de EJA no Brasil, nas redes oficiais de ensino, geralmente não dispõem de tais garantias de qualidade, o que é, muitas vezes, motivo de sentirem-se, mais uma vez, excluídos do processo educativo, o que contribui para que abandonem (novamente) a escola sem ter ao menos concluído a alfabetização.

O processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos foi historicamente posto de maneira hierárquica, segundo a qual, a aprendizagem era centrada no educador em conjunturas fora da realidade do aluno. Porém, a sociedade contemporânea, na qual interação avanços tecnológicos e uma enorme quantidade de informação em livre circulação, exige novos paradigmas educacionais que passam a focar a educação como ato político e a leitura como visão contextual do mundo onde os sujeitos estão inseridos.

A fim de atender a essas exigências, o Ministério da Educação reformou as normas que determinam como se dá o ensino cotidiano em todo o Brasil, a partir das quais foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas do país – que objetivam não só uniformizar o processo educativo a nível nacional, mas também “criar condições nas escolas para que os jovens tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (STELLA, 2006, p. 33).

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em referências comuns ao ensino de línguas em todo o país, criadas para nortear os docentes na sua prática pedagógica, no sentido de que cada aluno seja capaz de:

- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais

em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 7).

Orientados por essas diretrizes, vê-se que atualmente está havendo uma mudança por parte de alguns educadores, que, seguindo os novos parâmetros curriculares, passaram a preocupar-se em letrar o aluno enquanto o alfabetiza, conforme defendia Freire em suas lições (2001, p. 53).

O termo letramento surge, segundo Seibel (2010, p. 1163), para diferenciar uma nova forma de alfabetizar, isto é, diferenciar alfabetização de letramento, cujo conceito vai além do ato de conhecer os códigos (letras) da escrita, uma vez que significa a

[...] codificação/decodificação da linguagem escrita, constituindo-se numa condição de (re) conhecer a utilização desse código no cotidiano pessoal e coletivo, o que significaria o pleno uso das possibilidades linguísticas. O acesso à língua materna, sua apropriação, sua utilização, sua (re) significação são constructos sobre os quais deveriam se assentar os direitos de todos os pertencentes de comunidades usuárias da leitura e da escrita (SOARES apud SEIBEL, 2010, p. 1163).

Os alunos da EJA comumente são vistos sob a ótica do não pertencimento ao mundo letrado, porém, a leitura é o próprio ato de ver o mundo. Ela representa para cada sujeito uma experiência, que permite o domínio da palavra e possibilita a sua transformação. Portanto, significa a possibilidade de transformar para melhor a realidade, visto que amplia a visão do ser humano e influencia a sua vida acadêmica e profissional. Assim, cabe ao professor a facilitação da aprendizagem da leitura eficiente, evitando-se a submissão cognitiva, a alienação e a manipulação em massa presumível pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão.

A leitura potencializa a expressividade: lê-se para saber expressar-se e, principalmente, ser um cidadão crítico-reflexivo. A conscientização deste modo adquirida funciona para o aluno como estímulo e motivação

a impulsionar o seu aprendizado. “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2000, p. 45).

Vale ressaltar que a tarefa de incentivar esse interesse em aprender a ler não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que toda disciplina requer novas e diferentes leituras. Se todos os professores da escola possuem o mesmo objetivo, que é formar cidadãos para um mundo competitivo e bastante exigente, então, no que se refere a uma abrangente e significativa leitura de mundo, cabe a todos os educadores compartilharem esse compromisso.

Segundo Adriana Rauen (2008, p. 3), os professores precisam ter a clareza de que devem educar para o desenvolvimento das potencialidades do ser, quer sejam elas individuais ou sociais. Para tanto, novos posicionamentos são necessários em relação às práticas de ensino da leitura, por meio de uma discussão crítica dessas práticas e da participação e do envolvimento efetivo de todos.

2.1 A LEITURA CONTEXTUAL PARA O PÚBLICO EJA

As turmas de EJA são constituídas de “espaços vazios” de práticas de leitura. Tanto os educadores responsáveis pela aprendizagem dessa leitura quanto os estudantes que necessitam desse aprendizado carecem de novas práticas (VÓVIO, 2007, p. 1). Não são raros os casos em que o aluno possui somente o ambiente escolar para praticar os diversos tipos de leitura. Por isso, Paulo Freire (2001, p. 9), coloca que

Em uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política à que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

De fato, em um país como o Brasil, com considerável índice de analfabetismo e falta de políticas eficientes de incentivo ao interesse por livros e afins, o enfoque do problema da leitura deve ser considerado imprescindível na formação continuada dos educadores por toda a sua vida profissional, uma

vez que estes trabalharão no intuito de formar seus educandos como cidadãos críticos e pensadores. Sabe-se que isso só se torna possível com o hábito de diferentes tipos de leituras, que perpassam pela vida dos indivíduos.

Por isso, paulatinamente, surgem esforços de educadores que reconhecem a leitura como um meio de desenvolvimento do ser humano, comprometidos em formar leitores permanentes que adquiram esse hábito por simples prazer. Essa tarefa envolve a aplicação na prática docente de leituras e releituras diversas, verbais ou não e contextuais, trabalhadas sob a concepção de que para se ler, não basta decodificar determinado código, mas também, compreender o que se lê. Logo,

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza (REIS, 2009, p.11).

Então, torna-se fundamental oferecer materiais de leitura diversificados aos alunos da EJA para que esses, além de se tornarem leitores, adquiram as habilidades necessárias para integrar uma sociedade complexa como a contemporânea, da qual a cada dia, exigem-se os mais variados tipos de decisões. Por isso, Freire (2001, p. 29) coloca que, tanto na prática democrática quanto crítica, a leitura do mundo e da palavra não pode ser dissociada; ambas devem possuir temas significativos à experiência comum dos alunos e não tão somente temas referentes à experiência do educador. Isso remete à seguinte indagação: o professor tem valorizado o aprendizado que os alunos levam de casa para a escola, as suas experiências de vida, a fim de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem?

Além disso, vale lembrar que o projeto que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais pressupõe a conscientização de que o fracasso escolar

localiza-se no campo da leitura e da escrita. Assim, o objetivo geral para o ensino de Português nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental consiste em propiciar ao aluno o uso eficiente da linguagem (ZILBERMAN, 2007, p. 259). Mas, como propiciar isso ao educando da EJA?

É relevante considerar que o mundo está em constante transformação, e a educação, principalmente no que se refere à leitura, deve acompanhar tais mudanças, uma vez que o aluno aplicará as habilidades que desenvolveu durante a aprendizagem escolar, seja para fins de trabalho, informação ou entretenimento. Portanto, seria inconsistente trabalhar com os educandos nos mesmos moldes continuamente, sem contar, ademais, que a leitura faz parte do contínuo processo de autoformação do indivíduo.

3 DIVERSIFICAÇÃO DE MATERIAIS: LEITURAS VERBAIS E NÃO VERBAIS

Ao longo do tempo, as formas de expressão e comunicação dos grupos sociais se modificaram e, por conseguinte, também o uso da linguagem. Comumente, ao se falar de leitura, logo se pensa em leitura verbal, cujas linguagens se concretizam na manifestação do pensamento por meio de palavras, isto é, do verbo, seja de forma oral ou escrita.

Porém, outras linguagens permeiam o cotidiano dos indivíduos e utilizam outros códigos que não sejam a palavra verbal, como a gestual, plástica, musical, teatral e outras, mais recentemente, de caráter analógico ou digital, advindas das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, vale destacar a “leitura sem palavras” feita nos espaços em três dimensões, privados ou públicos das cidades, onde

O texto não verbal espalha-se em escala macro pela cidade e incorpora as decorrências de todas as suas microlinguagens: a paisagem, a urbanização, a arquitetura, o desenho industrial ambiental, a comunicação visual, a publicidade, a sinalização viária — incluindo aí o verbal —, a moda, o impacto dos veículos de comunicação de massa nos seus prolongamentos urbanos e ambientais, o rádio, o jornal, a televisão. A cidade dominada

pelo pluriespaço como decorrência da necessidade de criar espaço: o espaço horizontal e suas transformações verticais, a disponibilidade para o espaço imprevisível, uma cidade onde todo espaço gera outros, virtuais (FERRARA, 1986, p. 19).

O surgimento da Internet como uma rede mundial de computadores, por exemplo, definiu um novo espaço para a expressão, conhecimento e comunicação, que não é um lugar físico, mas virtual (o ciberespaço), onde a palavra ganha ainda outras características: hipertextual, multimídia, multimodal.

Nesse caso, o hipertexto apresenta-se como “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 1999, p.33) contendo multimídias. Nesse espaço, há uma não linearidade nas ligações, que podem ser tão complexas como a existência de um dado nó contendo uma rede inteira quanto a existência de conexões misturando propriedades físicas, lógicas, afetivas e outras.

Adicionalmente, como os avanços tecnológicos conferem às práticas sociais, novas e distintas configurações linguísticas, o texto também pode assumir a forma multimodal, na qual o seu significado se apresenta sob a forma de vários códigos semióticos, ou seja, multisemioses, conforme define Kress & Van Leeuwen, 1996 apud Ferraz, 2008. Nesse cenário, tais autores ainda afirmam que

[...] cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor implica a convergência de um complexo de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996 apud FERRAZ, 2008, p. 1-2).

Assim, com a propagação da linguagem nos espaços mais diversos, surgiu uma imensa variedade de materiais de leitura; não apenas os discursos alfabéticos impressos, mas também, outros tipos de mensagens, como mapas,

esquemas, gráficos, ilustrações, ideogramas, placas de trânsito, filmes, livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e propaganda, obras de arte, sons, situações, movimentos, experiências, enfim, uma infinidade de leituras intersemióticas que circulam na sociedade contemporânea em espaços físicos ou virtuais.

Tendo isso em vista, entende-se que o desenvolvimento de um letramento em compatibilidade com as exigências do mundo atual necessita da exposição dos jovens e adultos a vários tipos de textos, sendo levados a interagir com diferentes fontes de informação em diversas práticas sociais de leitura. Logo, a melhor forma de levar o educando a tornar-se leitor é administrar, pouco a pouco, materiais de leitura diversificados que se insiram no seu cotidiano, de modo que ele, constantemente, depare-se com textos que envolvam seus interesses pessoais, podendo inclusive com o tempo, associar o ato de ler à sensação de prazer.

Portanto, para atender à responsabilidade de “formar sujeitos sociais leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar textos verbais e não verbais como instrumentos indispensáveis a sua participação na construção do mundo histórico e cultural” (STELLA, 2006, p. 26), o professor deve realizar uma mediação leitora: “[...] interligação entre mediador – leitor – autor – texto, uma construção coletiva de significados, com diversas modalidades de textos verbais e não verbais” (STELLA, 2006, p. 25) e fazer uso de novas metodologias, com atividades significativas e dinâmicas, que induzam o aluno a desenvolver sua capacidade cognitiva e a ativar todas as formas de conhecimento durante a leitura.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Na escola, os processos de alfabetização constituem-se em alvos de estudos e pesquisas no intuito de promover e aperfeiçoar métodos de ensino e aprendizagem que respeitem a subjetividade de cada um, subtraindo-se da tarefa indeclinável da educação bancária, que enche o sujeito de retalhos desconectados da realidade, conforme preconiza Freire (2010, p. 65). Entender os processos de aquisição da alfabetização é importante para que possamos pensar em práticas pedagógicas mais eficazes que possam

prevenir os problemas escolares, e em última análise, possam alfabetizar letrando (MOTA et. al., 2006a, p. 2).

As práticas pedagógicas que envolvem atividades de leitura devem ser desenvolvidas com estratégias que estimulem o pensar com atividades cognitivas. É importante que o professor prime pelo interesse dos alunos dentro de um tema cuja finalidade eles possam compreender e compartilhar entre si. Assim, “Antes de iniciar o trabalho com a leitura, o professor deve refletir na complexidade que o caracteriza e na capacidade que os alunos têm para enfrentar – de sua maneira – essa complexidade. Dessa forma, o professor passará a observá-los e oferecer ajudas adequadas para que superem os desafios [...]” (RAUEN, 2008, p.19).

Os métodos variam com as situações de leitura criadas pelo docente e mesclam procedimentos dinamizados individual ou coletivamente, de forma silenciosa ou oral, em jogos com ou sem competição (trava-línguas, recitais, musicais, etc.). Tudo realizado de forma lúdica, contextualizada, envolvente, sem perder o objetivo educacional de incentivar o hábito de ler.

No cenário escolar, há inúmeras possibilidades estratégicas, tais como, interpretação de texto, leitura para avaliação, leitura livre, leitura como prática social e contextualizada com o interesse dos alunos, narrativa de histórias, projeto de pesquisa, dramatização (teatro), uso e interpretação de mídias variadas, seja verbais ou não verbais; na forma de impressos, cinema, televisão, telefonia, rádio e web.

Para Betty Coelho, por exemplo, contar histórias é uma excelente forma de despertar não só nas crianças, nem apenas no Ensino Fundamental, mas também nos adultos, o gosto pela leitura, e assim, “gente grande volta a ser criança” (COELHO, 1999, p. 10). Provavelmente, a maioria dos adultos de hoje não possui o hábito de leitura porque desde cedo não foram motivados, e a narrativa de histórias é um meio muito eficaz de fazê-lo, pois essa é “uma arte sem idade”. Por meio de histórias, lendas, parábolas e reflexões, pode-se trabalhar em sala de aula, questões variadas como preconceito, racismo, ética, política, arte, etc.

Dentro dessas estratégias, as atividades cognitivas ganham um sentido direcional na prática pedagógica como um auxílio ao docente que orienta, observa e conduz o educando, (1) a compreender propósitos, quer sejam implícitos ou não, na intenção do “porquê” e “para quê” da referida leitura, (2) levando conhecimentos prévios para os conteúdos utilizados, (3)

ressaltando o essencial do texto, (4) sua consistência, coerência e dificuldades, assim como (5) atestando se essa compreensão ocorreu mediante revisões periódicas, como pela (6) elaboração e comprovação de inferências de diversos tipos, tais como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões (PALINCSAR; BROWN apud SOLÉ, 1998, p. 73).

Nesse contexto, a aplicação dessas táticas requer que o professor lance mão de numerosos recursos e estimule os discentes a frequentar diversos espaços de leitura, por exemplo, bibliotecas escolares e públicas, salas de vídeo e laboratórios de informática no intuito de exercitar-lhe a autonomia na busca de suas preferências individuais. Os recursos geralmente empregados são: jornal, revista, livro (de literatura, didático, técnico/profissional), dicionário, enciclopédia, gibi, história em quadrinhos, folheto de propaganda, cartaz, mapa, música, vídeo, filme, internet e redes sociais.

Um procedimento muito eficaz é a leitura de jornais em salas de aula, pois esse tipo de material traz uma enorme variedade de temas concernentes ao cotidiano dos alunos, fatos reais e atuais, proporcionando aulas diversificadas e aperfeiçoamento da leitura, da escrita e do senso crítico dos educandos. Inclusive, nos últimos anos, constata-se a utilização crescente de textos jornalísticos para o ensino de leitura em língua materna e estrangeira (Carmagnani, 2002, p. 123).

Portanto, com intervenções pedagógicas planejadas dentro dessa multiplicidade de recursos e por meio de estratégias e atividades cognitivas, abrem-se, sem dúvida, novas perspectivas para o aluno, haja vista a sua inserção social pela apreensão das informações que se alinham nas redes de conhecimento oferecidas pela sociedade contemporânea globalizada.

Essa leitura, na sociedade global, tem vários aspectos que precisam ser apreendidos, como: os fragmentos e efemeridades da informação, a competência para selecionar as leituras evitando a sobrecarga de informações, a troca de identidades e de responsabilidades no ambiente da Sociedade da Informação e o domínio das linguagens e das tecnologias digitais (RAUEN, 2008, p.29).

Por fim, é importante destacar que, ao fazer parte do cotidiano do aluno, o hábito de ler mostra a ele que a leitura é uma prática social,

relevante e imprescindível a sua formação cidadã: social, cultural e política. Nesse aspecto, ao professor cumpre o importante papel de mediador entre a complexidade do processo de aprendizagem de ler nas mais diversas formas de expressão, entre desafios e fragilidades; e a libertação do indivíduo das grades da ausência de conhecimento. Ler em plenitude é mover-se em vários graus de liberdade!

5 METODOLOGIA APLICADA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo configura-se em uma pesquisa qualitativa, cuja principal característica é possibilitar a compreensão e a classificação do processo dinâmico vivido por dado grupo social (RICHARDSON, 1999), centrando-se na análise e identificação do hábito de leitura dos educandos das turmas do ensino noturno da EJA, da EMEF Arthur da Costa e Silva, situada no Município de Vitória, no Estado do Espírito Santo.

O universo escolhido para a pesquisa deu-se pelo fato de ser uma escola tradicional, com uma história de criação e de luta para se manter funcionando, e que, apesar de simples, é bem-equipada. Além disso, a escola possui um público diversificado, oriundo de vários bairros adjacentes e com distintas faixas etárias. Vale ressaltar que o interesse da escola pela pesquisa também reforçou a escolha.

Quanto aos seus objetivos e procedimentos, refere-se a um estudo de caso de caráter explicativo em que a coleta de dados e a observação dos fatos e processos ocorreram in natura, sendo, portanto, uma pesquisa de campo. Adicionalmente, o método utilizado é o hipotético-dedutivo sobre os dados coletados, enquanto que a análise dos resultados é referenciada no levantamento bibliográfico de pesquisas atuais e consagrada na literatura afim.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos e os professores da escola investigada, sendo os alunos pertencentes a um grupo heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, às expectativas e ao comportamento. São jovens e adultos que historicamente foram excluídos da escola, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização no ensino regular, quer pela necessidade de trabalhar. São educandos que vêm sendo inseridos no mercado de trabalho ou que ainda desejam e necessitam nele ingressar. Não visam apenas ao certificado para manter sua situação profissional, mas

também esperam chegar ao ensino médio e à universidade para ascender social e profissionalmente. Já os professores sujeitos da pesquisa são aqueles que atuam na disciplina de Língua Portuguesa atendendo a todas as turmas da EJA na escola pesquisada.

A amostragem restringe-se às turmas da EJA do período noturno, primeiro e segundo seguimentos, englobando o intermediário e o conclusivo. Foram entrevistados 26 alunos, pertencentes a uma turma do primeiro segmento, a duas turmas de intermediários e a uma turma de conclusivo, que se voluntariaram a participar da pesquisa e a responder aos questionários distribuídos. Para esses alunos, a escola dispõe de duas professoras de Língua Portuguesa, que atendem a todas as turmas de EJA, as quais responderam a um questionário cada uma.

Para a obtenção dos dados propostos, primeiramente foi aplicado um questionário aos alunos contendo perguntas semiestruturadas concernentes aos aspectos socioeconômicos, familiares e educacionais e às preferências textuais desses alunos. Depois, foi aplicado outro questionário com perguntas também semiabertas, às professoras de Língua Portuguesa no intuito de verificar se o material didático utilizado em suas práticas pedagógicas com os alunos da EJA é adequado para que os mesmos desenvolvam hábitos de leitura.

Após a coleta dos dados, realizou-se a sua organização em forma de tabelas e gráficos, sendo as informações comparadas, discutidas e analisadas na busca de atingir os objetivos da pesquisa. Vale citar que este trabalho foi plenamente aprovado quando submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/IFES, órgão este, subordinado ao Conselho Nacional de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CONEP).

5.1 ANALISANDO A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

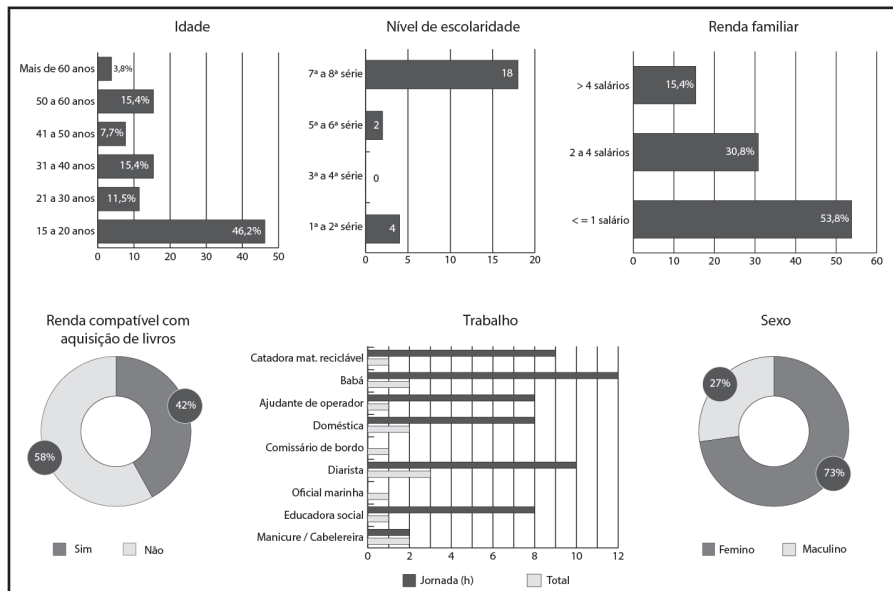
Os resultados mostraram que no perfil dos alunos pesquisados, havia predominância de indivíduos do sexo feminino (73%) e de jovens entre 15 e 20 anos (42%) sobre o total de entrevistados, cuja faixa etária variou de 15 a mais de 60 anos (3,8%). Observou-se também que a maioria dos alunos que se disponibilizou a participar da pesquisa estava matriculada na 7ª série (Gráfico 1).

Um fato que chama a atenção é que a maioria dos entrevistados, totalizando 53,8%, possui renda familiar de apenas um salário mínimo; enquanto que 30,8% recebem renda familiar de dois a quatro salários, e

somente o restante, a minoria de 15,4%, recebe mais de quatro (Gráfico 1). Sendo assim, é evidente que a baixa renda familiar contribuiu muito para que esses alunos não alcançassem a conclusão de seus estudos no período regular, e observa-se também, que mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda perdura certo conflito entre a continuidade dos estudos e a necessidade de dedicar-se mais e mais ao trabalho para o sustento próprio e o de sua família, o que dificulta o desenvolvimento do hábito de estudar e do interesse em ler. Nesse sentido, ressalta-se que

Os fatores socioeconômicos e culturais constituem uma constante que afeta a aprendizagem da leitura e a aprendizagem em geral, em suas etapas iniciais e ao longo de toda a escolaridade. Numa etapa inicial da leitura, tais fatores afetam os interesses, a motivação e a familiarização com a linguagem escrita. Nas etapas mais avançadas do processo, afetam o nível de experiência que o leitor traz para a decodificação do material impresso (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 29).

Gráfico 1 - Perfil do aluno



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

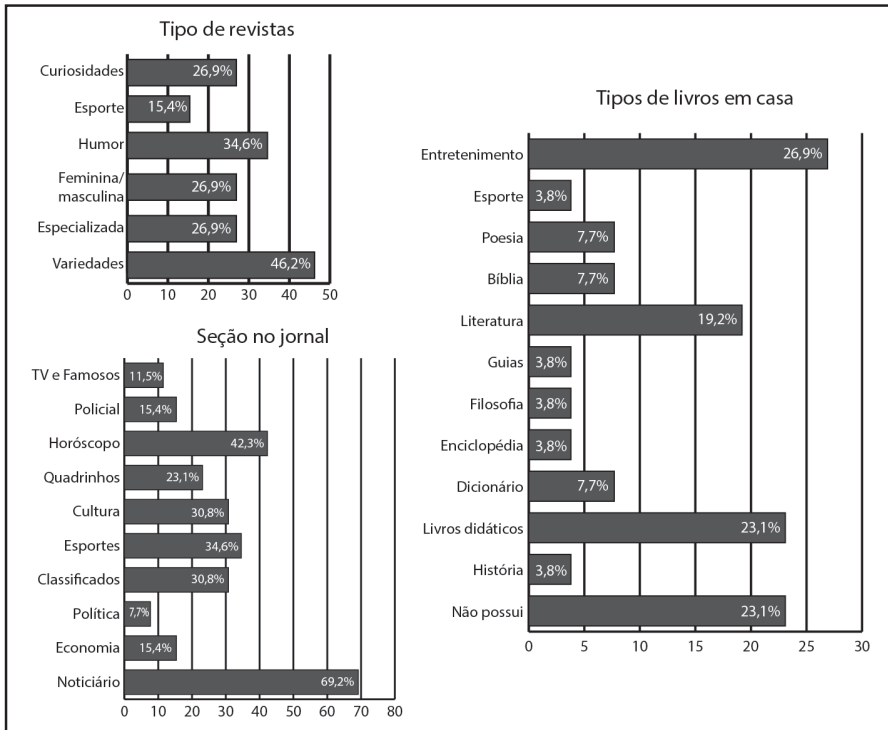
Inclusive, no perfil desses alunos, ficou evidenciado que apenas 42% têm renda compatível com a aquisição de livros, enquanto que a maioria, 58%, não possui essa facilidade e benefício, o que atrapalha o despertar de um hábito de leitura (Gráfico 1). Realmente,

Como o acesso a livros no Brasil é difícil para a população de baixa renda, visto que comprá-los é muito caro e faltam bibliotecas públicas, desenvolver o gosto pela leitura torna-se tarefa quase impossível nas regiões mais pobres do país. O contato com a leitura acaba se limitando aos primeiros anos de escolarização formal e, na maioria das vezes, restringe-se a textos curtos criados para atender a objetivos educacionais (MOTA et. al., 2006b, p. 2).

Um dos fatores também de influência na vida dos alunos de EJA são as profissões e o tempo da jornada de trabalho exercida pelos mesmos. Como explicitado no Gráfico 1, é notório que a maioria dos alunos entrevistados tem uma jornada extensa de trabalho, o que compromete seu tempo disponível para se dedicar verdadeiramente aos estudos, indo além do ambiente escolar, sendo então necessário que os professores aproveitem bem o horário de aula para incentivarem a leitura.

Daí a importância de conhecer os gêneros de leitura preferidos pelos alunos para articular no tempo disponível, os conteúdos curriculares com leituras motivadoras e significativas. Assim, observou-se, a partir de questões de escolhas múltiplas, um grande interesse por revistas de variedades, como a Veja, Época, Isto É, etc. (46,2%); seguidas de revistas de humor (34,6%); feminina e masculina (26,9%); especializadas como as de educação, informática, etc. (26,9%); curiosidades (26,9%); e esportes (15,4%), conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Gêneros de leitura preferidos pelos alunos (escolhas múltiplas)



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

O que chama a atenção na preferência dos alunos por leituras em revistas de variedades é que essas trazem, periodicamente, assuntos de interesse geral do cotidiano da sociedade brasileira, como economia, política, cultura, entre outros. A despeito de suas diferentes estéticas e posições ideológicas e políticas, que as distinguem entre veículo de comunicação e veículo de jornalismo, tais leituras podem estimular o desenvolvimento de opiniões próprias em assuntos diversos, o que suscita nesses alunos, a busca por expressar-se e situar-se melhor na complexidade do mundo contemporâneo.

Constata-se que a maioria prefere livros de entretenimento, totalizando 26,9% dos entrevistados, e que 23,1% não possuem nenhum tipo de livro em casa (Gráfico 2). Também é interessante ressaltar que 19,2% dos entrevistados gostam de literatura e 23,1% leem livros didáticos, o que é muito relevante do ponto de vista acadêmico, pois desperta no aluno a importância do

hábito da leitura para a sua vida profissional, sua formação intelectual e seu desenvolvimento interpessoal.

Detalhando, outro dado interessante é a diferença entre as preferências femininas e masculinas desses sujeitos na questão dos gêneros de leitura, como se pode observar na Tabela 1, a partir do cruzamento dos gêneros mais votados e do sexo do aluno participante.

Com base na Tabela 1, observa-se que tanto o público feminino quanto o masculino opta por revistas de variedades e especialidades, sendo que as mulheres também preferem revistas de humor e curiosidades. Nos jornais, equiparam-se ainda na escolha por noticiários, esporte, classificados e cultura, porém somente as mulheres afirmam ler horóscopo. Uma informação bastante importante e comprovada na pesquisa é a existência de livros na casa dos alunos da EJA entrevistados. Nesse aspecto, aparece o livro didático para todos, muito embora, somente as mulheres também declarem possuir livros de entretenimento e literatura. Assim, pode-se afirmar que os gêneros textuais estão intimamente presentes na vida de todos e é natural que cada um tenha a preferência conforme a sua identificação com o texto.

Tabela 1 - Diferença entre as Preferências Femininas e Masculinas mais votadas em Gêneros de Leitura

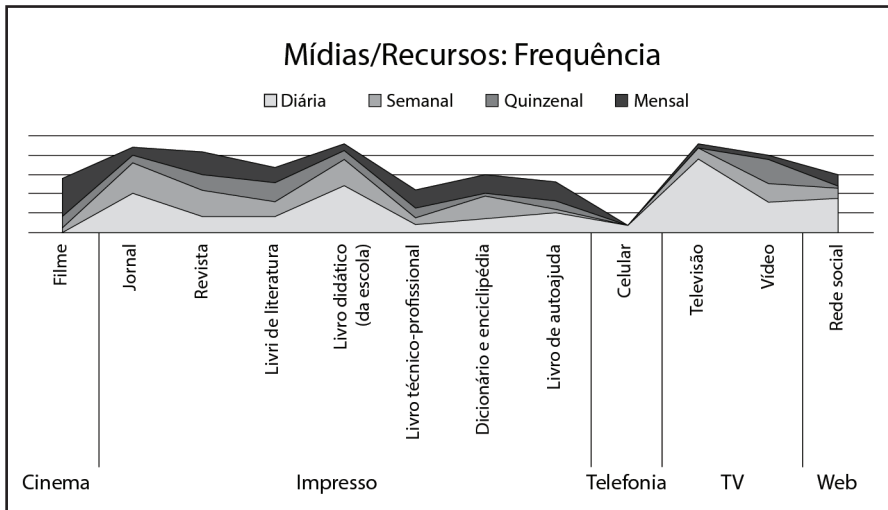
Gêneros de leitura		Feminino	Masculino
Jornais	Noticiário	18	1
	Horóscopo	11	0
	Esporte	9	8
	Classificado	8	6
	Cultura	8	7
Revistas	Especializadas	7	6
	Curiosidades	7	0
	Variedades	12	8
	Humor	9	5
Livros em casa	Entretenimento	7	0
	Literatura	5	0
	Didática	5	3

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Nesse contexto de escolhas, também foram investigados os tipos de recursos midiáticos que esses alunos costumam utilizar no seu cotidiano com maior frequência, como leituras verbais e não verbais (Gráfico 3). Observou-se que:

- diariamente, a televisão é altamente utilizada, sendo seguida pelo livro didático, pelo jornal, por sites de relacionamento e vídeo, nessa ordem;
- semanalmente, há um interesse maior pelas mídias textuais, como jornais, revistas e livros; e,
- mensalmente, destaca-se o cinema, o que indica ser para esse grupo, um entretenimento pouco acessível à maioria.

Gráfico 3 - Frequência das Mídias/Recursos mais utilizados pelos alunos no seu cotidiano



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

De fato, a televisão vem coexistindo com as famílias diariamente nos telejornais, novelas, filmes e em outros diversos programas, sejam educativos ou não. A escolha do programa e o tempo passado diante dessa mídia de massa podem ou não ser adequados e representar uma boa leitura de mundo. Certamente, essas questões devem ser utilizadas pela escola para

discussões e debates a fim de se apreender em sala de aula formas críticas de se ler as representações televisivas e suas entrelinhas.

Por outro lado, a dificuldade desse grupo de indivíduos de ir ao cinema, evidenciada na baixa frequência de acesso, deve ser de alguma forma reduzida pela escola, afinal, “assistir a filmes é dialogar com a vida e com o mundo. [...] Além disso, a exibição de filmes possui algumas funções importantes para o alcance dos objetivos concernentes à leitura e à escrita” (REIS, 2009, p.37).

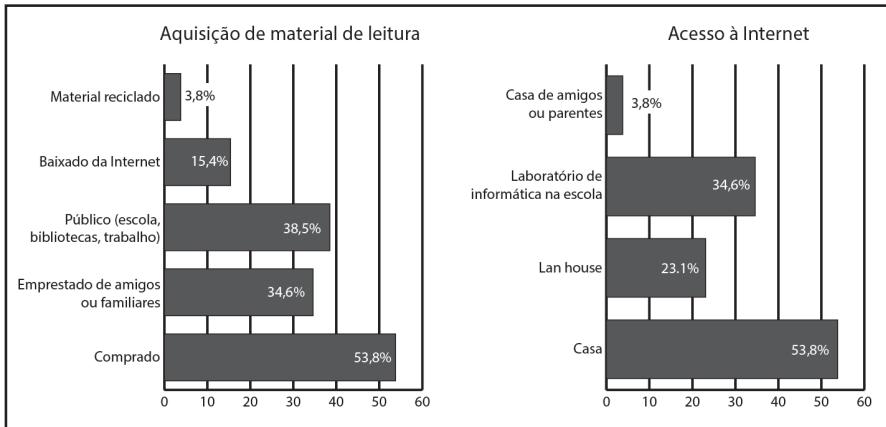
Outro ponto revelado na investigação perpassa pelos costumes pessoais de leitura dos entrevistados: 38,5% preferem ler à noite; escolha esta que pode ser explicada em razão do fato de que muitos trabalham o dia todo, embora 30,8% tenham declarado apreciar e praticar a leitura durante o dia. Evidencia-se ainda que 26,9% costumam ler durante a semana; 19,2%, nos fins de semana; e 15,4%, somente nas férias e feriados. A pesquisa também mostrou que muitos começam uma leitura por iniciativa própria (84,6%), já outros iniciam por indicação de amigos (11,5%) e de professores (11,5%) ou por obrigação escolar (15,4%). Alguns (3,8%) leem motivados por livros recebidos de presente; outros, por sentirem-se atraídos pela capa e pelas figuras do livro (15,4%) ou simplesmente pelo título da obra (26,9%). Somente 3,8% exercitam a leitura por obrigação profissional.

Vale a pena ressaltar que como alguns leem por indicação do professor, é nesse momento que surge para o docente a oportunidade de lançar mão da sua influência sobre o aluno e indicar materiais de leitura que sejam adequados à realidade acadêmica do discente, observando o nível de dificuldade do material escolhido e o perfil de cada um. Pontua-se, portanto, a importância da função de mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem: “O aluno precisa de apoio, informação, incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor. Assim, o aluno vai dominando, progressivamente, aspectos da tarefa de leitura que, no início, são distantes dele” (RAUEN, 2008, p. 29).

E nessa busca de compreender como a leitura torna-se elemento fundamental de contribuição para o desenvolvimento dos alunos, percebe-se que a premissa essencial dos educadores envolvidos nesse processo tem sido a de incentivar aqueles a procurar e a adquirir meios para a leitura. Conforme exposto no Gráfico 4, fica evidente que grande parte dos alunos entrevistados tem comprado o seu próprio material de leitura (53,8%). Entretanto, um percentual significativo, 38,5% destes alunos, obtém os

livros em locais públicos, o que retrata a importância de variar os acervos públicos e disponibilizá-los da maneira mais acessível possível. Eles ainda utilizam materiais emprestados de amigos ou familiares (34,6%), baixam arquivos da internet (15,4%) e usam material reciclado (3,8%).

Gráfico 4 - Aquisição de material (escolhas múltiplas)



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Em relação à procura de materiais na internet, esse acesso se dá, na maioria das vezes, por meio de computador em casa (53,8%) e nos laboratórios de informática da escola (34,6%); poucos acessam em Lan House (23,1%) ou em casa de parentes e amigos (3,8%) (Gráfico 4). Isso implica que quase a metade dos alunos possui o recurso em sua residência, entretanto, ainda há uma grande parcela que depende da escola e de outros meios para alcançar a inclusão digital.

Esse resultado vai ao encontro das pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil, cujos resultados em 2011 para o indicador “Local de acesso mais frequente à internet pelo aluno” da rede de ensino municipal mostrou o maior percentual de acesso em casa (47%), seguido pela escola (13%) e com baixo acesso (0%) em Lan Houses (CETIC.br, 2011).

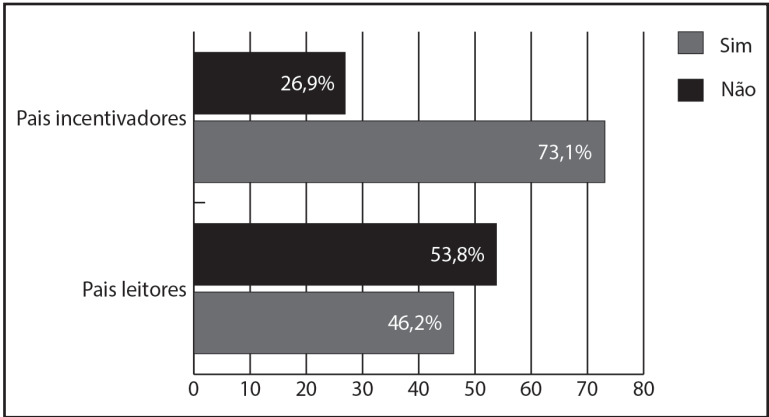
Pode se observar, então, a importância do meio familiar na aquisição e uso de materiais diversificados e sua consequente influência sobre o exercício dos diversos tipos de leitura (Gráfico 5), dado que múltiplas

semioses coexistem no âmbito familiar desde a tenra idade do aluno: o que se oferece; o que se fala; o que se vê nesse ambiente.

No entanto, é comum que os pais e demais membros da família desconheçam a influência que podem exercer sobre as crianças no sentido de motivá-las a ler, isso sem falar na sua falta de condições econômicas e culturais para tal. Com a falha da família, acaba cabendo à escola, de maneira precária ou de forma enriquecida, o preenchimento dessa lacuna, mas ela, por sua vez, também pode subestimar a importância de seu papel de mediadora (STELLA, 2006, p.25).

Em sua mediação, é significativo que a escola não só ofereça livros e materiais de leitura diversificados para que os alunos se tornem leitores, mas também que permita que eles sejam levados para casa, oportunizando a outros do núcleo familiar, compartilhar a leitura. Entende-se que os hábitos familiares podem cooperar na conscientização do indivíduo sobre a importância do hábito de ler, assim, pais leitores e incentivadores funcionam como um motor para o aprendizado. Nas turmas investigadas, 73,1% dos alunos foram incentivados pelos pais, e 53,8% dos pais não eram leitores (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Influência familiar

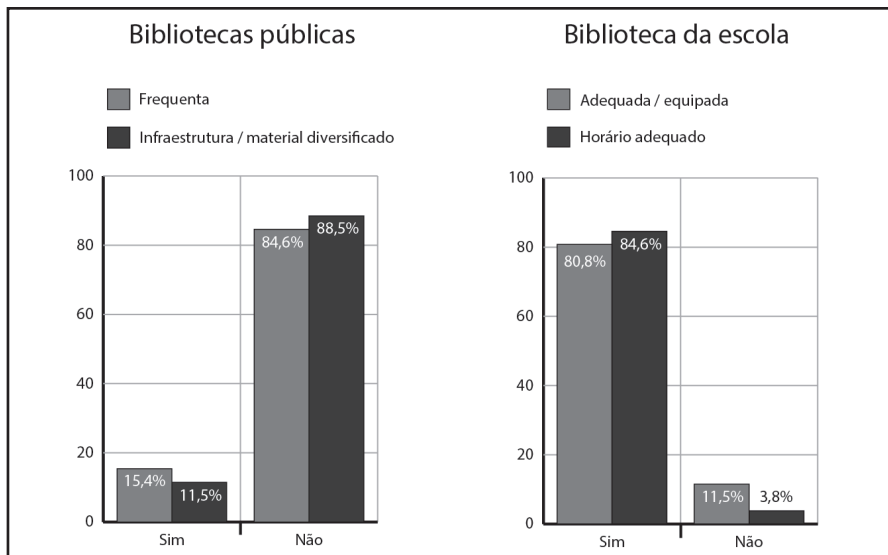


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Outro espaço importante é a biblioteca escolar, logo, sabendo-se que “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca” (FREIRE, 2001, p. 22), buscou-se aferir como ocorria o funcionamento da biblioteca na escola pesquisada, dentro da dinâmica de horários, eventos e infraestrutura. Essas questões em conjunto ajudaram a analisar se esse espaço era um lugar de aprendizagem e se auxiliava e dava suporte à leitura em sala de aula.

Assim, ao investigar a infraestrutura escolar, observou-se que a maioria dos entrevistados aprova o horário de funcionamento da biblioteca (84,6%) e a considera adequada e bem-equipada (80,8%). Por outro lado, não frequenta bibliotecas públicas (84,6%), não considera a sua infraestrutura adequada nem o seu material diversificado (88,5%) (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Bibliotecas públicas e da escola

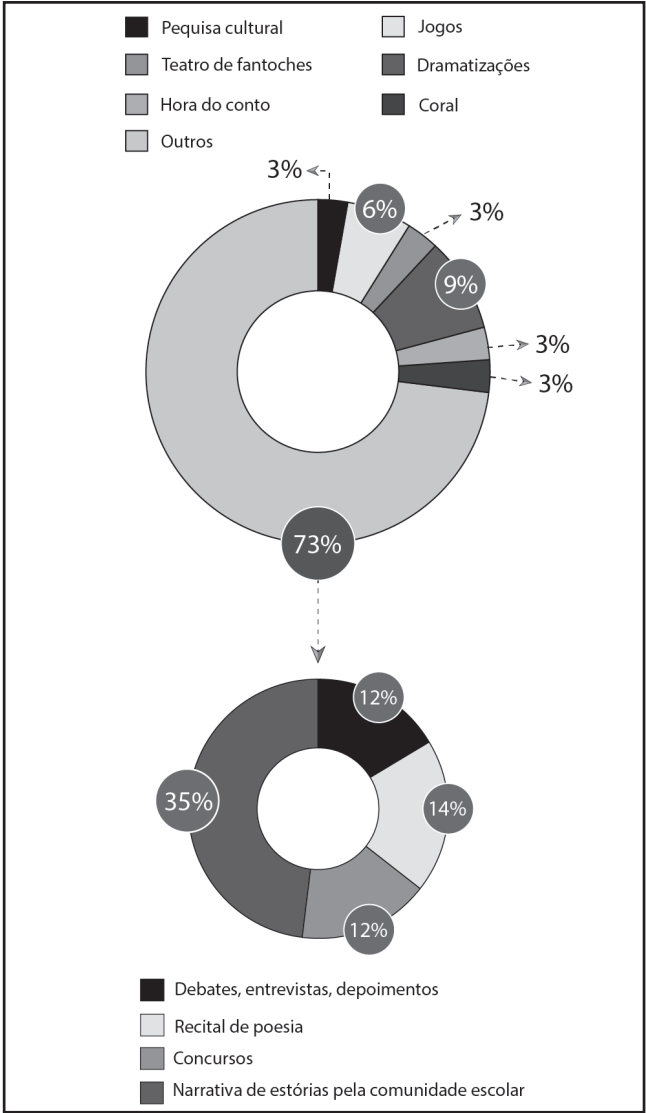


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Com base nesta pesquisa, vê-se que a biblioteca dessa escola mantém as suas portas “abertas” aos alunos, haja vista a alta frequência informada por eles. É interessante ressaltar que essa assiduidade dos alunos provavelmente ocorra devido ao fato de a equipe escolar também oferecer um acervo cultural diversificado, cuja programação mostrou-se bastante apropriada ao estímulo

do hábito de leitura, proporcionando junto aos recursos, várias atividades que podem estimular a curiosidade, o interesse e o aprendizado de muitos (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Acervo de eventos da biblioteca da escola identificados pelos alunos



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Como “centro cultural”, segundo os alunos, a biblioteca oferece narrativas de histórias pela comunidade escolar (35%), recitais de poesias (14%), debates, entrevistas, depoimentos (12%) e concursos (12%), totalizando 73% das programações; já em menor proporção, encontram-se eventos ligados ao coral, teatro de fantoches e hora do conto – de 3% a 9%. Portanto, “Quando se elabora essa programação, como uma forma de aproximar alunos e livros, inclui-se a divulgação dos recursos da biblioteca [...]”, sem contar que, “o uso de diferentes recursos possibilita diferentes experiências e visões do mundo” (RAUEN, 2008, p. 26). Sendo assim, o que se espera da escola é que mantenha o seu centro cultural compartilhado, de fato, por toda a comunidade escolar, havendo participação ativa de todos os professores, pedagogos, bibliotecários, em ações de atualização do seu acervo patrimonial e cultural.

Por fim, procurou-se identificar, através de questionamentos aos alunos, quais seriam as estratégias usuais de abordagem no ensino de línguas na EJA e quais os recursos mais usados no incentivo à leitura em sala de aula (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Estratégias e recursos usados em sala de aula como incentivo à leitura na visão discente com o percentual calculado sobre o total de ocorrências (parte 1)

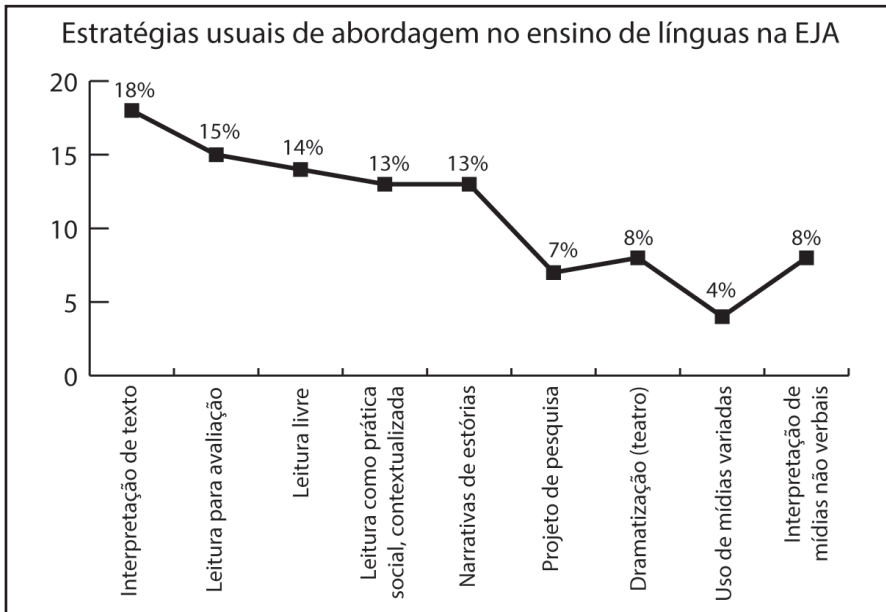
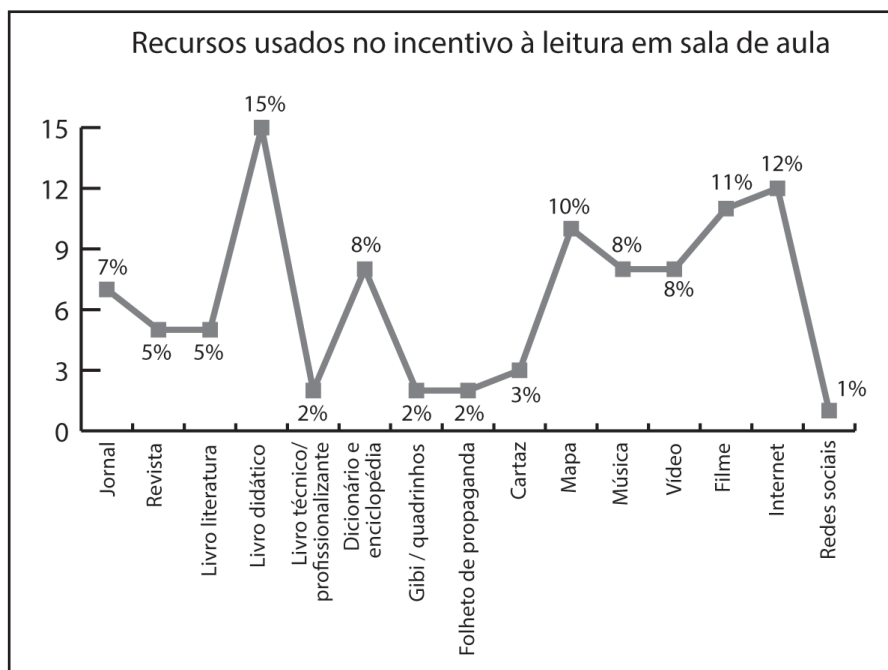


Gráfico 8 - Estratégias e recursos usados em sala de aula como incentivo à leitura na visão discente com o percentual calculado sobre o total de ocorrências (parte 2)



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Observou-se, então, certa preferência dos docentes pela utilização de algumas estratégias, como a interpretação de texto (18%), leitura para avaliação (15%), leitura livre (14%) e leitura como prática social contextualizada (13%), dentre outras em menor proporção. Também ficou evidenciado o livro didático (15%) como o recurso mais utilizado nas práticas docentes, seguido pela internet (12%), filmes (11%), mapas (10%), música (8%), vídeo (8%), dicionário (8%), jornal (7%), dentre outros.

O material pedagógico em sala de aula se mostrou diversificado, o que parece ser favorável ao processo de consolidação dos hábitos de estudo e leitura, mas quanto à predominância do livro didático, há que se resguardar do fato de que muitos ainda possuem uma estrutura fortemente vinculada à decodificação de signos, sem sentido algum nas conjunturas histórico-sociais e descontextualizados para o público que atendem, o que compromete a interação com o aluno e a aquisição do hábito de ler como prática social.

Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. (FREIRE, 2000, p. 92).

Cabe então ao professor, aproximar e facilitar a relação entre o aluno, o material a ele oferecido e a realidade, visto que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001, p. 11). Por conseguinte, a partir da utilização de leituras em múltiplas linguagens e suportes, possibilita-se construir afinidades com o aluno-leitor de forma que conteúdos, culturas e experiências conjuntas sejam articulados durante o ensino de línguas.

5.2 ANALISANDO A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

A escola-alvo da pesquisa tem procurado buscar formas diversas de tornar os discentes, leitores. As docentes, conforme se autodefiniram, são boas leitoras e profissionais preparadas para atingir esse objetivo; elas têm formação profissional adequada para as aulas que ministram (graduação em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão Escolar; mestrado em Educação) e têm se empenhado no incentivo à leitura na EJA, participando de projetos, pesquisa e extensão com foco em leitura, congressos, grupos de estudos e seminários.

De acordo com o relato das educadoras, há diariamente em sala de aula, o uso de recursos como o livro de leitura, o didático, o técnico e o dicionário. Já ocasionalmente, ocorre a utilização de materiais como jornal, revista, folheto de propaganda, cartaz, música, vídeo, entre outros. Elas também informaram explorar com frequência estratégias de ensino como a interpretação de texto e a leitura para avaliação. Tais instrumentos e métodos estão de acordo com o relato dos alunos (Gráfico 8) e comprovam que algumas práticas, por exemplo, o projeto de pesquisa, a dramatização, a interpretação de mídias não verbais e o uso de mídias variadas são menos utilizadas.

No que se refere à biblioteca da escola, apesar de a maioria dos alunos ter relatado estar satisfeita com sua infraestrutura e funcionamento, uma docente

relatou que, embora o horário seja adequado, o acervo precisa de literaturas mais atuais e de revistas com assuntos contemporâneos e interessantes. O mesmo conflito de informações surgiu com relação à biblioteca escolar como centro cultural, visto que enquanto alguns estudantes afirmaram que há atividades como narrativa de histórias, debates, concursos, recital, dramatizações, jogos, etc.; uma das educadoras entrevistadas informou que apenas atividades de pesquisa e de uso de vídeo são realizadas. Por fim, as docentes revelaram utilizar nas práticas pedagógicas, estratégias de análise e atividades cognitivas focadas na importância de se levar à leitura e aos conteúdos programáticos das turmas da EJA, aqueles seus conhecimentos prévios que vinculassem o saber à realidade do alunado.

Apesar da obrigação relatada pelas professoras em acompanhar os conteúdos dos livros didáticos na execução dos conteúdos curriculares e em cumprir a carga horária, percebeu-se também a sua preocupação com a inserção de materiais diversificados nas aulas, com linguagens verbais e não verbais, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação disponíveis na escola, o que é relevante para a inclusão social do grupo da EJA, “Pois é ao redor dos equipamentos coletivos da percepção, do pensamento e da comunicação que se organiza em grande parte a vida da cidade no cotidiano e que se agenciam as subjetividades dos grupos” (LÉVY, 1993, p.188). Nesse caso, incluir e emancipar faz parte da mesma trama social.

6 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, ficou evidente que, para vincular um letramento compatível com as leituras necessárias para se bem conviver na contemporaneidade em todas as suas formas de expressão e comunicação, as quais se encadeiam nas dimensões físicas e virtuais do pluri espaço das cidades; é preciso que o aluno da Educação de Jovens e Adultos possa lidar constantemente com materiais diversificados - verbais e não verbais - imbricados nas multimesioses disponíveis no cenário social.

Assim sendo, a diversificação dos materiais deve ser empregada no ensino de línguas na EJA, sobremaneira, como forma de inclusão, de emancipação social e de incentivo à leitura; o que possibilitará novas

oportunidades para esses alunos, uma vez que passam a ser inseridos numa sociedade tão competitiva quanto a atual.

Percebemos, ainda, que o docente tem papel imprescindível na mediação entre o aluno, o material e as práticas pedagógicas quando apresenta intervenções didáticas apropriadas, focadas nos conhecimentos prévios dos educandos da EJA, com estratégias que estimulam o pensar com atividades cognitivas voltadas ao interesse desses alunos, de forma que se sintam motivados a participar, a compartilhar seus pensamentos e percepções e a exercer sua autonomia.

Contudo, as dificuldades do dia a dia, como a aquisição de materiais diversificados compatíveis às preferências do aluno, os problemas de infraestrutura das bibliotecas escolares (e públicas), a rigidez dos currículos e da carga horária escolar, as dificuldades sócio-financeiras e acadêmicas, a incapacidade da família em assumir o seu papel de mediadora educacional, enfim, tudo isso em conjunto contribui para deflagrar desafios (não impossibilidades!) sobre a conduta adequada da escola, da família, da sociedade e dos governos, cada qual dentro de suas responsabilidades, respectivamente, com ações e políticas públicas de letramento compatíveis com cidadãos críticos e participativos.

7 REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, Anna Maria. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da**

Informação e da Comunicação no Brasil (TIC Educação). São Paulo, 2011. Disponível em: <www.cetic.br/educacao/2011/a-perf-usuar11.htm>. Acesso em: 3 mai. 2013.

COELHO, Betty. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação).

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura Sem Palavras**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 13).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros Multimodais: novos caminhos discursivos. In: II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso, 2.; VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal, 7., 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2008. p.1-14. Disponível em: <http://www.flch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 208 p.

MOTA, Márcia *et. al.* O Papel das Habilidades Metalinguísticas na Alfabetização. **Revista Virtú**, Juiz de Fora, ICH – UFJF, 4. ed., 2006a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Leitura, a Escola e a Família: uma experiência com um projeto de extensão universitária. **Revista Virtú**, Juiz de Fora, ICH – UFJF, 3. ed., 2006b. Disponível em: <www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo3a1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer**: interação participativa da criança com a Literatura Infantil da escola. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1996. (Coleção Comunicar).

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura**. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2011.

REIS, Genilda da Silva. **Práticas de Leitura na EJA: desafios e perspectivas**. 2009. 43 f. Monografia (Especialização do Programa Nacional de Integração Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SEIBEL, Vanessa. **Ambientes de Letramento em Contextos de Educação de Jovens e Adultos**. XI Salão de Iniciação Científica. PUC/RS. 9 a 12 ago. 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/83565-VANESSASEIBEL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STELLA, Cleusa Marisa Gonçalves. **A Leitura de Textos Verbais e Não-Verbais na Escola: o desempenho de alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries e de professores de Língua Portuguesa**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo. Passo fundo, 2006.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Práticas de Leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. 2007. Disponível em: <www.reveja.com.br/sites/default/files/revej@_0-claudiavovio.pdf>. acesso em: 17 jun. 2011.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2007. (Coleção Literatura e Educação, v. 4).

FÉLIX, Eliane Barboza
REIS, Helaine Barroso dos

7 | OS DESAFIOS DA OFERTA DE UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA – QUAIS POSSIBILIDADES?

Maria Christina Alves Brandão²⁶
Carlos Roberto Pires Campos²⁷

1 INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos (EJA) vem merecendo atenção por parte da academia no que se refere à construção de uma pedagogia para a formação de educadores nessa especialidade, de modo a desenvolver um fazer didático específico. O campo de saber constitui-se em um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior do Brasil. A falta de especificidade na formação dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino tem sido identificada como um dos principais entraves das experiências educativas empreendidas nessa área (RIBEIRO, 2002).

Esta pesquisa, com a intenção de investigar tal fenômeno, fixou, como objetivos específicos, várias ações, quais sejam investigar, por intermédio de uma pesquisa de campo, as políticas públicas municipais voltadas à formação de professores da EJA; analisar se os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia da atual faculdade de Cachoeiro de Itapemirim - ES, que oferece formação inicial na modalidade presencial, contemplam especificidades para atender à Modalidade de Jovens e Adultos; apontar, na análise da matriz curricular de tais cursos de licenciatura, se existe uma qualificação que diz respeito à formação para atuar na EJA. Foram duas as justificativas que levaram à escolha dos cursos citados: a primeira, por nossa formação acadêmica ser em Letras e pelo fato de termos vivenciado uma

²⁶ Licenciada em Letras e Pós-Graduação Lato Sensu em PROEJA, Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: christinaabrandao@yahoo.com.br.

²⁷ Licenciado em Ciências Sociais e Letras, Doutor em História Social da Cultura, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Ifes. E-mail: carlosr@ifes.edu.br.

experiência como docente da EJA, logo após a nossa formação, não muito positiva. E a segunda, por sabermos que a formação em Pedagogia prepara profissionais para atender ao Ensino Fundamental do 1º segmento.

Se o ensino de qualidade é garantido na Carta Constitucional a todas as pessoas, sem distinção de raça e orientação, quais os efeitos dessa garantia constitucional quando o professor que atua com essa modalidade não possui uma formação adequada para atender, com qualificação, às necessidades próprias do público desse segmento? Essa é a dúvida que nos moveu na realização desta pesquisa.

Geralmente, os professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos são aqueles que estão no início de sua carreira acadêmica, muitas das vezes, nos anos iniciais após a sua formação, sem, contudo, terem recebido uma formação específica para atuar nesse segmento. Normalmente, eles se deparam com salas extremamente heterogêneas em vários sentidos: sujeitos com idades, objetivos, interesses, níveis cognitivos e sociais completamente diferenciados. A escola, muitas vezes, também não faz a adequação do espaço, do tempo, nem do currículo para atender a toda essa diversidade, o que pode influenciar diretamente no desempenho do professor. Este, por sua vez, não conhecendo a realidade dos sujeitos, frustra-se e abandona tudo ou trabalha precariamente, tornando suas aulas desinteressantes para o aluno da EJA.

Nos levantamentos que procedemos, verificamos que o Governo Estadual e o Municipal, por meio de suas Secretarias, têm ofertado vários cursos de formação continuada aos docentes, mas isso não tem suprido a necessidade de uma formação acadêmica direcionada aos professores que atuam com a modalidade de jovens e adultos. Tais cursos, em sua maioria, são acúmulos de conteúdos nem sempre vinculados com a prática.

Paralelo a diversas pesquisas sobre a formação do professor, muito se tem discutido em que realmente se constitui o seu desenvolvimento profissional, uma vez que é amplamente reconhecido que a formação inicial é insuficiente para proporcionar todos os elementos necessários a uma prática consistente (PESSOA DE CARVALHO & GIL-PEREZ, 1992; CARRASCOSA, 1996; FURIÓ, 1994). Há uma limitação inerente à própria natureza da formação inicial, que nos leva a questionar até que ponto o recém-egresso, a despeito da qualificação ministrada pela universidade, seria, efetivamente, um professor.

Neste trabalho, defendemos que a formação inicial dos professores deve contemplar conteúdos específicos para que eles sejam capazes de dialogar a sua prática pedagógica com o público da EJA e que as Instituições de Ensino Superior voltadas às licenciaturas devem subsidiar tal necessidade com a oferta de metodologias alternativas e seleção de conteúdos relacionados à EJA por meio de oferta de disciplinas exclusivas.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

No Espírito Santo, a trajetória da EJA não é muito diferente do percurso trilhado em nível nacional, considerando que, por intervalos de tempo, esse segmento não apresentou avanços significativos devido à falta de uma política pública definida, ora pelos poucos recursos financeiros, ora pelo fato de o governo não priorizar essa modalidade como direito fundamental. Começamos nossa discussão pelo estudo da LDB 9394/96.

Com o advento da Lei de Diretrizes Básicas da Educação nº 9394/96, a educação de Jovens e Adultos passa a compor a lei que rege a educação no país, considerando o princípio da educação para todos, sendo dever do estado ofertá-la. Em seu Artigo 4º, a LDB prevê a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, as demandas específicas dessa modalidade e as condições de acesso e permanência na escola. Dessa forma, a EJA passa a ser incorporada também aos planos e políticas locais.

O artigo 37 da LDB define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O §1º do mesmo artigo determina que os Sistemas de Ensino assegurem a esses jovens e adultos, gratuitamente, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Essas oportunidades educacionais, de acordo com o artigo 38 da LDB, devem compreender “a Base Nacional Comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

Em nível estadual, o Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos, construído com a participação popular para o período de 1996-1999, definiu as políticas para o setor, buscando o envolvimento da sociedade no enfrentamento da questão do analfabetismo, considerando que a demanda, naquele contexto, de acordo com dados da SEDU/ES, em números absolutos, era de 33.558 pessoas com menos de um ano de escolaridade e de 799.551 com, no mínimo, um ano de escolaridade e, no máximo, quatro anos (FORUM EJA/ES, 2008).

Diante dessa conjuntura, foi pensado o Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos com o intuito de enfrentar o problema do analfabetismo, buscando o envolvimento da sociedade civil e, ao mesmo tempo, suplantando os desafios para vencer os números de exclusão dos estudantes reprovados no acesso ao Ensino Médio, o que destacava a necessidade de se priorizar a EJA no Estado.

Assim, o Plano Estadual foi dimensionado em três ações, 1ª - a Educação de Jovens e Adultos com formas flexíveis de alfabetização; 2ª - a escolarização de jovens e adultos trabalhadores; e 3ª - a educação de jovens e adultos enquanto modalidade (SEDU/ES, 1996).

Na perspectiva da Alfabetização com formas flexíveis, o Plano dimensiona uma articulação não só das escolas formais, como também uma articulação dos movimentos sociais por meio de suas várias práticas educativas, levando em conta o perfil dos educandos da EJA e suas peculiaridades. Em relação à formação dos jovens e adultos trabalhadores, o Plano prevê classes nas escolas regulares noturnas para o atendimento. E, por último, a oferta da modalidade EJA como forma de ensino regular para os alunos que não tiveram acesso/permanência ao ambiente escolar no tempo correspondente.

Algumas Ações Político-Pedagógicas apresentadas nessa proposta incluíam reuniões regulares da Comissão Estadual de Educação de Jovens e Adultos, com os diversos níveis de organização das municipalidades para a discussão das demandas pertinentes à EJA; a manutenção do Projeto “Todos Podem Ler”, criado entre 1992/1996, prevendo sua expansão; a abertura de turmas de EJA em todas as escolas – Suplência Fase II, para atender às comunidades do entorno e a flexibilização dos tempos de aprendizagem da EJA, levando em consideração as singularidades dos educandos, tais como questões culturais, sociais e econômicas (SEDU/ES, 1997).

No que se refere à formação para atuar na EJA, entre as ações planejadas, podemos destacar o plano de capacitação com vistas à formação de professores

para a atuação em classes de alunos jovens e adultos. Os professores contemplados por essas formações foram os que atuavam nos projetos Todos Podem Ler e Suplência Fase II (SEDU/ES, 1996).

Os principais temas abordados nas formações englobariam Alfabetização de Jovens e Adultos; A escrita de Jovens e Adultos; Leitura, Educação e Cidadania; Filosofia da Educação de Jovens e Adultos; Psicologia da Aprendizagem; Avaliação; Desenvolvimento Humano; Relações Humanas; tema gerador numa visão de Paulo Freire e Educação Matemática. Além do caráter teórico, as formações também discutiram questões relacionadas à prática educativa, tais como: saberes docentes, relatos de experiências, histórias que contamos e as histórias populares, educação sexual e AIDS, o trabalho com poesia na sala de aula, metodologias, jogos pedagógicos e matemáticos, trabalhos envolvendo leitura de jornais e revistas, alfabetização lúdica e literatura, brincando com os jornais e saúde e alegria no ensino. Além da formação dos professores, foram também realizadas capacitações dos diretores e técnicos da equipe central. (SEDU/ES, 1996).

O período que abrange os anos de 2000 a 2004 foi marcado por um momento em que o descaso em relação aos avanços obtidos na gestão anterior expôs a educação de jovens e adultos ao retrocesso, considerando-se a descontinuidade da política estadual e, conseqüentemente, a desmobilização dos agentes e profissionais envolvidos com a EJA, bem como da sociedade civil nas ações referentes à alfabetização. O campo favorável à EJA foi perdendo espaço, principalmente no interior do estado, e enfraquecendo suas articulações devido à descontinuidade das políticas públicas, interrompendo, dessa forma, o período de maior entusiasmo na modalidade da EJA no Espírito Santo. Já no âmbito nacional, destacamos um momento político favorável para a afirmação da modalidade através da aprovação do Parecer CNE/CEB 2001 e do lançamento do Plano Nacional de Educação 2001 (PNE) através da lei nº. 10.172.

O governo estadual criou em 2004, o Programa “Alfabetização é um direito”, tendo como uma das suas principais metas, reduzir em 30%, o índice de analfabetismo entre os anos 2004 e 2008 no estado do Espírito Santo. Oferecido por meio de parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias Municipais de Educação, os Conselhos Populares, Associações de Moradores, instituições públicas e privadas, Prefeituras, ONG’s e Igrejas, o programa contava com o espaço cedido por parceiros para a realização das aulas, enquanto que a Secretaria de Estado da Educação cederia os

professores, o material didático e faria o acompanhamento pedagógico por meio das formações continuadas.

Tal programa foi instituído por decisão governamental de não adesão do Espírito Santo ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, por considerar que a proposta estadual apresentava condições mais apropriadas de valorização do alfabetizador e de efetivação de sua qualidade, por meio do acompanhamento pedagógico (FORUM EJA/ES, 2008).

A Política Educacional então, além de questionar a forma de atendimento da EJA, chamou a atenção para a mudança da nomenclatura dos antigos Centros de Estudos Supletivos que, a partir de 2002, assumiram a denominação de Centros de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA's), mudança decorrente da indução das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos nas Diretrizes Estaduais. Contudo, a mudança de nomenclatura não correspondeu a uma transformação na concepção, organização e gestão dos CEEJA's no Espírito Santo (SEDU/ES, 2003).

A intencionalidade da proposta política nesse contexto foi, a partir do documento base da EJA, trazer à tona o debate sobre a suplência e seus fundamentos, em diálogo com educadores e gestores que atuam na área, uma vez que essa concepção está enraizada na mentalidade dos educadores e dos educandos, sem que eles tenham tido a oportunidade de conhecer o porquê e o para quê desse modelo. Apesar de sua extinção pela Lei de Diretrizes e Bases 93.94/96, e da criação da EJA como modalidade de educação básica, tal modelo continua sendo prática no cotidiano das classes de EJA ofertadas no Estado.

3 ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

O financiamento de cursos de formação de professores influenciou fortemente a qualidade do ensino. Outro ponto que tratamos nesta seção é a defesa a favor de que a formação inicial de professores para atuar com a modalidade EJA seja definitivamente institucionalizada.

Na Meta nº 7, o PNE diz que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, devem manter programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender à demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

Conforme o Censo Escolar 2010 (TABELA 1), cerca de 80% dos professores que atuam com jovens e adultos possuem formação em nível superior. Um cenário melhor que o verificado em 2001, quando o percentual era de 66%.

Tabela 1 - Escolaridade dos docentes que atuam na EJA - Brasil – 2010

Formação	Total	%
Fundamental incompleto	301	0,12
Fundamental completo	702	0,27
Ensino Médio	35.902	13,72
Normal/Magistério	356	0,14
Normal/Magistério/Específico Indígena	19.186	7,33
Superior completo	205.290	78,43
TOTAL	261.737	100,00

Fonte: Inep/DEED. Censo Escolar 2010

Merece destaque o fato de que as políticas públicas para a formação dos que não têm escolaridade em nível superior poderão alcançar pouco mais de trinta e seis mil docentes. Todavia, o maior desafio parece ser a capacitação desses profissionais para atuarem em sala de aula, considerando as peculiaridades da EJA. Essa qualificação específica pode ter o condão de ajudar o alunado a superar experiências escolares malsucedidas e de combater a evasão. No que se refere à adequação da formação inicial, é oportuno recorrer a Bernardete Gatti (2009), que analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Letras/Língua

Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Ao estudar os 71 cursos de Pedagogia selecionados, verificou que apenas 1,6% das 3.107 disciplinas obrigatórias tratavam de conhecimentos relativos à EJA. Ao observar o conjunto das 406 disciplinas optativas, chegou-se a um percentual de 4,2 dedicado a essa modalidade. A autora comenta:

Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para a prática docente (GATTI, 2009, p. 121-122).

A SECAD/MEC tem fomentado, por meio de editais, a atuação de instituições públicas de ensino superior interessadas na formação continuada de professores. A chamada “Rede de Educação para a Diversidade” almeja disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula, em áreas como relações étnico-raciais, gênero, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada. A formação é oferecida na modalidade semipresencial, em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Desde 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no intuito de apoiar iniciativas sistemáticas de formação de docentes e gestores envolvidos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização Proeja.

Em 2009, o MEC, a Unesco e as Universidades Federais da Paraíba (UFPB), de Pernambuco (UFPE) e do Rio Grande do Norte (UFRN) criaram a Cátedra

Unesco de Educação de Jovens e Adultos, cujo papel foi promover cursos, seminários, eventos científicos, atividades de pesquisa e extensão, cursos de formação, documentação e a disseminação de informações na área.

Uma das medidas específicas que têm logrado êxito é a direcionada à formação ou capacitação de professores ofertada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa a ampliar a oferta no ensino superior público.

O Decreto nº 5.622, de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDB (revogando os Decretos nº 2.494 e 2.561, ambos de 1998), delega aos sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, os atos de credenciamento de instituições interessadas em ofertar cursos a distância dirigidos à educação básica de jovens e adultos. Ficam os Sistemas Estaduais responsáveis pela análise das propostas curriculares e metodologias de ensino apresentadas para esses cursos.

4 OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Cachoeiro de Itapemirim está localizada na Região Sul do Espírito Santo e possui em seu entorno, 23 Municípios, totalizando uma população de aproximadamente 700.000 habitantes. O Município de Cachoeiro de Itapemirim possui diversas instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação inicial (graduação) e continuada (extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação), entre essas, apenas uma na rede privada, o Centro Universitário São Camilo e duas na rede pública, o Polo Municipal da UAB de Cachoeiro de Itapemirim e o Campus do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), oferecem formação para o magistério.

O Centro Universitário São Camilo tem atuação marcante no setor educacional na região sul capixaba, oferecendo, entre outros cursos de graduação, os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras: Inglês, Letras: Português/Literatura, Matemática, Pedagogia e Química.

A UAB oportuniza autonomia aos Municípios na escolha dos cursos a serem ofertados nos Polos, mediante aceitação das Prefeituras Municipais. O Polo UAB na Prefeitura de Cachoeiro está diretamente ligado à Secretaria Municipal de Educação – SEME. O Polo também está diretamente ligado às IES que ofertam

os cursos em Cachoeiro de Itapemirim, ou seja, UFES e IFES, onde as ações são discutidas e implementadas, juntamente com o ne@ad e o CEAD.

Um dos cursos ofertados no Polo de Cachoeiro é o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Jovens e Adultos – PROEJA. Tendo em vista as inúmeras novidades e desafios políticos, didático-pedagógicos e metodológicos constantes no Proeja – compreendido como política pública voltada para a formação de jovens e adultos vítimas de processos históricos que os cercearam do direito à conclusão da educação básica e de uma formação profissional de qualidade – é imprescindível a consolidação de uma política de formação continuada de profissionais – docentes, técnicos administrativos e gestores educacionais – como forma de mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público e de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender os processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

Tal exigência fundamenta-se na escassez na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o Proeja, tais como a relação trabalho/educação; a gestão democrática participativa; os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão.

A educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, como é o caso do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Jovens e Adultos - PROEJA, é um campo de conhecimento da Educação que tem muitas especificidades. Por isso, à medida que os governos e outras agências de educação buscam a expansão da sua oferta, exige-se a adoção de uma política dirigida à formação de professores para atuar nesse campo.

Outra instituição que oferta cursos de formação de professores é o IFES, Campus Cachoeiro, que possui Licenciatura em Informática e Matemática.

5 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA – OS FUNDAMENTOS DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ultimamente, tem aumentado o interesse pelas pesquisas direcionadas a problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores

que atuam na EJA. Alguns pesquisadores apontam que a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino resulta numa transposição inadequada do modelo de escola regular. Sérgio Haddad (SPOSITO; HADDAD, 1998) liderou uma pesquisa sobre as dissertações e teses acadêmicas, produzidas no Brasil, envolvendo a educação de jovens e adultos, entre os anos de 1986 e 1996. Num total de 196 trabalhos catalogados como parte desse estudo, o autor identificou 23 cuja temática contemplava a formação e a prática docente. A grande maioria revela a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas. Piconez (1995) e Guidelli (1996) estão entre os autores que reconhecem a ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos, que atendem a uma clientela de jovens e adultos trabalhadores.

Haddad (1997) relata que há uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA nas faculdades de educação e na pós-graduação. Embora já exista um certo movimento dentro de alguns programas, a maioria das faculdades de educação não percebem a EJA dentro do seu próprio currículo. A formação de professores da educação de jovens e adultos no Brasil pressupõe que seja garantido um trabalho de qualidade para construir conhecimentos significativos a essa clientela. Mesmo assim, o retrato do ensino no Brasil vem demonstrando que os professores não têm cursos de graduação específica para o atendimento na modalidade da EJA. Portanto, urge engajar as Universidades na experiência como campo de investigação e fazê-las parceiras indispensáveis na tarefa educacional e de pesquisa na formação de profissionais nessa área. É Tardif (2002) que nos esclarece que:

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo

número de anos “assistindo a aulas” baseadas em disciplinas e, constituídas, na maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles” vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática, constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (TARDIFF, 2002, p. 241-242).

A prática dos professores traz a influência de sua formação profissional, mas ela é construída em sua convivência com a realidade. Há uma estrutura curricular diferenciada na academia. Ali há um estudo dirigido para uma formação, diferente da generalização anterior. Na passagem para o científico, há o encontro com a teoria. Mas também existe a prática, mesmo que seja unicamente a prática dos professores. Isso pode ser um aspecto desfavorável, quando os professores utilizam um modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002). Ou seja, os futuros professores assimilam os conteúdos e os aplicam em seus estágios, mas quando precisam enfrentar o cotidiano de uma sala de aula, há um largo distanciamento. A deficiência da formação, muitas vezes, contribui para o caos que enfrentam muitos professores ao se depararem, pela primeira vez, com a realidade de uma sala de EJA.

A ausência de conteúdos ligados à educação de jovens e adultos na formação inicial dos professores que atuam na EJA pode desconsiderar uma problemática mais ampla, que é a constituição da educação de adultos como campo pedagógico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns e necessários para o funcionamento dessa modalidade de ensino. Implicaria, também, identificar as condições que viabilizariam a oferta de uma formação correspondente às exigências que a educação de jovens e adultos impõe aos educadores.

Algumas das políticas recentes, induzidas pelo governo federal, vêm reproduzindo, erroneamente, a concepção assistencialista dessa modalidade. Saber que a EJA é uma modalidade educativa para pessoas de faixas etárias específicas poderia constituir-se elemento fundamental para a definição de políticas públicas e a orientação das práticas pedagógicas. No

entanto, a definição do lugar social dos jovens e adultos convive com fatores que dificultam a efetivação de um trabalho condizente com as demandas por eles apresentadas. Um dos problemas práticos que podemos citar é a ausência da disciplina Psicologia do adulto, uma vez que na licenciatura só se estuda a psicologia do desenvolvimento de crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2002). Historicamente, a teoria do desenvolvimento refere-se, em grande parte, à criança. Isso pode ser um dos fatores que retardam a superação das práticas infantilizadoras nas salas de aula da EJA.

Há no contexto da EJA uma influência da tradição normalizadora-disciplinadora nos processos formativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (DAVINI, 1995), que se orientam no sentido de produzir conformações do comportamento do jovem e do adulto tendo por base critérios do âmbito da educação infantil. A formação dos profissionais que atuam nessa modalidade educativa é deficitária em relação a esse aspecto. Com isso, é como se houvesse uma manutenção da tradição centrada no domínio dos saberes de diferentes campos do conhecimento, trabalhados de forma desvinculada dos saberes do público da EJA. Os professores que trabalham com a EJA deveriam ter conhecimentos relevantes sobre essa modalidade educativa e sobre as reais necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania.

Barreto e Barreto (2000) reconhecem que há alguns equívocos na formação de professores que devem ser repensados para melhorar a sua qualidade. Um deles intitulado “A formação pode tudo”, é assim explicado pelos autores:

Este equívoco nasce de uma visão autoritária do processo educativo, que desconhece a condição de sujeito do educando. As pessoas não são instrumentos que podem ser usados para qualquer tarefa através de um processo de formação (BARRETO; BARRETO, 2000, p. 80).

Há uma dúvida que sempre acompanha qualquer discussão sobre a EJA, Qual seria a formação mais propícia para atender às demandas solicitadas ao educador de EJA?

Essa preocupação em relação à configuração do público que integra a EJA tem se tornado lugar-comum entre os pesquisadores que buscam entender os

caminhos viáveis para uma formação coerente com a demanda dos estudantes jovens e adultos. A inquietação expressa pelos pesquisadores parece vincular-se ao entendimento de que o conhecimento da atual configuração do contexto histórico desses estudantes é um instrumento fundamental para compreender os contornos de formação que a EJA reivindica.

Os elementos compreendidos como indispensáveis para se pensar a formação dos professores e de seus formadores expressam a exigência de se conhecer efetivamente o perfil do estudante que compõe a EJA. A literatura apresenta possibilidades de interpretação que vão desde a caracterização do público como pertencente às classes populares, com história de exclusão e em busca de emancipação, até a compreensão de jovens e adultos como sujeitos em situação de desvantagem social que frequentam a escola para fugir da luta diária, para buscar condições mais justas no espaço de trabalho, ou ainda, para buscar certificação e espaço de sociabilidade.

Para Fischer (2006), os anseios dos estudantes da modalidade educativa em discussão estão mais direcionados à resolução de questões imediatas e à presença de ações que demandam projetos coletivos. Carmem Brunel (2004) e Juarez Dayrrel (2005) mostram a mudança do perfil dos estudantes que compõem esse cenário e apontam o aumento da presença dos jovens, mostrando que essa categoria possui peculiaridades que requerem dos educadores a apropriação de saberes necessários às suas especificidades e, sobretudo, a habilidade para lidar com diferenças geracionais.

Miguel Arroyo (2006) afirma que as políticas e projetos de formação de professores da EJA não podem ser pensados desvinculados da história da formação de professores dessa perspectiva educativa. De acordo com o autor, as experiências de formação como as que se concretizaram no MEB (Movimento de Educação de Base) têm muito a ensinar à educação formal, uma vez que essa dinâmica educativa articulava-se a partir das demandas suscitadas nas realidades dos educandos, e os educadores, enquanto mediadores das práticas, davam sentido à sua formação, organizando dinâmicas educativas fundadas na compreensão do perfil dos atores envolvidos, sem perder de vista a concretização de práticas emancipatórias.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e para o passado, mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos, sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-

las coletivamente. A formação inicial e continuada de educadores é tema recorrente nos fóruns que, convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal.

6 COLETA DE DADOS – A PESQUISA DE CAMPO

Para refletir sobre a formação do professor que pretende trabalhar com a EJA, empreendemos uma pesquisa de campo, a qual se constituiu da seguinte forma: elaboração de entrevista para as coordenadoras do curso de Pedagogia e Letras do Centro Universitário São Camilo, com 9 perguntas abertas, divididas em formação acadêmica, prática docente e método; análise do projeto pedagógico dos cursos em estudo e observação sistemática dos dados coletados.

Houve o contato inicial com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia e Letras para apresentar o teor da pesquisa e a metodologia. Na ocasião, foi entregue ao Pró-Reitor Acadêmico uma carta de apresentação e o projeto de pesquisa apresentado ao Ifes para obter autorização e efetivar sua aplicação no Centro Universitário São Camilo, localizado em Cachoeiro de Itapemirim, ES.

Mediante autorização, a pesquisa foi realizada nas duas primeiras semanas de novembro de 2012. Na ocasião, entregamos os instrumentos que, por sugestão de ambas as coordenadoras, foram deixados no Centro para que os participantes respondessem em um momento de tranquilidade, voltando depois para buscá-los. No momento da devolução dos instrumentos, a coordenadora do curso de Letras desabafou sobre a dificuldade que sente em estar à frente da coordenação do curso de Letras, mesmo que interinamente, por dois fatores: primeiro, por também ser coordenadora do curso de História e, segundo, por ter que lidar com situações que deveriam estar a cargo de um especialista da área. Tanto ela quanto a coordenadora do curso de Pedagogia foram muito atenciosas e receptivas quanto à pesquisa. Com base nas respostas obtidas e, também, na coleta dos dados dos Projetos

Político-Pedagógicos (PPP) dos referidos cursos, analisamos e interpretamos as respostas conforme o referencial teórico apresentado neste trabalho.

7 ABORDAGEM DE DADOS

Por meio dos dados coletados, foi possível obter informações sobre o tema abordado, qual seja, a formação de professores de educação de jovens e adultos.

Quanto à formação acadêmica, a coordenadora do curso de Pedagogia respondeu que possui Mestrado em Educação. A coordenadora do curso de Letras respondeu que é Mestre em Ciências Políticas.

Ao serem questionadas sobre o tempo que estão à frente da coordenação do curso, a do curso de Pedagogia respondeu que coordena o curso há 2 anos, já a do curso de Letras respondeu que está, interinamente, coordenando este curso há seis meses.

Quando questionadas sobre o perfil dos alunos do curso e sobre a existência de casos de diversidade cultural, a coordenadora do curso de pedagogia respondeu que se tratava de alunos recém-saídos do Ensino Médio e, em sua maioria, de trabalhadores diurnos, dentre os quais, alguns eram moradores de municípios vizinhos como: Atílio Vivácqua, Alegre, Castelo, Iconha, Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Marataízes, Muqui, Vargem Alta. A coordenadora do curso de Letras respondeu que eram alunos que trabalhavam e apresentavam certa dificuldade em acompanhar todas as demandas do curso. Pelo relato apresentado, percebemos que o conteúdo da pergunta não foi compreendido. Buscávamos saber da diversidade cultural dos alunos e as respostas focaram a procedência deles.

Foi perguntado a ambas se o Centro Universitário desenvolvia algum trabalho específico para o ensino da EJA. A coordenadora de Pedagogia apenas respondeu que sim, já a de Letras relatou que específico para a EJA, não, mas afirmou que nas disciplinas nucleadas e no estágio supervisionado existem práticas direcionadas para esse público. Esse dado vai ao encontro da citação feita, anteriormente, na revisão bibliográfica desse documento, quanto ao trabalho da pesquisadora Bernardete Gatti (2009), que analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Ao estudar os 71 cursos de Pedagogia selecionados, o

estudo identificou que apenas 1,6% das 3.107 disciplinas obrigatórias tratavam de conhecimentos relativos à EJA. Ao observar o conjunto das 406 disciplinas optativas, chegou a um percentual de 4,2 dedicado a essa modalidade, o que revela pouco aprofundamento da formação nessa área.

Ao serem questionadas sobre como se dava a formação inicial para a EJA, a coordenadora do curso de Pedagogia respondeu que ela ocorre como parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia. A coordenadora do curso de Letras respondeu que não possui nenhuma disciplina voltada para a EJA, mas que o trabalho desenvolvido para a EJA ocorre nas disciplinas do Núcleo de Licenciaturas, voltado para a formação e prática docente.

Quando questionadas sobre a existência de um estágio supervisionado para o trabalho educacional direcionado à EJA, a coordenadora do curso de Pedagogia respondeu que a disponibilidade de horas dedicadas ao trabalho com a EJA no estágio é de 75 horas. A coordenadora do curso de Letras declarou que o aluno tem a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido na EJA durante o estágio supervisionado, todavia, não detalhou os passos desse trabalho.

Ao serem questionadas sobre a existência de atividades complementares voltadas à EJA, a coordenadora do curso de Pedagogia respondeu que as atividades complementares contemplam todas as áreas, incluindo a EJA. São atividades extraescolares como: simpósios, fóruns, seminários e outros. Já a coordenadora do curso de Letras respondeu que o aluno pode desenvolver projetos e aplicá-los na EJA.

A última pergunta do questionário buscava saber se os estudantes demonstravam interesse por uma formação inicial em EJA. A coordenadora do curso de Pedagogia não respondeu. A coordenadora do curso de Letras respondeu que os professores de estágio e de núcleo relatam, em reuniões de colegiado, que os alunos apresentam interesse e participação em atividades da EJA.

A coleta dos dados realizada no Projeto Político- Pedagógico de cada curso foi feita por meio de investigação documental na própria Instituição. A partir desses dados, obtivemos os seguintes resultados:

Tanto o curso de Pedagogia quanto o de Letras apresentam modalidade presencial e sua duração é de 4 anos, distribuídos em 8 semestres. O objetivo geral do curso de pedagogia é formar profissionais éticos, que assumam uma postura teórico-crítica, articulando conteúdos, experiências educacionais intra e extrainstitucionais, garantindo-lhes a participação, a produção

científica, a reflexão, o intercâmbio e a produção de ideias numa perspectiva acadêmica. O objetivo geral do curso de Letras é formar o futuro profissional por meio de uma base teórico-metodológica que o capacite para a docência da língua materna e da literatura, entendendo-as como produto da cultura, como instrumento de interação – objetos de apreensão, reflexão e pesquisa – e de conquista da cidadania.

Nem o curso de Pedagogia, nem o curso de Letras possuíam objetivos específicos focados para a EJA. Apesar disso, no curso de Pedagogia existe a disciplina EJA – Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 80 horas. E apresenta a seguinte ementa para a disciplina que foca o trabalho com a EJA: bases filosóficas e epistemológicas da Educação de Jovens e Adultos. O caminho histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Aspectos da legislação e a formação do educador de jovens e adultos. Práticas e intervenções nesta modalidade de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a EJA exige formação, pois os docentes precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público. Neste trabalho, defendemos que a formação inicial dos professores deveria contemplar conteúdos específicos para que ele seja capaz de dialogar seu trabalho pedagógico com o público da EJA. E também que as instituições de Ensino Superior voltadas às licenciaturas deveriam subsidiar tal necessidade na forma de seleção e na escolha de métodos de ensino desses conteúdos relacionados com a EJA em ofertas de disciplinas específicas. Contudo, na IES, onde a pesquisa foi realizada, percebemos que não existe uma preocupação com a reflexão sobre a ação pedagógica voltada para a formação do professor com foco na EJA. O curso de Letras, que também foi pesquisado, não apresenta nenhuma disciplina específica para a EJA, apesar de haver, nos cursos de licenciaturas, disciplinas pedagógicas que possibilitam o trabalho com essa modalidade.

No desenvolvimento do trabalho, não percebemos muito interesse por parte das coordenadoras sobre o assunto, embora tenham nos recebido bem. Além disso, após os instrumentos terem sido respondidos, chegamos à conclusão

de que elas, enquanto coordenadoras, não possuem muito conhecimento sobre a EJA, assunto que não faz parte das prioridades da Instituição estudada.

Quanto à pesquisa sobre as políticas públicas voltadas à formação de professores da EJA no município de Cachoeiro, constatamos que é urgente a implementação de ações focadas na modalidade presencial. O que existe é a oferta de formação para o professor, no Polo de Apoio Presencial da UAB – Cachoeiro de Itapemirim, de responsabilidade de instituições devidamente reconhecidas e credenciadas pelo MEC, na modalidade de Educação a Distância. Um dos cursos ofertados, no Polo de Cachoeiro, é a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista as inúmeras novidades e desafios políticos, didático-pedagógicos e metodológicos constantes no PROEJA, é imprescindível a consolidação de uma política de formação continuada de profissionais – docentes, técnicos administrativos e gestores educacionais – como forma de mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público e de investigar seus modos de aprender de forma geral, objetivando compreender os complexos processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

9 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. In. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRETO, Carlos; BARRETO, Vera. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

BEISIEGEL, Celso. “Paulo Freire: Elementos para a discussão do tema ‘Pedagogia e Antipedagogia’”. **Educação & Sociedade** n 3. Campinas, ano I, maio de 1979, p. 37 -43.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de

privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. **Parecer CNE/CEB nº4/2010**. Conselheiro Adeum Hilário Sauer. Homologado em 07/05/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo Técnico- Censo Escolar 2010. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179 Consultado em 20.08.2012

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA, 2010a). Comunicado nº66. “PNAD 2009. **Primeiras análises:** Situação da educação brasileira – avanços e problemas”. Brasília, novembro de 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf . Consultado em 20.08.2012

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12308&Itemid=817 . Consultado em 26.08.2012

BRASIL. **Parecer CEB nº 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL.INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA, 2010b). Comunicado nº 70. **Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil** – Período 2004-2009. Brasília, dezembro de 2010. Disponível em: www.ipea.gov.br Consultado em 22.08.2012

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente de professores de Ciências Ibero-americanos. MENEZES, L.C. (org.). **Formação continuada de professores de Ciências** – no âmbito ibero-americano. Campinas: Ed. Associados,1996

CELLIN, J. História do Polo. Disponível em: <http://www.cachoeiro.es.gov.br/Polouab/institucional.html>. Acesso em 18 de outubro de 2012.

DAVINI, Maria Cristina. **La Formación Docente em Cuestión: política y pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DAYRELL, Juarez . Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

ESPÍRITO SANTO. II Seminário de professores da rede estadual que atuam no Projeto “Todos Podem Ler” no município de Serra. **Educação de Jovens e Adultos: construindo a cidadania**. Serra: SEDU/ES, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano de Capacitação (1996)**. Vitória: Equipe de Educação de Jovens e Adultos – SEDU/ES, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para todos (1994-2004)**. Vitória: SEDU/ES, 1993.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Programa Combate ao analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos: Projeto Todos Podem Ler**. Vitória: SEDU/ES, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação: por uma escola democrática (1996-1999)**. Vitória: SEDU/ES, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Atividades (1996)**. Vitória: Equipe de Educação de Jovens e Adultos – SEDU/ES, 1997.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Política Educacional do Estado do Espírito Santo – **A educação é um direito**. Vitória: SEDU/ES, 2003.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria do da Educação. **Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória: SEDU/ES, 2007.

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA Comentários Interativos com o Professor Miguel González Arroyo. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

FRANCO, Raquel A. Soares Reis; SILVA, Maria Aparecida da. **Formação docente para o proeja**. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológico. Disponível em http://semept.cefetmg.br/galerias/arquivos_senept/naais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf. Acesso: 02/11/2012.

FURIÓ Mas, C.J. **Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias**. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), pp.188-199.

GATTI, Bernardete ; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: Desacertos, tentativas, acertos. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio. **A Educação De Jovens E Adultos E A Nova L.D.B..** 1997 (mimeo)

OLIVEIRA, Edna Castro de. Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Associação Nacional de Política da Educação. **Cadernos de Política e Administração da Educação**. Ano I n. II. Vitória: ANPAE/Seção Espírito Santo, 1999 (p.56-64).

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos novos leitores, novas leituras. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, 2009.

PESSOA de Carvalho, A.M; GIL-PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo, Cortez, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Ensino fundamental de jovens e adultos**: Ideias em torno do currículo. Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais [Trabalhos apresentados]. São Paulo: MEC/Ibeac, v. 1, 1998, pp. 225-233.

SPOSITO, Marília Pontes; HADDAD, Sérgio. **Juventude e educação**: Uma análise da produção de conhecimento. São Paulo: s./n., 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Maria Christina Alves
CAMPOS, Carlos Roberto Pires

8 | AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA: DO PRESCRITO ÀS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Flávia Caetano de Souza²⁸

Edna Graça Scopel²⁹

1 INTRODUÇÃO

O estudo descrito neste artigo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Focamos aqui, especificamente, as políticas de formação do profissional docente da rede municipal de ensino de Serra que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destacamos que, ao longo dos anos, a EJA tem sido impulsionada pela luta dos movimentos sociais, configurando-se como uma modalidade marcada pelo domínio e pela exclusão, estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares deste país. A história da EJA no Brasil é construída à margem do sistema educacional.

Nas últimas décadas, a realidade da EJA se apresenta em um contexto de mudanças e, a partir da análise de sua política nacional e internacional, percebemos o seu movimento histórico de constituição como categoria

28 Assistente Social, Pedagoga e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). E-mail: flavia.proeja@gmail.com.

29 Doutoranda em Educação do PPGE/CE/UFES, Pedagoga do Ifes Campus Vitória. E-mail: egscopel@yahoo.com.br.

de ensino, com suas contradições, rupturas e permanências, próprias da dinâmica histórica da realidade educacional, conforme pontua Machado:

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por inúmeras mudanças, expressas por diferentes ações, programas e projetos que, marcados por um arcabouço legal e normativo, revelam outra concepção política e contribuem para uma reconfiguração desse campo educacional. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e como modalidade da educação básica, prevista na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem demandado, de quem atua nesse campo, uma capacidade de articulação intensa, visando garantir o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos numa perspectiva de política pública (MACHADO, 2009, p. 11-12).

Com base no exposto pela autora, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Diante de tantos avanços e retrocessos no contexto educacional, faz-se necessário um estudo mais detalhado das ações voltadas para a formação continuada dos docentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sabemos das dificuldades para as consolidações das políticas públicas, por isso, devemos buscar apoio em fundamentos teóricos e legais para que possamos conhecer a necessidade e fazer uso de um direito garantido por lei. De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com ênfase no Art. 208, que efetiva a educação por parte do Estado, aos indivíduos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria. Em 1990, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos³⁰ fortalece a vertente da escolarização, garantindo o direito à educação básica a todos os sujeitos, bem como abrindo um leque das necessidades desses sujeitos dentro do currículo escolar, respeitando as suas experiências e diversidades.

Entende-se assim que, o currículo vai além dos conteúdos, métodos e estratégias, ultrapassa os “muros da escola”, e se constrói todos os dias. Em conformidade com Feldmann (2005), para quem “currículo pode ser entendido como construção social do conhecimento, mediatizado na relação professor-aluno e toda a comunidade do contexto”³¹.

O Parecer CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares da EJA, direciona para uma proposta pedagógica real, considerando o meio em que o indivíduo está inserido, garantindo que as dimensões de formação da vida sejam realmente efetivadas, repensando o processo educacional como uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos e considerando o trabalho, a cultura, a comunidade, entre outros como fator direcional para esse segmento. Cury relata no Parecer nº CEB/CNE 11/2000 que:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isso que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p. 10).

30 A V Conferência foi realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997, com a participação de vários representantes, inclusive da sociedade civil. Os países signatários da Declaração de Hamburgo comprometeram-se com a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

31 Marina Graziela Feldmann, em aula ministrada na disciplina “Formação de professores: escola, diversidade e cidadania”, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, São Paulo, 2005. Citado no texto Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores (MENEZES, 2009 p. 203).

Ainda no Parecer nº CEB/CNE 11/2000, Cury pontua que:

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

O docente deve estar consciente da importância da ação pedagógica voltada para a modalidade EJA, assumindo o papel de contribuir na construção dos conhecimentos dos alunos e, principalmente, refletindo sobre seu fazer pedagógico como práxis. Nesse contexto, considerando a formação inicial do profissional de educação, o educador deve buscar meios de qualificação, participando de programas de formação continuada, proporcionando assim, uma melhoria nas condições de trabalho.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação, e não, em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Cabe então, ao educador e à instituição escolar, criar articulações em prol de melhorias profissionais, tendo na educação continuada a base para trocas de experiências e saberes, transformando momentos simples em grandes aprendizados. A pesquisa surge com a seguinte indagação: Como os professores na Educação de Jovens e Adultos de Serra se apropriam das políticas públicas de formação continuada, instituídas pela Secretaria Municipal de Educação, na significação e ressignificação de suas práticas pedagógicas?

O objetivo de nossa investigação foi analisar as políticas públicas educacionais de formação profissional do docente que atua na EJA, na Rede Municipal de Ensino de Serra, bem como o envolvimento dos professores

com essa demanda. Essa análise teve como finalidade compreender os pressupostos da Educação de Jovens de Adultos contidos nas políticas públicas educacionais instituídas pela Rede Municipal de Ensino de Serra e o julgamento dos professores a esse respeito; através de suas falas, expectativas e críticas sobre a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa foi de natureza qualitativa de caráter exploratório envolvendo uma metodologia pautada no Estudo de Caso. O referencial teórico foi baseado em Brunel, Cury, Freire, Nóvoa, entre outros que problematizam a formação continuada do docente. Repensar a formação continuada dos professores perpassa pela busca da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Dourado, Oliveira e Santos:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, muito menos, sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...] (2007, p. 9).

Partindo desse pressuposto, é necessário termos uma visão diferenciada em relação aos docentes. Os professores passam a ser considerados como os gestores da educação e da escola, junto com outros representantes e a comunidade civil. Assim, a formação deste docente necessita de uma reflexão e análise, pois ultrapassa o caráter prático e instrumental e passa a ser político. Segundo Nóvoa (1991, p. 3), “As escolas [são] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”.

Dessa forma, para discutirmos o papel do professor no contexto atual, é preciso que façamos uma reflexão a partir da sua formação profissional. Freire (1996, p. 22) afirma que “ensinar não é só transmitir conhecimentos [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É o aprender fazendo, é o refletir na práxis, é um movimento dialético.

Nesse contexto, a formação continuada deve considerar o saber e a experiência docente. Conforme afirma Nóvoa (1991, p. 30), “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, assim, a troca de saberes e conhecimentos fortalece o processo, cujo objetivo principal é a formação profissional do educador.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa de caráter exploratório envolvendo uma metodologia pautada no Estudo de Caso. Para Lüdke e André (2003, p. 18), o estudo qualitativo “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. A pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo, compreender um fenômeno social complexo por meio do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, ou seja, neste estudo, procurou-se compartilhar as vivências do processo formativo dos professores da EJA do município de Serra através da escuta dos sujeitos que são protagonistas do processo educativo.

Para a produção dos dados, tomamos como campo de pesquisa, duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de EJA: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Serrana” e a EMEF “Djanira Maria de Araújo”.

A EMEF “Serrana” está localizada na Rua Floriano Peixoto, s/nº, Centro, Serra/ES. Anos atrás, ela tinha sua denominação como Ginásio Serrano, pertencente à Fundação Educacional Lourenço Braz, sendo acampada pela Prefeitura Municipal da Serra, conforme dispõe o Decreto Municipal 792/77³².

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Djanira Maria de Araújo”, está localizada à Rua Elísio Miranda, s/n, Bairro Nossa Senhora da Conceição, Serra/ES. A unidade foi criada pelo Decreto n.º 680 de 1º de julho de 1977, com efeitos retroativos a 03 de março de 1976, e autorizada a funcionar pela Resolução CEE 041/75³³.

A realização da pesquisa considerou a documentação das instituições, alguns estudos bibliográficos voltados para políticas públicas educacionais nacionais e municipais, bem como, a aplicação de um questionário aos

32 Extraído do Parecer N°203/2011 - Conselho Municipal da Educação da Serra (CMES).

33 Extraído do Parecer N°136/2008 - CMES.

docentes que atuam na EJA das referidas escolas. A amostra de estudo é de 8 professores, sendo 4 professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Serrana” e 4 da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Djanira Maria de Araújo”, ambas localizadas na região de Serra Sede.

Seguindo orientação da Pedagoga e Coordenadora de turno, em ambas as escolas foram deixadas 04 cópias do questionário. Porém, conseguimos retorno apenas de 05 questionários, sendo 02 da EMEF “Serrana” e 03 da EMEF “Djanira”. Após essa etapa, foi feito um estudo de todas as informações coletadas e, posteriormente, efetuada a análise de dados.

3 A EJA NO MUNICÍPIO DE SERRA: CONTEXTUALIZANDO

O município de Serra integra a Região Metropolitana da Grande Vitória e, de acordo com o Censo do IBGE (2010), foi o 4º município que mais cresceu no país nos últimos anos. Atualmente, possui aproximadamente 409.267 habitantes. Conforme dados da Divisão Setorial de Recursos Humanos e Coordenação de Planejamento Educacional e Estatística, o município de Serra possui 116 unidades de ensino, entre Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um total de 63.393 alunos e 5.900 servidores, dentre os quais, 4.602 são professores e 395, pedagogos³⁴ para atender à sua população.

Dessas 116 unidades de ensino, o município conta atualmente com apenas 17 escolas que oferecem Ensino Fundamental na modalidade de EJA. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram que, em 2012, foram matriculados 3.225 alunos na EJA, incluindo alunos inseridos na Educação Profissional.

Assim como em todo o território nacional, a Educação de Jovens e Adultos surge no município como uma dívida social, com intuito de garantir “educação de qualidade” a jovens e adultos, aos quais, por algum motivo, foi negado este direito em anos anteriores.

O município de Serra busca reconfigurar suas ações educacionais, sugerindo a Proposta de Alteração do Projeto de Implementação da EJA no município. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada como

34 Extraído do site da Prefeitura Municipal de Serra. www.serra.es.gov.br. Acesso em 31 ago 2012.

uma política pública educacional, voltando seu olhar às reais necessidades dessa demanda, trabalhando diretamente com os profissionais que atendem ao público da EJA, valorizando as diversidades e respeitando as diferenças.

Dentre as legislações utilizadas para fomentar a Proposta de Alteração do Projeto, podemos citar o Parecer do CNE/CEB 11/2000, que visa à implantação e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Oliveira, é fundamental:

Compreender o currículo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (2004, p. 09).

De acordo com o Conselho Municipal da Educação da Serra, em seu Parecer Nº 190/2010, a nova proposta pedagógica do município visa a uma metodologia com princípios voltados para eixos temáticos ou temáticas integradoras, trabalhando a estrutura curricular de forma coletiva, proporcionando troca de saberes e aumentando o conhecimento, uma vez que essa proposta traz para as instituições escolares, várias diversidades. A integração entre os sujeitos favorece o processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto de Implementação da EJA no município de Serra propõe que as disciplinas sejam estruturadas considerando-se as especificidades geracionais, sociais, culturais e as trajetórias escolares dos educandos. A oferta será presencial, com uma jornada diária de 4 horas e 10 minutos, com duração de 5 anos, distribuídos em quatro etapas: Inicial I, Inicial II, Intermediária e Conclusiva. Conforme legislação, a matrícula em uma escola de EJA poderá acontecer durante todo o ano, e o aluno deverá ter mais de 15 anos.

Pontua também que os conteúdos curriculares deverão ter como referência o acúmulo teórico do campo da EJA. A carga horária mínima será de 800 horas anuais, compreendendo um mínimo de 640 horas anuais

de efetivo trabalho em sala de aula e um mínimo de 160 horas anuais organizadas com Atividades Curriculares Diversificadas (ACD)³⁵.

Com relação ao docente que atuará na modalidade EJA, o Projeto de Implementação ressalta que o trabalho do professor será articulado entre as atividades desenvolvidas em sala de aula com as atividades curriculares diversificadas. Mas o professor deverá cumprir, dentro da escola, sua carga horária de trabalho, inclusive aquela destinada ao planejamento³⁶.

Como previsto no Projeto Político Pedagógico, a formação continuada dos profissionais que atendem a EJA, deverá seguir o que está proposto pelo município. Cabe ressaltar ainda que a oferta de Formação Continuada no município é para todos os profissionais que atuam na Educação Básica, como, pedagogos, professores e diretores escolares. Nesse contexto, nossa pesquisa foca os docentes que atuam na EJA.

Assim, de acordo com o Projeto de Implantação da Modalidade da EJA no município, a Secretaria Municipal de Educação de Serra adotou mecanismos e estabeleceu, no Edital do Concurso de Remoção Municipal, observando a legislação vigente, critérios que garantam a qualidade do ensino oferecido aos alunos da EJA, bem como o cumprimento do estabelecido abaixo:

- Localizar nos postos de trabalho da EJA, apenas educadores que se responsabilizem pelo cumprimento da carga horária integral, obedecendo

35 As ACD deverão ser entendidas como trabalhos/estudos teórico-práticos desenvolvidos à luz dos saberes construídos no campo de atuação do aluno, seja no âmbito do trabalho, do lazer, do esporte, da família, da religiosidade, da cultura, da participação em movimentos sociais, sindicais, etc. e pelos saberes construídos nas diversas áreas do conhecimento, que compõem o plano curricular da escola. Deverão ter como princípio orientador de sua elaboração, de seu desenvolvimento e de sua avaliação, a articulação da experiência extraescolar com os saberes das diversas áreas de conhecimento, com as competências, atitudes e valores propostos no plano curricular. É um tempo de efetivo trabalho escolar do aluno e do professor, desenvolvido sob a orientação deste. Todas as atividades relacionadas às ACD devem ser registradas com carga horária, conteúdo e frequência, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

36 Conforme o que preceitua a Lei Municipal Nº 2.172/99 - Estatuto do Magistério Público do Município de Serra.

aos horários de chegada e saída, tendo ciência de que o horário de funcionamento das escolas, no período noturno, é das 17h às 22h;

- Garantir aos professores da EJA, pelo menos um dia de formação, antes do início do ano letivo para conhecimento da Modalidade em questão, que deverá estar estabelecido no calendário escolar (SERRA, 2010, p. 7)

Dessa forma, o município garante, por lei e normas educacionais vigentes, o acompanhamento pedagógico dos docentes e a execução da Proposta, dando atenção especial aos profissionais da EJA. Além disso, a Sedu/Serra desenvolve ações legais que favorecem a valorização desses profissionais, como o Estatuto do Magistério Municipal, o Plano de Cargo e Salário e a Progressão Funcional.

Encontramos no Anuário Municipal dos Dados: Serra em Números (SERRA, 2011), várias ações referentes à formação continuada dos profissionais da educação, ora ofertadas pelo departamento de Ensino, com reuniões na própria instituição, ora em parcerias com outras instituições fora da municipalidade. Vale ressaltar ainda, que o município desenvolve grande parte das ações de formação pelo Centro de Formação Pedro Valadão Perez³⁷, com recursos municipais e federais. Dentre elas estão:

- Elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, em parceria com o governo Federal via Monitoramento do MEC;
- Formação dos diretores escolares em parceria com a ESESP;
- Ofertas do ensino fundamental noturno para jovens e adultos;
- Implantação da modalidade de educação de jovens e adultos - EJA;
- Oferta de Formação Continuada para os profissionais que atuam na educação básica: pedagogos, professores especialistas e diretores escolares (SERRA, 2011, p. 107).

Os programas e ações desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Serra atendem a todo o corpo docente das instituições: professores, alunos

37 Centro de Formação Pedro Valadão Perez – Localizado na Av. José Rato, nº 21, Bairro de Fátima – Serra.

e gestores escolares (diretores e pedagogos). De acordo com o Anuário Municipal dos Dados (SERRA, 2011), 98% do quadro de magistério da rede municipal receberam algum tipo de formação oferecido pelo Centro. Em 2010, as ações desenvolvidas e focadas para os profissionais da EJA foram:

- Programa Escola de Qualidade para todos;
- Elaboração/organização da proposta de avaliação dos diretores escolares;
- Formação dos diretores escolares pela Sedu/Serra em parceria com o Ifes;
- Formação dos diretores escolares em parceria com o ESESP – Curso de Desenvolvimento Gerencial;
- Ações voltadas ao Ensino Fundamental:
- Oferta de ensino fundamental noturno para jovens e adultos;
- Implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Oferta de formação continuada para profissionais que atuam nas seguintes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e EJA, através de palestras, seminários, congressos, cursos, entre outros, destinados à formação de professores de educação infantil e fundamental, pedagogos, professores especialistas e diretores escolares (SERRA, 2011, p. 107).

Além das ações descritas anteriormente, a Sedu-Serra oferece também outros programas e ações, voltados para o educando e o educador, dentre eles: Programa Escola Aberta, Programa Projovem Urbano, Programa Integração AABB Comunidade, Jogos Escolares da Serra, Programa Mais Educação, Fonoaudiologia Educacional, Programa de Educação em Valores Humanos, dentre outros³⁸.

38 Programa Escola Aberta – Parceria MEC/Unesco/PMS com oferta de atividades de esporte, cultura, lazer e geração de renda. Programa Projovem Urbano – Oferta de ensino fundamental com qualificação profissional a jovens; Programa Integração AABB Comunidade – Ofertas de atividades esportivas em parceria com o Banco do Brasil. Jogos

4 O QUE A PESQUISA NOS REVELA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

De acordo com a pesquisa, 80% dos profissionais que lecionam na Educação de Jovens e Adultos no município de Serra são servidores estatutários e possuem anos na profissão, mas devemos ressaltar que a contratação para atender a essa demanda, é mínima.

A pesquisa foi realizada com profissionais das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Segundo relato dos profissionais, eles trabalham com a Educação de Jovens e Adultos por opção própria, além de atuarem também, em outros níveis de ensino.

Quanto à formação profissional, todos são graduados e possuem especialização, alguns acumulam duas graduações, e apenas um profissional está cursando mestrado. Cabe ressaltar que as graduações desses profissionais aconteceram na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Os professores, quando indagados sobre sua experiência profissional, suas expectativas e perspectivas docentes com a visão voltada para a EJA no município de Serra, relatam de forma geral, a importância desse segmento, bem como seus limites e avanços: “É uma modalidade importante, mas deveria ser organizada de forma diferenciada, pois a clientela é especial, abrange uma diversidade de pessoas enorme: culturalmente, socialmente e economicamente” (PROFESSOR A).

O ensino da EJA visa atender a uma parcela bem específica da comunidade escolar, principalmente, jovens e adultos trabalhadores. No entanto, o perfil desse ensino tem mudado bastante, já que é constante a chegada de alunos que tiveram sucessivas reprovações no ensino diurno e que, por isso, buscam a EJA mesmo sem serem trabalhadores.

Escolares da Serra – Oferta de atividades esportivas estudantis através de jogos entre escolas municipais, estaduais e federais; Programa Mais Educação – Oferta de atividades de apoio pedagógico, desenvolvidas fora do horário regular das aulas nas unidades de ensino ou no entorno da mesma; Fonoaudiologia Educacional – Projeto saúde vocal: Promoção da saúde vocal e prevenção de distúrbio da voz dos educadores; Programa de Educação em Valores Humanos – Formação para a sensibilidade dos profissionais.

Essa mudança de perfil necessita também de uma mudança de estrutura por parte da Secretaria de Educação (PROFESSOR B).

A preocupação do profissional da EJA diante da diversidade apresentada por essa clientela deve realmente ser pontuada, uma vez que essa diversidade, nem sempre é considerada por parte da instituição de ensino. A escola enquanto instituição de ensino deve ir além das normas e procedimentos padronizados, voltando sua atenção também para a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura e do conhecimento. Como afirma Oliveira:

É por meio da educação que os povos transmitem às gerações mais jovens, sua herança cultural, seus conhecimentos, seu modo de vida e suas regras e valores. Ao passar por ela, os indivíduos adquirem as informações necessárias para uma vida ativa em sociedade e são preparados para conviver com os outros de acordo com as normas dos grupos sociais a que pertencem (OLIVEIRA, 2004 p. 214).

Em se tratando de EJA, cabe ressaltar a riqueza trazida através das vivências individuais e coletivas, porém, devemos estar atentos e observar a crescente demanda a essa modalidade, uma vez que as falas dos profissionais nos levam a refletir sobre a presença de alunos mais jovens na sala de aula e por motivos vistos como desnecessários. Esses casos são apontados como pontos negativos da EJA, conforme relato: “[...] há dificuldades variadas no ensino, devido ao desnível dos alunos e devido à falta de base, tanto dos que ficaram anos sem ir à escola, como dos que ficaram várias vezes reprovados” (PROFESSOR B). “Mistura de alunos mais jovens com mais velhos, muitas dificuldades de aprendizagem” (PROFESSOR C).

Os professores têm encontrado dificuldades para trabalhar com as turmas de EJA, devido à mudança do perfil dos alunos. Em suas falas eles pontuam essa dificuldade, e conforme Brunel, “o número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (2004 p. 9). As reprovações sucessivas são citadas pelos professores como uma das principais causas da presença de jovens

no ensino noturno, o que vem a favorecer a defasagem em relação à série/idade, sem contar o desânimo e a desmotivação diante dos estudos. Mas, não podemos deixar de considerar outros fatores, como a falta de acesso à escola e a necessidade de trabalho por sobrevivência.

Assim, a pesquisa traz a preocupação com a presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, mesmo tendo conhecimento da lei, que permite o acesso do aluno com idade superior a 15 anos a essa modalidade. Os professores do município de Serra manifestam o desejo de que sejam revistas as inserções desses alunos no ensino noturno, uma vez que muitos já se encontram desmotivados pelos anos repetidos. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004).

Em contrapartida, em resposta aos pontos negativos apresentados na EJA, os próprios professores sugerem algumas alternativas para a saída desse cenário e para a melhoria do ensino nessa modalidade: “Políticas Educacionais para selecionar os alunos a estudarem nessa modalidade, mantendo alunos mais novos no ensino diurno” (PROFESSOR C). “Proposta Política e Pedagógica, facilitaria a implementação da interdisciplinaridade, através da qual, a escola alcançaria objetivos traçados a fim de formar o cidadão para a vida” (PROFESSOR D). “Buscar o nivelamento dos alunos por sala” (PROFESSOR B).

Os professores deixam um desafio ao município: buscar, por meio de políticas públicas educacionais, ações para sanar a migração de alunos que, por algum motivo, não se enquadram no perfil dessa modalidade. Vale ressaltar ainda a importância do professor e da instituição de ensino nesse processo, pois conhecer esse alunado e suas expectativas irá ajudar na reorganização do currículo escolar e na garantia de uma educação com qualidade.

Os professores abordaram, também, questões positivas em relação à EJA no município, como: “A troca de experiência com os alunos, pois por serem mais velhos, conseguimos manter uma relação de troca positiva. O interesse daquele que realmente quer melhorar” (PROFESSOR A).

A EJA vem seguramente passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvol-

vidas para responder às exigências da sociedade, mas também quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essa prática, reorganizam-se, ampliam-se, produzem novos sentidos. Os fatores positivos de se trabalhar na EJA estão no fato de ser um campo vasto e de se ter a perspectiva contemporânea de aprender por toda a vida [...] (PROFESSOR E).

É notória a valorização que os profissionais dão às trocas de experiências, em especial aluno/professor. Percebe-se que, ao ouvir o aluno, o professor o ajuda a avançar e o traz para o contexto educacional. O respeito às falas educando/educador favorece o ambiente escolar, tornando-o prazeroso, o professor passa ser visto com respeito, mas, deixando de ser o único detentor do saber.

Nesse contexto, fica mais um desafio às políticas públicas educacionais, em especial, às do município de Serra, do qual se espera que, ao reformular as “políticas” e o “Projeto Político Pedagógico”, tenha um olhar diferenciado a essa clientela a fim de rever conteúdos, métodos e técnicas ministrados, garantindo a efetivação do que está proposto no currículo escolar para atender a essa demanda.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS DOCENTES DA EJA

A formação dos profissionais docentes representa um elemento fundamental para garantir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o docente que, em sua prática, efetiva as propostas educacionais.

A formação docente ganha destaque na política educacional, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei n. 9.394/96), e no artigo 62, a referida lei preconiza a formação profissional, dando parâmetros legais à formação do profissional docente.

Percebe-se que a formação do docente é inacabada, uma vez que se faz necessário estar sempre em permanente formação. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 2002 p. 23). Assim, podemos tomar como conceito de educação continuada:

“aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser” (HADDAD, 2005, p. 191).

Nesse contexto, e diante da formação continuada oferecida pelo município de Serra aos seus docentes da EJA, analiso suas experiências e expectativas, conforme relatadas no questionário. Por acreditarem na importância do conhecimento e na troca de experiência, os professores participam regularmente das formações oferecidas, seja no próprio âmbito escolar ou externo a este.

Quando questionados sobre os encontros de formação continuada e suas contribuições de crescimento na sua formação profissional, os docentes expressaram-se positivamente, dizendo: “A troca de experiências metodológicas é enriquecedora e agregadora, já que é possível rever e reformular práticas pedagógicas. O contato com o saber acadêmico também é fundamental a fim de incentivar o aprimoramento” (PROFESSOR B). “Os encontros de formação continuada têm sido proveitosos. Vejo esses encontros como um momento de exposição de ideias e experiências vividas na área da EJA” (PROFESSOR E).

Na formação continuada, a instituição escolar passa a ser vista também como um local de aprendizagem da profissão, é onde o docente troca seus saberes com os pares. Apenas um dos professores classificou a metodologia utilizada pelo município como regular, alegando que “são métodos cansativos, pouco interessantes” (PROFESSOR A), enquanto os demais professores classificaram a metodologia dos encontros de formação como boa: “Os textos trazidos são interessantes, vejo que o papel político-pedagógico é de extrema importância” (PROFESSOR E). “Método e técnica, você trabalha de acordo com a realidade da escola e do alunado (clientela), o importante é a sondagem de aptidão” (PROFESSOR D).

Ressalto que o Centro de Formação do município também oferece formações profissionais aos professores. Os docentes relatam a importância da formação profissional para os educadores da EJA, uma vez que essa modalidade é a que atua com a diversidade e deve ser trabalhada de forma a atender a toda a demanda, garantindo assim, a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos do contexto escolar.

Quando questionados sobre as temáticas dos encontros, os professores pontuaram que gostariam que fossem abordados os seguintes temas: “Psicologia da Educação: Como lidar com alunos de diferentes faixas etárias e personalidades”

(PROFESSOR C). “Currículo específico para EJA” (PROFESSOR A). “Políticas de juventude e Educação de jovens e Adultos” (PROFESSOR E). “Didáticas e práticas de ensino específicas da área” (PROFESSOR B).

Neste momento, percebemos nos relatos, a necessidade posta pelos próprios educadores em se discutir e estudar mais, temas que realmente envolva a demanda atendida, nesse caso, a EJA. Os professores gostariam de participar mais, conforme desabafo:

O ensino EJA é uma modalidade única que deveria ter mais atenção da Prefeitura a fim de se criar estratégia de ensino, formação e condições para o professor que nela leciona. De forma geral, não somente na EJA, o profissional da educação necessita além de outras carências, de Respeito e Autonomia, a partir das próprias Secretarias de Educação desse país (PROFESSOR C).

Dá a importância de também ouvi-los. Cabe ressaltar que a construção do projeto Político Pedagógico deve ser um momento propício para tais questionamentos, pois é nessa ocasião que as ações e propostas são revistas e descentralizadas, alterando a organização e o cotidiano escolar.

Cabe aos docentes instigarem mais as discussões em torno da formação continuada para os profissionais da EJA no município de Serra, fazendo de pequenas reuniões, grandes encontros e debates, que possam enriquecer com diálogos e troca de experiências, as práticas pedagógicas ministradas em sala de aula.

Enfim, faz-se necessário que o docente seja um profissional crítico-reflexivo, voltado para as suas atividades, buscando reflexões que complementem sua vida profissional, sabendo buscar novas formações e respeitando a historicidade de cada indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto histórico educacional apresentado, as políticas públicas voltadas a esse setor surgem como uma conquista, mas não como a solução de todos os problemas que envolvem esse campo.

Pode-se afirmar que a globalização e o sistema capitalista aceleraram o processo de desigualdade social, mas, contraditoriamente, possibilitaram o surgimento de um novo sistema voltado para o campo educacional. O papel do Estado, no que diz respeito às políticas de educação em países em desenvolvimento como o Brasil, está cada vez mais forte, visando atender de forma igualitária a toda a população, por meio da consolidação de instrumentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996), as quais significam um marco para o Brasil. Nesse contexto, as políticas públicas de formação continuada ganham espaços e vão se modelando conforme as necessidades reais.

Percebe-se claramente na pesquisa realizada, que o município de Serra vem avançando em relação a essas políticas, em especial se tratando da modalidade EJA, que ainda é tratada como “novidade” no setor educacional do município. O grande desafio aqui apresentado gira em torno da formação profissional e continuada dos docentes que atendem a essa demanda, visto que essas formações devem ser contínuas e considerar todo o contexto que as envolve, escola/professor/aluno. O professor hoje, deve reconhecer que não é o único detentor do saber e que a troca de experiências é enriquecedora.

Assim, o município de Serra busca fortalecer as atividades dos profissionais educadores, desenvolvendo políticas públicas voltadas a essa clientela. A trajetória percorrida pela política de formação continuada aos docentes da EJA no município de Serra configura-se de forma significativa, pois ela efetiva o proposto e atinge as metas. É claro que a participação dos profissionais envolvidos poderia ser mais presente, visto que durante a pesquisa, evidenciou-se a vontade de uma maior participação e envolvimento por parte dos educadores, dado que segundo seus relatos, geralmente os temas e metodologias a serem desenvolvidas no processo de formação continuada vêm definidos pela Sedu, fugindo algumas vezes da real necessidade posta pela demanda. Fica assim, um desafio a ser superado pelo município, que prega a gestão escolar democrática, no sentido de buscar novos conhecimentos e de visualizar com mais clareza, os processos e relacionamentos entre a equipe de trabalho e a formação profissional do educador, obtendo dessa forma, um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar a preocupação dos docentes com a migração de jovens para essa modalidade, o que segundo relatos, está cada vez mais

constante, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade, a qual possui características próprias e diferenciadas.

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como local propício para a formação continuada do educador, pois se entende que ali se encontram os autores envolvidos no processo e é onde as ações realmente se efetivam. É esse ambiente que traz repercussões significativas e relevantes à formação e à prática profissional.

Por fim, devemos considerar que estamos em meio a um processo de construção educacional e que muitas ações e políticas ainda estão sendo moldadas. Ainda existem muitas questões a serem discutidas no âmbito das políticas de educação, as quais vêm se fortalecendo. Posso dizer que a formação continuada tem favorecido esse processo, uma vez que ela possibilita ao educador refletir sobre sua prática e adaptá-la conforme a necessidade. Com isso, os profissionais se tornam mais reflexivos. Dessa forma, a formação continuada enquanto política pública de educação contribui para a qualidade de vida e o bem-estar social, promovendo direitos que são conferidos por leis e garantindo o exercício da cidadania.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, mai. 2000.

BRASIL. **Censo Populacional 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso 17 out. 2012.

BRASIL. **Sistema de Consulta à matrícula do Senso Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 30 out. 2012.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sergio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos – Novos leitores, novas leituras. Campinas - SP, Mercado de Letras, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In MACHADO, Maria Margarida (org). **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**. v. 22, n. 82. Brasília: INEP, nov. 2009.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação de professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As Artes do Currículo. In: Oliveira, Inês Barbosa (org.) Alternativas Emancipatórias em Currículo. São Paulo. Cortez, 2004.

SERRA. **Parecer nº 136/2008**, aprovado em 03 de dezembro 2008. Aprovação do Projeto Político e Pedagógico da Unidade de Ensino. EMEF “Djanira Maria de Araujo”. Conselho Municipal de Educação/CMES/Prefeitura Municipal de Serra, 2008.

220 SERRA. **Parecer N.º 190/2010**. Proposta de Alteração do Projeto de Implementação da Modalidade EJA no Município de Serra. Conselho Municipal de Educação/CMES/Prefeitura Municipal da Serra, 2010.

SERRA. **Anuário Municipal de Dados:** Serra em números (2011). Prefeitura Municipal, 2011.

SERRA. **Parecer nº 203/2011**, aprovado em 14 de abril 2011. Aprovação do Projeto Político e Pedagógico da EMEF “Serrana”. Conselho Municipal de Educação/CMES/Prefeitura Municipal de Serra.

SOUZA, Flávia Caetano de
SCOPEL, Edna Graça

9 | PROEJA EM QUESTÃO: AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO PROEJA ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Jacqueline Corrêa de Oliveira Manfredi³⁹
Maria José de Resende Ferreira⁴⁰

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, no meio escolar, deparamo-nos com a avaliação, que é um recurso normalmente utilizado pelo professor visando à verificação da aprendizagem do aluno em relação a determinados conteúdos lecionados em sala de aula.

Entretanto, a avaliação educacional, como se verá, ainda é utilizada corriqueiramente com o intuito de demonstrar ao educando que ele não aprendeu e/ou não tem capacidade de aprender o que lhe foi ensinado. Não fosse suficiente, em outros casos, é utilizada para amedrontar os alunos durante as aulas, notadamente quando o professor não consegue o domínio da turma nem a sua atenção.

Essa concepção de avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2002, p. 18), “é considerada como um processo de seletividade social, em que o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação e reprovação [...]”, isso tem se refletido na vida dos educandos, pois a avaliação nesse contexto tem demonstrado fator de classificação e, por conseguinte, processo de exclusão.

O que se observa é que o termo avaliar na concepção do discente, tem sido constantemente associado às expressões: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Essa associação, tão frequente em

39 Pós-graduada em Proeja e Bacharel em Turismo, Vila Velha – ES. E-mail: jack2405@gmail.com.

40 Doutora em Educação. Coordenadora do Proeja do Ifes Campus Vitória. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica tradicionalmente dominante. Nela, o processo educativo é concebido como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo receptivo. Em virtude disso, a avaliação se restringe, geralmente, a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo, competitivo e excludente.

Assim, dada a concepção pedagógica tradicional, é necessário rever os mecanismos de avaliação, uma vez que defendemos “[...] um processo avaliativo que contemple a diversidade dos sujeitos da EJA no Proeja [...]” e que esse deva ter “[...] o dever ético de reconhecer, de acolher, de valorizar e de legitimar seus saberes, suas experiências, seus valores e suas especificidades enquanto jovens e adultos” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 213).

Cabe-nos citar Freire (1987) em suas reflexões acerca do ensinar e do aprender na perspectiva da educação emancipatória para denunciar a semelhança desses processos avaliativos tradicionais com a educação bancária, no qual o professor:

em lugar de comunicar-se, [...] faz “comunicados” e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 33, grifo do autor).

Percebe-se que essa postura, denominada por Freire de bancária ou tradicional, é ainda adotada por muitos professores enquanto exercem

suas atividades docentes e buscam fazer as classificações de acordo com a pontuação alcançada nas avaliações realizadas.

Luckesi (2002, p. 34) questiona esse sistema tradicional de depósito e/ou ranqueamento no processo educativo em que o desenvolvimento do aluno “é classificado como inferior, médio ou superior”. Com isso, pode acontecer de o educando ficar associado a esse estigma, não conseguindo revelar seu potencial, o que o impede, por exemplo, de desenvolver estratégias de construção do saber que lhe permitam compreender, discutir, elaborar e aplicar seus conhecimentos, limitação essa que se atribui à utilização dos mecanismos de classificação que, não raro, afetam a autoestima e a incolumidade psicológica do discente.

Acredita-se que avaliar é dinamizar oportunidades, ações e reflexões do educando. Nesse sentido, o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007, p. 53) defende “que a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem [...] não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho”. Logo, o Documento Base do Proeja determina ser necessário considerar uma variedade de produção e de aplicação de instrumentos avaliativos para que a avaliação possa ser implementada de maneira justa, “[...] não se trata de fazer tarefas diferentes, mas de interpretar de forma diferente as tarefas e os registros que se fazem” (HOFFMANN, 2001, p. 120), favorecendo a construção do saber tanto para o aluno quanto para o professor.

Cabe ao educador se perguntar qual é o papel da avaliação neste recomeço dos jovens e adultos enquanto “sujeitos de aprendizagem e conhecimento” (OLIVEIRA, 1999). Como considerar que esses trazem consigo conhecimentos e experiências que não são mensuráveis? Como não cabe medição, como avaliá-los? Será necessário um pensar diferente quanto às práticas avaliativas para que então, este conhecimento prévio esteja contido neste novo plano de avaliação, considerando que os discentes do Proeja “[...]teriam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuíveis a sua falta de escolaridade anterior, mas também a características do modo de vida de seu grupo de origem” (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

Pode-se pontuar que deve existir uma relação intrínseca entre os alunos e os professores para que dessa maneira, como destacam Ferreira e Paiva (2011), a experiência de vida desses educandos do Proeja seja levada em consideração na construção de diferentes instrumentos avaliativos, e também, de outros olhares avaliativos que possam ser utilizados em sala de

aula, ou seja, “[...] se libertar de significados e respostas já contaminadas por expectativas sobre as tarefas ou sobre os alunos. Buscar muitas respostas em uma única situação observada, olhando para todas e “diferentes” direções possíveis” (HOFFMANN, 2005, p. 62).

Hoffmann (2007, p. 58) destaca que “[...]a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando”, desenvolvendo assim, diversas formas de linguagem. O que também é proposto por meio da avaliação formativa, pois, essa aponta a “modificação e melhora contínua do aluno” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 224). Assim, na avaliação formativa, o professor está por todo o tempo, participando da mediação do aprendizado e desenvolvendo diversos instrumentos avaliativos para a construção do conhecimento. Dessa maneira, o discente terá maiores oportunidades de aprendizagem e de construção do saber.

Levando em consideração essas reflexões, é necessário pensar em uma prática de avaliação que assuma um caráter não classificatório e que atenda aos interesses dos educandos no processo social como um todo, visto que a educação é o meio pelo qual a sociedade cresce e se renova culturalmente.

Logo, a avaliação da aprendizagem deve ensinar que os discentes desenvolvam autonomia intelectual e moral com capacidade e liberdade para tomarem suas próprias decisões, como sujeitos críticos, criativos, descobridores, observadores e participativos. Já quanto aos docentes, a avaliação deve “possibilitar [...] o (re) pensar do seu fazer pedagógico, [...] abranger a análise do contexto educacional de todo um processo de ensino e de aprendizagem e de um conjunto de relações didático - pedagógicas [...]” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 215-216).

Refletir sobre a avaliação e o processo avaliativo nos induz às nossas reminiscências dos tempos escolares e à constatação de que as angústias compartilhadas na época dos períodos de provas escolares permanecem ainda hoje. Percebe-se que esse sentimento está presente na sala de aula e que muitos dos educandos ainda sofrem com os períodos de avaliação escolar. Isso se torna nítido quando temos contato direto com eles.

Assim, partindo dessas considerações, é que se desenvolveu o problema do presente estudo com o intuito de se refletir a respeito das percepções dos sujeitos do Proeja do Ifes *Campus* Vitória acerca da avaliação escolar.

2 A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DE MÚLTIPLAS ÓTICAS

Vemos com Sant'Anna (1995, p. 26) que o aluno é “um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento” o que corrobora o que defendem Ferreira e Silva (2011), ou seja, que os processos avaliativos que perpassam a vida dos alunos jovens e adultos precisam estar em harmonia com a proposta de igualdade de todos como sujeitos de direitos. Nesse contexto, estes alunos jovens e adultos são os interessados em seu desenvolvimento intelectual sendo submetidos a um processo que pode e deve ter a inferência do professor, uma vez que “a postura mediadora do professor pode fazer toda a diferença [...]” (HOFFMANN, 2005, p. 21).

Acerca de outras produções quanto ao tema proposto, encontramos o trabalho da professora Ely⁴¹ (2006), que pesquisou os saberes e a relação dos profissionais docentes com a avaliação. Ademais, contemplou a formação inicial e continuada dos professores perquirindo a importância que os mesmos dão às formações ao longo de sua carreira, e também, a ênfase de sua prática docente no processo avaliativo. Outro ponto exposto pelos docentes na pesquisa de Ely (2006), é que mesmo sabendo da importância de uma avaliação mediadora como exposto por Hoffmann (2005), em muitas situações, por falta de tempo, ou mesmo por precisarem dar conta do conteúdo, diversas vezes precisam usar uma “[...] avaliação restrita ao plano de aquisição do conhecimento transmitido” (ELY, 2006, p. 115), o que nem sempre condiz com suas percepções a respeito do processo avaliativo.

Já Ferrari (2007) compreende a avaliação como uma ferramenta que deve “[...] servir para diagnosticar e orientar as estratégias de ação do processo de ensino e aprendizagem e que deve ser processual, contínua, emancipatória e formativa” (FERRARI, 2007, p. 2). Aliás, essas também são as dimensões que compõem o Documento Base (BRASIL, 2007), e dessa maneira, deve oportunizar a inclusão do aluno jovem ou adulto. Portanto, quanto à avaliação, sabe-se que deve ser um instrumento capaz de demonstrar

41 Ely (2006) abordou a temática “saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas [...]” na sua tese de doutoramento.

ao educando que ele pode aprender mais e construir conhecimento através de um sistema de educação de qualidade (BRASIL, 2007). Entendemos que as funções da EJA⁴² (BRASIL, 2000) são fatores que primam pela qualidade, adequação e rigor dos exames aplicados aos jovens e adultos. Demonstra-se, portanto, que é necessário manter a identidade do aluno da EJA, assim como a equidade, o respeito às faixas etárias, e por fim, decidir quanto a processos avaliativos que atendam a esse público - alvo (BRASIL, 2000).

Ferrari (2007) e Ely (2006) defendem a ideia de que a avaliação ainda possui características classificatórias e excludentes, sabendo que tais características acarretam ao aluno “consequências negativas, uma vez que o sujeito não adquire autonomia para atuar como efetivo cidadão e vive sob a ameaça da reprovação” (FERRARI, 2007, p. 6).

Para Ferrari (2007), o Proeja enquanto programa de inclusão social, defende uma educação emancipatória, que tem como base a avaliação processual e contínua (BRASIL, 2007). Sabe-se que a avaliação tradicional, quando utilizada como forma de classificação e ameaça, pode traduzir-se em um resultado final nem sempre satisfatório, porque a modificação/transformação que ocorre não é significativa, uma vez que o processo avaliativo precisa ocorrer de forma ininterrupta (BRASIL, 2007; FERRARI, 2007).

Nesse contexto, há de se mencionar que Galdino⁴³ (2007) nos leva a compreender que há uma diversidade de instrumentos que podem ser utilizados, mas ela ressalta que “a utilização de instrumentos diversificados para avaliar não garante a aprendizagem ou promove a satisfação dos alunos” (GALDINO, 2007. p. 52). Porém, sabe-se que a diversidade colabora

42 As funções são: Reparadora - pois, além de garantir o acesso à escolaridade de qualidade, propõe igualdade de oportunidades com um modelo de escola para este público (EJA); Equalizadora - possibilita novas oportunidades de entrada no “mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p.9) é a busca pela equidade; e Permanente ou qualificadora – é como diz o parecer “[...] é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11), visto que está em constante aperfeiçoamento, por isso não vê o sujeito como completo, mas que está constantemente evoluindo em qualquer etapa da vida (jovem, adulto, idoso)(BRASIL, 2000).

43 Galdino (2007) apresentou uma monografia para o curso Lato Sensu buscando a avaliação no sentido de processo ensino-aprendizagem para os alunos do ensino médio da EJA visando à análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.

com a investigação sobre as facilidades e as dificuldades dos alunos, uma vez que cada um apreende de uma forma, assim como defende Maffasioli (2009, p. 9): “precisa-se pensar a avaliação também em uma realidade que se diferencia pelo tipo de sujeitos que atende [...]”. Essa diversidade de instrumentos avaliativos é destacada por Galdino (2007) como significativa, mesmo reconhecendo que somente isso não produzirá o conhecimento e a autonomia dos educandos.

Constatamos que Galdino (2007) expõe questões que estão imbricadas com as que defendem Ferrari (2007) e Ely (2006), uma vez que destaca que é necessário que os alunos sejam vistos como sujeitos históricos, e que, portanto, trazem para o contexto da sala de aula, seus saberes das histórias de vida, do mundo, do trabalho, e ainda, suas visões e concepções de sociedade, considerando dessa forma, suas especificidades, tempos e modos de aprendizagem.

Esteban (2003) e Hoffmann (2001) também defendem a importância em considerar as singularidades dos discentes, reputam que tanto os procedimentos quanto os instrumentos do processo de avaliação são mediadores no processo de ensino-aprendizagem, vistos como uma técnica de investigação e não mais como uma só forma de verificar o desempenho, colocando todos os sujeitos para atuarem nos momentos de aprendizagem na sala de aula.

Dessa forma, a avaliação não tem como ponto principal demonstrar a inaptidão do sujeito para isto ou para aquilo, mas sim, tornar visível todo o processo pelo qual o aluno transcendeu, e ainda, revelar o que tenha colaborado na produção do aprendizado de acordo com o seu conhecimento de mundo e sua vivência, considerando como variáveis nesse processo, o coletivo e o individual, a fim de que ao final, produzam-se “processos democráticos e emancipatórios” (ESTEBAN, 2003, p. 91).

Esteban (1999) e Maffasioli (2009) expõem o seu descontentamento com as práticas avaliativas que permeiam as salas de aula, como sendo práticas que estimulam a exclusão através do não saber e que ainda fazem calar muitas vozes que estão tentando visibilidade.

Destacamos que através do erro do aluno muito se pode detectar do que ele sabe, considerando suas especificidades, vivências e saberes. Assim como a própria Esteban (1999) relata, quando o diferente é visto com outro olhar, “nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui” (ESTEBAN, 1999, p. 20).

Esteban ainda afirma: “Quero ressaltar a palavra *possibilidade*. Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento nesse sentido” (1999, p. 18, grifo do autor). O que ela propõe é a avaliação investigativa, como forma de proporcionar um desenvolvimento entre aluno e professor, reforçando o que defende Freire (1997, p. 25) de que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Maffasioli (2009)⁴⁴ manifesta em sua pesquisa, os avanços e as percepções acerca da evolução do processo avaliativo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves - vistos através de seus alunos e professores, em que a autora indica que é necessária a participação da comunidade escolar para que haja aperfeiçoamento do sistema de ensino-aprendizagem. A autora pontua ainda, que a oferta realizada por essa instituição concernente à avaliação, possui tendência de libertação, com o objetivo de tornar a comunidade escolar sujeitos mais participantes e atuantes “em todo este processo” (MAFFASIOLI, 2009, p. 15).

As reflexões trazidas por esses autores corroboram o que está proposto no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), pois o mesmo discute a importância do processo de aprendizagem e também o modo como a avaliação é o suporte ao professor em diversas situações do cotidiano escolar para fazer o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos discentes. Depreende-se também desse aporte escrito, que o processo ensino-aprendizagem não está desvinculado da avaliação, mas que eles “são partes constitutivas de um mesmo processo” (BRASIL, 2007, p. 53). Esse documento toma por base a concepção de avaliação exposta pelo CEFET-RN (2005), o qual diz que a

[...] avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações.

44 Maffasioli (2009) apresenta um artigo científico que tem como temática a função da avaliação no curso do Proeja, apresentando o surgimento da avaliação, a sua finalidade e também as concepções de avaliação que perpassam a instituição pesquisada (IFRS – BG).

Buscamos, no intuito de compreender o nosso objeto de estudo, – as percepções dos alunos acerca da avaliação escolar — dialogar também com os autores que refletem a respeito do conceito de representações sociais. Para Luckesi (2002), as representações sociais revelam nossos “modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva” (p. 79), e elas são expressas de diversas formas nas situações do nosso dia a dia. Portanto, “[...] São crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dão, se realizam e permanecem como um padrão de conduta dos indivíduos e/ou de coletividades, sem que se tenha de dar justificativas de por que elas são como são” (p. 79).

Segundo Luckesi (2002), esse conceito está ligado ao senso comum, que é repetido ao longo do tempo, e as pessoas não se dão conta que agem desta, ou daquela forma, pois o seu inconsciente as faz tomarem atitudes mecânicas e impensadas. O autor ainda afirma

[...] que tanto em sociedades complexas quanto em sociedades simples, padrões predominantes de conduta são assumidos, seja em função de forças materiais ou de forças culturais atuantes; padrões estes que, apesar de serem criados e recriados pelo ser humano, são praticados como se fossem ‘naturais’, como se pertencessem à própria natureza do ser humano. Os padrões culturais coletivos de uma determinada sociedade são tão consistentes e fortes que imprimem sobre cada um de seus membros, determinadas maneiras de compreender e de agir na vida. Evidentemente, não configuram padrões monolíticos, que não admitem nenhuma transformação dialética; existem sim, modificações, embora lentas. Esses padrões de conduta vêm de fora do sujeito, são introjetados, e com o tempo, passam a ser, sem nenhum questionamento, os próprios padrões de conduta dos membros da referida sociedade, cuja origem se desconhece, mas que permanecem vigentes (2002, p. 82).

Esse pesquisador, ao discutir os fatores objetivos e subjetivos que impulsionam a conduta social, aponta o papel importante da cultura nesse contexto e demonstra assim, que a nossa sociedade e tudo que está sendo gerado nela é passível de mudança e que

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Recorremos também a Alves-Mazzotti (2008) para endossar nossas reflexões acerca desse aporte teórico. A autora recorre aos estudos de Moscovici, que foram sistematizados e aprofundados por Jodelet (1990). O conceito de representação social, segundo Jodelet (1990) é definido como “[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social” (apud, ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27). Para a referida autora, “As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (JODELET, 1990 apud, ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Ao incursarmos nesse percurso teórico, induziu-nos a defesa que Alves-Mazzotti faz a respeito deste instrumental para a investigação acerca do “[...] imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos” (2008, p. 40). Segundo ela,

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (2008, p. 20-21).

Nessa perspectiva, voltamos a enfatizar que as representações sociais são mutáveis à medida que são apropriadas pelas pessoas e sofrem as interpretações do meio onde estes indivíduos estão inseridos. Dessa forma, concordamos com Alves-Mazzotti (2008) quando expõe que as representações explicitadas por certo grupo social partem de sua identidade, e por sua vez, essas representações não manifestam somente as relações sociais vividas por um grupo, mas elas estão em sua gênese. Assim, podemos compreender que as percepções dos alunos frente ao processo avaliativo são convicções formadas de acordo com o meio social onde o discente está introduzido, ou seja, “[...] cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21) isso é o que se poderá aferir com a pesquisa ora desenvolvida.

3 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Este estudo se configura por uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Moreira e Caleffe (2008), está delimitada nas características do indivíduo, e também, no contexto onde o mesmo está inserido. Por esse fato, é que não existe a possibilidade de se realizar coleta com facilidade, dos dados numéricos, conforme destaca Demo (2008), uma vez que a pesquisa qualitativa busca incluir o que a ‘metodologia dura’ não comporta em seus métodos.

A pesquisa se caracteriza também como um levantamento, que segundo Moreira e Caleffe (2008), é a forma de descrever as percepções dos sujeitos em questão, e para tal, utilizamos a técnica de coleta, aplicando questionários aos alunos do Proeja do turno noturno do Ifes *Campus Vitória* das turmas de Edificações e de Metalurgia, totalizando 30 alunos. Utilizamos também a análise documental dos planos de ensino e do Projeto Político Pedagógico (PPP’s) dos cursos em questão.

A coleta de dados foi realizada em período posterior à greve dos servidores e anterior às férias escolares, o que teve por consequência, a limitação da pesquisa a um pequeno grupo de participantes. Ao adentrarmos a sala de aula, observamos que muitos alunos não só demonstraram interesse em responder ao questionário, assim como, fizeram vários questionamentos acerca do objetivo desta pesquisa. Esclarecemos então, que o que almejavamos era um estudo acerca do processo avaliativo com o

intuito de proporcionar uma reflexão para o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas para os sujeitos do Proeja.

Foi proposto aos alunos dos cursos de Metalurgia e de Edificações, um questionário estruturado em 3 (três) aspectos: identificação dos sujeitos, dados socioeconômicos e as questões relativas ao processo avaliativo. Nos documentos analisados, buscávamos depreender as concepções da avaliação que perpassaram a sua produção, e por conseguinte, permeavam a cultura escolar.

4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA AVALIAÇÃO E/OU PROCESSO AVALIATIVO APLICADO AO PROEJA

Buscamos dividir o questionário em três etapas para assim identificarmos quem são os sujeitos que estão matriculados nos cursos em questão, quais as suas características socioeconômicas e quais são as suas percepções acerca do processo avaliativo para “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída” (CHARTIER, 1990, p. 17). Sendo assim, iniciamos nossa análise seguindo a sequência destacada acima.

4.1 ASPECTOS DE IDENTIFICAÇÃO

Apuramos através dos questionários, que 100% dos entrevistados residem na região da Grande Vitória⁴⁵, sendo que a maioria (37%) reside no município de Cariacica, e que 59% estão na faixa etária de 30 a 45 anos de idade. Com relação à cor de sua pele, 83% se autodeclararam pardos ou negros, e os demais se julgaram brancos. Vemos que 59% dos alunos do Proeja nasceram na capital do Espírito Santo e que 38% são casados. Ainda sobre os dados de identificação, 60% dos educandos possuem no mínimo 1, e no máximo, 3 filhos, e 40% não possuem descendentes.

45 A região da Grande Vitória é composta por: Fundão, Serra, Cariacica, Vitória, Vila Velha, Viana e Guarapari.

4.2 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

A fim de socializarmos os dados socioeconômicos dos discentes dos cursos citados, constatamos que 93% advieram de escolas públicas e que 75% estudaram no sistema supletivo. Outro dado que analisamos foi concernente à atividade laboral, segundo o qual, aferimos que somente 30% dos entrevistados não estão exercendo nenhuma atividade laboral. Quanto ao total pesquisado, 33% começaram a trabalhar antes dos 14 (quatorze) anos, seguidos por 37% que iniciaram essas atividades dos 14 (quatorze) aos 18 (dezoito) anos. O restante, ou começou após os 18 (dezoito) anos ou deixou o questionamento sem resposta.

Ainda sobre as questões quanto às atividades empregatícias, 80% dos alunos trabalharam e estudaram simultaneamente, sendo a jornada mais longa de trabalho, a de 40 horas ou mais semanais - opção marcada por 38% dos entrevistados - e a menor carga horária, a de 10 horas semanais ou sem jornada fixa - opção assinalada por 14% dos alunos.

Com relação ao rendimento escolar quando havia a conjugação de horário escolar e jornada de trabalho, 39% afirmaram que foram atrapalhados em seus estudos, mas que a conjugação possibilitou-lhes crescimento pessoal; 35% pontuaram apenas que houve prejuízo em seus estudos. Em sequência, 13% dos que responderam à entrevista indicaram que isso lhes proporcionou crescimento profissional, enquanto que 4% concluíram que não prejudicou seus estudos. Finalizando os questionamentos quanto à atividade laboral, foi perguntado se atuavam na área do curso técnico que estudavam. Como resposta, 80% não atuavam na área, e 13% atuavam como estagiários ou empregados.

Também perguntamos aos pesquisados quem morava com eles; destes, 27% moram com filhos, 25% com esposo(a) ou companheiro(a), 19% com pai e mãe, 13% com irmãos, 8% moram com outros parentes, ou amigos/colegas e 7% moram sozinhos. Foi inquirido aos entrevistados onde e como moram atualmente; 87% moram em casa, 15% moram em uma situação diferente das opções citadas e 3% moram em apartamento. Para conhecermos o nível escolar de seus pais, perguntamos a escolaridade do pai e da mãe; a maioria dos pais estudou (39%) da 1ª a 4ª série do ensino fundamental⁴⁶, já em relação às mães, a escolaridade aumentou um pouco; a maioria (31%)

46 Referente ao antigo ensino fundamental de 8 anos.

estudou da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, sendo que o maior nível de escolaridade alcançado foi pelos pais que cursaram pós-graduação (4%). Quando questionados acerca da sua religião, dois grupos foram os mais pontuados, sendo protestantes ou evangélicos, 55%; e católicos, 24%. Nos momentos de lazer, 6% se divertem no shopping, 8% dedicam seu lazer à prática de esportes, 10% se distraem na praia/parque ou por meio da leitura, 14% passeiam com a família, 16% vão à igreja e 18% assistem a filmes. Os demais realizam outras atividades ou não marcaram essa questão.

Ao caracterizar nossos sujeitos da pesquisa, apoiamo-nos nas reflexões de Ciavatta e Rummert, (2010) ao pontuarem que

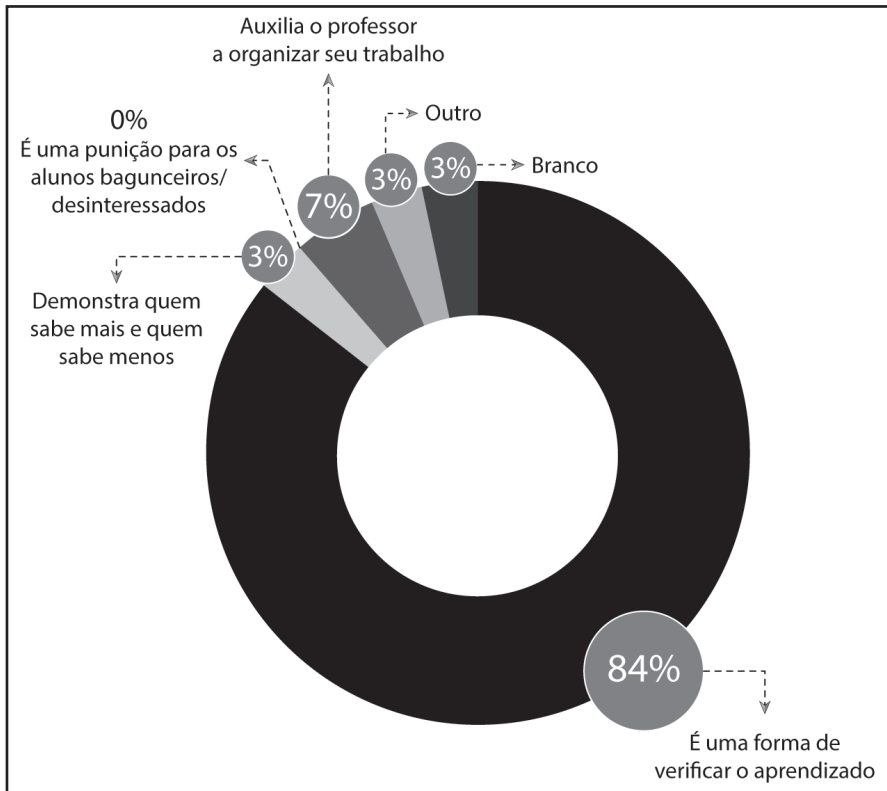
[...] não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar [...] Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 465).

Assim, ao traçarmos o perfil dos educandos a partir dos dados de identificação e dos dados socioeconômicos, depreendemos que é um público com marcas socioculturais dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009), cujas identidades culturais afloram trajetórias, experiências e histórias de vida semelhantes (OLIVEIRA, CEZARINO; SANTOS, 2009).

4.3 ASPECTOS RELATIVOS AO PROCESSO AVALIATIVO

4.3.1 O que você entende de avaliação/processo avaliativo?

Gráfico 1- O que você entende por avaliação/processo avaliativo?



Fonte: Dados da pesquisa

Viu-se que quando questionados sobre o que entendem por avaliação/processo avaliativo, 84% dos entrevistados pontuaram que é uma forma de verificar o aprendizado. Ao analisar essa resposta, aludimos a Luckesi (2002, p. 92) ao apontar que a “verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas significativas”, expondo ainda que a avaliação “[...] envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto,

exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2002, p. 93, grifo do autor).

Percebeu-se que para os educandos de forma geral, a avaliação representa, em sua maioria, a verificação do aprendizado, ou seja, “[...] traduz as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19).

Foi constatado nessa questão, que para 5% dos entrevistados, a avaliação serve para ajudar o trabalho do professor. 3% opinaram que a avaliação/processo avaliativo serve para demonstrar quem sabe mais e quem sabe menos, e ainda, para entender as necessidades dos alunos.

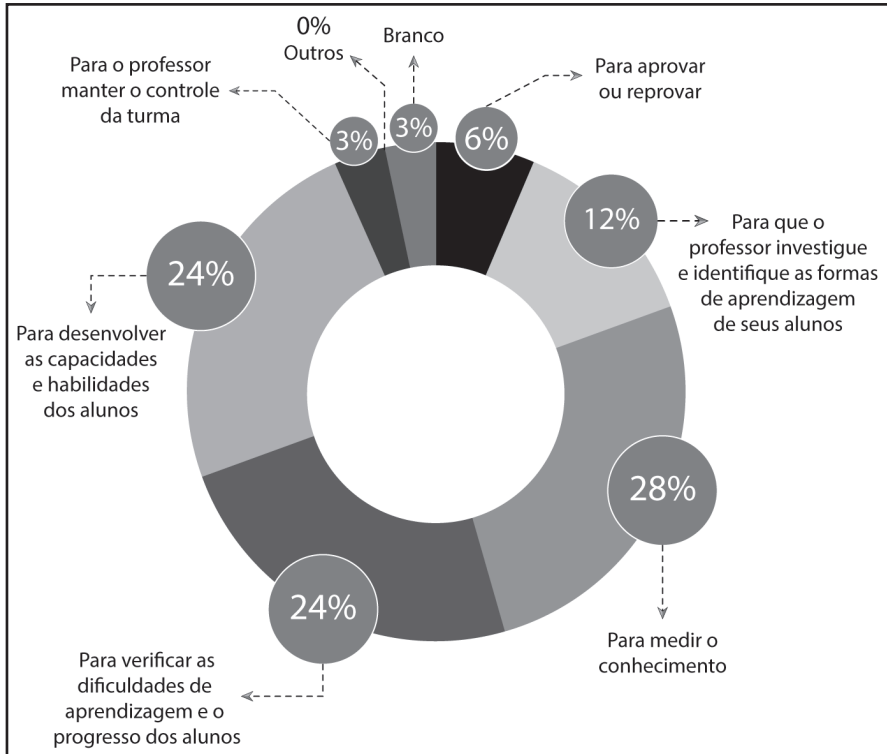
Muito se pode compreender a partir do que os educandos sinalizaram, pois quando dizem que a avaliação serve para demonstrar quem sabe mais e quem sabe menos, eles revelam, de certa forma, uma classificação em ranqueamento, desconhecendo as várias possibilidades, características e objetivos da avaliação, segundo a perspectiva de Esteban (2012). Para essa autora, a avaliação

se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade (ESTEBAN, 2012, p. 11).

Esses encaminhamentos apontados permitem ao docente traçar as formas de realizar as avaliações de seus alunos com mais propriedade, uma vez que o mesmo conseguirá através das investigações realizadas, ir além do que pode ser visto como erro ou acerto como dito por Esteban (2012).

4.3.2 Em sua opinião, para que serve a avaliação?

Gráfico 2 - Em sua opinião, para que serve a avaliação?



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 2 foi perguntado: para que serve a avaliação? A resposta “para medir o conhecimento” foi a mais assinalada com 24%, enquanto a resposta “para aprovar ou reprovar” ficou com 6%. Embora sejam extremos entre a que obteve um grande número de escolha e a que recebeu um número menor, as duas possuem um caráter comum de ranqueamento. Esse processo de seleção, classificação e hierarquização faz com que o elemento que destoa seja avaliado de maneira negativa (ESTEBAN, 1999)

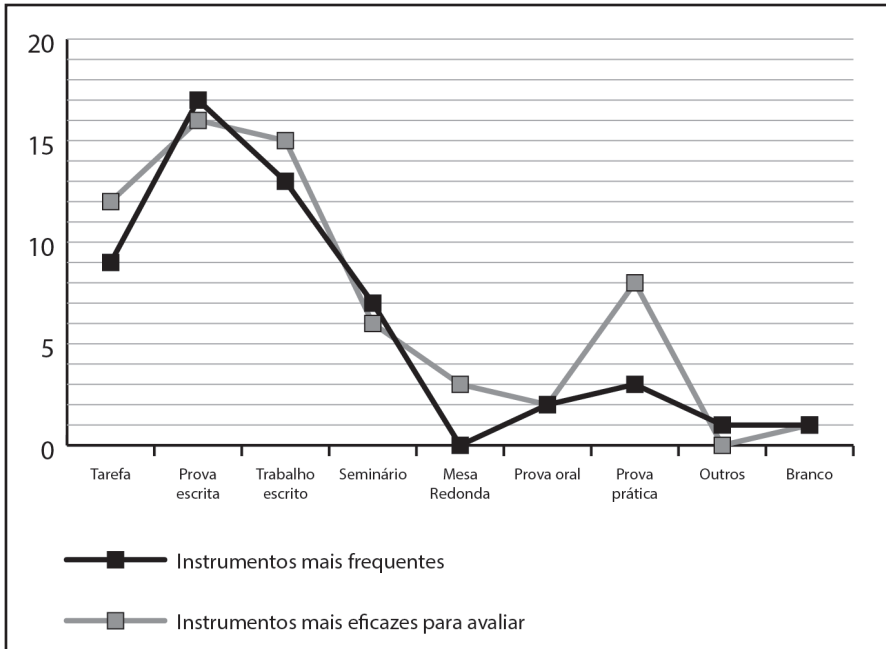
contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto (ESTEBAN, 1999, p. 15).

Logo em seguida com 22%, outras duas alternativas: para desenvolver as habilidades e capacidades dos alunos, e também para verificar as dificuldades e o progresso dos mesmos. 12% afirmaram que a avaliação é útil para o professor identificar as formas de aprendizado dos alunos, e 3% disseram que ela serve para o professor manter o controle da turma, o que de acordo com Esteban (1999), é uma perspectiva que assume a conduta de avaliação quantitativa, porque é utilizada como “mecanismo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares [...] pressiona no sentido de homogeneização curricular [...]” (ESTEBAN, 1999, p. 12), a fim de manter um padrão e de contribuir para a transmissão dos conteúdos.

Percebe-se com isso, que ainda existe uma diferença sobre o entendimento dos alunos nas três alternativas mais assinaladas, sendo a mais escolhida, a aferição do conhecimento. Tendo essa resposta como base, podemos entender que a avaliação ainda é vista como um instrumento que não forma nem oportuniza a formação deste aluno como um “[...] *sujeito de direito* que deve ser respeitado e percebido a partir da diversidade vivida [...]” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 210, grifo das autoras). Podemos pontuar também que a representação e o que é representado (CHARTIER, 1990) pela avaliação, apesar de possuir um percentual maior para uma das questões escolhidas, indicam que o processo avaliativo não possui as mesmas características para este grupo de alunos, dada a sua grande ramificação.

4.3.3 Instrumentos de avaliação aplicados mais constantemente pelos seus professores e instrumentos avaliativos mais eficazes para avaliá-lo

Gráfico 3 - Assinale quais instrumentos de avaliação são aplicados mais constantemente pelos seus professores e quais instrumentos avaliativos você acha mais eficazes para avaliá-lo



Fonte: Dados da pesquisa

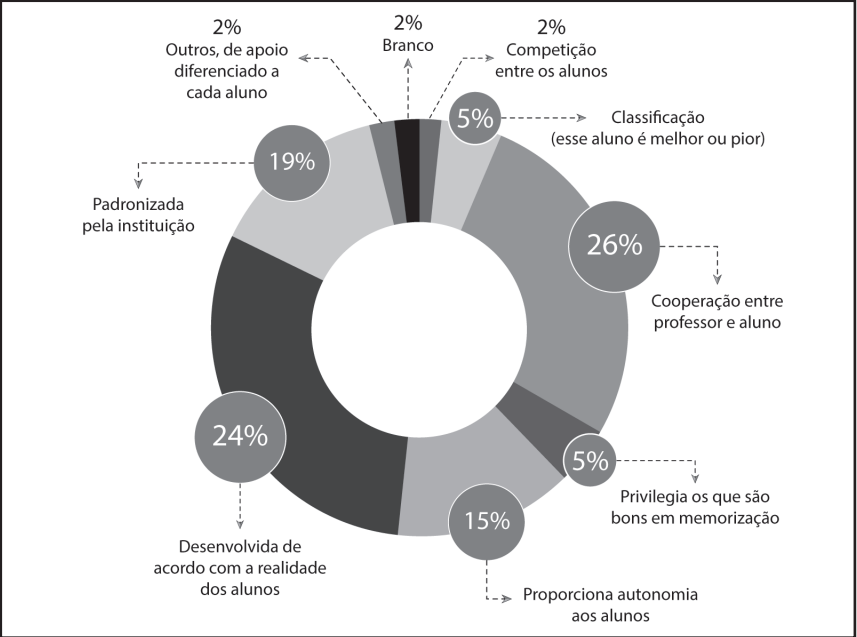
Nas questões referentes ao gráfico 3 apresentado acima, foi pedido aos alunos que marcassem a recorrência com que os instrumentos avaliativos eram usados para avaliá-los e também, que revelassem a sua preferência dentre os instrumentos citados para que fossem avaliados. Verificamos que a prova escrita foi a mais assinalada tanto na questão de ser usada com frequência por parte do professor quanto na questão de ser o instrumento mais eficaz de avaliação. O mesmo ocorreu com o trabalho escrito, que foi o segundo mais marcado nas duas questões.

Interessante constatar que para esse público, as práticas mais tradicionais estiveram entre as mais votadas, tanto na ordem de ocorrência quanto na ordem

de preferência. Sabemos que somente a variedade de instrumentos avaliativos aplicados aleatoriamente não promove a inclusão do aluno jovem e adulto na escola, mas é necessário outro olhar sobre a avaliação e o processo avaliativo para que se tenha intencionalidade do uso de tais instrumentos. Temos conhecimento de que “esse esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade, e não, classificá-lo; diagnosticar e intervir, e não, selecionar e excluir” (SILVA, 2006, p. 15). Trabalhando dessa forma, facilitará a coleta de informações acerca da aprendizagem destes alunos e de suas experiências de vida contribuindo para a intervenção do professor (SILVA, 2006).

4.3.4 Assinale dentre as características listadas, aquelas que em sua opinião, caracterizam a avaliação atualmente aplicada por seus professores:

Gráfico 4- Nas características listadas abaixo, assinale aquelas que em sua opinião, caracterizam a avaliação atualmente aplicada por seus professores



Fonte: Dados da pesquisa

Já na última questão, foi pedido para os alunos marcarem, de acordo com as opções listadas, todas aquelas, que na opinião deles, caracterizavam a avaliação atualmente aplicada por seus professores. Nessa questão, eles poderiam marcar quantas alternativas quisessem; as duas mais assinaladas foram que a avaliação é desenvolvida de acordo com a realidade do aluno (33%) e que proporciona a cooperação entre aluno e professor (29%), na qual “reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo” (SILVA, 2003, p. 11). Outro ponto perpassa que “o comentário do professor faz diferença na relação de saber do aluno com o texto lido, provocando-o a pensar em outra direção, a ter ideias que poderia não ter tido, a ir além ou não” (HOFFMANN, 2007, p. 24).

Nesse sentido de mediação, “[...] quero chamar a atenção para o papel essencial do educador no desencadeamento de processos metacognitivos” (HOFFMANN, 2001, p. 113), que servirão não somente para o desenvolvimento do aluno, mas também para o do professor.

Ao cruzarmos esses dados com as leituras apreendidas por meio dos PPP's dos cursos do Proeja e dos respectivos planos de ensino, constatamos que as propostas de avaliação estão em conformidade com as necessidades expressas no Documento Base (BRASIL, 2007). Em contrapartida, foi possível detectar através das pesquisas, que a avaliação proposta efetivamente em sala de aula, nem sempre está compatível com os documentos citados, tendo em vista que em alguns momentos, ela possui características tradicionais, procurando a classificação dos alunos.

Detectamos que quase em sua totalidade, os planos de ensino, os quais estão contidos nos programas, indicam que o termo “avaliação da aprendizagem” designa quais instrumentos avaliativos serão utilizados durante o módulo a ser estudado, e em situações pontuais, (algumas disciplinas) expressam que a avaliação é desenvolvida diariamente, ou seja, em processo investigativo, no qual todas as atividades e contribuições realizadas são contempladas para este processo avaliativo, mostrando dessa forma, que “avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização” (SANT'ANNA, 1995, p. 16).

De acordo com os PPP's, os dois cursos primam pelo desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos com um currículo específico e voltado

para a sua realidade, o qual em todo o tempo, procura ser aperfeiçoado para que possa estar adequado aos avanços tecnológicos.

Devemos chamar a atenção ainda, conforme exposto no PPP do curso de Metalurgia (2006, p. 6) e do curso de Edificações (2010, p. 7), para a defesa de uma “[...] educação inclusiva e interdisciplinar, contextualizada e que adote uma avaliação processual, com característica diagnóstica e formativa”. Esses aspectos estão prescritos no Documento Base (BRASIL, 2007), demonstrando as dimensões da avaliação. Além disso, outras questões expostas nos PPP’s estão em harmonia com o que preconiza o referido Documento (BRASIL, 2007), como: a promoção da autonomia do aluno, um currículo contextualizado e adequado à realidade, a utilização de diversos espaços para o favorecimento da aprendizagem, dentre tantos outros pontos em comum.

Todavia, destacamos que há um distanciamento do que apreendemos do *corpus* documental pesquisado e do que efetivamente acontece no cotidiano escolar, conforme apontam os dados trazidos pelos participantes da investigação. Nesse sentido, recorreremos a Scopel (2012), que ao analisar as experiências da construção dos projetos políticos pedagógicos do Proeja na instituição, aponta os “desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos ainda persistentes, que comprometem a consolidação do Programa no Ifes” (2012, p. 116). Contudo, traz também alento ao pontuar

o quanto o Proeja tem promovido de deslocamentos no âmbito da instituição, instigando seus gestores, professores, alunos e funcionários para a necessidade de atuar no sentido de que o Programa tenha a visibilidade, a estrutura e as condições objetivas necessárias para que sua oferta seja feita com qualidade em função dos sujeitos para os quais se volta (SCOPEL, 2012, p. 116).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado deste trabalho, entendemos que os alunos do Proeja *Campus Ifes Vitória* estão englobados nas características ditas no Documento

Base do Proeja como sendo estudantes que “[...] trabalham dentro e fora de casa o dia inteiro em atividades pesadas e chegam à escola cansados” (BRASIL, 2007, p. 18); lidam com muitos compromissos, e mesmo estando numa fase mais avançada de idade, retornaram à escola e estão vencendo essa etapa da formação escolar, certamente que passando por dificuldades dado o tempo que estiveram fora de uma sala de aula, mas isso é um ponto que tem sido levado em consideração pelos professores ao realizarem suas avaliações.

É interessante salientar que as turmas do Proeja são turmas bastante heterogêneas, assim como destaca Esteban (1999, p. 68), que diz que “a heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo”, pois proporciona o aprendizado de diversas formas e também abre opções para o professor trabalhar de maneira diferenciada, tendo em vista que o conhecimento de mundo destes alunos é múltiplo. Com isso, vemos que os alunos têm conhecimentos trazidos de suas vivências do mundo do trabalho e que os mesmos podem “[...] orientar a escolha de métodos de ensino mais adequados à realidade vivenciada, de forma a valorizar as experiências dos alunos a partir do diálogo na aprendizagem” (FERREIRA; PAIVA, 2011, p. 185).

Sabe-se que o trabalho com a avaliação e o processo avaliativo não tem um fim, pois ele possui características multiformes de turma para turma e de aluno para aluno, ele acontece e acontecerá de maneira diferente, porque como todos possuem características próprias e formações diferentes, consequentemente, haverá também, múltiplas formas de apreender o conhecimento escolar.

Pensando nisso, vemos que a viabilidade de uma prática investigativa é de suma importância para a coleta de dados do professor, pois lhe permite observar, de um ângulo privilegiado, seus alunos e o processo de ensino e aprendizagem que os mesmos estão vivenciando diariamente, porque

o texto que o aluno produz precisa ser lido por um leitor atento que confia, exige com afeto e orienta a retomá-lo, a aprimorá-lo; que o lê novamente, noutro momento, fazendo-lhe novas indagações, que é parceiro do aluno até a produção final. A tarefa que o aluno deixa de fazer é ponto em branco a ser preenchido. É o silêncio que o professor também deve escutar e transformar em ação (HOFFMANN, 2007, p. 25).

Assim, todos os instrumentos podem e devem ser utilizados na investigação, mesmo nas disciplinas ditas conteudísticas, para se conseguir identificar os resultados através dos dados que forem coletados. “O conjunto dos instrumentos analisados favorecerá uma visão processual e complementar dos conhecimentos expressos pelos alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 110), favorecendo o planejamento do educador diante do que foi analisado, “assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino-aprendizagem” (SANT’ANNA, 1995, p. 24), consolidando o ciclo frequente desse sistema de aquisição de conhecimento entre o professor e os alunos. E, por fim, que o ato de avaliar mediado possa ser adotado como a base para esse procedimento, uma vez que “instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, [...]. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, [...].” (HOFFMANN, 2001, p. 119).

Pode-se identificar que para alguns alunos, a avaliação escolar possui um caráter de classificação, o qual se observa quando eles expressam que a avaliação serve para demonstrar quem sabe mais e quem sabe menos, ou ainda, quando afirmam que ela é utilizada para medir o conhecimento. Com isso, o educando nos mostra que a avaliação possui características excludentes, pois os que não estão dentro dos parâmetros determinados pela sociedade acadêmica estão desnivelados, algo que é extremamente enfatizado pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) como uma prática que não deve ser sustentada, porque o objetivo do Proeja é oferecer uma nova oportunidade para aqueles que por quaisquer motivos não puderam estudar ou completar seus estudos no tempo adequado ditado pela legislação escolar.

Assim como também destaca o Parecer do CNE/CEB 11/2000, que diz que a “[...] educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas [...]” (BRASIL, 2000, p. 10). Para que compreendamos o aluno e este sistema classificatório é preciso “[...] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sobre a forma de categorias mentais e de representações coletivas, as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 1990, p. 18), pois dessa forma, podemos dar o real sentido que o sujeito impõe sobre o processo avaliativo.

Observou-se, dadas as pontuações dos alunos, que são utilizados vários

instrumentos avaliativos no decorrer do tempo de curso e que assim como está expresso no Documento Base (2007, p. 54), “é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados, os quais possibilitem observar e registrar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas [...]” desta forma, “a avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo ensino-aprendizagem [...]” (BRASIL, 2007, p. 53), para que haja um aprendizado efetivo, e também, a oportunização da formação do sujeito autônomo, que está elencado nos programas dos dois cursos em questão.

Compreendemos que muito ainda precisa ser debatido e analisado acerca do tema proposto neste trabalho, conforme indicamos as incongruências nas análises dos dados produzidos. Entretanto, sabemos que algumas questões puderam ser esclarecidas com a pesquisa aqui relatada. Encerramos citando Alves-Mazzotti (2008) quando afirma que nossas próprias representações permeiam nossas práticas educativas, assim, “[...] Se o conhecimento das representações sociais, das de nossos alunos [...], bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade” (2008, p. 42).

6 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BRASIL. MEC, SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA: **Documento Base**, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 - **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf >. Acesso em: 04 abr 2012.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Clavatta, Maria & Rummert, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/01/2013.

Demó, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. 1. Ed. – 5 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

Ely, V. D. **Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas**: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS. 2006. Disponível em < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fimages.liveeducation.multiply.com%2Fattachment%2F0%2FSPB%40MgoKCF0AABFu0E01%2Fsaberes%2520mobilizados%2520pelos%2520docentes%2520nas%2520suas%2520pr%25C3%25A1ticas.pdf%3Fnmid%3D119652646&ei=BnWNT5uhK8q4twf89snJCw&usg=AFQjCNFkGxkZMO2R09wcCS04_85cWbsI9A > Acesso em: 03 abr 2012.

Esteban, M. T. Afonso, A. J. **Olhares e interface**: reflexões críticas sobre a avaliação. In: Esteban, M. T. Afonso, A. J. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

Esteban, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Esteban, M. T. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. Disponível em < <http://sala.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0anped--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.9&d=HASH01016c8d937f0ec685f709-cb&x=1> >. Acesso em: 07/02/2012.

Ferrari, C. R. Avaliação dos estudantes do PROEJA: em busca da inovação. **Travessias**: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. n. 1, 2007. Disponível em < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/index> > Acesso em: 08 out 2011.

Ferreira, M. J. R. Paiva, M. A. V. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no PROEJA. In: Freitas, R. C. O.; Jordane, A.; Schimidt, M. Q.. **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Vitória: Ifes, 2011. Cap. 4, p. 179-206.

FERREIRA, M. J. R. SILVA, S. R. Avaliação do ensino e da aprendizagem na EJA e no PROEJA: reflexões e propostas. In: FREITAS, R. C. O.; JORDANE, A.; SCHIMIDT, M. Q.. **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Vitória: Ifes, 2011. Cap. 4, p. 209-236.

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

FREIRE, P. **Professores sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GALDINO, J. V. F. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem no ensino médio na modalidade Eja**. 2007. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_avaliacao.pdf >. Acesso em: 08 out 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: < http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacao_mediadora_uma_relacao_dialogica_na_construcao_do_conhecimento.pdf >. Acesso em: 03 abr 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 9, p.168-180.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, [em línea] 2002, 4 (DEZEMBRO): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>> ISSN 1517-1949. Acesso em 29 Dez 2012.

MAFFASIOLI, L. G. **Avaliação da aprendizagem no Proeja do IFRS-BG**: Uma abordagem feita a partir de seus sujeitos. 2009. Disponível em < http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20105112023625luciana_goncalves_maffasioli.pdf >. Acesso em: 08 out 2011.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R.; SANTOS, J. S. Sujeitos da Educação de Jovens de Adultos no PROEJA. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/88.pdf>. Acesso em: 04 JAN. 2013.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como Avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCOPEL. Edna G. **Olhares sobre o processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do Proeja no Ifes Campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2012.

SILVA, J. F. da S. HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. In: _____ (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, J. F. **Avaliar...**- O quê? Quem? Como? Quando? In: Revista da TV Escola n.29. Brasília, MEC, outubro/novembro, 2002. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=740>>. Acesso em: 03 abr 2012.

SILVA, J. F. Avaliação formativa reguladora: Intencionalidade, característica e princípios. Disponível em < <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1401> >. Acesso em 03 abr 2012.10 Material Didático de Matemática para Cursos Técnicos Integrados com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma construção colaborativa

10 | MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA

Rony C. O. Freitas⁴⁷

Alex Jordane⁴⁸

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes⁴⁹ foi oficializado em 23 de setembro de 1909, estando, portanto, próximo de completar 100 anos. Inicialmente denominado Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo, tinha como propósito formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual. Segundo Pinto (2006, p. 17), dentro do Ifes foi constituída uma cultura escolar voltada à formação de profissionais para atender ao ramo industrial, o que marca sua história como uma instituição formadora para o trabalho.

Uma instituição criada originalmente para atender aos “pobres e desvalidos da sorte”, mas que, durante muito tempo, permaneceu “elitizada” e, na prática, fechada a esse alunado oriundo de classes populares, começa a fazer um resgate desta característica a partir do ano de 2001 com a criação do EMJAT – Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – nascido de uma

47 Doutor em Educação. Professor na Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Ifes – campus Vitória. E-mail: ronyfreitas@ifes.edu.br.

48 Doutor em Educação. Professor na Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Ifes – campus Vitória. E-mail: jordane@ifes.edu.br.

49 O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes foi criado em 29 de dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892. Anteriormente, a instituição era um Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFETES.

[...] experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vive (FERREIRA, RAGGI e RESENDE, 2007).

O período da criação do EMJAT ainda era regido pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e apenas com a edição dos Decretos nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) se reconfigurou e ganhou força com a criação do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Esta nova etapa culminou com as discussões mais aprofundadas e com o acompanhamento do grupo de pesquisa criado a partir do projeto realizado em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e o Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Ressalta-se que esse grupo tinha por objetivo desenvolver pesquisas e formar pesquisadores dentro do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos (Proeja). O projeto visava à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos.

A experiência com o EMJAT colocou o Ifes à frente de outras instituições que não faziam trabalho semelhante antes da chegada do Proeja. No entanto, isto não significa que não houve problemas que continuam a ser enfrentados. Um deles é o preconceito que sofrem tanto alunos quanto professores envolvidos. Há uma sensação de invasão por parte de alguns professores e alunos, como se o espaço do Ifes não fosse feito para abrigar “esse tipo de aluno”. O desafio da integração curricular se agravou devido ao processo iniciado no EMJAT, pois surgiu uma situação de verdadeira separação disciplinar. Não havia uma preocupação de uma formação que contemplasse de modo integrado conhecimentos gerais e conhecimentos necessários à profissionalização, trazendo à tona a necessidade de tirar algumas raízes e plantar novas mudas. Porém, para resolver efetivamente as questões colocadas, é necessário ter clareza quanto às concepções que fundamentam essencialmente um Projeto Pedagógico como o requerido para o trabalho com jovens e adultos, atendendo a demanda do público, seja ele o jovem e adulto, a sociedade, seja ele o mercado de trabalho.

É sob essas orientações que um grupo de professores de Matemática passou a sentir a necessidade de se discutir que matemática afinal deveria ser priorizada e como ela deveria ser ensinada nos Cursos Técnicos Integrados à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA . Com isso, surgiu a necessidade de se estudar sobre educação de adultos, educação profissional, além de compreender como a matemática se insere nesse novo contexto. Com isso veio a necessidade de se pensar em um material didático capaz de dar conta de novas demandas que emanavam das discussões e estudos feitos. Esse material é o tema desse artigo e será apresentado nas próximas seções.

2 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Faremos uma discussão sobre o material didático construído colaborativamente pelos professores de Matemática que têm atuado nos CIEJA do Ifes. Para justificar essa construção, faremos uma descrição da abordagem teórica utilizada para tal fim, lembrando que em nenhum momento o grupo de professores descarta a importância de o aluno manusear livros didáticos. Esse contato é primordial para que tenhamos estudantes que saibam buscar informações que venham atender às suas necessidades.

Fundamentamos nossos estudos em quatro pilares elementares: Educação de Jovens e Adultos, Educação e Trabalho, Educação Matemática Crítica e Metodologia Comunicativa Crítica. Para apoiar a metodologia comunicativa crítica, adotamos uma perspectiva dialógica e, para isso, recorremos a Habermas (1990) que diz que os sujeitos sociais têm uma capacidade de aprendizagem que pode ser utilizada para liberar o potencial comunicativo e construir novas redes de relações interpessoais que são capazes de criar uma cultura emancipada dos vínculos que atrofiam e oprimem a vida humana em sociedade. Para ele valorizar essa capacidade seria o caminho para superar as razões sistêmicas, técnicas e instrumentais que permeiam diversas ações na sociedade e certamente também presentes

no contexto educacional, que atrofiam o potencial comunicativo. Isso contribuiria para a construção de uma nova racionalidade.

O diálogo verdadeiro tem capacidade de manter viva a dialeticidade entre ação e reflexão tão necessária em qualquer processo que envolva ensino e aprendizagem. Essa prática aproxima Habermas de Freire, um trazendo contribuições para o outro, e ambos contribuindo para o processo investigativo proposto para essa pesquisa. Essa perspectiva metodológica se insere perfeitamente em uma pesquisa que se desenvolve no sentido de apontar caminhos para a reorganização da Educação de Jovens e Adultos no Ifes. Nesse processo educacional o diálogo é essencial, pois é por meio dele (que implica em uma atitude de vida) que podemos construir uma escola mais humana, um mundo mais humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 90, grifos nosso).

Para interligar educação e trabalho dentro dessa perspectiva dialógica, recorremos a Gramsci que “[...] procurava uma síntese entre a escola e a vida” (ADAMSON, 1978, p. 458). A proposta de Gramsci (1999), nesse sentido, é um dos caminhos para a reflexão a partir do momento que aponta para uma escola que valorize uma formação humanista aliada a uma formação para o trabalho, aliando, portanto, trabalho manual e trabalho intelectual.

Somente a partir dessa proposta de escola, seria possível acreditar que a educação oferecida à classe trabalhadora privilegiaria a superação da exclusão do saber escolar formal e seria capaz de articular os diferentes saberes produzidos por essa mesma classe, em prol da formação ampla do cidadão.

Com relação ao trabalho com a Matemática, optamos por uma abordagem que também pudesse privilegiar o diálogo e que pudesse apontar para o sentido de uma transposição para a pedagogia libertadora tal como defendida por Freire. Nesse caso, a aprendizagem da matemática deve fazer emergir (pela verbalização) uma manifestação do discurso científico oral e escrito.

Para esse trabalho pedagógico o apoio teórico foi escolhido a partir de Ole Skovsmose e seus estudos feitos sobre Educação Matemática Crítica, cujo axioma básico é “A educação não deve servir como reprodução passiva de relações sociais existentes e de relações de poder (...). A educação tem que desempenhar um papel ativo na identificação e no combate de disparidades sociais” (SKOVSMOSE, 2001, p. 32). Completando:

[A Educação Matemática Crítica] tem, como foco, o meio social e político, buscando uma prática democrática no processo ensino-aprendizagem, por meio da qual o aluno é convidado a refletir sobre a Matemática vivenciada em seu contexto, em uma perspectiva crítica (SILVA, 2007, p. 51).

Sob essa perspectiva, as ações tanto em sala de aula quanto na produção do material didático, voltaram-se para o trabalho via Resolução de Problemas, entendendo que “[...] a resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 193). Essa proposta se afina ainda com os Cenários para Investigação, propostos por Skovsmose (2000).

A tentativa é fugir da educação matemática que se enquadra no paradigma do exercício, normalmente direcionado pelo livro didático (SKOVSMOSE, 2000), com exercícios formulados por uma autoridade externa à sala de aula. No entanto, este autor não descarta a necessidade dos exercícios. Para ele a educação matemática deve mover-se entre diferentes ambientes, além, evidentemente, de não se perder o foco na investigação matemática. Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p. 9) afirmam que “[...] investigar não representa obrigatoriamente trabalhar com problemas difíceis. Significa, pelo contrário, trabalhar com questões que nos interpelam e que se apresentam no início de modo confuso, mas que procuramos clarificar e estudar de modo organizado”.

Precisamos, assim, apresentar problemas que possam ser significativos para os estudantes. Dessa forma podemos trazer situações que devem ir além daquilo que havíamos pensado inicialmente. Evidentemente que essa atitude precisa ser intencional, ou seja, precisamos pensar em situações que possam trazer muito mais do que conteúdos, sobretudo, possibilidades desafiadoras, abertura para novas conjecturas e um ambiente de trocas que possa, a partir do que o estudante já sabe, ajudá-los a alcançar estágios mais avançados.

3 O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO ESPÍRITO SANTO – GEPEM-ES

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Espírito Santo – GEPEM-ES começou a se reunir em março de 2008. Ele se constituiu a partir das experiências de professores que atuavam necessariamente na EJA. Com o passar do tempo, percebemos a necessidade de ampliar nossos horizontes, e atualmente o grupo conta com a colaboração de pesquisadores, professores e alunos envolvidos com diferentes áreas da Educação Matemática. Ainda no início das discussões, resolvemos que o grupo se focaria em discutir/produzir material didático para os CIEJA, visto que ainda não existe nada específico para esse segmento. Concomitantemente, faríamos discussões teóricas que dariam suporte à produção do material e relatos de experiências de sala de aula. Tais relatos contribuem significativamente para entendermos melhor como estamos trabalhando em sala de aula e para avaliarmos nossas próprias práticas.

Convidamos os demais professores de Matemática para as nossas reuniões e em muito pouco tempo eles começaram a se envolver com o grupo.

O GEPEM-ES passou a se reunir duas horas semanais. As decisões sempre foram compartilhadas e definidas por todos os integrantes. Os papéis de cada um no grupo foram se definindo naturalmente, apesar de ainda não terem sido oficializados. O professor Rony assumiu a função de organizar nossas reuniões; a professora Gerliane fazia os registros e repassava para os demais.

Desta forma, entendemos que o grupo foi se constituindo como um grupo colaborativo, cujo foco se baseava em três eixos centrais intimamente relacionados: MATERIAL DIDÁTICO – PRÁTICA PEDAGÓGICA – TEORIA DE SUPORTE.

Antes de discutirmos o processo de produção do material didático, objeto deste artigo, vamos apresentar o que alguns autores vêm discutindo sobre grupo colaborativo e qual linha tomamos como referência.

Boavida e Ponte (2002) diferenciam os termos cooperação (operar junto) e colaboração (laborar, trabalhar junto). Os autores destacam que operar é, quase sempre, realizar uma tarefa simples e bem definida, enquanto que trabalhar se constitui de uma atividade mais complexa, envolvendo ações como: pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se. Co-operação tem a ver com executar uma tarefa, relativamente simples, em conjunto. Co-laborar pressupõe que processos mais complexos serão compartilhados, incluindo o planejamento, a

execução (operar) e avaliação. O trabalho colaborativo “[...] requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação” (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 45). Sendo assim, em uma co-laboração podem existir várias formas de co-operação.

Neste artigo trataremos de colaboração como esse processo mais abrangente, apresentado por Boavida e Ponte (2002), e no sentido de trabalho colaborativo como um grupo que se reúne para compartilhar ideias e sentimentos, práticas docentes, anseios e medos, expectativas, saberes e vontades. Esse grupo colaborativo é também o objeto de nosso estudo.

Fiorentini (2004) destaca algumas características que se apresentam neste tipo de trabalho: voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada ou co-responsabilidade; e apoio e respeito mútuo. Fiorentini (2004) destaca que “[...] um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido que participam espontaneamente” (p. 52, grifos nosso). A liderança é compartilhada, e os integrantes do grupo assumem a co-responsabilidade pelo grupo. Os papéis dentro do grupo são iguais, um não se sobressai ao outro, não existe hierarquia, assim o trabalho flui em conjunto. O apoio e respeito mútuo, seja ele um apoio intelectual, técnico ou afetivo, são características marcantes no grupo colaborativo, e o clima que prevalece é de confiança e cumplicidade. Existe entre os participantes uma sinergia.

O diálogo é outra característica importante na colaboração. Boavida e Ponte (2002) ressaltam que “[...] à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada” (p. 49). É, pois, o diálogo que permitirá que o grupo confronte suas ideias e construa novas compreensões, desenvolvendo um clima de confiança um no outro.

Outra característica destacada por Boavida e Ponte (2002) é que em um processo de colaboração tem de existir um objetivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Os objetivos individuais existem e não podem se anular em função desse objetivo geral ou vice-versa.

Compartilhamos tais ideias com esses autores e, nesta pesquisa, remetemo-nos à colaboração como esse trabalho envolvendo professores e pesquisadores, compartilhando saberes e experiências docentes com um objetivo comum e em busca do desenvolvimento profissional. A relação se dá de igual para igual, sem supervalorizar os saberes de um em detrimento dos saberes do outro. A participação é voluntária e espontânea. A confiança,

o respeito mútuo e a liberdade de expressão são os pontos centrais na relação. O caminho percorrido pelo trabalho colaborativo é, quase sempre, imprevisível, mas determinado por todos os integrantes do grupo. O trabalho colaborativo é um espaço privilegiado para o exercício da democracia. As decisões são todas tomadas coletivamente. Há um objetivo comum a ser perseguido, apesar de, na maioria das vezes, os objetivos específicos de cada participante serem diferenciados.

É dessa forma que o GEPEM-ES vem se constituindo e se firmando. Como esse espaço onde a democracia é exercida, onde a relação se dá de igual para igual, a participação é voluntária e espontânea, calcada na confiança e no respeito mútuo, garantindo espaço para a partilha de saberes e experiências e contribuindo no desenvolvimento profissional de cada professor e professora que atua no grupo.

4 A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Definida a produção do material como um foco do GEPEM-ES, precisávamos escolher um caminho a seguir. Em outros momentos, o professor Rony já havia produzido algum material específico para ser trabalhado com as turmas da EJA, muito disso a partir de suas experiências como autor do material didático de Matemática utilizado no PROJOVEM⁵⁰ e no PROJOVEM URBANO⁵¹. Optamos então em partir desse material, fazendo alterações e incrementando-o com outras ideias.

O material didático de Matemática foi construído em *blocos temáticos modulares* com 25 a 50 páginas que podem ser destacadas e reordenadas pelo professor. O professor tem liberdade para escolher aqueles blocos com que quer trabalhar. Assim ele poderá dispôr as páginas na ordem que desejar, podendo optar por utilizar ou não cada uma delas de acordo com o

50 FREITAS, R. C. O.; PAIVA, M. A. V. Matemática. In: SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. (Org.). Projovem. Brasília, DF: Governo Federal/Programa Nacional de Inclusão de Jovens, 2006, v. 1, 2, 3, 4.

51 FREITAS, R. C. O.; PAIVA, M. A. V. Matemática. In: SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. (Org.). Projovem Urbano. Brasília, DF: Governo Federal/Programa Nacional de Inclusão de Jovens, 2008, v. 1, 2.

seu planejamento e respeitando os conhecimentos de seus alunos. Levamos também em conta o fato de não fazer do material algo que se fecha em si, mas que abre caminhos para outras possibilidades de discussão e formas de aprendizagem numa perspectiva dialógica, pois somente o diálogo que implica um pensar crítico, segundo Freire (1987), é capaz também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação; sem essa, não há verdadeira educação.

Freitas (2011) acrescenta que, além da liberdade que o material organizado dessa forma poderia dar ao professor, mesmo considerando as dificuldades que tal opção pode gerar, precisávamos pensar em outras questões relacionadas a estratégias didáticas que pudessem colaborar com a formação dos estudantes usuários desse material. Para isso, recorremos ao Documento Base do Proeja Ensino Médio (BRASIL, 2007). Esse documento nos ajudou a esclarecer essa questão, subsidiando as concepções que embasam a produção e uso do material. Pontuamos esses itens tentando destacar como o material didático produzido contempla ou pretende contemplar cada um deles:

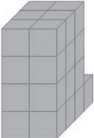
1. Relação entre educação profissional, ensino médio e EJA

É necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA. Dessa forma, deve-se procurar relacionar a educação matemática com o trabalho, na perspectiva de utilização do conhecimento construído pelo aluno adulto fora da escola. Afinal, não existe formação geral desarticulada de uma formação profissional e vice-versa, visto que toda formação está de alguma forma articulada ao trabalho (KUENZER, 2001). Quando fala de trabalho, Kuenzer fala de um “[...] conjunto de ações materiais ou não, que o homem realiza com intuito de transformar a natureza, assegurando suas condições de sobrevivência” (KUENZER, 2001, p. 106). Ainda nessa perspectiva, levamos em conta os ensinamentos de Freire quando diz que “[...] o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição, [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 96-97), ou seja, devemos considerar o que o estudante já traz e, nesse caso específico, estudantes jovens e adultos trabalhadores. No material didático produzido podem ser encontradas situações-problema diversas que contemplam essa possibilidade. Um exemplo disso pode ser notado ao se estudarem vistas a partir de uma planta de casa.


Figura 1 - Relação com o ensino profissional

2


Observe a pilha e suas vistas. Quantos cubos há nela?




Quantos há cubos escondidos aqui, né, né?



frontal





lateral



superior

3

Podemos representar uma construção arquitetônica de várias formas. Por exemplo, nas imagens abaixo temos uma vista frontal e uma planta baixa. Você já deve ter percebido que se tratam de duas casas diferentes, enumere as diferenças e semelhanças entre elas.



Fotos: www.morar.com.br

Explorando
Formas

08

Fonte: Jordane et al. (2009a, p. 6)

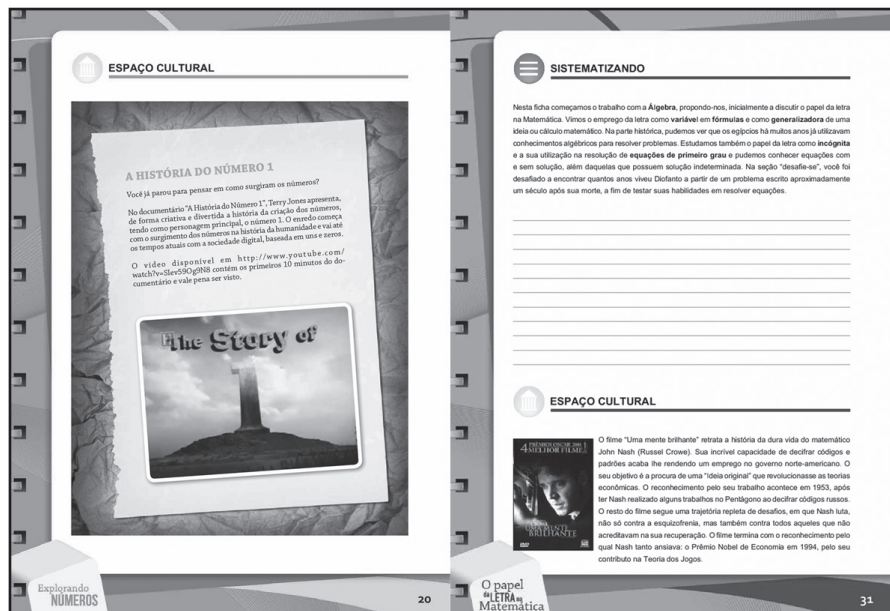
260

2. Relação com espaços de produção de saberes na sociedade

O reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade é relevante quando tratamos da educação de adultos, partindo-se do

pressuposto de que esse aluno tem uma vida social e sabe reconhecer os diversos espaços nos quais está inserido. Assim, é importante fazer, sempre que possível, referência à matemática, pois ela pode ser aprendida em ambientes comunitários, em teatros, em bibliotecas, em cinemas e em exposições de arte de reconhecimento pela sociedade e também aquelas produzidas por grupos de menor prestígio social. Nesse aspecto, remetemo-nos a Skovsmose (2001b, p. 38) cuja perspectiva é a educação crítica orientada em direção a uma situação “fora” da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento de conteúdos matemáticos de tal forma que possam servir como ferramenta de democratização. E entendemos que essa democratização deva acontecer em todos os aspectos, inclusive na oferta aos estudantes da possibilidade de uma maior aproximação das artes e da cultura. Dessa forma, criamos em nosso material uma seção denominada Espaço Cultural, que se propõe a sugerir textos, livros, músicas, filmes, enfim, produções artístico-culturais que tenham uma ligação direta com o tema do bloco ou com a matemática de forma mais ampla.

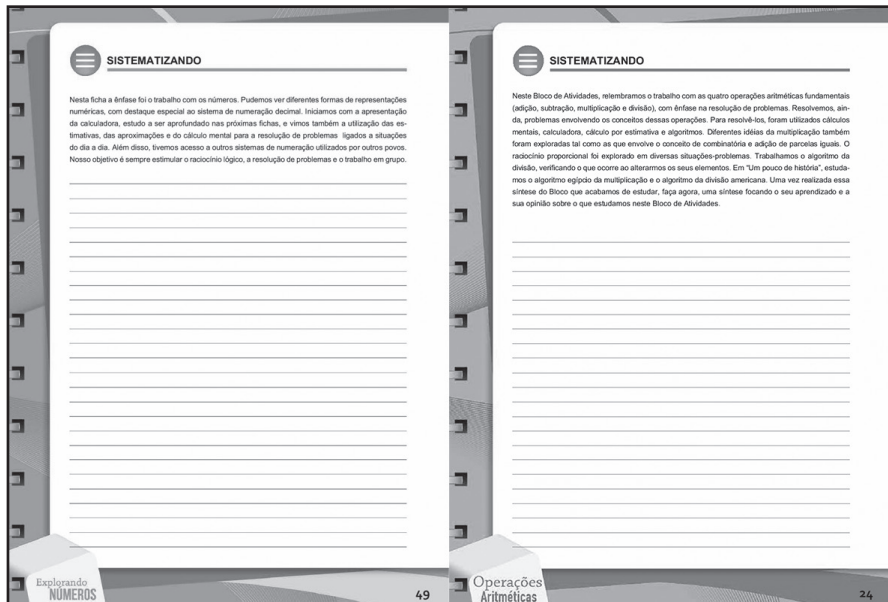
Figura 2 - Espaço cultural



3. Biografias e trajetória de vida

Biografias e trajetórias de vida do estudante levam a um saber produzido que deve ser reconhecido. Mais do que tudo é importante que se estabeleça um diálogo entre professor, aluno e o material, pois “[...] a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 97). É importante, portanto, contemplar no material espaço onde o aluno possa relatar o que compreende, baseado na sua vivência no mundo (cultural, laboral, social, política ou histórica). Esse tipo de atitude é fundamental para que se construa o conhecimento reflexivo (SKOVSMOSE, 2001c, p. 89) o qual sugere que se saia da esfera do conhecimento formal para se ter uma visão mais geral da construção. Skovsmose sugere que professores e alunos formulem questões que envolvam a corretude dos cálculos, outras maneiras de se elaborar a solução e que verifiquem se o algoritmo deve ser seguido, entre outras, enumerando seis passos no desenvolvimento do conhecimento reflexivo. Mais especificamente, o material didático por nós desenvolvido preocupou-se com o sexto, que aponta para reflexão sobre o modo como refletimos o uso da matemática, sem desprezar os demais. Para isso criamos uma seção denominada Sistematizando, que vem logo após a discussão de um tema. O objetivo dessa seção é provocar o aluno a refletir sobre o que já sabe, sobre o que aprendeu de novo e sobre as dificuldades encontradas, devendo registrar isso por escrito. Há ainda outra seção com o mesmo título – Sistematizando - disponibilizada ao final de cada bloco na qual, acatando sugestão de um estudante, há um resumo que nomeia os conteúdos presentes nos blocos da mesma forma como normalmente aparecem em documentos oficiais, como em livros didáticos, por exemplo.

Figura 3 - Sistematizando



Fonte: Jordane et al. (2012a, p. 49) e Jordane et al. (2012c, p. 24)

4. Saberes em diferentes espaços sociais

É importante também que haja espaços que possibilitem que o aluno compreenda e se compreenda no mundo não como um sujeito a ser formado para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, como um sujeito que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Mesmo porque

[...] o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos (KUENZER, 2001, p. 26).


Trazer situações reais, encontradas em jornais ou advindas de notícias do cotidiano e resultados esportivos são uma tentativa de trazer o contexto social dos estudantes para a sala de aula, levando em conta saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

Figura 4 - Espaços sociais

*Seção 1:
Os números
no texto*

OBSERVE AGORA, UMA PÁGINA RETIRADA DE UM JORNAL DE GRANDE CIRCULAÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO:

Aline Nunes
Eliane Proscholdt
Katarine Rosalem



Pegando carona na tecnologia e nos vacilos dos internautas, bandidos estão usando informações da internet para sequestrar jovens na Grande Vitória. Estudantes foram sequestrados depois de marcar encontro com amigos pelo Orkut. Os criminosos pediram resgate de R\$ mil e de R\$ mil.

O caso mais recente, ocorrido em fevereiro, foi o de um estudante de anos que marcou um encontro pelo Orkut com colegas em uma sexta-feira, às horas, em uma pracinha de um bairro de classe média de Vitória.

O grupo pretendia ir à casa de outro colega fazer um trabalho escolar. Como o estudante chegou minutos antes do combinado, foi abordado por bandidos, que estavam em um Corsa, e colocado no porta-malas. Ele foi levado para a Rodovia do Contorno.

No caminho, os sequestradores usaram o celular da vítima para ligar para o pai dele, que trabalha em uma siderúrgica.

Durante minutos, foram feitos contatos e, no último, o pai pediu minutos para conseguir o dinheiro, que seria entregue em um bairro de Cariacica. Só que enquanto os bandidos esperavam o pagamento, uma radiopatrulha passou nas proximidades.

Nervosos, os criminosos libertaram o adolescente e a vítima ligou para o pai.

“Os bandidos entraram na comunidade do colégio, que conta com mais de estudantes, para buscar seus alvos. Esse jovem, muito abalado, ficou dias sem ir à escola e foi encaminhado para tratamento psicológico”, contou o chefe de investigação do Núcleo de Repressão Contra Crimes Eletrônicos (Nurecel), Eduardo Pinheiro Monteiro.

Foi pedida a quebra de dados de todos os perfis visitados dias antes do sequestro do estudante de anos. Agora a polícia aguarda as informações do provedor para tentar chegar aos bandidos. O estudante vai ajudar nesse trabalho, informando quem são os seus amigos.

Um sequestro semelhante aconteceu com um adolescente de anos. Familiares ligaram para o Nurecel, mas não registraram a ocorrência. Na conversa, não foi informado se o resgate de R\$ mil foi pago.

“Se os internautas não tomarem cuidado com as informações e continuarem marcando encontros no Orkut, colocando fotos da casa onde moram, dos carros dos pais, e das viagens, a tendência é de que essa modalidade de crime aumente”, alertou Eduardo Pinheiro.

CRIMES NA REDE

- ▶ Neste ano foram ocorrências registradas no Núcleo de Repressão Contra Crimes Eletrônicos (Nurecel). A expectativa é de que até o final do ano passe de casos;
- ▶ Do total do primeiro semestre, % são contra a honra (xingamentos e outros);
- ▶ % contra o patrimônio (estelionato proveniente de vendas no mercado livre e furto qualificado, desvio de dinheiro);
- ▶ % ameaça e o restante de outros crimes, como violação de correspondência e invasão.

Fonte: A Tribuna, 27/06/2008

Explorando
NÚMEROS

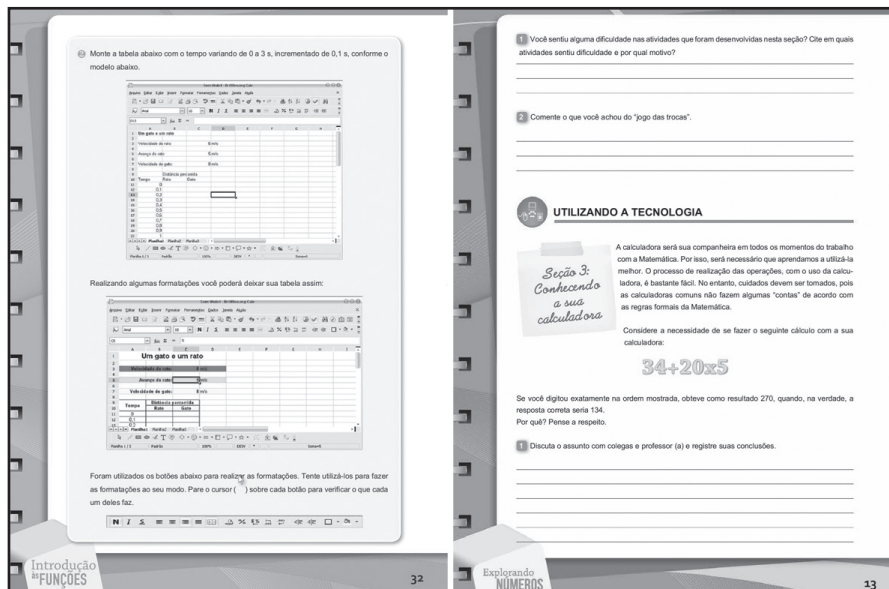
6

Fonte: Jordane et al. (2012a, p. 6)

5. Uso da tecnologia

É importante que os estudantes estejam abertos a inovações e, portanto, precisam ser apresentados às possibilidades que podem se abrir com a utilização de recursos tecnológicos. Por isso o material didático deve contemplar formas diferenciadas de uso da tecnologia - a calculadora, o computador e outros recursos. Sabemos, no entanto, que o uso da tecnologia em si não é capaz de prever e analisar os resultados de sua própria produção (SKOVSMOSE, 2001c, p. 85). É preciso que haja reflexão e podemos ir mais longe: para que haja reflexão é preciso que haja problematização. É desse modo que o uso da tecnologia foi pensado para o material produzido. Ela surge a partir de um problema gerador, mas respeitando a ideia de que é importante dominar alguns insights tecnológicos para dar apoio às reflexões. No entanto, as questões propostas não partem da premissa de que o aluno domine primeiramente as técnicas para depois resolver o problema: os dois acontecem ao simultaneamente. Criamos para isso uma seção especial denominada Utilizando a tecnologia que não aparece necessariamente em todos os blocos, mas traz para a sala de aula o uso de tecnologias como calculadora e computadores.

Figura 5 - Utilizando a tecnologia.

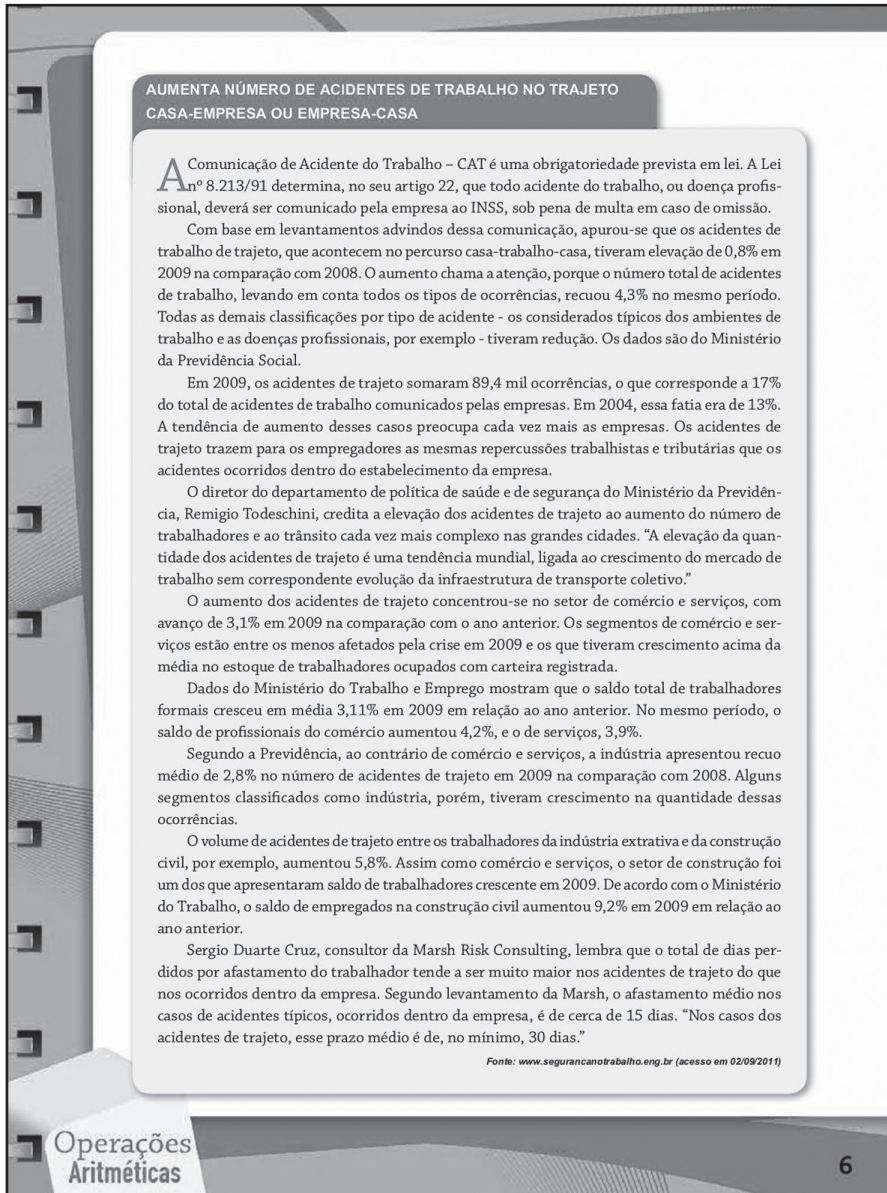


Fonte: Jordane et al. (2012d, p. 32) e Jordane et al. (2012a, p. 13)

6. Interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular

Urge que se promova uma ruptura paradigmática dos modelos de ensino médio, bastante centrados nos conteúdos específicos e nas disciplinas, assim aponta-se para a necessidade de articulação com outras áreas do conhecimento e também para a formação profissional. Partimos do princípio de que o estudante jovem e adulto trabalhador não pode ter uma formação profissional estreita, com o único fim de uma formação voltada para o mercado de trabalho, e nem uma formação focada na quantidade de conteúdos e na educação bancária (FREIRE, 1987). Precisamos pensar que a cultura não é “[...] acumulação de noções, mas o produto de uma rígida organização mental, que se concebe como sinônimo de crítica, de aquisição de consciência do próprio eu e de libertação da ignorância” (KUENZER, 2001, p. 128). Por isso o material didático produzido deve abrir caminhos para a possibilidade de trabalhos interdisciplinares ou multidisciplinares e ainda focar-se na questão da integração curricular que aponta para um trabalho feito de forma coletiva, não simplesmente em termos de conteúdos, mas, sobretudo, nas questões metodológicas. Além disso, sabemos que a aprendizagem do estudante, principalmente do estudante adulto, pode ser facilitada de for enriquecida por diversas contextualizações e, apesar de sabermos que a contextualização é uma construção pessoal, deve haver uma diversidade de atividades que possam remeter a esse fim. Evidentemente que não queremos com isso afirmar que criamos questões interdisciplinares, contextualizadas ou integradas, pois essa ação demandaria um planejamento coletivo entre as áreas envolvidas, o que ainda não ocorreu, não nesse primeiro momento. No entanto, podemos afirmar que há atividades com potencial interdisciplinar, que buscam situar o estudante em um contexto e que podem servir de elo para ações integradas já consideradas no material.

Figura 6 - Possibilidade interdisciplinar



AUMENTA NÚMERO DE ACIDENTES DE TRABALHO NO TRAJETO CASA-EMPRESA OU EMPRESA-CASA

A Comunicação de Acidente do Trabalho – CAT é uma obrigatoriedade prevista em lei. A Lei nº 8.213/91 determina, no seu artigo 22, que todo acidente do trabalho, ou doença profissional, deverá ser comunicado pela empresa ao INSS, sob pena de multa em caso de omissão.

Com base em levantamentos advindos dessa comunicação, apurou-se que os acidentes de trabalho de trajeto, que acontecem no percurso casa-trabalho-casa, tiveram elevação de 0,8% em 2009 na comparação com 2008. O aumento chama a atenção, porque o número total de acidentes de trabalho, levando em conta todos os tipos de ocorrências, recuou 4,3% no mesmo período. Todas as demais classificações por tipo de acidente – os considerados típicos dos ambientes de trabalho e as doenças profissionais, por exemplo – tiveram redução. Os dados são do Ministério da Previdência Social.

Em 2009, os acidentes de trajeto somaram 89,4 mil ocorrências, o que corresponde a 17% do total de acidentes de trabalho comunicados pelas empresas. Em 2004, essa fatia era de 13%. A tendência de aumento desses casos preocupa cada vez mais as empresas. Os acidentes de trajeto trazem para os empregadores as mesmas repercussões trabalhistas e tributárias que os acidentes ocorridos dentro do estabelecimento da empresa.

O diretor do departamento de política de saúde e de segurança do Ministério da Previdência, Remigio Todeschini, credita a elevação dos acidentes de trajeto ao aumento do número de trabalhadores e ao trânsito cada vez mais complexo nas grandes cidades. “A elevação da quantidade dos acidentes de trajeto é uma tendência mundial, ligada ao crescimento do mercado de trabalho sem correspondente evolução da infraestrutura de transporte coletivo.”

O aumento dos acidentes de trajeto concentrou-se no setor de comércio e serviços, com avanço de 3,1% em 2009 na comparação com o ano anterior. Os segmentos de comércio e serviços estão entre os menos afetados pela crise em 2009 e os que tiveram crescimento acima da média no estoque de trabalhadores ocupados com carteira registrada.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego mostram que o saldo total de trabalhadores formais cresceu em média 3,11% em 2009 em relação ao ano anterior. No mesmo período, o saldo de profissionais do comércio aumentou 4,2%, e o de serviços, 3,9%.

Segundo a Previdência, ao contrário de comércio e serviços, a indústria apresentou recuo médio de 2,8% no número de acidentes de trajeto em 2009 na comparação com 2008. Alguns segmentos classificados como indústria, porém, tiveram crescimento na quantidade dessas ocorrências.

O volume de acidentes de trajeto entre os trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil, por exemplo, aumentou 5,8%. Assim como comércio e serviços, o setor de construção foi um dos que apresentaram saldo de trabalhadores crescente em 2009. De acordo com o Ministério do Trabalho, o saldo de empregados na construção civil aumentou 9,2% em 2009 em relação ao ano anterior.

Sergio Duarte Cruz, consultor da Marsh Risk Consulting, lembra que o total de dias perdidos por afastamento do trabalhador tende a ser muito maior nos acidentes de trajeto do que nos ocorridos dentro da empresa. Segundo levantamento da Marsh, o afastamento médio nos casos de acidentes típicos, ocorridos dentro da empresa, é de cerca de 15 dias. “Nos casos dos acidentes de trajeto, esse prazo médio é de, no mínimo, 30 dias.”

Fonte: www.segurançanotrabalho.eng.br (acesso em 02/09/2011)

**Operações
Aritméticas**

6

Fonte: Jordane et al. (2012c, p. 6)

7. Seleção e abordagem dos conteúdos

Há de se considerar que, para a EJA, os tempos e espaços de formação devem ser diferenciados. Ao se trabalhar com estudantes que estão muito tempo longe da escola, mesmo que se respeitado o conhecimento construído fora dela, deve-se levar em consideração que precisamos retomar conteúdos matemáticos de séries anteriores, esquecidos ou simplesmente não aprendidos. Não estamos com isso valorizando a questão dos pré-requisitos que entendemos já superadas, mas apenas considerando isso como algo possível de ocorrer e já observado em diversas turmas que já passaram pelo Ifes. O material deve, portanto, contemplar essa necessidade, oferecendo para o aluno e para o professor subsídios para essa retomada em momentos oportunos e, sempre que necessário, tentar, no entanto, fazer uma abordagem diferente daquelas em que os estudantes dos CIEJA tiveram em suas vidas escolares anteriores, não esquecendo que são estudantes jovens e adultos. Pensamos, por exemplo, em uma retomada do estudo dos números e operações aritméticas, valorizando o cálculo mental, as estimativas e o uso da calculadora um pouco mais do que os algoritmos, sem deixar de considerá-lo.

Figura 7 - Cálculo mental

*Seção 6:
Cálculo
mental*

Existem quatro maneiras de resolver as contas que diariamente aparecem na nossa frente: usando a calculadora, estimando o resultado com base em referências e em experiências anteriores, fazendo a conta usando algoritmos ou cálculo mental. Em atividades profissionais, geralmente os adultos usam a calculadora ou outras máquinas afins, tal como a calculadora que hoje vem como acessório nos celulares. No dia a dia, porém, o mais comum é as pessoas chegarem mentalmente ao resultado ou estimar um valor aproximado. Ainda hoje, percebemos que não é comum vermos um auxiliar de motorista (cobrador) fazendo a conta do troco da passagem numa cal-

culadora ou manualmente, ao invés disso, ele realiza seus cálculos mentalmente. Isso também acontece com o vendedor de picolés numa praia, que faz a conta do troco mentalmente. E fazer o cálculo mentalmente não é fazer uma “conta aproximada”, mas é fazer a conta exata, pois qualquer um reclamaria se lhe voltassem o troco de uma compra “faltando” dinheiro. Nesse sentido, propomos nesta ficha, uma seção para explorar um pouco sobre esse tema que consideramos importante. É importante que você faça os cálculos sem usar a calculadora ou armar a operação no papel, pois neste momento, queremos exercitar o cálculo mental proposto nas atividades.

ACOMPANHE O VÍDEO COM A HISTÓRIA DE JUQUINHA QUE SE DIRIGE AO SUPERMERCADO DO SENHOR JOSÉ. O VÍDEO PODE SER ACESSADO NO AMBIENTE EDUCACIONAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, EM: [HTTP://AMBIENTE.EDUCACAO.BA.GOV.BR/CONTEUDOS-DIGITAIS/CONTEUDO/EXIBIR/ID/78](http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/78).

AQUI ESTÃO AS MINHAS COMPRAS.

Explorando
NÚMEROS

29

Também não podemos desejar que na EJA o professor possa dar conta de uma diversidade de conteúdos que se propõe para o ensino médio dito “regular”. Assim, há a necessidade de uma seleção de conteúdos mínimos a serem trabalhados. O material deve, portanto, propiciar ao professor condições para uma escolha de conteúdos de forma que possam ao mesmo tempo ser trabalhados individualmente e articulados entre os demais conteúdos selecionados. O material foi pensado para que pudesse dar ao professor liberdade para fazer essa seleção de acordo com a demanda da turma e do próprio curso técnico. Por isso a opção foi por construir um material que não está preso em uma encadernação e sim construído em forma de blocos temáticos. Os blocos são compostos por folhas que podem ser reordenadas e selecionadas pelo professor de acordo com a demanda do curso, da turma e dos alunos.

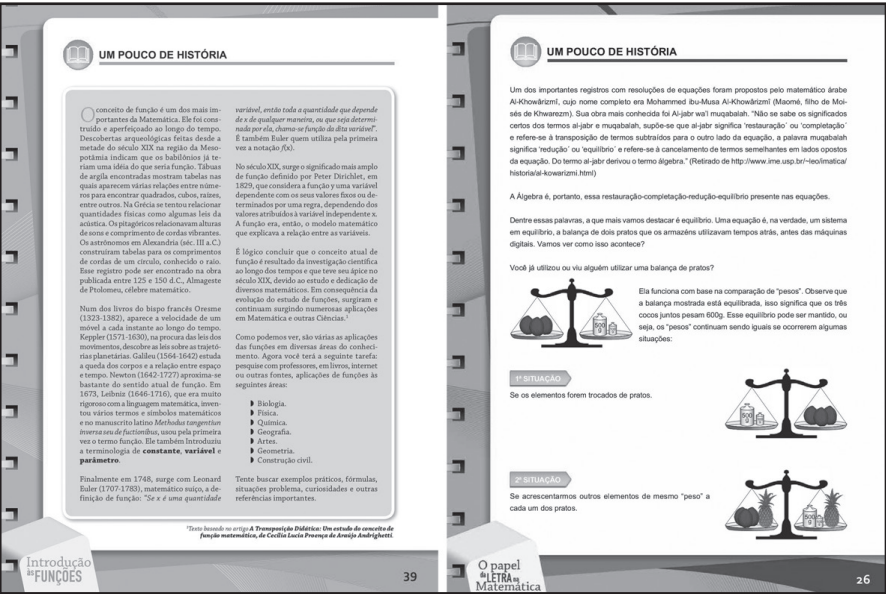
8. Autonomia nas ações

Quando falamos de alunos jovens e adultos estamos falando de sujeitos que já têm certa autonomia na maioria de suas ações. Assim, é importante a valorização dessa autonomia também quando falamos da sua aprendizagem. Não estamos falando aqui de instrução do tipo siga o roteiro e muito menos de uma transferência de responsabilidade para o estudante da autoridade que cabe ao professor, mas de possibilidades de construção de conceitos e resolução de problemas as quais levem em conta o papel compartilhado do aluno e do professor. Queremos que o estudante tenha o direito de provar suas ideias e, ao mesmo tempo, aprenda a se responsabilizar pelas consequências do ato de se tomar tal decisão (FREIRE, 1996, p. 106). Deve-se dar espaço para que o estudante utilize suas experiências na construção do conhecimento. Para isso, o material precisa apresentar os conteúdos de forma a estabelecer conexões com a realidade do educando, a fim de torná-lo mais participativo. Além disso, deve facilitar a conexão entre os conteúdos matemáticos e experiências anteriores e com outras áreas do conhecimento. O material desenvolvido procurou iniciar um novo assunto através do qual pudesse dialogar com o estudante e orientá-lo no resgate do conhecimento por ele já inculcado e, na maioria das vezes, inicia problematizando uma situação exatamente para que o estudante possa, a partir daquilo que já conhece, tomar decisões, quase sempre em grupo, e resolver o problema antes de se fazer qualquer discussão com o professor. Há inclusive uma seção própria para isso denominada **Compartilhado ideias**.

9. Valorização da cultura e da história

Ao tratarmos de sujeitos que têm uma história de vida, não podemos deixar de considerar sua história e suas raízes culturais e muito menos deixar de lembrar que a matemática é uma construção histórica. Dessa forma, o material deve contemplar uma variedade de abordagens e contextos culturais que possam valorizar diferentes trajetórias de vida dos estudantes, bem como trazer fatos que relacionam a história da matemática à história da civilização. Por enquanto a seção Um pouco de história é o único espaço onde isso ocorre, mais adiante, em outros materiais serão incorporados elementos próprios da diversidade cultural de nosso estado por meio de atividades, envolvendo o trabalho das panelerias, da pesca, do congo, etc. Lembramos que no material o fato histórico não se fecha nele mesmo, sempre há uma problematização proposta a partir ou durante a descrição do fato.

Figura 9 - Um pouco de história

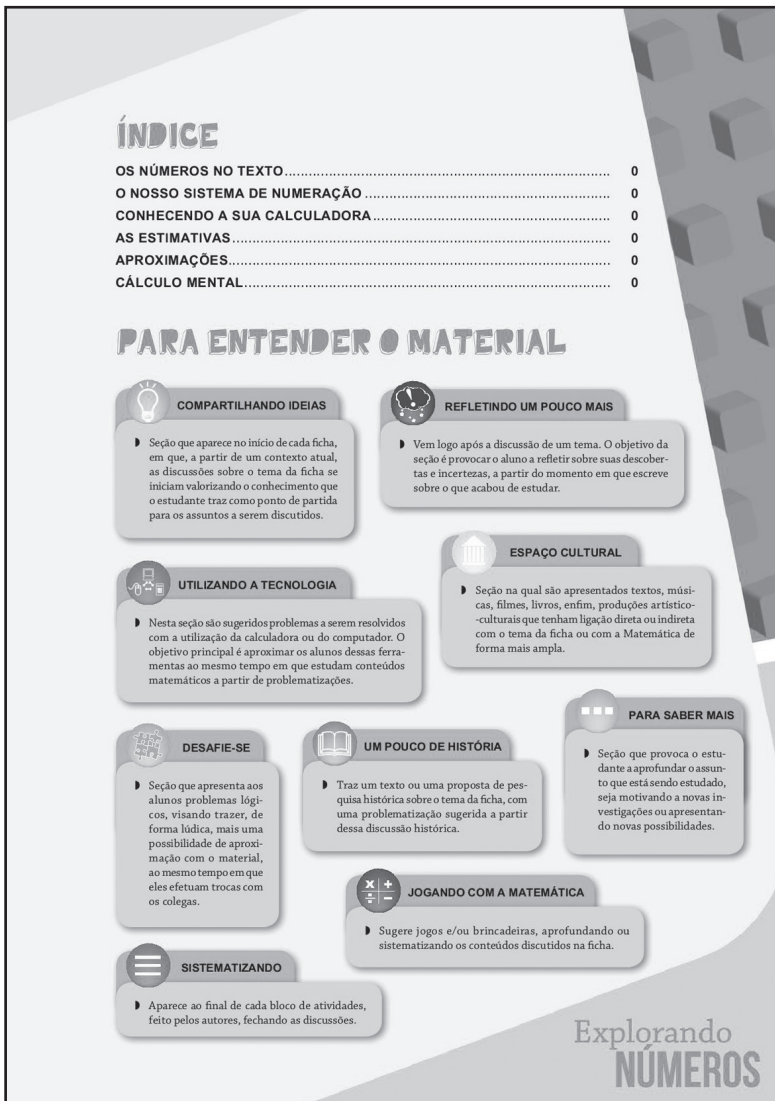


Fonte: Jordane et al. (2012d, p. 39) e Jordane et al. (2012b, p. 26)

Tendo essas ideias pensadas e sem perder de vista nossas concepções de matemática, de educação e de educação matemática, começamos a

discussão pelo bloco *Explorando Números*. Organizamos o bloco de números em algumas seções que deveriam permear todo o material:

Figura 10 - Esquema com seções dos blocos



Fonte: Jordane et al. (2012a, contra-cap)

Essas orientações aos estudantes estão presentes em todos os materiais produzidos pelo grupo.

Apresentamos o bloco *Explorando Números* (JORDANE et al., 2012a) preparado para os demais professores de matemática que atuavam nos CIEJA/Ifes, naquele momento. De certa forma, esse material já organizado deu um novo impulso ao GEPEM-ES. Outros professores se juntaram ao grupo, e o segundo bloco organizado foi *Explorando as Formas* (JORDANE et al., 2009a).

O terceiro bloco, *Operações Aritméticas* (JORDANE et al., 2012c), contou ainda com a participação de mais professores, e a partir desse momento o grupo foi ganhando força e se constituindo, cada vez mais, como um grupo colaborativo. Outras quatro blocos foram produzidos na sequência: (1) *Medindo Comprimentos e Superfícies* (JORDANE et al., 2009b), (2) *O Papel da Letra na Matemática* (JORDANE et al., 2012b), (3) *Potências e Raízes* (JORDANE et al., 2009c) e (4) *Introdução às Funções* (JORDANE et al., 2012d). Em 2012 foram lançadas as terceiras edições de cada um dos seis primeiros blocos, bem como a primeira edição do último bloco.

Cada bloco ou edição foi escrito ou revisado pelos professores que compunham o grupo naquele momento, sendo que alguns participaram de todos os momentos, enquanto outros participaram de algumas etapas. Dessa forma, achamos importante destacar todos os professores que, de alguma forma, contribuíram para a produção desses sete blocos, em ordem alfabética: Alex Jordane; André Vicente Salazar; Emanuella Aparecida Fontan; Gerliane Martins Cosme; Lauro Chagas e Sá; Márcia Brandão Santos Cade; Maria Auxiliadora Vilela Paiva; Rony Cláudio de Oliveira Freitas e Sandra Aparecida Fraga da Silva.

Concomitantemente ao processo de produção de novos blocos, o grupo resgata as discussões daqueles já produzidos, avalia a sua aplicação, por meio do relato de experiências dos professores que os utilizam em suas aulas, e faz revisões nos conteúdos das mesmas. Reafirmamos a ideia de que esse é um material que precisa estar em constantes mudanças, sempre sendo atualizado, principalmente, após as avaliações realizadas pelos próprios professores.

Vale destacar que o trabalho de mestrado do professor André Vicente Salazar tem como foco a preocupação em propor e executar alterações sistemáticas nos dois primeiros blocos produzidos pelo grupo. Apesar de a pesquisa do professor André ainda estar em fase de conclusão, o seu produto final, que são os dois blocos revisados, já está finalizado. O GEPEM-ES tem se organizado, aproveitando-se da metodologia desenvolvida pelo

professor André para revisar, de forma sistemática, os outros cinco blocos já produzidos, além, é claro, da produção de novos materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando já com sete materiais editorados e impressos, temos vários pontos importantes a destacar. Vale lembrar que mesmo antes de termos um material colorido nas mãos dos estudantes já havíamos experimentado as primeiras versões, sejam aquelas construídas individualmente pelo professor Rony ou outras versões já com as contribuições de todo grupo. Pudemos incorporar, a partir dessas experiências iniciais, contribuições de estudantes e verificar mudanças de posturas de professores, sejam em sua ação efetiva em sala de aula, seja nas mudanças de concepções e amadurecimento quanto às questões relacionadas à educação matemática nos CIEJA. Relatos de professores demonstram claramente a importância do debate e do diálogo que continuam ocorrendo no GEPEM-ES, grupo que se constitui cada vez mais como um espaço democrático onde se aprende, se pesquisa e se produz, não somente material didático mas, sobretudo, ações efetivas capazes de mudar posturas de professores e alunos perante esse desafio que se colocou para todos nós há tão pouco tempo. Muito ainda há para fazer, mas estamos convictos de que o grupo criado poderá trazer grandes contribuições para a educação matemática nos Cursos Técnicos Integrados com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para a Educação de Jovens e Adultos e para Educação Profissional.

6 REFERÊNCIAS

ADAMSON, W. L. Beyond “Reform or Revolution”: Notes on Political Education in Gramsci, Habermas and Arendt. **Theory and Society**, v. 6, n. 3, p. 429-460, 1978.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. da. Investigação colaborativa. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de abril de 1997, 1997.

BRASIL. **Decreto no. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 de junho de 2005, 2005.

BRASIL. **Decreto no. 5.840 de 13 de julho de 2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2006, 2006.

BRASIL, M. **Documento Base - Ensino Médio**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

FERREIRA, E. B.; RAGGI, D.; RESENDE, M. J. A EJA integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: 30 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2007.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: ARAÚJO, J. de L.; BORBA, M. de C. (Eds.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rony C. O. **Educação Matemática na Formação Profissional de Jovens e Adultos**. Curitiba. Appris, 2011.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel: tomo 2**. 2. ed. Ciudad del Mexico: Era/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-metafísico**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

JORDANE, A. *et al.* **Explorando as Formas**. 2. ed. Vitória, ES: Ifes, 2009a.

JORDANE, A. *et al.* **Medindo Comprimentos e Superfícies**. 2. ed. Vitória, ES: Ifes, 2009b.

276 JORDANE, A. *et al.* **Potências e Raízes**. 2. ed. Vitória, ES: Ifes, 2009c.

JORDANE, A. *et al.* **Explorando Números**. 3. ed. Vitória, ES: Ifes, 2012a.

JORDANE, A. *et al.* **O Papel da Letra na Matemática**. 3. ed. Vitória, ES: Ifes, 2012b.

JORDANE, A. *et al.* **Operações Aritméticas**. 3. ed. Vitória, ES: Ifes, 2012c.

JORDANE, A. *et al.* **Introducao às Funções**. 1. ed. Vitória, ES: Ifes, 2012d.

KUENZER, A. **Ensino de 2o. Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PINTO, A. H. **Educação Matemática e Formação para o trabalho: Práticas Escolares da Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990**. Doutorado em Educação - Unicamp, Campinas, SP. 2006.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, D. S. Educação Matemática Crítica e a Perspectiva Dialógica de Paulo Freire: tecendo caminhos para a formação de professores. In: ARAÚJO, J. L. (Ed.). **Matemática Crítica: Reflexões e Diálogos**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007. p. 49-59.

SKOVSMOSE, O. Cenários para Investigação. **BOLEMA**, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática versus Educação Crítica. In: SKOVSMOSE, O. (Ed.). **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001a. p. 13-36.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática e Democracia**. In: SKOVSMOSE, O. (Ed.). Educação Matemática Crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001b. p. 37-64.

SKOVSMOSE, O. **Competência democrática e o conhecer reflexivo na Matemática**. In: SKOVSMOSE, O. (Ed.). Educação Matemática Crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001c. p. 65-96.

FREITAS, Rony C. O.
JORDANE, Alex

11 | O CURRÍCULO INSTITUÍDO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE RIO BANANAL

Rosiane Richieri Nascimento⁵²
Cristina Tauffer Padilha da Costa⁵³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema o currículo instituído e as ações pedagógicas e procura analisar o cotidiano escolar de uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bananal, tendo como foco as narrativas dos sujeitos envolvidos e as relações estabelecidas com a concepção pedagógica do currículo instituído.

O currículo instituído é a base da ação educativa, devendo ser elaborado de acordo com a realidade em que está inserido e conforme a diversidade e as especificidades dos indivíduos implicados, mas na maioria das vezes, ele desconsidera os saberes e fazeres desses sujeitos, interferindo no processo de aprendizagem e ensino experimentados no dia a dia escolar.

Tendo por objetivo vivenciar e relatar as dificuldades, os avanços, as propostas curriculares e o cotidiano de alunos e professores, buscou-se encontrar nas narrativas dos indivíduos implicados, “pistas” de como, no âmbito dessa escola, o currículo instituído interfere nos saberes e fazeres pedagógicos dos professores que atuam na EJA.

As narrativas nos permitiram mapear as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas pela escola, as ações pedagógicas desenvolvidas e o estudo do currículo para as turmas de EJA.

52 Professora da rede Municipal de Rio Bananal – ES, Pós-Graduada em PROEJA pelo IFES. E-mail: rosirichieri@hotmail.com.

53 Mestre em Educação pela UFES, Pedagoga no Ifes – Campus Vitória. E-mail: cristinatauffer@ifes.edu.br.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MULTIPLICIDADES

A educação de jovens e adultos vem sendo estudada há tempos e, atualmente, ela tem se tornado uma das grandes preocupações, não só nos meios acadêmicos como também nos diversos setores do governo. A necessidade de ofertar educação aos adultos analfabetos é uma preocupação da política educacional desde a Constituição de 1934, cuja intenção era possibilitar os benefícios da escolarização às camadas menos favorecidas, que até então, eram excluídas da escola, para assim, elevar os níveis de escolarização e amenizar os grandes índices de analfabetismo adulto.

Para que o problema do analfabetismo fosse resolvido (ou minimizado), foram realizadas várias campanhas e movimentos governamentais, dentre elas: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA) em 1940, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento da Cultura Popular (MCP), o Sistema Paulo Freire de alfabetização, do fim da década de 1950 e início da década de 1960; a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) a partir de 1969, e a Fundação Educar em 1985. Todas essas campanhas e movimentos, ora elogiados, ora criticados por seus objetivos e metas, formam a base do desenvolvimento dos saberes e fazeres da EJA.

A aprovação de leis com capítulo destinado a EJA foi um ponto marcante. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5.692/71, consagrou-se a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos (ensino de primeiro grau), promovendo a educação supletiva para jovens e adultos correspondente a esse grau; entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta do ensino público às crianças e aos adolescentes entre 7 e 14 anos.

O direito à educação básica só foi garantido para os jovens e adultos com a Constituição Federal de 1988. Na LDBEN 9.394/96, há uma maior preocupação com as questões do ensino de jovens e adultos, provocando mudanças no modo de tratar essa clientela, alterando o conceito de ensino supletivo para educação de jovens e adultos, passando esta então, a ser considerada uma nova modalidade de ensino.

O grande desafio da Educação de Jovens e Adultos na atualidade é romper com o estigma de uma educação compensatória, feita para pessoas que estão “fora da idade regular”. A EJA busca contribuir para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos, detentores de saberes

múltiplos, que são capazes de mudar o ambiente onde estão inseridos, escrevendo a sua própria história.

O Perfil da clientela da EJA é bem diverso e está cada vez mais jovem. Isso se deve em parte, às exigências de instrução para o mercado de trabalho, pois, como os cursos possuem um tempo menor de duração, funcionam como uma alternativa rápida de conclusão dos estudos. Outro fator eleva o número de jovens na busca por essa modalidade: as experiências de insucesso na escola na idade regular. Mas a diversidade não aparece apenas nas faixas etárias. Os alunos da EJA são diferentes também no que diz respeito aos seus objetivos, às suas perspectivas de vida e visões de mundo e ao seu desenvolvimento cognitivo.

Diante dessa multiplicidade de realidades que os fazeres pedagógicos muitas vezes ignoram, eleva-se a evasão. Muitos desistem ou por não encontrarem na escola a satisfação de suas expectativas ou por considerarem a formação que recebem sem significado, enquanto outros desistem por questões econômicas ou pessoais.

É essencial, portanto, que as instituições de ensino levem em conta as demandas sociais, as necessidades dos sujeitos, os contextos e as culturas locais no momento de planejar e de executar o ensino, refazendo os espaços e os tempos, de forma a atender às necessidades de seu alunado, para que este, sempre alerta às mudanças, possa reconhecer a escola como parte integrante do seu cotidiano, ressignificando seu aprendizado e melhorando a sua relação com o mundo.

3 O CURRÍCULO NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

O currículo pode ser considerado um artefato cultural e social que envolve em sua elaboração, a história, as relações de poder e as concepções de mundo. Não é um conjunto neutro de conhecimentos e ideias. Ao contrário,

[...] É sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59).

O currículo escolar é um recurso que tem por objetivo orientar o educador a desenvolver um trabalho voltado ao aprendizado e ao crescimento do educando enquanto sujeito de sua história. Todavia, não deve ser considerado como única fonte de referência para essa formação nem como uma proposta de conteúdos a serem seguidos sistematicamente, sem significado algum para os discentes.

O cumprimento à risca do currículo instituído não garante que a finalidade da educação se cumpra, e desconsiderar os saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem é deixar de lado toda a potencialidade que surge das relações que se estabelecem. Especificamente no que se refere aos alunos da EJA, muitas vezes, esses saberes são desconsiderados, e assim, as possibilidades se estreitam.

Por isso, o currículo da EJA deve contemplar a diversidade dos indivíduos como seres sócio-histórico-culturais, constituindo-se pela mediação dos estudantes e seus saberes e da prática social e pedagógica de seus educadores. Deve ainda integrar, ao mesmo tempo, as diferentes áreas do saber humano, as diferentes visões de mundo, as habilidades, os valores, os significados e as culturas dos sujeitos envolvidos. O currículo jamais deve ser traçado desconsiderando-se esses pontos para não correr o risco de se ter um caráter meramente utilitarista.

Para que o currículo possa atender às necessidades e aos anseios dos alunos, é imprescindível que se conheça quem é o discente real da EJA, suas expectativas, especificidades, necessidades e o contexto em que a escola está inserida.

O currículo que é construído coletivamente pode ser considerado uma produção cultural. De acordo com Barreiros & Frangella (2009, p. 77), “um currículo que conceba uma lógica suplementar se cunha no diálogo e na negociação, visando a uma reescritura das identidades, sem que ocorra o apagamento das fronteiras”. As mesmas autoras mencionam

O currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim, um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação,

como se tais processos não fossem constituídos e constituidores da prática curricular (BARREIROS & FRANGELLA, 2009, p. 70).

Por isso, é fundamental discutir e problematizar a proposta curricular perpassando por todo o processo de organização e seleção dos conteúdos. Segundo Gomes (2007, p. 23), “o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder”. Sujeitos esses que tecem suas redes de saberes e fazeres, protagonizam as histórias do cotidiano escolar e materializam as propostas oficiais.

É preciso romper com a prática de currículos aprisionados, fixos, com propostas únicas e que, como destaca Ferraço (2007, P. 86), “[...] na maioria dos casos, não levam em conta os sujeitos encarnados que atravessam o cotidiano da escola”.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual ainda não conta com um currículo próprio, sendo ainda praticado o Currículo Básico Estadual. As unidades escolares que ofertam essa modalidade deveriam então, flexibilizar e integrar a identidade de cada instituição. Para isso, é primordial que cada escola reflita a importância de se conhecer esses indivíduos para atender a suas necessidades e expectativas na construção de uma proposta com a cara da EJA.

Embora a modalidade de educação de jovens e adultos tenha especificidades, a partir do Conteúdo Básico Comum – CBC, é possível definir metas que todos os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estaduais. Desta forma, os conteúdos contidos nas áreas do conhecimento do novo currículo básico escolar serão também utilizados para os sujeitos educandos da EJA, estabelecendo conexão com a realidade do educando, deixando de ser um saber isolado. (Orientações Pedagógicas para Educação de Jovens Adultos, Abril/2010:19).

A proposta que o documento traz aponta para o reconhecimento das especificidades da EJA como uma organização escolar que tenha como ponto de partida, a realidade do aluno, a superação da segmentação e

a desarticulação dos conteúdos; promovendo a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade.

Os alunos da EJA constroem significados para aquilo que aprendem através da interação com o objeto de conhecimento. O professor, por sua vez, age como mediador, instigando os alunos a manterem uma relação desafiadora com o ambiente escolar, diferentemente das experiências anteriores que os levaram à exclusão escolar.

4 MAPEAMENTO: DESVELANDO CAMINHOS, PERCEBENDO POTENCIALIDADES

O trabalho foi desenvolvido com professores e alunos da 2ª etapa do ensino médio - EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bananal, utilizando para isso, um enfoque metodológico que visa cartografar as problematizações e experimentações, capturando e registrando pistas do cotidiano escolar.

A cartografia focará as narrativas no *espaço-tempo* do dia a dia escolar. Como conceitua Ferraço (2008:29), “[...] Nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, das narrativas dessas redes de fazeres/saberes e dos protagonistas de histórias cotidianas que realizam os currículos”. O mesmo autor menciona, “[...] Trabalhar com narrativas de professores e alunos se coloca, para mim, como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos *discursospráticas* dos sujeitos (2008, p. 32)”. O ponto de partida para o desenvolvimento de uma pesquisa é a história de cada um, de onde partem as pistas. Daí, as experiências que desvelam o olhar sensível e descobridor que olha além das aparências, capta os sentidos, desconstrói os juízos de valor e traz à tona, as subjetividades de uma dada realidade.

O território de investigação não é só um espaço, mas um contexto feito pelos, com e para os sujeitos, que atribuem sentidos e significados através das suas práticas, táticas e usos; falam sobre algo, são portadores de sentido, olhares, movimentos e silêncios.

As possibilidades se abrem a partir da metodologia de pesquisa cartográfica, principalmente quando se trabalha no e com o cotidiano. A ideia de “mapa” traz à tona um dinamismo que permite capturar e registrar

as transformações que ocorrem no percurso da pesquisa.

Diferente do que se pode pensar, o método cartográfico exige uma postura rigorosa, na qual o cartógrafo se coloca como responsável pelo traçado dos seus movimentos, procedimentos, percepções e experimentações nos *entrelugares* das sensações no *espaço-tempo* da pesquisa.

Na cartografia dos estudos no/do/com o cotidiano, o problema de pesquisa parte de um arrebatamento e se deixa contaminar pelas singularidades, pelas análises fragmentárias e fluidas. O objeto de pesquisa é produzido com as linhas que atravessam e ajudam a tecer as sensações, as percepções e afetos do cartógrafo, transformando-o no próprio objeto.

Na pesquisa com/no cotidiano escolar é preciso vivenciar diferentes visões dos *espaços-tempos* da escola para ampliar as informações e as análises, acompanhando os processos e acontecimentos.

As narrativas de professores, pedagogo, diretor e alunos da escola pesquisada serão registrados sem que suas identidades sejam reveladas, sendo usados números e letras para diferenciá-los. É *o que e como* se fala o que realmente importa às nossas análises.

5 A ESCOLA

A escola pesquisada começou a funcionar como um seminário. Na década de 60, eram ofertadas as séries finais do ensino fundamental, e as aulas eram ministradas por religiosos da instituição. Com o aumento da população de Rio Bananal, (que na época era distrito do município de Linhares), houve a necessidade de criação de outro espaço de estudos.

Ainda na década de 60, a escola foi anexada, parte à rede estadual (Escola Normal Emir de Macedo Gomes) e parte à rede municipal de ensino de Linhares (Ginásio Afrânio Peixoto). Em 1970, o colégio deixou de ser anexo das escolas Estaduais de Linhares e passou a ser “Ginásio Estadual e Escola Normal de Bananal” mantendo esse nome até 1972. Em 1973, passou a se chamar “Escola de 1º e 2º Graus Bananal”. Em 1981, a instituição recebeu o nome atual “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bananal”.

A oferta do ensino para jovens e adultos iniciou-se nessa escola no ano de 2005, depois da municipalização das escolas do estado. A oferta do ensino era estruturada de acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/2000 de 10/05/2000

e a resolução CNE/CEB 1/2000 de 05/07/2000, e assim permaneceu até o ano de 2007, quando foi ofertado o Curso de Suplência Fase II (referente às séries finais do ensino fundamental, ou seja, de 5ª à 8ª série).

No 1º semestre de 2012, a escola atendeu a 902 alunos nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio, distribuídos na modalidade Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado, sendo distribuídos em três turnos.

No turno matutino, foram atendidos 333 alunos do Ensino Fundamental e Médio divididos em 10 salas. Um dos alunos foi atendido na sala de Atendimento Educacional Especializado. No turno vespertino, foram atendidos 249 alunos do Ensino Fundamental e Médio distribuídos em 8 (oito) salas de aula, e outros 3 (três) alunos ficaram na sala de Atendimento Educacional Especializado. No turno noturno, estudaram 320 alunos, distribuídos em 03 (três) salas do Ensino Médio Regular e em 04 (quatro) salas de EJA (7ª Etapa, 1º, 2º e 3º Ensino Médio - EJA). No turno noturno, também havia 2 (duas) salas para atender aos alunos do Curso Técnico de Administração.

O prédio da escola é estruturado com 11(onze) salas de aula, que acomodam aproximadamente 40 (quarenta) alunos, 2 (dois) laboratórios de informática com acesso à internet, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) laboratório de ciências, 1 (uma) sala de professores com banheiro, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de pedagogo, 1 (uma) sala de coordenador, 1 (uma) sala do diretor, 1 (uma) sala de planejamento, 1 (um) salão de vídeo, 1 (uma) sala de atendimento educacional especializado, 1 (uma) cozinha, banheiros para os alunos, pátio externo e 1 (uma) quadra poliesportiva com arquibancada e banheiro. A instituição conta com uma equipe de 72 funcionários, dentre os quais, 45 são professores.

A EJA é oferecida semestralmente, e as primeiras turmas do Segundo Segmento, chamado de Suplência Fase II (referente às séries finais do ensino fundamental), iniciaram no primeiro semestre de 2005, sendo atendidos 45 alunos: 25 no primeiro período (equivalente a 5ª série), e 20 alunos no terceiro (referente à 7ª série). Consta na ata de apuração dos resultados finais datada em 12 de agosto de 2005, a aprovação de 17 alunos do 1º período e 17 do 3º.

Os alunos do primeiro período aprovados ingressaram no segundo semestre do mesmo ano, dando continuidade aos seus estudos, e novos alunos foram matriculados na turma. O 2º período iniciou com 19 alunos, e 16 deles alcançaram a aprovação ao final do período letivo. Na sala do 4º período, havia 21 alunos matriculados e, ao final do período, 16 foram aprovados.

No ano de 2006, além da oferta do segundo segmento da educação de jovens e adultos, a escola ofertou no primeiro semestre, a EJA – Ensino Médio 1º bloco (referente ao primeiro ano do ensino médio regular), matriculando 40 alunos. No final do período, apenas 28 foram aprovados. Já no segundo semestre, ingressaram na EJA Ensino Médio 2º bloco (2º ano ensino médio), 32 alunos, sendo que ao final dessa etapa, apenas um aluno ficou reprovado.

Em 2008, a EJA passou a ser dividida em etapas, sendo ofertado o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas, com carga horária de 1200 horas distribuídas em 2 anos letivos e 20 horas semanais) e a EJA Ensino Médio com 1200 horas de curso em 1 ano e 6 meses.

6 CURRÍCULO PARA AS TURMAS DE EJA – ENTRE O INSTITUÍDO E O VIVIDO

A escola observada não possui um currículo estabelecido para as turmas de EJA. Há apenas uma listagem de conteúdos considerados essenciais para a formação desses alunos, mas boa parte dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino desconhece esse documento. Ao se depararem com a falta de uma proposta específica, ficam desorientados e acabam por selecionar os conteúdos e a metodologia de trabalho utilizando seu bom-senso, desconsiderando, muitas vezes, o perfil dos alunos que serão atendidos (muitos deles são trabalhadores e chegam cansados e desmotivados à escola).

Essas escolhas, quando priorizam os conteúdos e as metodologias do ensino regular, acabam interferindo no desenvolvimento das atividades em sala de aula, e muitas vezes, aumentam o desinteresse do aluno e afastam-no dos objetivos traçados.

Os professores que buscam adequar a proposta à realidade encontrada em sala de aula, tendem a fazer o trabalho de forma diferenciada. Consideram a heterogeneidade da EJA, seja na faixa etária ou no desenvolvimento cognitivo; trabalham as questões que envolvem a valorização do indivíduo, o respeito às diferenças e a importância de se frequentar a escola. Segundo a “Professora 1”:

“A avaliação é de acordo com o nível de aprendizado e é valorizado o conhecimento do aluno, o que ele sabe. São realizados trabalhos em grupos, e eles mesmos se dividem por faixa etária ou afinidade. É trabalhado só o básico, dando o principal”.

Mesmo valorizando o conhecimento do aluno, o trabalho praticado é marcado pela dualidade entre teoria e prática. Apesar de os professores valorizarem os conhecimentos prévios e a realidade da turma, a metodologia adotada pela maioria apresenta várias semelhanças com suas práticas pedagógicas no ensino regular, com salas organizadas em fileiras, aulas expositivas, rotineiras e descontextualizadas, o que possibilita ao alunado a apropriação somente de conhecimentos científicos, sem proporcionar a criticidade diante desses conteúdos, a sua significação e tradução para sua experiência e realidade.

A concepção da EJA, tanto para os professores quanto para os alunos, é de um ensino “aligeirado”, que reproduz a oferta da EJA nos velhos moldes do ensino supletivo, um ensino em menor tempo e compensatório, sendo o principal objetivo do alunado, a certificação.

Como documento burocrático, o certificado muitas vezes, tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor, e maximizando o valor do conhecer e da competência de jovens e adultos pelos aprendizados realizados (Documento Base Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2008, tópico 37).

O retrato dessa concepção pode ser notado na fala de professores que já atuaram com essa modalidade como relata o “Professor 2”:

“O nosso trabalho é muito corrido. Mesmo sendo os conteúdos enxugados ao máximo, trabalhamos só o básico e, no final, não conseguimos atingir o esperado, que é a aprendizagem do aluno. A grande dificuldade que vejo na EJA é a aprendizagem, pois o educando conclui o ensino, mas não há aprendizagem, por isso a EJA é vista pelos alunos como um ‘facilitador’ para concluir essa formação básica sem que tenham que se esforçar, aprender e se dedicar”.

O “Professor 3” acrescenta: *“Já trabalhei com a EJA em outros anos. Para o aluno, a oferta da EJA é boa, se o objetivo é acelerar, é uma ótima maneira de o aluno concluir os estudos de forma mais rápida”*.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 38, que os alunos da EJA devem estar preparados para ingressarem no ensino regular. Mas, o que se nota nessa escola, pelo fato de ser trabalhado apenas o que se considera como “básico” do currículo regular, é que os alunos concluem seus estudos nessa modalidade e, ao ingressarem no ensino regular, deparam-se com uma realidade frustrante, pois não conseguem acompanhar o ritmo e o nível dos demais. Dessa forma, o que deveria ser um meio de inclusão acaba promovendo a exclusão desses sujeitos.

A escola atende à clientela da Educação de Jovens e Adultos desde 2005, e apesar das mudanças na legislação no que diz respeito às especificidades dessa modalidade de ensino, continua a utilizar o currículo do ensino regular com “adaptações”. Os professores que atuam na EJA também lecionam para o ensino regular no mesmo turno, com isso, utilizam o mesmo currículo, porém, de forma “enxugadinha” como dizem.

No ano de 2011, alguns professores dessa escola participaram da elaboração do plano de ensino por área do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas na Superintendência de Educação de Linhares. Conforme depoimento da “Professora 1”, que participou dessa elaboração, o documento “não foi concluído ou desapareceu, e não chegou para nós o retorno”.

Mas, segundo o pedagogo, “[...] essa listagem de conteúdos para o plano de ensino, é a listagem cuja cópia eu guardo comigo para ajudar os professores, para saber o que se deve trabalhar. Enquanto isso, o professor trabalha os conteúdos do regular dando uma enxugadinha devido ao tempo ser mais curto”.

Muitos dos professores desconhecem ou não foram informados da existência dessa “listagem”. A diretora falou sobre a importância de se criar um currículo da EJA na escola:

“Sei da importância e da necessidade de se ter um currículo específico para essa modalidade, mas esse é um grande desafio, uma vez que não há formação suficiente para os professores da EJA e estes sempre

estão migrando. Todo ano temos professores diferentes e sem experiência na educação de jovens e adultos”.

Desde o ano de 2007, educadores, educandos que atuam e/ou estudam nas unidades escolares e em outros espaços educativos que ofertam a Modalidade da EJA na Rede Estadual, militantes e pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos participam de reflexões em diferentes seminários, conferências, palestras, grupos de trabalho, fóruns e reuniões ocorridas nas 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação do Estado, para construírem coletivamente as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo, que passará a vigorar, segundo o pedagogo da escola, no início do ano de 2013.

Segundo a proposta da nova diretriz curricular da EJA, o ponto fundamental será romper com a marca da suplência, que por muito tempo direcionou a educação de jovens e adultos, garantindo o direito à adequação das práticas de ensino e ao reconhecimento das singularidades e heterogeneidades presentes nessa modalidade. O documento propõe a criação de um currículo que contemple:

Formação integral que supere a segmentação e a desarticulação dos conteúdos e das disciplinas; Incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; Tomar a experiência do educando como ponto de partida para a ampliação de seu conhecimento; Trabalhar os saberes e temáticas estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-os significativos; Resgatar na formação docente a participação, a autonomia, a criatividade e a implementação de práticas pedagógicas que emergem das ações desenvolvidas em sala de aula; Utilizar práticas metodológicas interdisciplinares, transdisciplinares e interculturais (Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo, 2012, p. 36).

Assim, o currículo da EJA deverá ser estruturado em abordagens temáticas contemplando o conhecimento científico e o extraescolar, transversalizando as diferentes áreas do conhecimento humano, sendo articulados os eixos estruturantes: trabalho, cultura e ciência.

O desafio de pensar a relação do mundo do trabalho, da cultura e da ciência na vida de jovens e adultos deve perpassar todo o currículo, pois isso está intimamente relacionado à forma como esses sujeitos interagem e intervêm no meio ambiente, entendido aqui como o espaço de vivência entre seres humanos e não humanos, numa totalidade viva. (Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo – 2012, p. 42)

Diante da nova proposta de transversalização de objetivos das diferentes áreas de conhecimento, a escola deverá adequar-se e produzir coletivamente um currículo que atenda a essas perspectivas.

7 O QUE DIZ A ESCOLA (OU SEUS REPRESENTANTES)?

A Educação de Jovens e Adultos dessa escola não é diferente das demais. Há turmas heterogêneas, com diferentes níveis de aprendizagens e expectativas distintas. Como relata o pedagogo: “Esses alunos procuram essa modalidade pela vontade de aprender, pela oportunidade de conclusão mais rápida do curso, e até para aumentar a autoestima e a valorização pessoal.” E completa:

“As maiores dificuldades encontradas na EJA são os diferentes níveis de aprendizagem, a grande evasão, a autoestima baixa desses alunos, a defasagem de idade, a rotina diária de trabalho, os fatores existenciais, e ainda, os professores, que trabalham em outros horários e também chegam cansados e desmotivados. Mesmo com todas essas dificuldades, tivemos avanços. De uns anos para cá, a aprendizagem tem melhorado e a evasão tem diminuído bastante.”

Segundo o mesmo pedagogo, um dos fatores que tem contribuído para a diminuição da evasão é marcado pela iniciativa e necessidade dos alunos em concluir o curso e receberem o certificado, visto que essa também aparece no documento da secretaria de educação:

São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino médio é condição para permanecer no emprego (SEDU. Cadernos de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Vitória- ES, 2007, p. 17)

Quando questionado em relação à proposta de conteúdos adotada, se ela interfere no fazer pedagógico dos professores, o pedagogo disse: “Interfere, porque ela não é destinada à EJA, e os professores acabam não tendo um rumo certo a seguir. Na medida do possível, os professores tentam fazer com que os conteúdos atendam à necessidade do aluno e seu contexto. Com o novo currículo, a tendência é melhorar”.

Alguns caminhos são apontados pelo pedagogo: “O currículo da EJA deve estar voltado para a sua realidade, de forma a valorizar os conhecimentos e as experiências vividas. Precisamos trabalhar mais com projetos, com uma nova metodologia apropriada para esses alunos”.

As diretrizes traçadas no documento da SEDU indicam ainda que

Os conteúdos das áreas de conhecimento deverão estar articulados com as experiências de vida do aluno, problematizando temas relacionados à saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e linguagens, ministradas de forma interdisciplinar. (SEDU. Cadernos de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Vitória- ES, 2007, p. 24)

A diretora demonstra grande preocupação com a modalidade de EJA, visto que os profissionais que nela atuam não possuem formação suficiente. Ela percebe que principalmente os professores iniciantes demonstram grande dificuldade em trabalhar com essa modalidade: “Trabalhar com EJA é algo inovador, que requer uma nova postura metodológica, assim como uma nova prática didática”.

Quanto à concepção do currículo utilizado, relata: “Mesmo acontecendo as adaptações, esse currículo ainda não atende a algumas especificidades,

uma vez que os alunos apresentam uma grande diversidade, seja em conhecimento, vivência social, idade, etc.”.

8 O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Os professores, principais responsáveis por tecerem as redes de saberes e fazeres dessa escola, são, em sua maioria, contratados. Com formação em área específica, trabalham em outro turno com o ensino regular nessa mesma escola ou em outras da rede municipal. Não possuem formação para atuarem na educação de jovens e adultos e assumem as salas de EJA por serem as únicas vagas disponíveis. Dentre o quadro de professores que atuam com essa clientela há somente dois efetivos, um se aposentará no início de 2013, e a sua prática é a mesma de 15 anos atrás quando fui sua aluna. Oliveira (2004, apud COSME, 2011, p. 27) pontua que:

[...] O trabalho desenvolvido por esses sujeitos da EJA, em geral, tem sido caracterizado como uma forma de complementar o orçamento mensal. A isso se acrescenta, ainda, a presença de uma visão desses profissionais como professores que não buscam novas metodologias de ensino, não buscam estudar sobre o campo em que atuam, mal se limitam a estudar os conteúdos a ensinar.

A escola indica que os planejamentos sejam feitos por área de conhecimento, sendo destinado um dia na semana e horário na escola para cada área. Mas cada professor faz o seu, sem integração com os outros professores, utilizando o próprio material ou pesquisando nos que estão disponíveis na sala de planejamento. Nem todos os professores fazem o planejamento no horário que lhes é proporcionado. É também previsto um planejamento mensal coletivo, com a participação obrigatória de todos. Na verdade, o que acontece é “cada um no seu quadrado”. Segundo o “Professor 2”: “Só há culminância das disciplinas quando se realizam projetos que envolvem toda a escola”.

A “Professora 3”, que nunca havia lecionado para essa modalidade, relata:

“Quando iniciei o meu trabalho, não recebi orientação nenhuma sobre os conteúdos que eu deveria trabalhar.

Não recebendo suporte para o trabalho e nenhuma proposta, procurei a professora do ano anterior e juntas traçamos os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada etapa da EJA Ensino Médio”.

Segundo a mesma professora, sua maior dificuldade

“[...] É de não ter um currículo para seguir. É ficar sem saber se o que se está trabalhando está certo ou errado. Outro ponto que dificulta o trabalho é o fato de os alunos mais jovens serem muito faltosos e terem certo desinteresse, por ser o ensino na EJA ‘facilitado’. Eles faltam muito, uns por morarem muito longe, outros devido ao trabalho, e alguns ainda, por acharem que a EJA é mais fácil, e que por isso, não serão reprovados. Uma das orientações dadas pela superintendência é tratar o alunado da EJA com certo respaldo, possibilitando mais chance, amenizando suas faltas e notas. Mas essa postura faz com que o aluno que está na escola só para concluir o ensino médio, aquele que não quer nada com nada, se acomode mais ainda, e isso é injusto com aqueles que tanto se dedicam, que trabalham o dia inteiro, moram longe e vêm realmente para aprender e porque querem aprender”.

As diretrizes da SEDU trazem a seguinte informação:

A frequência pode e deve ser registrada, não para quantificar simplesmente presenças e faltas, mas para se acompanhar o percurso, avaliar o fluxo na escola e, a partir disso, possibilitar no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou a se ausentar da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida, do significado da escola para ele. A apuração da frequência possibilita também que a unidade escolar redimensione o tempo e a organização de seu trabalho para melhor acolher as possibilidades educativas do aluno. A apuração da frequência não possui, portanto, um

caráter punitivo. Os motivos, tanto da presença quanto da ausência na rotina escolar são muito significativos e podem acrescentar novos elementos ao processo pedagógico desencadeado. Também poderia suscitar ações da escola e do poder público para facilitar a permanência do aluno na escola. (SEDU. Cadernos de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Vitória- ES, 2007, p. 25)

A mesma professora 3 falou sobre a concepção que tem do currículo utilizado:

“É basicamente o mesmo, mas por ser curto o tempo para se trabalhar, os alunos acabam perdendo conteúdo, e eles também perdem devido ao seu ritmo de aprendizagem ser mais lento. Essa proposta interfere na minha prática, pois não tenho um parâmetro para seguir, acabo seguindo minha cabeça, o que acho ser importante que aprendam. Os alunos, diante dos conteúdos ensinados, acham tudo muito difícil e demonstram maior interesse quando o conteúdo tem aplicabilidade em sua vida. Vejo que a maioria quer estar preparada para o mercado de trabalho, por isso, penso que os conteúdos devem ser ligados à realidade. Acho que o currículo da EJA deve ser mais significante, mais de acordo com a realidade deles”.

Por atuarem na EJA e também no ensino regular (no mesmo turno e até com a mesma série/etapa), alguns professores “aproveitam” para trabalhar os mesmos conteúdos. Foi possível notar na fala da “Professora 4”, que os conteúdos trabalhados são os mesmos nas duas modalidades de ensino. O que difere é a metodologia:

“Com a EJA é diferenciado do regular, pois eles têm muito mais dificuldade de aprendizagem. Eu tento trabalhar do mesmo jeito que trabalho no regular. Alguns são um pouco mais lentos para aprender, mas eles conseguem também, igual aos outros. Eu, na disciplina que leciono, tento trabalhar o mesmo currículo das séries normais, assim, a mesma matéria

que trabalho numa turma do regular, trabalho na EJA. Só o planejamento é diferenciado, a forma de eles entenderem, as atividades são diferenciadas”.

Em relação ao ensino oferecido a essa modalidade, ao posicionamento dos professores e às atitudes dos alunos, a “Professora 4” considerou:

“Eu acho que ainda falta uma atenção por parte do aluno, porque há muitos que acham que na EJA, passa de qualquer jeito, e vai enrolando; por parte do professor, que às vezes, pelo fato de os alunos estarem desmotivados, ‘ah to cansado’, acaba entrando na deles também e não faz o trabalho como deveria. O professor tem que ter posicionamento para não se deixar levar por eles e tem que ver que existem aqueles que estão aí para aprender, que não podem ser prejudicados por causa de uns que não querem nada. A maioria dos alunos está aqui achando que vai passar fácil. Tem aqueles que se esforçam demais, já tem aquela ‘galerinha’ que não se dedica tanto quanto deveria. Os jovens querem vir para poder acabar logo o estudo”.

Na esperança de que o trabalho possa melhorar, a professora ainda acrescentou:

“Espero que o novo currículo possa melhorar o trabalho com a EJA, porque às vezes, por não haver um currículo, tem aquele professor que não se dedica tanto, não vai se prender tanto ‘ah! Vou ensinar o que quero ensinar ou o que é mais fácil ensinar’, e na verdade, tem que ensinar o que o aluno precisa e não o que você acha que ele precisa. É preciso ver a necessidade do aluno e passar a matéria que é necessidade dele. Por não ter um currículo fica um pouco vago, ‘ah eu quero ensinar tal coisa, mas é difícil, então vou ensinar isso que é mais fácil’, mas na verdade, o aluno também precisa daquilo”.

Novamente vale buscar as diretrizes oficiais:

[...] Essa forma própria de fazer educação, agora legalmente afirmada, não deve ser pensada como uma oferta de menor qualidade e importância. Ao contrário, este modus exige especificidades operacionais próprias na ação pedagógica, na seleção dos recursos humanos, na alimentação escolar e na organização dos espaços que a ofertam. Trata-se da criação de metodologias e atividades curriculares adequadas a um modo específico de se fazer educação, definido e orientado pelos sujeitos que são atendidos por ela. (Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo – 2012, p. 6).

Outra professora que iniciou este ano nessa modalidade narrou:

“No início do ano, não me informaram o que eu deveria trabalhar de conteúdo com a 7ª Etapa, já o Ensino Médio seria igual ao do regular. Então fui à superintendência e pedi ajuda. Lá, a responsável foi selecionando os conteúdos e riscando o que eu não deveria trabalhar, e até disse ‘esses eles não vão conseguir aprender’ e sugeriu que o que eu conseguisse encaixar era para trabalhar junto” (Professora 5).

Preocupante esse quadro. Uma listagem de conteúdos selecionados a partir do que se pensa sobre a modalidade, não sobre o que se sabe sobre sua real condição. A “Professora 1” que atua com essa modalidade há 5 (cinco) anos, diz:

“Realizo um trabalho diferenciado, mas sinto dificuldades com as pessoas de mais idade devido à dificuldade que eles têm de interpretação, necessitando de mais atenção. Já os jovens não têm respeito pelos idosos por eles terem dificuldades de aprender e levar mais tempo para isso. É necessário trabalhar sempre a questão do respeito com eles. Dentre os mais jovens, uns querem aprender, e outros até dormem na sala”.

Segundo essa professora, a proposta de conteúdos adotada não interfere no seu fazer pedagógico, e os alunos não reagem de forma negativa aos conteúdos trabalhados. “Os alunos com mais idade querem mesmo é conteúdo, querem muito ‘dever’”. Sobre suas perspectivas na criação de um novo currículo, a “Professora 1” disse: “Gostaria que na EJA tivesse um currículo definido com mais firmeza, tendo objetivos e estratégias”.

Mas logo em seguida, ela demonstra medo das mudanças que podem ocorrer com o novo currículo: “Acho que o currículo vai ficar o mesmo. Tenho medo do que vai vir! O currículo para a EJA pode ser igual ao do ensino regular, porém, de forma diferenciada, trabalhando só o básico, o que o aluno precisa aprender”.

Essa fala – e também as anteriores – demonstra a resistência que nasce do medo do novo e a persistência em continuar com os velhos modelos de suplência e oferta compensatória com práticas de certificação em massa na EJA.

9 O QUE DIZEM OS ALUNOS?

A turma observada é a 2ª Etapa EJA Ensino Médio composta por 33 alunos, sendo desse total, 24 homens e 9 mulheres. A maioria são jovens entre 18 e 25 anos, com apenas 2 alunas de 35 e 49 anos, que relataram já terem tido vontade de desistir devido à bagunça da sala e ao desinteresse dos outros alunos, como é possível notar na fala da “Aluna A”: *“A gente trabalha o dia inteiro e chega aqui e vê esses garotos que só vêm para atrapalhar, não fazem nada, até desanima a gente”*.

A turma, bastante heterogênea, eleva o desafio dos professores. As diferenças não são só representadas pela idade, mas também nas experiências, expectativas, objetivos, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, que ocasionam aprendizagens diferentes.

Em relação à diferença de idade na EJA e à possibilidade de sua clientela tornar-se cada vez mais jovem, Cosme (2011) salienta que alguns pesquisadores

[...] Veem como fator negativo, acreditam que ela favorece, por exemplo, para a evasão dos sujeitos de mais idade que, por não conseguirem acompanhar o ritmo dos mais jovens, acabam se

sentindo constrangidos, ou mesmo por causa do comportamento daqueles que são mais agitados ou têm menos interesse, e acabam evadindo (p. 40-41).

Nesse espaço de tessitura de saberes, é fácil observar que a presença de jovens é grande, e que em sua maioria, passaram por histórias de frequentes reprovações. Esses alunos que trazem consigo o histórico de repetidos fracassos, costumam apresentar dificuldades de aprendizagem e problemas que envolvem disciplina. Em alguns casos, desistem dos estudos em decorrência da necessidade de ajudar a família em trabalhos domésticos, no campo, muitas vezes, para o seu próprio sustento.

Muitos desses jovens veem a EJA como uma forma de concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio de maneira mais fácil e rápida por se tratar de um tempo mais curto de estudo e por terem em mente que os professores “facilitam”. Devido a isso, muitos deles não levam as tarefas a sério, não participam efetivamente das atividades desenvolvidas, deixando de cumprir o que lhes é proposto. O que desejam é tão somente, o certificado de conclusão.

Segundo esses alunos, o que motivou seu retorno aos estudos foi a exigência do mercado de trabalho e a vontade de concluir o estudo mais rápido. São vários os relatos nesse sentido:

Aluno B: “Na EJA acelera os anos de estudo”.

Aluna A: “Na EJA eu termino logo meus estudos e garanto o meu certificado”.

Aluna C: “Quando voltei a estudar fui para o regular, depois fui para a EJA porque não tinha opção, me arrependo...”.

A metodologia utilizada por alguns professores também desmotiva os alunos, como desabafa a “Aluna A”:

“Dá para ver que eles não se prepararam para a aula. Tem uma professora que usa o caderno do ano passado, além disso, ela explica a matéria e passa as atividades que não tem nada a ver com o explicado por ela, aí, como ninguém consegue fazer, ela acaba

dando as respostas prontas. Já os professores novos, a gente percebe o interesse deles em ensinar, dá pra ver o caderno deles bem-organizado”.

Quando questionados sobre se os conteúdos estudados atendem a suas expectativas, eles disseram:

Aluno B: “Não. Porque é pouco o aprendizado, e como já estudei no regular, já vi boa parte do que estou estudando. Na EJA a gente aprende pouco”.

Aluna C: “Não. Na EJA eles costumam resumir as matérias, acham que não é necessário o ensino igual ao do regular. Temos capacidade de entender muito mais”.

Aluno D: “Sim, estudamos os mesmos conteúdos que são dados de dia, apenas é um pouco resumido”.

É possível perceber nessas narrativas, que os pontos de vista diferem de acordo com o objetivo de cada aluno perante o estudo nessa modalidade.

10 O QUE DIZER DISSO TUDO?

Nesse cenário, as velhas práticas e antigas concepções da EJA não costumam favorecer a compreensão de mundo e a aprendizagem de conceitos importantes por parte dos alunos. A formação docente também é deficitária, e poucos são os cursos que dão ênfase ao trabalho com jovens e adultos.

Por isso, é extremamente urgente repensar o fazer pedagógico no cotidiano. É primordial que os professores reflitam sobre sua práxis e tenham consciência da importância de suas ações, tendo como foco uma formação permanente, e como objetivo, a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas.

Para que ocorram mudanças no modelo pedagógico e no currículo instituído da EJA no cotidiano escolar, é necessário que a escola seja considerada espaço de pesquisa de práticas, de troca de experiências, local onde se tece a história dos grupos, dos indivíduos. A formação pode se dar, então, continuamente, em serviço.

Uma sugestão para que os tempos e espaços escolares funcionem como lócus de formação permanente na escola pesquisada, é aproveitar os fóruns de planejamento coletivo que ocorrem mensalmente e do qual fazem parte alguns professores que trabalham em mais de um turno na mesma escola ou em outras. Planejar para esse momento, atividades de estudos de caso, de troca de experiências e informações e de engendramento de projetos, seria de grande valia para o crescimento da equipe docente e técnico-pedagógica. As práticas docentes poderiam ser subsidiadas pelos resultados desses estudos, baseados no cotidiano escolar e no conhecimento historicamente construído, possibilitando uma percepção crítica de todo o processo educativo no que diz respeito à EJA e aos sujeitos que dela fazem parte.

Na formação continuada, os professores vivenciam experiências que facilitam a compreensão e o conhecimento da complexidade e das especificidades da EJA. Ao conhecer melhor seus sujeitos e suas necessidades, é possível efetuar mudanças na prática pedagógica, não somente em relação à seleção dos conteúdos que serão trabalhados, mas também, em relação a como poderão ser trabalhados de forma mais eficaz e significativa, proporcionando assim, situações didáticas mais atrativas, com mecanismos e temas que atraiam o interesse desse alunado e motive-os a participar desse processo, fazendo com que eles reconheçam o papel que devem desempenhar e valorizem os saberes, de modo que a sua permanência na escola seja motivada pelo desejo de ampliar seus conhecimentos ao longo da vida, e não somente, pela busca de uma certificação.

O saber historicamente construído precisa estar aliado aos saberes e culturas vividos, possibilitando que o aluno estabeleça relações e dê significado ao que aprende. Para isso, é essencial a valorização das experiências desses alunos a partir do diálogo na aprendizagem, possibilitando a articulação das experiências vividas com o conhecimento historicamente construído, levando em conta a diversidade e heterogeneidade dos educandos, sendo o seu conhecimento de mundo, o ponto de partida para o trabalho pedagógico que visa promover a interação desses sujeitos.

Agindo assim, professores e alunos podem interagir com os saberes, aliando a teoria à prática e os saberes acadêmicos aos que são construídos fora das academias, tendo como principal referência o contexto cultural, social e econômico dos sujeitos envolvidos, rompendo com o modelo tradicional conteudista e fora de contexto.

Numa proposta de formação continuada, os documentos oficiais não podem deixar de ser considerados. Portanto, é indispensável uma análise criteriosa e atenta da nova Diretriz Curricular da Rede Estadual, que pode servir como ponto de partida para os estudos sobre as mudanças no currículo praticado na escola.

O currículo instituído oficialmente sempre deverá considerar os inúmeros agenciamentos tecidos coletivamente, gerando uma proposta que tenha a cara da EJA e o seu contexto. Um currículo que seja elaborado com a participação de todos os sujeitos envolvidos e que seja reflexo dos interesses e perspectivas desses grupos, e que, principalmente, mantenha relações com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência.

11 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael w. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio f.; SILVA, Tomaz t da. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como enunciação: discurso e produção curricular.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em currículo. Unicamp, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/livrodigital_amorim2009.pdf Acesso em 09 de maio de 2012.

BRASIL. Documento Base Nacional – **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Brasília, março, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf . Acesso em 15 de maio de 2012.

COSME, Gerliane Martins. **EJA e seu processo de (re)construção: Aprendendo com a própria história.** In: FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex; SCHIMIDT, Marcelo Q.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Repensando o Proeja concepções para formação de educadores. Vitória: Editora IFES, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem

Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP&A, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar**. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 2, p. 78-92, Jul/Dez 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/ferraco.pdf. Acesso em 09 de maio de 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: cead.ifes.edu.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=111445. Acesso em 29 de agosto de 2012.

SEDU. **Cadernos de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória-ES, 2007. Disponível em: www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_eja_final.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2012.

SEDU. **Orientações Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Vitória/ abril, 2010.

SEDU. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2012.

NASCIMENTO, Rosiane Richieri
COSTA, Cristina Tauffer Padilha da

12 | OS SENTIDOS DA FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM MECÂNICA

Elaine Cristina da Silva Vieira⁵⁴
Gustavo Henrique Araújo Forde⁵⁵

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se num estudo de campo com abordagem metodológica quantiquantitativa. O interesse em desenvolver essa pesquisa se deu por meio da inquietação diante dos métodos tradicionais de ensino utilizados pela maioria dos professores de Física e da tentativa de investigar quais os sentidos que os alunos atribuem a esse ensino. Empiricamente, a partir da experiência em sala de aula, observamos que muitas vezes, o ensino de física é pouco ou nada contextualizado, sendo desenvolvido com excessivo formalismo matemático, o que contribui para a aula se tornar pouco atrativa e/ou desconectada da realidade dos alunos. Essa perspectiva de ensino prioriza a teoria e a resolução de exercícios, situação ainda mais problemática ao se tratar de educação de jovens e adultos.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua grande maioria, são pessoas que ficaram vários anos fora da escola e, ao retornar aos estudos, trazem consigo uma experiência de vida que pode ser potencializada no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, país que ainda se ressentido de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação, e não como um reito. Essa tradição foi alterada em nossos códigos

54 professora de Matemática e Física da Escola Estadual Arnulpho Mattos, Vitória – ES. E-mail: elainecristinavieira@ig.com.br.

55 Mestre em Educação - UFES e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Instituto Federal do Espírito Santo – NEAB/Ifes. E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br.

legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação, substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000, p. 66).

Entretanto, a EJA ainda é carente de material didático específico, uma vez que esses alunos apresentam especificidades diversas. Nesse aspecto, há várias tentativas e produções de materiais didáticos para a modalidade de educação de jovens e adultos. No ano de 1978, a Fundação Roberto Marinho (FRM) elaborou um material específico para a EJA na forma de apostilas e vídeos, intitulado “Telecurso”. Nele, como em alguns outros, o conteúdo de Física é desenvolvido de forma dinâmica, com a utilização de vídeos e de situações contextualizadas a partir de eventos do cotidiano.

Além desse material, ainda utilizado pelos professores, muitos docentes utilizam os livros de Física do Ensino Médio, os quais normalmente abordam os conteúdos de forma abstrata e distante da realidade. Ao lado da escassez de material didático, outro aspecto significativo é o fato de que muitos professores não possuem formação para trabalhar com jovens e adultos. Nesse contexto, a LDBEN 9.394/96 afirma que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante Cursos e exames.

A EJA necessita de um ensino de qualidade acima de tudo, visto que a sua clientela, a maioria formada por trabalhadores, apresenta dificuldades de aprendizagem devido ao longo tempo afastada da escola, e até mesmo, devido às metodologias utilizadas pelos professores.

2 A ESCOLA E O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Considerando que a EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, é responsabilidade da escola assegurar-lhes oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Para que isso aconteça de forma sistemática, é necessário que os educadores tenham condições de desenvolver metodologias de ensino adequadas a essa modalidade de educação. Isso envolve uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos, aptos a fazerem o uso social dos conhecimentos curriculares.

Enquanto educador faz-se necessário vencer o preconceito de se trabalhar com o segmento EJA, o qual, para muitos docentes, é composto de alunos incapazes de aprender e de um público desinteressado e sem base. Outra característica que vem tornar negativa a relação do professor quanto ao ensino de física na EJA é a falta de metodologias que permitam aos alunos fazer uso de teorias e leis que expliquem os fenômenos naturais do mundo em que vivem. Assim, faz-se necessário conhecer melhor cada aluno jovem ou adulto para que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive com maior qualidade, favorecendo uma busca conjunta entre professor e discente no desenvolvimento de temas significativos que articulem o ensino de física com o contexto sociocultural da EJA.

Uma reflexão sobre as diferentes concepções de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos leva a entender a relevância de se ter ciência de qual concepção adotar no ensino da Física, tendo em vista que o objetivo é identificar teoricamente qual a melhor maneira de fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de interpretação de fenômenos da natureza, principal finalidade do ensino da Física. É possível, também, que boa parte do público da EJA atue no mercado de trabalho, e que a outra parte nele precise ingressar, ou seja, são pessoas que trazem consigo saberes e fazeres em sintonia com o mundo social que constituem e pelo qual são constituídos.

3 EJA E O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

As escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo trabalham em consonância com o Currículo Básico Comum (CBC), que visa construir uma cidadania consciente e ativa, ofertando aos alunos conhecimentos que lhes permitam compreender e se posicionar frente às transformações da sociedade. Possibilita também que estes participem da vida produtiva, relacionando-se com a natureza, produzindo e distribuindo bens e serviços, enfim, convivendo com o mundo contemporâneo. O CBC pretende do mesmo modo, difundir valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, inculcando o respeito ao bem comum e à ordem democrática. Ademais, visa preparar os alunos para o trabalho e o aprendizado contínuo, de modo a tornar esses sujeitos capazes de se adaptarem a novas condições de ocupação e ao aperfeiçoamento posterior.

De igual modo, o CBC visa compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina, de maneira que a “EJA não deve ser pensada como oferta menor, nem menos importante, mas como um modo próprio de fazer educação” (2010, p. 33). Na EJA, a aprendizagem deve configurar-se como um processo de construção por meio do qual, o docente busque oferecer meios que favoreçam essa construção do conhecimento, levando-se em conta que aquilo que já foi vivido pelo aluno deve servir como elemento significativo no processo de ensino, de maneira que o professor articule a vivência e o conhecimento prévio dos discentes aos processos de construção do saber nas aulas de Física, ou, dito de outra maneira, fazendo com que o ensino de física faça sentido para os alunos.

4 O ENSINO DA FÍSICA NA EJA

308 O ensino tradicional utilizado pela maioria dos professores de Física em sala de aula é marcado por metodologias pouco contextualizadas e constituídas de excessivo formalismo matemático, priorizando a teoria acompanhada de resolução de exercícios. Para Nogueira (2009), a Física tem um significado além das fórmulas, ele diz que:

A Física é uma ciência quantitativa, e por isso chamada de ciência exata, que utiliza a linguagem muito poderosa da Matemática para expressar suas ideias. Entretanto, para o Físico, a Matemática é um instrumento e é menos importante do que a compreensão das ideias físicas (2009, p. 11).

Consideramos importante o aluno entender que a Física vai além de um conjunto de fórmulas e compreender as contribuições dela para o avanço da tecnologia, da medicina, da geração de energia elétrica, etc. É comum encontrar alunos assustados e até mesmo desanimados com as aulas de Física, devido a uma cultura de se pensar que a aprendizagem dos conhecimentos físicos é difícil. Em face disso, Nogueira (2009) afirma que:

[...] Física é tão divertido quanto brincadeira de criança, basta retomarmos a sua essência. Fazer física é ser curioso, é querer usar as “leis” da natureza em benefício da humanidade, criando os princípios tecnológicos que permitem (ou deveriam permitir) a evolução do bem-estar social (2009, p. 12).

Mediante o exposto, destacamos que um dos fatores determinantes para os alunos gostarem de física está em se conseguir despertar neles a vontade de compreender os fenômenos naturais, fortalecendo e possibilitando novos conceitos científicos. Desde a implementação do estudo das ciências naturais na educação brasileira, o ensino de Física passou por mudanças e tendências pedagógicas que modificaram a concepção do ensino dessa ciência da natureza, sendo que para Moreira (1999), até a década de 1950, o livro de Física era a única fonte de estudo da referida disciplina, situação ainda presente em muitas salas de aula de física.

O ensino de Física passou por várias mudanças após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB lei 9394/96). Nesse novo contexto, é importante salientar a contextualização do ensino de Física, na qual as aulas são abordadas a partir de um tema relevante para os alunos, ou seja, o que se ensina deve estar relacionado às suas experiências cotidianas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (BRASIL, 1999) assinalam que o Ensino de Física enfatiza a utilização de fórmulas em situações artificiais, desvinculando a linguagem matemática que essas fórmulas representam

de seu significado físico efetivo. No entanto, na perspectiva dos PCN's, os professores devem ter uma visão diferente para o ensino de física.

Trata-se de construir uma visão da Física que esteja voltada para a formação de um cidadão contemporâneo, atuante e solidário, com instrumentos para compreender, intervir e participar na realidade. Nesse sentido, mesmo os jovens que após a conclusão do ensino médio não venham a ter mais qualquer contato escolar com o conhecimento em Física em outras instâncias profissionais ou universitárias, ainda assim, terão adquirido a formação necessária para compreender e participar do mundo em que vivem (BRASIL, 2002, p. 56).

De acordo com os PCN's, o ensino de Física passa a assumir um novo significado, enfatizando a formação de indivíduos para atuarem na vida como cidadãos. Contudo, muitos professores ainda sentem dificuldade em contextualizar o conhecimento científico, vinculando os conteúdos escolares a situações que façam sentido para o aluno, incorporando a vivência dele. O tema desta pesquisa, portanto, está articulado às questões contemporâneas discutidas no campo de ensino de física. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos em Vitória-ES com o Curso Técnico Subsequente em Mecânica, curso criado a partir da Resolução CEE-ES Nº 2.622/2011.

5 O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DE FÍSICA NA EJA

Analisar o ensino de Física na educação de jovens e adultos requer situar a análise ao longo da dinâmica de um processo histórico. Sabemos da importância da modalidade de ensino EJA na formação do cidadão emancipado, e mesmo que amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA ainda é concebida por muitos como o Ensino Regular, ou seja, muitos adotam as mesmas metodologias usadas no Ensino Regular para com os alunos da EJA. Para Arroyo (2006), um dos problemas que a EJA enfrenta é a falta de metodologias próprias que

atendam à diversidade desses educandos, como também, o fato de a EJA ter-se construído às margens da Educação Regular.

Muitos docentes mantêm uma prática absolutamente conservadora e consideram os educandos apenas como objetos no processo educacional. Ressalta-se que para haver a aprendizagem de jovens e adultos, não há uma teoria única ou um modelo pronto, diversos fatores são determinantes nesse processo, como a valorização da diversidade e das experiências trazidas pelos discentes, assim como, a vontade de aprender que eles trazem consigo.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser compreendida de maneira a se considerar as suas especificidades, e seus alunos devem ser tratados como sujeitos que possuem experiências de vida singulares. Por isso, é fundamental que o professor esteja atento às diversidades de sua sala de aula e às necessidades de seus educandos. Corroborando essa perspectiva, para Gadotti (2001), um importante problema na EJA diz respeito à atuação de profissionais que não são da área da educação ou de professores pertencentes ao corpo docente de Ensino Regular, condição que compromete a aprendizagem desses alunos pela forma como esses profissionais abordam os conteúdos em sala de aula, uma vez que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 26) e, acima de tudo, exige respeito ao saberes dos alunos.

6 O FUTURO DO ENSINO DE FÍSICA NA EJA E O NOVO EDUCADOR

No tocante aos professores de Física, (COELHO apud PEREZ, 1993) propõe que durante a formação, o futuro professor seja incentivado a analisar criticamente o Ensino Tradicional (baseado na transmissão de conhecimentos), já que essa perspectiva transmissiva está impregnada ao longo de muitos anos, em que, como alunos, acompanharam a atuação de seus professores. Nesse mesmo entendimento, Cunha (1994) nos alerta para a necessidade de a formação do professor estar pautada na ação dialógica e transformadora necessária para mudar o paradigma historicamente presente nas concepções escolares.

De acordo com a concepção *freiriana*, o educador deve refletir criticamente acerca de sua prática docente, pois não existe educador se não existir educando, ambos estão interligados, um aprende com o outro e vice-versa, não há mais a superioridade do professor frente ao aluno, ambos constroem o conhecimento simultaneamente. O professor deve perceber que não existe uma metodologia única que contemple toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Diferentes abordagens metodológicas e vários recursos didáticos devem ser utilizados no ensino de Física, entre eles, a utilização de experimentações, história da Física, teatros, vídeos, animações em flash, entre outros; todos podem contribuir para que os alunos tenham contato com outras formas do conhecimento físico. Contudo, é preciso conhecer o perfil dos alunos da EJA, uma vez que é desejado que o professor da/na EJA tenha compromisso social com essa modalidade localizada à margem da sociedade.

O professor da/na EJA pode aproximar sua prática pedagógica ao pensamento de Moreira (1999), para o qual, o professor deve repensar sua prática de ensino ao elaborar seu plano de aula, embasando-o no conhecimento prévio do aluno e estabelecendo coerência entre o que ele vai ensinar e aquilo que o aluno realmente precisa aprender, devendo ainda, pensar em como vai ocorrer esse aprendizado. Na mesma linha de análise, Nunes e Ausubel (1980) afirmam que para o aluno assimilar o conteúdo de Ciências, precisa ter domínio crítico do mundo em que vive e uma interação real entre essa disciplina e a realidade na qual se insere, ou seja, esse conteúdo deve ter sentido real para que a aprendizagem, de fato, aconteça. Tais condições requerem concomitantemente, o uso de material instrucional significativo e a disposição do aluno.

Ao professor da/na EJA, é importante ter conhecimento do que os alunos entendem a respeito das ciências naturais para não se limitarem a práticas que favoreçam apenas à memorização, como sugere Arroyo (2000), seja esse entendimento adquirido no meio social em que vivem ou no trabalho. Há alguns anos, a EJA era vista apenas como uma forma de ofertar o direito a aprender, ler e escrever. Mas isso está sendo modificado conforme Silva (2006) diz:

Atualmente, significativo e elevado número de pessoas estão voltando aos “bancos escolares”. São jovens e adultos com a finalidade de continuar ou

começar seu processo de escolarização. Alunos que nunca estiveram em uma sala de aula, alunos que estiveram e que depois de algum tempo estão retornando, e também aqueles que estiveram na escola em tempo certo, mas que dela foram excluídos por reprovações repetidas, que, por fim, levaram-nos à desistência (SILVA, 2006, p.37).

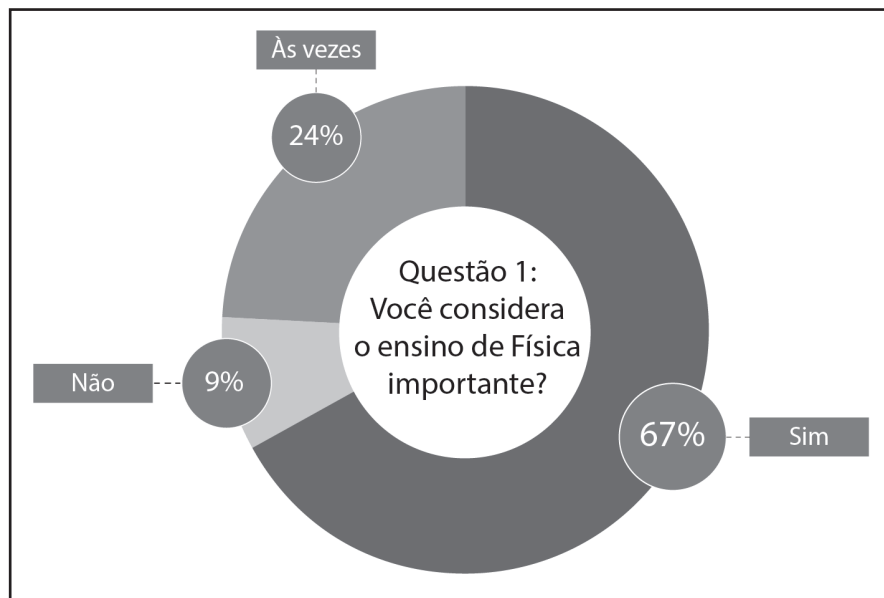
O Documento Curricular do Estado do Espírito Santo defende a concepção da EJA com foco na formação humana, valorizando a cultura e o trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com esse documento, existe uma carência de condições alternativas para que o conhecimento adquirido na escola possa ser utilizado em seu trabalho e no seu dia a dia. Existem Políticas Públicas voltadas para a qualidade de ensino dessa modalidade, mas as mesmas não acompanham as crescentes exigências das Políticas Públicas Educacionais.

O ensino de Física na EJA necessita de estratégias diferenciadas das utilizadas no Ensino Regular, visto que além das características peculiares dos estudantes dessa modalidade, o período de tempo disponível é muito reduzido, havendo ainda a necessidade de revisar conhecimentos básicos do ensino fundamental. Os autores do livro de Física “Aula por Aula”, Claudio Xavier e Benigno Barreto (2010), dizem que o conhecimento da Física está relacionado aos aspectos culturais, uma vez que o mundo que os cerca está repleto de fenômenos que os desafiam.

7 SOBRE OS SENTIDOS DA FÍSICA NA EJA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Arnulpho Mattos, situada no bairro República – Vitória/ES, com alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) do curso subsequente de Mecânica. Foram aplicados questionários a um grupo de 21 alunos, com perguntas semiabertas com o objetivo de buscar pistas que auxiliem na compreensão das concepções dos alunos acerca do ensino de Física na modalidade EJA. Os gráficos a seguir indicam as questões e as respostas obtidas na pesquisa realizada com os alunos supracitados.

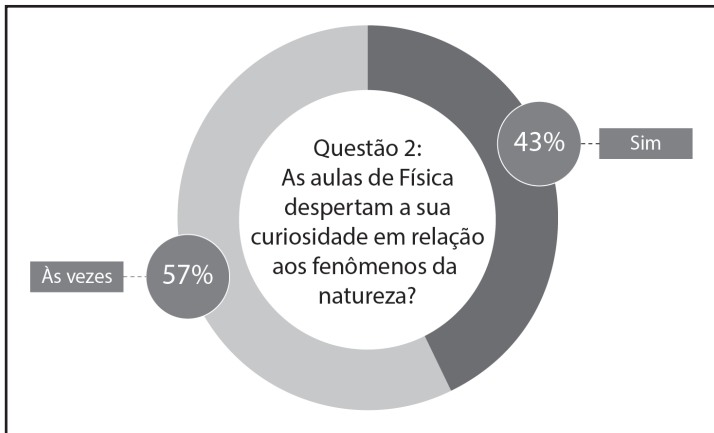
Gráfico 1 - Questão 1: Você concorda que o estudo da disciplina Física é importante?



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Na Questão 1, a maioria dos alunos que respondeu ao questionário, (67%), concorda que o estudo da disciplina Física é importante. Precisamente 24% dos alunos acreditam que às vezes, o ensino de Física é importante, e 9% não veem importância no seu estudo. Parece contraditória essa afirmação dos alunos, uma vez que estão fazendo o curso de mecânica, e uma de suas ferramentas principais é a utilização dos conceitos de física. As justificativas de alguns alunos que concordam com a importância da disciplina de física dizem respeito ao fato de: despertar o conhecimento no curso, poder usar o conhecimento em certos casos da vida e ajudar na compreensão das coisas simples do dia a dia, antes impossíveis de serem percebidas.

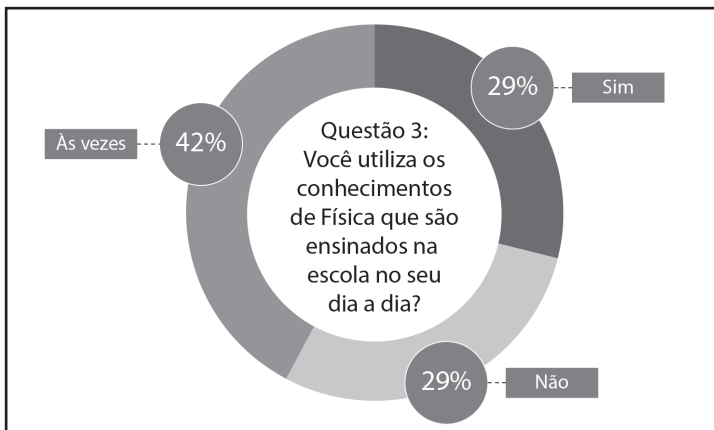
Gráfico 2 - Questão 2: As aulas de Física despertam a sua curiosidade em relação aos fenômenos da natureza?



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Ao responderem a Questão 2, dos alunos entrevistados, 43% afirmaram que as aulas de Física despertam a curiosidade, enquanto que 57% disseram que isso só ocorre às vezes. O número dos que responderam às vezes é bem elevado, o que sinaliza pistas acerca das metodologias de ensino utilizadas nas aulas de física.

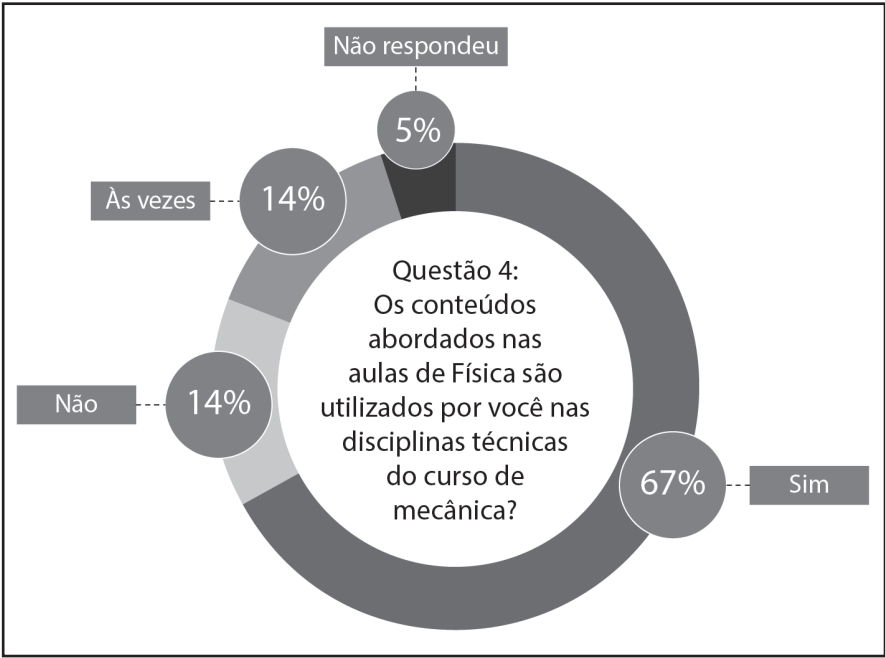
Gráfico 3 - Questão 3: Você utiliza os conhecimentos de Física que são ensinados na escola no seu dia a dia?



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Embora a maioria dos alunos considere o ensino de física importante para o seu dia a dia conforme apresentado na Questão 1; ao responderem a pergunta da Questão 3, dos alunos entrevistados, 43% responderam que às vezes utilizam o conhecimento adquirido em seu cotidiano, indicando assim, descontextualização e algum distanciamento entre os saberes da escola e os saberes da vida cotidiana.

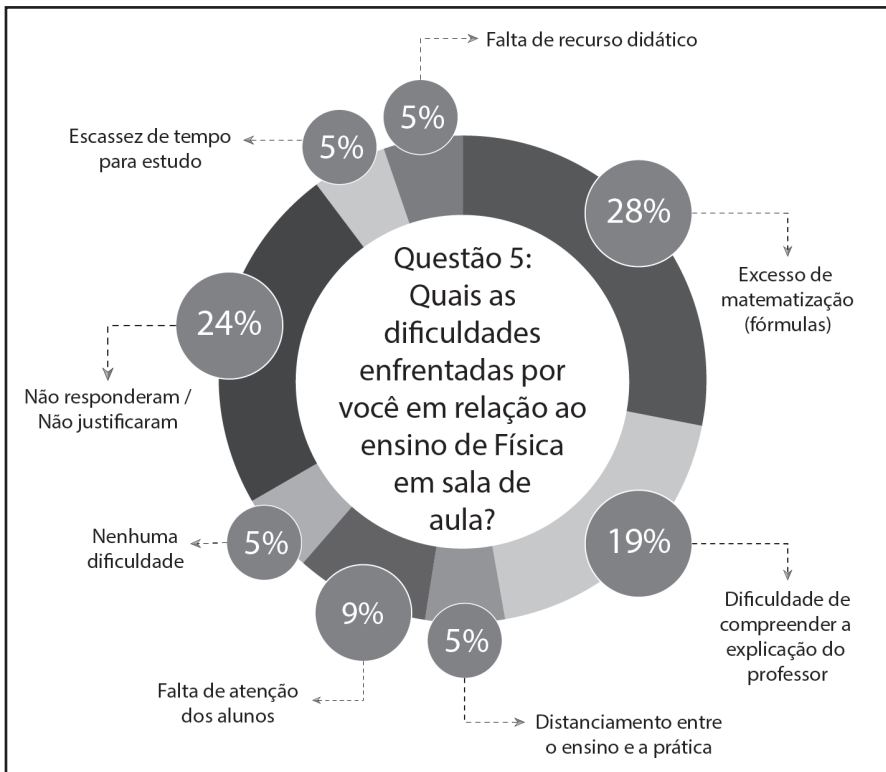
Gráfico 4 - Questão 4: Os conteúdos abordados nas aulas de Física são utilizados por você nas disciplinas técnicas do curso de Mecânica?



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Quando indagados sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos pelo ensino da física no curso de mecânica, objeto da Questão 4: 67% dos alunos respondentes afirmaram utilizar os conteúdos. Vários usam os conceitos da física, como leis de Newton, temperatura, dilatação e pressão para a fabricação e medição das peças; e a grande maioria disse que utiliza a Física para cálculos matemáticos.

Gráfico 5 - Questão 5: Quais as dificuldades enfrentadas por você em relação ao ensino de Física em sala de aula?

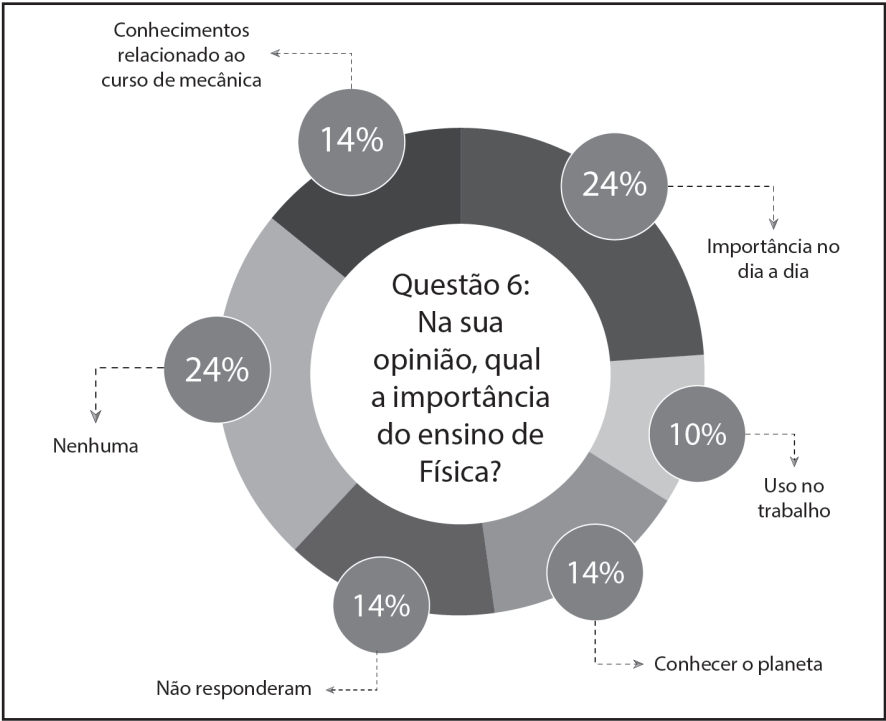


Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Podemos visualizar no gráfico representativo da Questão 05, um conjunto maior dos sentidos atribuídos pelos alunos acerca das dificuldades enfrentadas por eles nas aulas de física. Para Arroyo (2006), um dos problemas encontrados para o insucesso do desenvolvimento dos alunos da EJA se dá pelo fato de essa modalidade ter sido criada às margens do ensino regular. Problematicamos, assim, o fato de ser necessária às aulas de física, a existência de práticas curriculares contextualizadas que aproximem os seus conteúdos curriculares ao cotidiano vivido pelos alunos. Em especial, é essencial que o corpo docente reflita sobre a existência ou não de uma excessiva matematização desprovida de contextualizações ou demonstrações práticas no ensino de física. Essa assertiva está assentada

nos sentidos discursivos enunciados pelos alunos ao responderem a essa questão, a saber: “não consigo colocar em prática a teoria dos cálculos”, “uso de fórmulas em exercícios mais complexos”, “má interpretação devido à explicação do professor, sala cheia e alunos tumultuadores”, “dificuldade de interpretação” e “ter que aprender muitas fórmulas em pouco tempo”.

Gráfico 6 - Questão 6: Na sua opinião, qual a importância do ensino de Física?



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

As metodologias utilizadas por grande maioria dos educadores com alunos da EJA são as mesmas usadas no ensino regular. O gráfico acima, ao retratar a Questão 06, expressa um pouco dos sentidos que os alunos atribuem à importância do ensino de física. O gráfico nos oferece pistas importantes, ao demonstrar um amplo leque de significados diversos manifestados pelos alunos, quando, por exemplo, 24% dos alunos entrevistados consideram o ensino de física importante no dia a dia, e por outro lado, um percentual igual

(24%) de alunos não o considera importante. Ao descrevem sobre a importância do ensino de física, alguns discentes o associaram ao seguinte: “aprimoramento no uso do cálculo para executar serviços”, “compreender fenômenos naturais, facilitar trabalhos, reaproveitamento de energia e evolução da engenharia”, e “conhecimento do mundo, seu movimento e fenômenos climáticos”.

8 CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados, podemos inferir que o ensino da Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de estratégias diferenciadas das utilizadas no ensino regular. Metodologias de ensino capazes de despertar sentidos nos alunos, de maneira que contribuam com a capacidade dos mesmos em relacionar a Física com o seu cotidiano, uma vez que, conforme indicado na Questão 03, 29% dos alunos responderam não utilizar o conhecimento de física no seu dia a dia.

Muitos professores tendem a ensinar Física de uma maneira excessivamente matematizada, sem contextualização (vide dados apresentados na Questão 6), contrariando os pressupostos e diretrizes dos PCN's, que propõem um ensino de Física problematizador a partir de situações significativas para esses jovens e adultos. Todavia, analisando as respostas dos alunos ao questionário aplicado, pode-se concluir que os sujeitos pesquisados têm consciência da importância do estudo da física, mas evidencia-se que aquilo que eles aprendem não é aplicado no dia a dia, restringindo-se a sua utilização ao momento em que o assunto está relacionado ao curso de mecânica, ou seja, apenas quando o aluno percebe a utilização real de um determinado conteúdo é que o mesmo passa a fazer algum sentido para ele.

Percebe-se então que é possível que os alunos da Educação de Jovens e Adultos adquiriram conhecimentos relacionados aos fenômenos da natureza, porém de posse da teoria de Ausubel, que afirma que para que isso ocorra, a aprendizagem deve ser significativa, as aulas devem ser contextualizadas e o sujeito deve ter disposição para aprender. Enfim, é necessário repensar as práticas curriculares de ensino de física utilizadas na EJA, em especial, para uma maior contribuição no processo de exercício da cidadania e emancipação social desses educandos jovens e adultos.

9 REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel. Gonzalez. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito e responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ausubel, David Paul; Novak, Joseph Donald.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. PCNs. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20** de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2013.

CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Matese, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Um Legado de Esperança**. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org). **Guia da Escola Cidadã: educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UNB, 1999.

Oliveira, Marta Kohl. **Adultos como sujeitos de ensino e aprendizagem**. Revista brasileira de educação, n.12, p.59-73, set/out/nov/dez. 1999.

NOGUEIRA, José Alexandre. **Introdução às ciências físicas I**. 1ª ed. GSA: Gráfica e Autêntica, 2009.

Novo Currículo Escolar da Escola Estadual do Espírito Santo. Disponível em: www.educacao.es.gov.br/web/curriculo.htm. Acesso em 06/02/13.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

XAVIER, Cláudio; BARRETO, Benigno. **Coleção Física Aula por Aula.** Ed. FTD, 2010.

VIEIRA, Elaine Cristina da Silva
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

13 | ABORDAGEM DO TEMA

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROPOSTA DE DEBATE SOBRE O NOVO CÓDIGO FLORESTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elzira Miguel de Medeiros⁵⁶
Sidnei Quezada Meireles Leite⁵⁷

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que a população mundial em 2012 era de 6,1 bilhões de pessoas, mas que deverá chegar a 9,3 bilhões em 2050, um crescimento de 50%, que deverá ocorrer, principalmente, nos países em desenvolvimento, os quais concentrarão em 2050, 85% da população mundial. Não há dúvidas de que todos almejam uma melhor qualidade de vida, proporcionada, em regra, pelo aumento do consumo de bens, sempre acompanhado pela necessidade de utilização de recursos naturais, cujo uso já excede, na atualidade, em 50% a capacidade de reposição da natureza. Quadro que potencializa sobremaneira a poluição do solo, rios, lagos e oceanos, bem como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento. Diante disso, urge que seja compatibilizada a preservação ambiental com a ocupação humana no planeta. Aliás, diferentemente de outros tempos, em que se pregava a preservação da natureza mediante o afastamento do homem, movimento do conservacionismo, o que se observa

56 Professora de Geografia, Secretaria Municipal de Educação de Colatina, Espírito Santo. Especialista em Projeção EAD pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: elzira_central@hotmail.com.

57 Professor de Educação em Ciências e Química, Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal Do Espírito Santo. E-mail: sidneiquezada@gmail.com.

na atualidade é outro movimento, o qual busca adequar e fomentar a coexistência entre homem e natureza.

A propósito, a Lei nº 9.795/99 determina no seu artigo 9º, inciso V, que a educação ambiental seja também desenvolvida como matéria curricular da educação de jovens e adultos (EJA). Logo, evidencia-se o tema relacionado à promulgação do Novo Código Florestal e as mudanças implementadas por ele no que tange aos institutos da Área de Preservação Permanente (APP) e de Reserva Legal (RL), como assunto relevante e emergente na atualidade, para ser ministrado aos alunos de EJA e Proeja.

Mas como tratar o tema sustentabilidade na sala de aula de EJA e Proeja? É possível introduzir o tema do Novo Código Florestal nos anos finais do Ensino Fundamental? Esse tema poderia ser tratado na disciplina de Geografia ou de Ciências Naturais? Que conteúdos poderiam ser agregados nesse tema? Essas são algumas das perguntas que nortearam a construção deste trabalho de pesquisa.

Nesse cenário, tem-se que o ano de 2012 no aspecto ambiental foi marcado por vários eventos no Brasil, destinados a promover a preservação do meio ambiente. Dentre esses eventos, pode-se citar a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio + 20, ocorrida no Rio de Janeiro entre os dias 13 a 22 de junho, com o objetivo de discutir como conciliar desenvolvimento, qualidade de vida e preservação do meio ambiente; e a promulgação do Novo Código Florestal, Lei nº 12.651/12, alterada pela Lei nº 12.727/12, cujo processo de elaboração foi marcado por acirrados debates parlamentares, fomentados pelas disputas ideológicas entre ambientalistas e ruralistas.

A configuração atual da EJA se deu a partir de 2003, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da criação do Programa Brasil Alfabetizado. Esse programa envolveu, concomitantemente, a geração das três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. Segundo, o PROJOVEM, que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente, o 5º ano), mas que ainda não tenha concluído o ensino fundamental e que não possua vínculo formal de trabalho. Ele visa à qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Importa ao presente trabalho, elaborado em razão de curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (.Proeja), voltar-se, portanto, ao estudo do Programa.

Conforme Márcia Friedrich *et al.* (2010), a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda a sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular. Alguns eventos, no decorrer da história da educação brasileira, precederam o atual processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI, da regulamentação do Ensino Supletivo pela Lei n. 5.692/71 e da criação do Mobral, seguida pela instituição e extinção da Fundação Educar.

Assim, a proposta curricular do Proeja visa trabalhar as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, bem como abordar temas transversais relacionados com questões da sociedade brasileira, como aqueles ligados à Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e ao Meio Ambiente, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes, como o tema Sustentabilidade.

O tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da “sociedade de risco”. Isto implica a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação em uma perspectiva integradora (JACOBI, 2005, p. 241).

No que diz respeito à metodologia de ensino de Ciências Naturais, Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Maria Penabuco (2002) propõem sequências didáticas realizadas em sala de aula e estruturadas em três momentos pedagógicos: problematização, organização dos conteúdos e aplicação dos conteúdos. O momento da problematização consiste em propiciar debates visando promover conexões de conhecimentos às situações cotidianas vivenciadas pelo aluno. Nessa ocasião, costuma-se lançar mão de

estratégias de ensino, tais como filmes cinematográficos, teatro pedagógicos, jogos e dinâmicas. A ideia é aproveitar os conhecimentos prévios do aluno dando sentido aos conteúdos apresentados. No segundo momento, o professor planeja a organização do conteúdo de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizado. A partir da sistematização do conhecimento, o aluno poderá analisar e interpretar as situações propostas, tendo como consequência, a construção/reconstrução do conhecimento. O terceiro instante diz respeito à aplicação do conhecimento visando promover uma avaliação grupal e/ou individual. Nesse momento, os alunos são desafiados a realizar uma atividade escolar, por exemplo, uma experiência investigativa, uma aula de campo, um seminário, uma prova, uma redação, um jornal escolar etc, algo que culmine em um produto final produzido a partir dos conhecimentos debatidos ao longo da sequência didática.

É importante lembrar que o professor dispõe de Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação (PCN). Além disso, vale citar que o trabalho desenvolvido em sala de aula deve estar sempre de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Além dessas orientações, os PCN's apresentam os eixos temáticos que nortearão os estudos durante o ensino fundamental (que compõem o currículo básico) e os temas transversais (nos quais podem ser trabalhadas as especificidades da região e questões ligadas à formação cidadã do aluno e a temas contemporâneos).

A proposta da pedagogia da Autonomia feita por Paulo Freire apresenta caminhos para formar cidadãos críticos e autônomos. A partir do capítulo I do livro *Pedagogia da Autonomia*, Capítulo I - *Não há docência sem discência* (Quadro I), elegemos algumas categorias a fim de analisar a proposta de sequência didática de sustentabilidade. Nesse livro, Paulo Freire apresenta alguns requisitos importantes (categorias) para uma prática pedagógica focada na formação do indivíduo crítico, participativo e autônomo.

Este trabalho teve o objetivo de propor uma sequência didática sobre o tema Sustentabilidade a partir de debates sobre o novo código florestal, em turmas de PROEJA e EJA nos anos finais do Ensino Fundamental. A sequência didática foi planejada com base nos Três Momentos Pedagógicos de Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Maria Penambuco (2002): problematização, organização dos conteúdos e aplicação dos conteúdos. A análise desse planejamento foi realizada à luz da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Quadro 1 - Capítulo I - Não há docência sem discência do livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*. Requisitos importantes (categorias) para uma prática pedagógica focada na formação do indivíduo crítico, participativo e autônomo

Capítulo I - Não há docência sem discência Livro <i>Pedagogia da Autonomia</i> – Paulo Freire.
Ensinar exige rigorosidade metódica. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige criticidade. Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Fonte: Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora EGA, 1996

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O CÓDIGO FLORESTAL BRASILEIRO

O primeiro Código Florestal brasileiro foi o Decreto nº 23.793/1934, substituto do Regimento sobre o Pau-Brasil de 1605. Tinha por objetivo a preservação da flora em áreas públicas e em áreas privadas. Segundo Zakia e Derani *apud* Garcia, esse decreto estava imbuído de visão utilitarista, mas já “consciente da necessidade de regular o uso das florestas para que ele pudesse ser continuado. Trazendo uma classificação de florestas que diferenciava aquelas que se destinavam diretamente à exploração econômica daquelas que deveriam auxiliar a atividade econômica florestal e sua continuidade, essa primeira norma de florestas inaugura o ideário de que os recursos da natureza devem ter um uso racionalizado em função da necessária continuidade da exploração.”

Esse decreto foi revogado em 1965, quando promulgado o Código Florestal, a Lei federal de nº 4.771. Teve por objetivo, em suma: “evitar

ocupação em áreas frágeis, obrigar a conservação de um mínimo da flora nativa para garantir um mínimo de equilíbrio ecossistêmico e estimular a plantação e o uso racional das florestas, notadamente nas regiões de “desbravamento” (Amazônia)”. Afirmando Laureano e Magalhães (2011, *apud* Garcia, 2012, p. 57) que:

Enquanto o Código de 1934 tratava de proteger as florestas contra a dilapidação do patrimônio florestal do país, limitando aos particulares o irrestrito poder sobre as propriedades imóveis rurais, o Código de 1965 reflete uma política intervencionista do Estado sobre a propriedade imóvel agrária privada na medida em que as florestas existentes no território nacional e as demais formas de vegetação são consideradas bens de interesse comum a todos os habitantes do País.

Com efeito, a Lei nº 4.771/65 inicialmente estabeleceu áreas de reserva legal nos percentuais de 50% das áreas na região amazônica e 20% das áreas nos demais biomas. Posteriormente, foi alterada por diversas Medidas Provisórias. Dentre elas, a mais significativa foi a de nº 1.511/96, que ampliou a área de reserva legal para 80% na região amazônica, 35% no Cerrado e 20% nos demais biomas.

Outras alterações legais se sucederam sempre no sentido de intensificar a pressão sobre os proprietários de terras particulares, elevando assim, a um custo insustentável as exigências de preservação ambiental. A exemplo disso, pode-se citar o decreto 6.514/08, que determinava a averbação em Cartórios das áreas de reservas legais. Dessa feita, aqueles proprietários que possuíam reservas legais em percentuais menores do que o exigido deveriam recuperar a vegetação natural. O prazo para o cumprimento dessa determinação foi prorrogado inúmeras vezes, sem que se conseguisse lograr o cumprimento da Lei.

É nesse ambiente de constante descumprimento da legislação ambiental no que tange à exploração da floresta que surge o Novo Código Florestal, Lei nº 12.651, promulgado em 25 de maio de 2012. Desde quando foi criada a comissão legislativa para discutir o Novo Código Florestal em 1999, o que se observou foi uma intensa disputa entre ambientalistas e ruralistas.

A presidente Dilma Rousseff vetou vários artigos do texto final do Projeto de Lei do Novo Código Florestal, buscando assim, adotar uma postura intermediária entre os interesses desses grupos. Em suma, a

Presidente pretendeu com os vetos: “Não anistiar o desmatador; preservar os pequenos proprietários; responsabilizar todos pela recuperação ambiental; manter os estatutos de Área de Preservação Permanente e de Reserva Legal.”. Com vista a regulamentar os pontos que foram vetados, a Presidente editou a MP nº 571, convertida na Lei 12.727 em 18 de outubro de 2012.

O Novo Código Florestal, Lei 12.651/12, alterada pela Lei 12.727/12, busca estabelecer normas gerais sobre a proteção da vegetação, as áreas de Preservação Permanente e as áreas de Reserva Legal; a exploração florestal, o suprimento de matéria-prima florestal, o controle da origem dos produtos florestais e o controle e prevenção dos incêndios florestais; prevendo ainda, instrumentos econômicos e financeiros para o alcance de seus objetivos.

3 RECENTES MUDANÇAS DO NOVO CÓDIGO FLORESTAL BRASILEIRO

A Constituição Federal (Brasil, 1988), que é a Lei maior da República Federativa do Brasil, no artigo 225, § 1º, inciso III, afirma que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo ao Poder Público e à coletividade, o dever de defendê-lo e preservá-lo para as futuras gerações. Para tanto, além de outras medidas, determina ainda ao Poder Público, o dever de definir espaços territoriais especialmente protegidos no intuito de resguardar o meio ambiente. Quanto à definição do que seja área especialmente protegida, a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), assinada pelo Presidente da República quando da ECO-92, informa que “significa uma área definida geograficamente, que é destinada ou regulamentada, e administrada para alcançar objetivos específicos de conservação”.

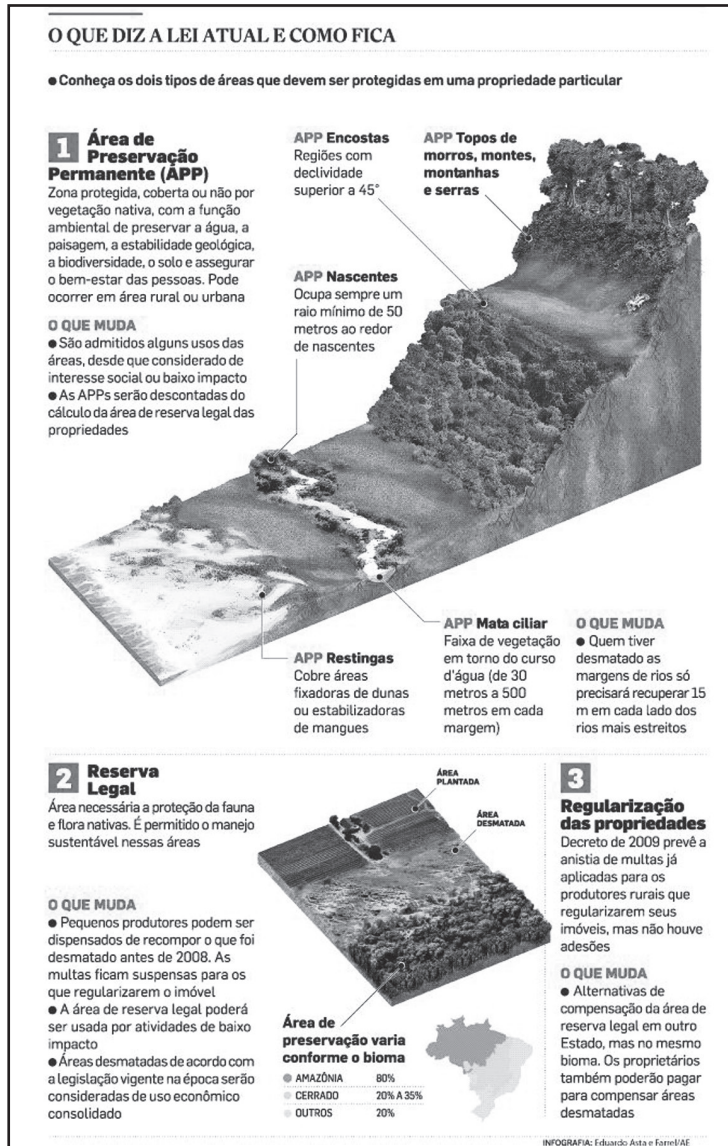
Uma notícia vinculada no Jornal Estadão em 21 de setembro de 2011, na versão eletrônica, mostra uma esquematização das áreas de preservação permanentes e de reserva legal e a regularização das propriedades conforme o Novo Código Florestal, Lei nº 12.651/12, alterado pela Lei 12.727/12 (Figura I). Segundo Scardua (2008), podem ser considerados espaços territoriais especialmente protegidos: 1) as unidades de conservação; 2) as áreas destinadas às comunidades tradicionais, quais sejam, as terras indígenas e os territórios quilombolas; 3) as áreas tombadas; 4) os monumentos arqueológicos e pré-históricos; 5) as áreas especiais e locais de interesse

turístico, destinados à prática do ecoturismo; 6) as reservas da biosfera; 7) os corredores ecológicos; 8) as zonas de amortecimento; 9) os espaços protegidos constitucionalmente como patrimônio nacional, a Floresta Amazônica, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, a Zona Costeira e o Pantanal Matogrossense; 10) as áreas de proteção especial, destinadas à gestão ambiental urbana; 11) os jardins botânicos; 12) os hortos florestais; 13) os jardins zoológicos; 14) as terras devolutas e arrecadadas, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais; 15) as áreas de preservação permanente e as reservas legais, previstas no Código Florestal; e, por fim, 16) os megaespaços ambientais (...).” Dentre essas áreas, importa no presente trabalho, discorrer sobre as Áreas de Preservação Permanente e as de Reserva Legal.

a) Área de Preservação Permanente

São áreas de preservação permanente aquelas constituídas por florestas e demais formas de vegetação natural situadas ao longo de rios, cursos d’água, lagoas, lagos, reservatórios naturais ou artificiais, nascentes e restingas, entre outros. Assim, a função ambiental desse tipo de área é a de “preservar recursos hídricos, paisagens, estabilidade geológica, biodiversidade e fluxo gênico de fauna e flora, além de proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas que vivem no local.” A parte do Código Florestal que se refere a essas áreas de preservação permanente especifica uma série de normas e definições para tais localidades, como distância até os cursos d’água, rios, lagoas e encostas, entre outras.

Figura 1 - Esquematização das áreas de preservação permanente e de reserva legal e a regularização das propriedades conforme o Novo Código Florestal, Lei nº 12.651/12, alterado pela Lei 12. 727/12



Fonte: Estadão.com.br, 21 de setembro de 2011

O Código também estabelece que são áreas de preservação permanente as que forem assim declaradas por ato do Executivo, as florestas e demais formas de vegetação destinadas a atenuar erosões, fixar dunas, proteger rodovias e ferrovias, bem como sítios de excepcional beleza ou de valor científico ou histórico. Inclui, ainda, nessa modalidade, localidades destinadas a auxiliar a defesa do território nacional, a assegurar condições de bem-estar público e a manter o ambiente necessário à vida das populações indígenas.

Em relação às áreas de preservação permanente, o Quadro II mostra algumas mudanças implementadas pela nova legislação. Observa-se que o novo Código Florestal implementou mudanças no sentido de flexibilizar as regras de proibição de manuseio das APPs, passando a permitir, assim, algumas atividades econômicas, tais como atividades agrossilvipastoris, ecoturismo e turismo rural.

Quadro 2 - Algumas mudanças implementadas pelo Novo Código Florestal em relação às áreas de Preservação Permanente (Parte 1)

Código Florestal anterior (Lei n. 4.771/65)
<p>Vegetação nativa de margens de rios e nascentes, tendo como parâmetro o período de cheia. Várzea e mangues; matas restingas; encostas; topos de morros e áreas com altitude superior a 1.800 metros.</p> <p>A vegetação nativa obrigatória nas margens de rios e outros cursos d' água:</p> <ul style="list-style-type: none">• 30m para matas ciliares em rios de até 10m de largura;• 50m nas margens de rios entre 10 a 50 m de largura, e ao redor de nascentes de qualquer dimensão;• 100m nas margens de rios entre 50 a 200 m de largura;• 200m para rios entre 200m e 600m de largura;• 500m nas margens de rios com largura superior a 600m;• 100 metros nas bordas de chapadas. <p>Exige autorização do Executivo Federal para a supressão de vegetação nativa em APP e para situações onde for necessária a execução de obra, planos, atividades ou projetos de utilidade pública ou interesse social.</p>

Quadro 2 - Algumas mudanças implementadas pelo Novo Código Florestal em relação às áreas de Preservação Permanente (Parte 2)

Novo Código Florestal (Lei n. 12.651/12)
<p>Vegetação nativa de margens de rios e nascentes, tendo como parâmetro o nível regular das águas. Várzea e mangues; matas de encostas, topos dos morros e áreas com altitude superior a 1800 metros podem ser utilizadas para determinadas atividades econômicas, agrossilvipastoris.</p> <p>A planície pantaneira passa a ser área de “uso restrito”, aberta a atividades econômicas específicas.</p> <p>A vegetação nativa obrigatória nas margens de rios e outros cursos d’ água:</p> <ul style="list-style-type: none">• 30m para matas ciliares em rios de até 10m de largura;• Quando houver área consolidada em APP de rio de até 10m de largura, reduz-se a largura mínima para a mata de 15m.• 50m nas margens de rios entre 10 a 50 m de largura, e ao redor de nascentes de qualquer dimensão;• 100m nas margens de rios entre 50 a 200 m de largura;• 200m para rios entre 200m e 600m de largura;• 500m nas margens de rios com largura superior a 600m;• 100 metros nas bordas de chapadas. <p>Permite a supressão de vegetação em APPs e atividades consolidadas até 2008, desde que por atividade pública de interesse social ou de baixo impacto ambiental incluído atividades agrossilvipastoris, ecoturismo e turismo rural. Outras atividades em APPs poderão ser permitidas pelos estados, por meio de programas de Regularização Ambiental (PRA), se não estiverem em áreas de risco. A supressão da vegetação nativa de nascentes, de dunas e restingas somente poderá se dar em caso de utilidade pública.</p>

Fonte: Análise realizada pelos autores

b) Reserva Legal

No Código Florestal, a reserva legal trata de “área localizada no interior de propriedade ou posse rural, excetuada a de preservação permanente,

necessária ao uso sustentável dos recursos naturais. É destinada à conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e ao abrigo e proteção da fauna e da flora nativas”. Em relação às áreas de reserva legal, o Quadro III mostra algumas mudanças implementadas pela nova legislação. Depreende-se, então, que em relação à reserva legal houve a manutenção dos mesmos percentuais de proteção previstos na antiga Lei. Pôde-se evidenciar a flexibilização das regras de proibição de manuseio dessas áreas, na medida em que se passou a permitir sua exploração econômica, desde que a propriedade esteja no Cadastro Ambiental e o Sisnama autorize a atividade. Outro aspecto importante foi a possibilidade de se somar, para fins de cálculo da área da reserva legal, a área referente à de preservação permanente.

Quadro 3 - Algumas mudanças implementadas pelo Novo Código Florestal em relação às áreas de Reserva Legal (Parte 1)

Código Florestal anterior (Lei n. 4.771/65)
<ul style="list-style-type: none">• Na Amazônia Legal:<ul style="list-style-type: none">a) 80% em área de floresta;b) 35% em área de cerrado;• Demais regiões e biomas do país: 20% <p>O cálculo da reserva legal excetua APPs.</p> <p>Para o registro da reserva legal, a averbação se dá na inscrição da matrícula do imóvel rural no cartório do imóvel competente.</p>
Novo Código Florestal (Lei n. 12.651/12)
<ul style="list-style-type: none">• Na Amazônia Legal:<ul style="list-style-type: none">a) 80% em área de floresta;b) 35% em área de cerrado;• Demais regiões e biomas do país: 20% <p>O cálculo da reserva legal admite soma com APPs, desde que esteja preservada ou em recomposição e não implique mais desmatamento.</p> <p>A exploração econômica da reserva legal é permitida, desde que a propriedade esteja no Cadastro Ambiental e o Sisnama autorize a atividade.</p> <p>Fim da exigência da averbação da Reserva Legal em Cartório, devendo, no entanto, ser registrada no Cadastro Ambiental Rural.</p>

Fonte: Análise realizada pelos autores

4 OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS SOBRE O TEMA NOVO CÓDIGO FLORESTAL

Conforme enunciado, a proposta curricular do PROEJA, para além das matérias básicas tradicionais, abrange temas transversais relacionados com questões afetas à sociedade brasileira no sentido de fomentar o conhecimento referente a assuntos que abordam valores relacionados à cidadania: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, e outras matérias que se mostrem relevantes. Com vista a tal propósito, assume importante papel o ensino de temas emergentes e atuais, a exemplo daqueles relacionados com o meio ambiente.

Assim, nada mais pertinente do que ensinar e informar os alunos sobre a existência do Código Florestal, abordando mais especialmente, os institutos da APP e RL. Tais figuras jurídicas são os instrumentos de que se valem os governos federal e estadual para propiciarem a preservação ambiental em terras particulares. Por se tratar de tema complexo, ao ser ensinado aos alunos, há que se adotar uma metodologia que seja envolvente e desperte interesse. A apresentação de filme relacionado ao assunto, seguida das considerações e debates dos alunos, mostra-se como ferramenta metodológica eficaz.

O filme *A Era da Estupidez* (2009), dirigido por Franny Armstrong e estrelado por Pete Postlethwaite, atende ao propósito metodológico pretendido, na medida em que mostra um idoso sobrevivente em um mundo totalmente destruído no ano de 2055, perguntando-se, ao analisar filmes do século XXI, por que a devastação ambiental não foi impedida pela humanidade. Faz, portanto, um alerta a cada indivíduo sobre a responsabilidade de impedir tal catástrofe. Dessa forma, entende-se que os alunos melhor fixarão o conteúdo o qual se pretende que seja apreendido por eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação de jovens e adultos decorre inicialmente de uma falha na ministração do ensino regular, pois nessa fase da vida, o que se pretenderia de um adulto seria um nível de escolaridade pendente de agregação de conhecimento, e não, pendente de ensinamento das primeiras letras.

Contudo, em um país de colonização eminentemente agrária, em que por muito tempo a regra foi altos índices de analfabetismo, lograr estabelecer

programas eficazes de alfabetização e educação de jovens e adultos pode ser considerado um excelente processo evolutivo educacional.

Nessa linha de evolução, após ter se passado por vários programas governamentais pretensiosos de erradicação do analfabetismo, a exemplo da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI, da regulamentação do Ensino Supletivo pela Lei n. 5.692/71, da criação do Mobral, seguido pela instituição e extinção da Fundação Educar, chega-se à configuração atual do programa governamental para a educação de Jovens e Adultos – EJA, cuja conformação se deu a partir de 2003, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da criação do Programa Brasil Alfabetizado. O Programa Brasil Alfabetizado se triparte em três projetos, quais sejam: o Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM voltado para o ensino fundamental profissionalizante, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

O presente trabalho, elaborado em razão de curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), deteve-se, portanto, ao estudo do Programa e de sua proposta curricular, que além de envolver o ensino de matérias tradicionais, propõe abordar temas transversais atinentes com questões da sociedade brasileira relacionadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e a outros assuntos que se mostrem importantes.

Assim, aos educandos do Proeja impõe-se que sejam apresentados temas que contribuam não só para fomentar o conhecimento nas áreas das ciências mais tradicionais, como também para ensiná-los a se expressarem conforme a demanda comportamental do meio social.

Posto isso, assume relevância a ministração de conteúdo sobre temas considerados atuais e indispensáveis, fazendo com que se sobressaiam os relacionados com a preservação ambiental. Aliás, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, determina no seu artigo 9º, inciso V, que a educação ambiental seja também desenvolvida como matéria curricular no âmbito do ensino da EJA.

Cabe considerar, então, que o estudo do novo Código Florestal, Lei nº 12.651/2012, insere-se dentro da proposta curricular do Proeja como tema transversal relevante, especialmente ao se buscar valorizar o

conteúdo referente aos institutos da Área de Preservação Permanente – APP - e da Reserva Legal – RL, importantes instrumentos de fomento da preservação das florestas em áreas particulares. A propósito, observa-se que Novo Código Florestal - Lei nº 12.651/12, recentemente alterado pela Lei nº 12.727/12, esta última em decorrência dos vetos da Presidente Dilma Rousseff, foi promulgado após intensa discussão parlamentar, estimulada pela divergência entre ambientalistas e ruralistas. Denota-se que tanto a Área de Preservação Permanente quanto a de Reserva Legal são espécies do gênero espaços territoriais especialmente protegidos, conforme previsão descrita no artigo 225 e incisos seguintes da Constituição Federal.

Pode-se relatar, no que se refere à Área de Preservação Permanente, que houve uma maior flexibilização do instituto. Assim, passou-se a permitir a regularização das atividades agrossilvipastoris implantadas até 22.07.2008, mediante a adesão ao Programa de Regularização Ambiental - PRA, a ser regulamentado pelos estados. Além disso, outras atividades poderão ser permitidas pelos estados da federação, por meio de programas de Regularização Ambiental (PRA), se não estiverem em áreas de risco. Não se vedou também o acesso de pessoas e animais a tais áreas para a obtenção de água e para a realização de atividade de baixo impacto ambiental.

Em relação às áreas de Reserva Legal, pôde-se depreender que a nova legislação implementou também significativa flexibilização do instituto. Destarte, passou-se a admitir que elas possam ser somadas às áreas de Preservação Permanente com o objetivo de serem alcançados os percentuais de preservação e conservação exigidos pela Lei. Além disso, possibilitou a sua exploração econômica, desde que a propriedade esteja no Cadastro Ambiental e o Sisnama autorize a atividade, bem como deixou de exigir a sua averbação em Cartório, devendo, no entanto, ser registrada no Cadastro Ambiental Rural. Há, portanto, evidente escolha do legislador por uma legislação ambiental que, diferentemente do conservacionismo, busca conciliar e fomentar a coexistência entre homem e natureza. Assim sendo, o tema ora proposto muito se harmoniza com a proposta curricular, especialmente como matéria transversal a ser ministrada aos alunos do Proeja

7 REFERÊNCIAS

ALVES. José Eustáquio Diniz. Gente um tabu a ser enfrentado. **Revista Veja Especial: Rio+20**. Edição 2274, ano 45, n. 25, 20 de junho de 2012. p. 116. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa Brasileira. 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nº 4.771, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 28 de mai. de 2012. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 4771, de 15 de setembro de 1965. Institui o Código Florestal**. Diário Oficial Da União, Brasília - DF, 28 de set. de 1965. Seção 1, p. 9529.

ESTADÃO.com.br, 2011. Versão eletrônica do Jornal Estadão, São Paulo. **Entenda a polêmica do novo Código Florestal**. Publicada em 21 de setembro de 2011 | 7h 04. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,entenda-a-polemica-do-novo-codigo-florestal,775440,0.htm>>. Acesso em 10/01/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Editora EGA, 1996.

FRIEDRICH, Márcia et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GARCIA. Yara Manfrin. **O Código Florestal Brasileiro e suas alterações no Congresso Nacional**. Revista Geografia em Atos – GeoAtos. Departamento de Geografia da FCT/UNESP, Presidente Prudente, n. 12, v.1, janeiro a junho de 2012, p.54-74. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/1754/iarama>>. Acesso em 03/01/2013.

338 JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

MASSAROTTO, Fernanda. **Aprendendo com as árvores**. Revista Super Interessante: especial ecologia: como Salvar a Terra. Ano 2001, junho de 2001. p, 35.

PIRES, Célia Maria Carolino et all. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em 11/02/2013.

SCARDUA, Fernando Paiva. **Espaços territoriais especialmente protegidos: conceito e implicações jurídicas**, inAmbiente& Sociedade, vol.11 no.1 Campinas Jan./June 2008.

SENADO FEDERAL. Agência do Senado. Principais diferenças entre a legislação atual e o texto aprovado na câmara. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/codigoflorestal/infograficos/principais-diferencas-entre-a-legislacao-atual-e-o-texto-aprovado-na-camara>. Acesso em 04/01/2012.

SENADO FEDERAL. Agência do Senado: **Glossário do Código Florestal**. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/codigoflorestal/news/entenda-os-principais-termos-utilizados-na-discussao-do-novo-codigo-florestal>. Acesso em 10/01/2013.

SIQUEIRA, Ciro Fernando Assis. NOGUEIRA, Jorge Madeira. **O Novo Código Florestal e a Reserva Legal: do preservacionismo desumano ao conservacionismo politicamente correto**. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/08O387.pdf>. Acesso em 03/01/2013.

SOS Florestas, 2012. **Histórico sobre o Código Florestal**. Disponível em: <http://www.sosflorestas.com.br/historico.php>. Acesso em: 12/10/2012.

VAL, Luis Adalberto. Como proteger a Amazônia. **Revista Veja Especial: Rio+20**. Edição 2274, ano 45, n. 25, 20 de junho, p, 148, 2012.

MEDEIROS, Elzira Miguel de
LEITE, Sidnei Quezada Meireles

14 | PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marilê Clemente Barbosa⁵⁸

Sávio da Silva Berilli⁵⁹

Ana Paula Candido Gabriel Berilli⁶⁰

Davis Moreira Alvim⁶¹

1 INTRODUÇÃO

É possível considerar consenso entre as ciências alimentares que uma boa alimentação é fundamental para manter uma boa saúde com o objetivo de promover o bem estar físico e mental. Nesse aspecto, nota-se que estudos de alguns autores, tais como Lima (2008) e Cromack et al. (2009) têm demonstrado a preocupação de professores em contribuir significativamente com a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, trabalhando em seu currículo a temática da educação alimentar. Pois, de acordo com Valente (apud LIMA, 2008), pesquisas mostram que existem provas de que uma boa alimentação promove uma boa saúde e esta é fundamental para garantir uma boa qualidade de vida.

Essa temática vem sendo trabalhada nas escolas mediante a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação por meio do currículo básico, ciências naturais e atividades trabalhadas por meio dos temas transversais - Meio Ambiente e Saúde.

58 Licenciada em Ciências Biológicas, esp. em Nut. Hum. Vitória-ES. E-mail: marileclemente@yahoo.com.br

59 Doutor em Produção Vegetal. Instituto Federal do Espírito Santo - Itapina. E-mail: savio.berilli@gmail.com

60 Doutora em Produção Vegetal. Instituto Federal do Espírito Santo - Itapina. E-mail: ana.berilli@ifes.edu.br

61 Doutor em Ciências Políticas. Instituto Federal do Espírito Santo - Itapina. E-mail: davis.alvim@ifes.edu.br

Sabe-se que uma alimentação balanceada constituída de verduras, frutas, legumes, carnes, leites e derivados, são alimentos que têm em sua composição, vitaminas, sais minerais, proteínas, gorduras entre outros nutrientes, que contribuem para um melhor bem estar, dando importância ao conhecimento dos hábitos alimentares dos alunos do EJA. Nesse aspecto Irala e Fernandez (apud LIMA, 2008, p. 15) relatam que:

A promoção da saúde permite que as pessoas adquiram maior controle sobre sua própria qualidade de vida. Através da adoção de hábitos saudáveis não só os indivíduos, mas também suas famílias e comunidade se apoderam de um bem, um direito e um recurso aplicável à vida cotidiana.

Parte-se da hipótese de que, as condições socioeconômica e familiar dos alunos da EJA o levaram a adquirir hábitos alimentares que nem sempre são saudáveis, além disso, o trabalho e a falta de tempo impedem que os alunos sejam capazes de fazer uma refeição adequada e a falta de informação sobre uma dieta equilibrada e saudável faz com que o aluno adquira hábitos não saudáveis.

Embora se trabalhe nas escolas o tema hábitos saudáveis de alimentação, nem sempre o aluno absorve e coloca em prática o que lhe é transmitido, pois antes da escola ele desenvolveu uma trajetória de vida que o levou a desenvolver hábitos alimentares, que nem sempre estão de acordo com uma boa alimentação. Pinto (2011) destaca em seu artigo “Boa alimentação ajuda no desempenho das aulas”, as pesquisas realizadas por Carla Luciane Janoski Zawycki (2011), quando diz que a alimentação saudável é importante para concentração e raciocínio, o que contribui para o desenvolvimento do aprendizado. Outros fatores como o trabalho e o tempo, também levam o aluno a uma alimentação inadequada.

A alimentação inadequada não passa despercebida, pois constantemente a mídia tem tratado sobre esse tema e constatou-se que uma alimentação equilibrada contribui para o bom funcionamento do organismo e conforme apontado por Cromack et al. (2009), pesquisas realizadas em escolas públicas do Rio de Janeiro mostram que o adolescente tem se preocupado em manter uma boa alimentação no sentido de promover a saúde. Assim, a preocupação de se ter uma vida saudável deve começar na infância e cabe à família promover e incentivar hábitos alimentares saudáveis em seus filhos.

Desta forma, espera-se com esta pesquisa, encontrar possíveis respostas para compreender com mais clareza os motivos que levam os jovens e adultos a praticarem certos hábitos alimentares, podendo nos dar condições de conhecer um pouco mais as características desses alunos, bem como, a relação de seus hábitos alimentares com a sua saúde. Assim o presente trabalho tem como objetivo estudar sobre os hábitos alimentares dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno, da E.M.E.F. Álvaro de Castro Mattos, localizada no bairro Mata da Praia, Vitória, ES.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo da história da educação básica no Brasil, a EJA sofreu diversas mudanças até se tornar parte da educação do Brasil. Assim, nas décadas de 30 a 64 foram debatidas reformas educacionais que garantiam o ensino público gratuito e de qualidade como direito de todos, principalmente para os que foram excluídos deste direito ao longo da história (FRANCO; SILVA, 2012).

Franco e Silva (2012) relatam que a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. No entanto, somente no final da década de 40 é que a EJA veio a ser reconhecida como parte da educação básica do Brasil.

Segundo Franco e Silva (2012), o II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi o marco histórico para o campo educacional. Nesse congresso, Paulo Freire defendeu o relatório sobre “A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos”. O referido relatório propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular, que se realizaram no país no início dos anos 60.

Paulo Freire apresentou uma proposta para a alfabetização de adultos que valorizava a história de vida do aluno no âmbito da sociedade e de acordo com Santos (2009), o método proposto por Paulo Freire para a alfabetização, inicia-se fazendo um levantamento do que os alunos trazem em sua trajetória de vida. Através deste círculo de cultura, o educador e educando dialogam em busca desses saberes acumulados.

Dando prosseguimento à alfabetização de adultos, foi criado em 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que tinha por objetivo coordenar as atividades de alfabetização de adultos. Esse movimento trabalhou de 1970 a 1980 e de acordo com Franco e Silva (2012) reduziu 7% da taxa de analfabetismo no Brasil.

Após o fim do regime militar no Brasil, houve novas discussões sobre a educação no cenário brasileiro e mediante a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 responsabiliza o Estado pela oferta de educação pública, gratuita e universal, assim como mostra o Artigo 4 parágrafo VII: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Posteriormente é implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. A novidade do PROEJA é a formação geral e a formação profissional na modalidade EJA, onde essas duas devem estar unificadas (LOPES; VALENTIM, 2012).

Assim, até a promulgação da Lei Nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos era tratada como ensino supletivo e tinha como principal objetivo a recuperação de estudos. A partir desta lei ganha a dimensão de Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 1997, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária, com o objetivo de ofertar o ensino público para jovens e adultos, reduzindo assim o índice de pessoas analfabetas. Conseguiu-se, segundo estatísticas, até dezembro de 2001, atender a 2,4 milhões de jovens e adultos sem escolarização.

A constituição de 1998 havia firmado como dever do estado a promoção e a oferta de ensino gratuito para os segmentos da população em situação de analfabetismo e de baixa escolaridade. Em 1999, foi criado

o Projeto Grandes Centros Urbanos, que até dezembro de 2001 atendeu aproximadamente 138.718 alunos nos Estados em que foi implantado. A partir de 2001, foi implantado o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, cuja responsabilidade foi repassada aos municípios, havendo possibilidade de se receber recursos do FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - uma vez que o número de alunos de EJA regularmente matriculados passou a constar no Censo Escolar.

A modalidade EJA trouxe desafios para o professor, que até então era preparado para trabalhar com crianças ou adolescentes e segundo Amorim (2012), ensinar jovens e adultos trabalhadores não era simplesmente adaptar o ensino regular para atender essa demanda. E, na concepção de Oliveira (2007), o aluno, por ser adulto e trabalhador deve ser sempre tratado como tal, devendo o educador evitar o uso de palavras no diminutivo e abordagens equivalentes ao do Ensino Médio Regular, visto que a forma de apreensão de conhecimentos por adultos se dá por meios cognitivos distintos. Deve-se observar que o público da EJA já possui uma vasta história de vida, com grandes potencialidades didáticas emergentes.

A atual legislação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhece a necessidade de se considerar os alunos desta Modalidade de ensino enquanto sujeitos singulares, com experiências em diversos espaços sociais, culturais e religiosos. Portanto, possibilita organizar e flexibilizar tempos e espaços, tecendo uma proposta diferenciada e específica, de acordo com esse público que se constitui de jovens e adultos trabalhadores.

Sendo assim, “a EJA, de acordo com a LDBN Nº 9.394/96, ao passar a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDBN Nº 9.394/96, reconhece a importância de a EJA ser regulamentada e organizada, bem como levar em consideração as especificidades dos sujeitos que, tiveram por algum motivo a interrupção dos estudos ou não acesso aos mesmos, seja, no ensino Fundamental ou Médio, garantindo a esses jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas levando em consideração seus saberes e suas experiências.

2.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para atender o público da Educação de Jovens e Adultos e com tantas especificidades, faz-se necessária uma discussão a respeito dos sujeitos da EJA, para entender como deve ser o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Oliveira (2007) em seus estudos relata que apesar desses alunos serem agrupados em séries e turmas, não caracterizam um grupo homogêneo, mas cada um desses alunos traz para dentro da sala de aula redes de saberes tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das aprendizagens na sala de aula que devem ser respeitadas e valorizadas pelo profissional.

Conforme o exposto no parecer acima, o educando da EJA traz consigo uma vasta história de vida, e as razões que o traz à escola são as mais diversas. Por ser uma modalidade de ensino específica a EJA não pode (e não deve) utilizar das mesmas práticas do Ensino Regular, visto que os interesses desta última modalidade é o acesso a uma universidade. Logo, quando se fala de Educação de Jovens e Adultos deve-se ater a diferença básica destes dois públicos: o Regular e a educação para jovens e adultos.

2.3 ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

O aluno da educação de jovens e adultos, geralmente tem um perfil de trabalhador e que passa horas em seu ambiente de trabalho. Nesse aspecto, pode-se notar que muitos desses alunos não têm tempo para fazer uma alimentação balanceada. É importante que toda pessoa tenha uma boa formação do hábito alimentar.

Os estudos realizados por Petruski e Taschetto (2012) mostram que a formação dos hábitos alimentares é resultado de um processo que pode ser influenciado por uma série de fatores: fisiológicos, psicológicos, socioculturais e econômicos, tendo como base a família sendo que, muitas vezes nesse conjunto são encontrados preconceitos, tabus e erros alimentares que acarretam prejuízos à saúde.

Isso mostra que uma boa alimentação é fundamental para que se tenha uma boa saúde. Assim, é na escola que os alunos da EJA obtêm o conhecimento e nesse sentido cabe ao professor fornecer subsídios visando melhorias para a qualidade de vida desses alunos. Com relação a este aspecto, Santos (apud PETRUSKI; TASCHETTO, 2012, p. 4) relatam que:

A saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, de habitação e saneamento, boas condições de trabalho e renda, oportunidades de educação ao longo da vida dos indivíduos e das comunidades (SANTOS, 2005, p. 886).

Dessa forma, é importante que a escola inclua em seu projeto de ensino temas relacionados com a educação alimentar, onde os alunos poderão ter acesso às informações que viabilizem mudanças de atitudes nas práticas alimentares nos meios em que se encontram inseridos.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

Este estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo do problema, sendo referenciada na pesquisa bibliográfica e no estudo de caso sobre a percepção da importância da alimentação pelo aluno da EJA. Para a realização desse trabalho foi imprescindível a consulta às fontes bibliográficas, bem como nas citações de suas principais conclusões, procurar envolver os estudos já realizados por outros autores.

A princípio, esta pesquisa utilizou um questionário como instrumento de investigação, o qual foi aplicado aos alunos de uma turma do Intermediário Segundo Segmento, em que a faixa etária varia entre 15 (quinze) a 38 (trinta e oito) anos. O principal propósito desse estudo foi avaliar o conhecimento do aluno da EJA a respeito do tema alimentação saudável.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola “Álvaro de Castro Mattos que está localizada no bairro Mata da Praia, Vitória, ES e funciona de 2ª a 5ª feira no horário de 18h 20min a 22h. O horário de entrada é flexível até 18h40min, facultado aos alunos trabalhadores registrados no colégio, a entrada em qualquer momento. Na 6ª feira acontece o planejamento coletivo.

Os professores são todos efetivos, pós-graduados com idade oscilando entre 25 a 60 anos e experiência significativa na modalidade EJA, tem perfil de comprometimento com a escola e com o grupo de alunos. Desenvolvem as atividades em duplas. Em cada turma ficam duas professoras. As duas não desenvolvem um trabalho interdisciplinar em se tratando do conteúdo, mas uma atua como apoio e outra como professora titular.

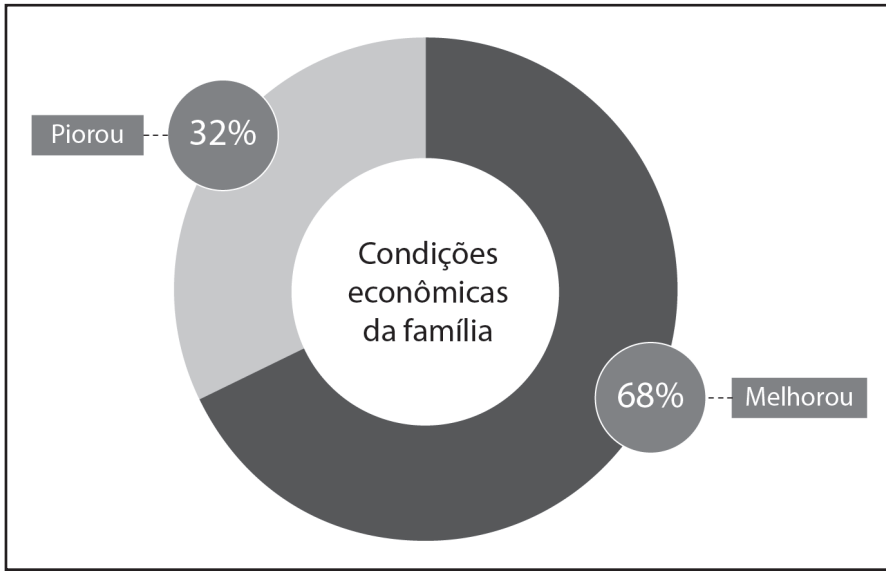
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes deste estudo foram os 19 alunos de uma turma do Intermediário Segundo Seguimento, em que a faixa etária variava entre 15 (quinze) a 38 (trinta e oito). Alguns são adolescentes com medidas sócio educativas, outros especiais e alguns trabalhadores. Apresenta em sua maioria renda familiar baixa, oriundos da rede pública de ensino, moradores do entorno do bairro de Maruípe, em Vitória, ES.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário aos alunos da EJA foi constatado que 53% destes são do gênero feminino e 47% do gênero masculino. Ao serem questionados sobre as condições econômicas da família, os alunos responderam em sua maioria (68% dos alunos - Figura 1) que as condições econômicas da família hoje melhoraram, se comparada com o tempo em que eles eram crianças. Este é um fator importante, pois os estudos de Petruski e Taschetto (2012) mostram que os alunos da EJA participantes da pesquisa realizada no município de Cascavel/Paraná consideram a situação financeira da família um elemento importante para a prática de uma alimentação saudável, a qual, quando é considerada boa, viabiliza a compra dos alimentos de melhor qualidade.

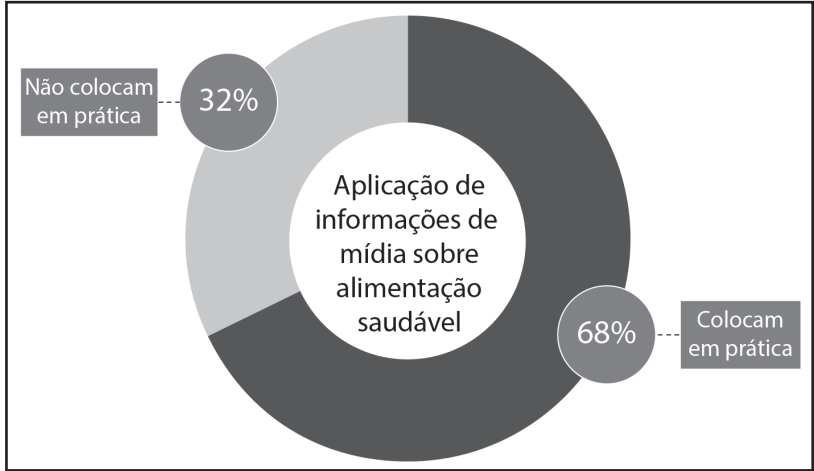
Figura 1 - Condições econômicas da família



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Quando os alunos foram questionados sobre informações de educação alimentar ou informações de hábitos saudáveis na mídia, 68% responderam que procuram colocar em prática tais instruções. Alguns estudos têm demonstrado a preocupação de educadores em contribuir significativamente com a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, trabalhando em seu currículo a temática da educação alimentar, cujos resultados foram extremamente positivos. (PADOVINI, 2007 e WISNIEWSKI, 2007). Tais atitudes são importantes para que os alunos adquiram conhecimentos e que os tornem capazes de selecionar e absorver informações corretas.

Figura 2 - Aplicação de informações de mídia sobre alimentação saudável



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

A Tabela 1 mostra os alimentos consumidos na casa dos alunos todos os dias. Os dados mostram que o alimento mais consumido pelos alunos são arroz e feijão (95%), seguida de verduras e legumes (84%). Em contrapartida nota-se que 58% dos alunos não têm o hábito de consumir frutas, verduras, leite e seus derivados. De acordo com Lima (2008), o feijão é um alimento importante, pois é rico em proteína e o fato dos alunos não consumirem frutas é um fator preocupante, tendo em vista que essas são fonte de vitaminas necessárias para o bom funcionamento do organismo.

Tabela 1 - Alimentos consumidos diariamente pelos alunos

Alimentos consumidos diariamente	Quantidade de alunos que consomem
Arroz e feijão	95%
Carne	74%
Verduras e legumes	84%
Pão	74%
Leite, queijo ou iogurte	42%
Frutas e verduras	42%

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Foi possível observar quanto ao hábito de alimentação regular que a maioria dos alunos tem o hábito de almoçar (84%), jantam (63%) e tomar café da manhã (74%), como apresentado na Tabela 2. Esses dados são relevantes, pois essas refeições são consideradas as principais a serem ingeridas diariamente por uma pessoa. Pode-se observar também que 63% dos alunos comem no intervalo das principais refeições, hábito considerado bom, pois, estudos mostram que o fracionamento das refeições ao longo do dia, ajuda a reduzir a fome e evitar uma supercompensação nas próximas refeições (Bundell et al, 1997). Além de manter o metabolismo mais acelerado, evitando o ganho de peso, pois quando é fornecido alimento várias vezes ao organismo ele entende que não precisa armazenar podendo então consumir energia, já que a mesma será reposta pelos novos alimentos que serão ingeridos.

Tabela 2 - Refeições realizadas diariamente

Refeições	Quantidade de alunos que fazem as refeições
Café da manhã	74%
Almoço	84%
Jantar	63%
Intervalo das refeições	63%

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Os alimentos consumidos pelos alunos nos intervalos das principais refeições estão apresentados na Tabela 3, mostrando que não há exageros, sendo que com relação ao consumo de frutas, nota-se que 47% dos alunos entrevistados têm o hábito de ingerir frutas nos intervalos das refeições. Isso mostra que esses alunos têm procurado ingerir alimentos que contribuem para uma alimentação saudável, uma vez que as frutas são fontes de vitaminas. Esses dados podem ser considerados relevantes, pois de acordo com Lima (2008), em uma pesquisa apresentada pelo IBGE, por exemplo, os brasileiros ingerem pouca fruta, no entanto, o que se percebe é que essa realidade vem mudando aos poucos, notadamente pelo fato do aumento do poder aquisitivo da sociedade de brasileira de modo geral.

Tabela 3 - Alimentos consumidos no intervalo das principais refeições

Alimentos	Quantidade de alunos que consomem
Chips	21%
Frutas	47%
Salgados	37%
Balas, doces e chocolates	21%

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Dentre todos os alunos entrevistados constatou-se que apenas 52% trabalham e estudam ao mesmo tempo. Ainda, os dados demonstrados na Tabela 4, revelam que a quantidade de horas trabalhadas pelos alunos é bem diversificada, o que não impede que eles tenham tempo para fazer ao menos duas refeições por dia. Eles responderam ainda que param para se alimentar nos intervalos de trabalho.

Tabela 4 - Horas trabalhadas

Quantidade de horas trabalhadas por dia	Quantidade de alunos
7 horas	21%
8 horas	5%
9 horas	5%
10 horas	16%
12 horas	5%

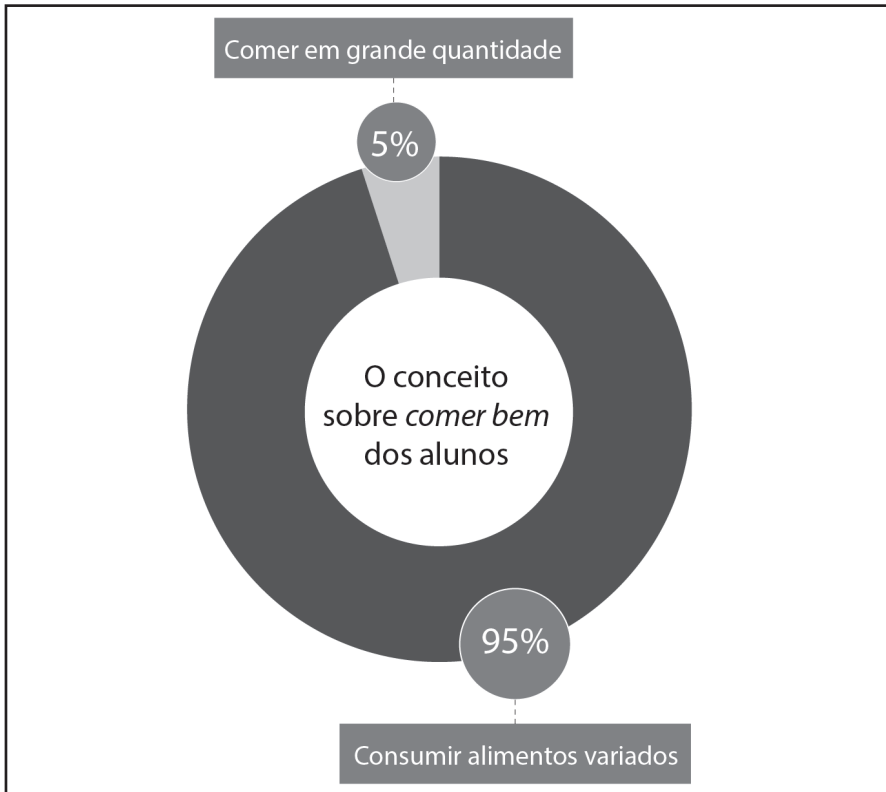
Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Ao serem questionados acerca da alimentação saudável, foi constatado que 95% dos alunos, acham que comer bem é consumir alimentos variados e 5% que é comer em grande quantidade (Figura 3). Na concepção de Murguero (2009, p. 20), é preciso comer de maneira correta e “uma refeição saudável deve ser planejada visando atingir todas as necessidades nutricionais do corpo”.

De acordo com estudos realizados por alguns autores, (Murguero, 2009), comer em grande quantidade, não significa dizer que está se

alimentando bem, sendo que as pessoas precisam ingerir alimentos ricos em nutrientes necessários à nutrição humana, o que incluem carboidratos, proteínas lipídios, fibras, vitaminas, minerais e água.

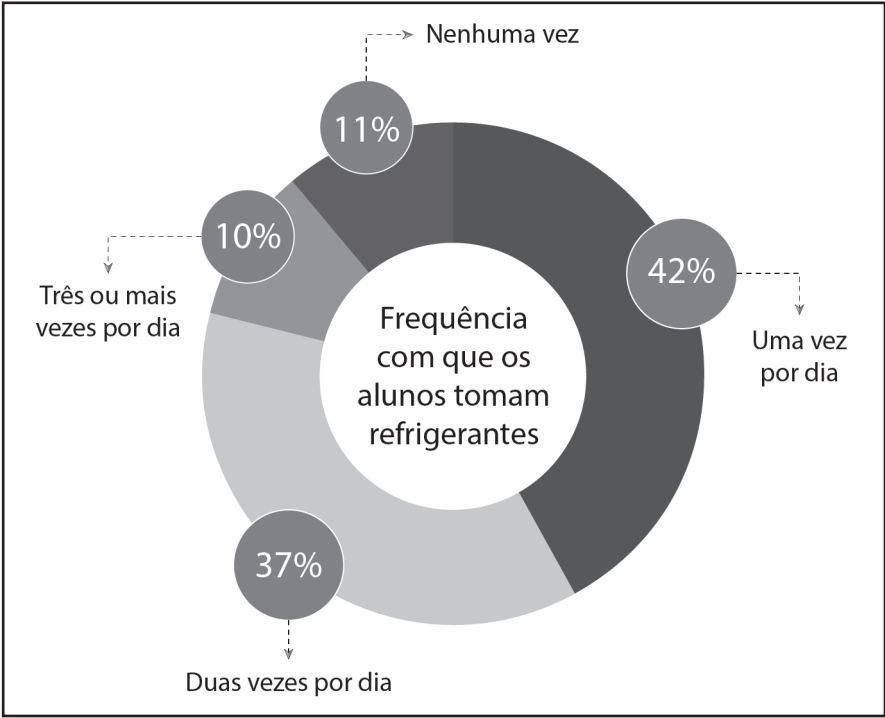
Figura 3 - O conceito sobre comer bem dos alunos



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Ao aplicar o questionário também constatou-se que 42% dos alunos tomam refrigerante uma vez por dia, 37% duas vezes por dia, 11% nenhuma vez e 10% tomam três ou mais vezes por dia (Figura 4). Esses dados são considerados relevantes, de acordo com os estudos realizados por Lima (2008), pois o refrigerante consumido em excesso não é considerado saudável, pois são calóricos e contribuem para o aumento de peso.

Figura 4 - Frequência com que os alunos tomam refrigerantes.



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

A Tabela 5 mostra o tipo de carne consumida pelos alunos da EJA. Constatou-se que (47%) dos alunos consomem variados tipos de carnes. Esse dado é relevante, pois mostra que a maioria tem a concepção de que o consumo de carne deve ser moderado. A carne é um alimento rico em proteína e o seu consumo de forma variada é importante para manter uma alimentação saudável.

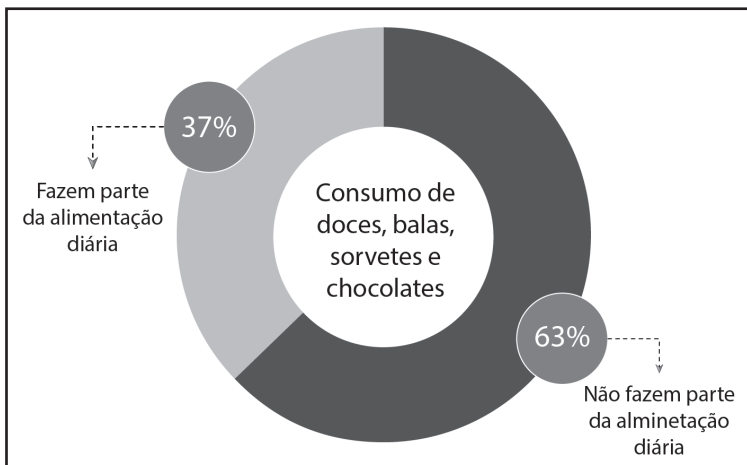
Tabela 5 - Tipos de carne consumidos

Tipo de carne	Quantidade de alunos que consomes
Carne salgada, linguiça, carne seca, paio e toucinho	11%
Salsicha, salame, apresuntado, mortadela, e presunto	5%
Carne gorda (ex.: porco, churrasco de boi e franco c/ pele)	21%
Carne magra (ex.: boi magra e frango sem pele)	11%
Peixes	5%
Variados	47%

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

A Figura 5 mostra que 63% dos alunos entrevistados não consideram que os doces, sorvetes e chocolates, fazem parte de sua alimentação diária e 37% responderam esses alimentos fazem parte da alimentação diária.

Figura 5 - Consumo de doces, balas, sorvetes e chocolates



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Além desses alimentos aqui apresentados, os alunos relataram que pão integral, hambúrguer, suco, pizza, biscoito cookie, banana frita fazem parte de sua alimentação diária. Os dados aqui encontrados podem ser considerados preocupantes, tendo em vista que muitos alunos optam por ter uma alimentação à base de produtos industrializados. Segundo Carvalho e Santos (apud LIMA, 2008, p. 18), os “alimentos industrializados são muito mais pobres em nutrientes que os naturais, além de contarem com elementos nocivos à saúde, como conservantes e corantes”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo mostraram que os alunos da Educação de Jovens e Adultos entrevistados têm conhecimento sobre o conceito de uma alimentação saudável. Constatou-se também, que esses alunos, em sua maioria, procuram colocar em prática o que aprendem sobre os bons hábitos alimentares.

O estudo revelou que a maioria desses alunos já se encontra inserido no mercado de trabalho e que a situação econômica familiar melhorou ao se comparar com o tempo em que eram crianças. Os dados mostram ainda, que os alimentos mais consumidos pelos alunos são arroz e feijão, seguidos de verduras e legumes. O consumo de carne é variado e no dia a dia. Em contrapartida muitos desses alunos não têm o hábito de consumir frutas, leite e seus derivados. Já quanto à ingestão de alimentos considerados calóricos, constatou-se que a maioria procura evitar, e isso é um fator importante, pois mostra que os alunos se preocupam em manter uma alimentação saudável.

Foi possível concluir que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm procurado manter uma alimentação saudável, o que contribui para manter uma boa saúde e uma melhor qualidade de vida.

5 REFERÊNCIAS

- 356 AMORIM, M. G. R. **A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2033-Int.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2012.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

CROMACK L.M.F.; BURSZTYN I.; TURA L.F.R. **O olhar do adolescente sobre saúde: um estudo de representações sociais**. Ciências Saúde Coletiva 14: 627.34, 2009.

FRANCO, R. A. S. R; SILVA, M. A. **Formação docente para o PROEJA**. [ON LINE]. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/Terxaema6Artigo4.pdf>. Acesso em 20 nov. 2012.

LARA, E. R. B; MAIA, F. O. A; SILVA, V. J; DIAS, M. D. S; SILVA, S. C. M. **Refletindo sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos**. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, 2002.

LIMA, Gabriela Guirão Bijos. **O educador promovendo hábitos alimentares saudáveis por meio da escola**. Bauru: UNESP, 2008. 100p. Monografia – Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf>. Acesso em 28 dez. 2012.

LOPES, J; VALENTIM, S. S. Educação Profissional Integrada à EJA: **A produção intelectual sobre o currículo integrado**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo6.pdf> Acesso em 25 Nov. 2012.

MURGUERO, Juliana Costa. **Avaliação do lanche de crianças de 7 a 10 anos de duas escolas em Araraguá**, Criciúma, 2009. 66p. Monografia - Curso de Nutrição. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Rev. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PETRUSKI, José Carlos; TASCHETTO, Onildes Maria. **Educação de jovens e adultos (EJA): subsídios para uma eficaz educação alimentar – o caso do C.E.E.B.J.A.** em Santa Helena. Artigo disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1900-8.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2012.

PINTO, Thaís Siqueira. **Boa alimentação ajuda no desempenho das aulas.** **Jornal Aconteceu**, Disponível em: <http://jornalaconteceu.com.br/index.php/component/content/article/10-divulgacao/532-boa-alimentacao-ajuda-no-desempenho-das-aulas>. Acesso em: 20 fev 2012.

15 | ATÉ HOJE NÃO APRENDI COMO USAR O MEU INGLÊS NA LAVOURA DE JILÓ⁶²: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, JUVENTUDE E MUNDO DO TRABALHO

Anidracir Natal⁶³

Maria José de Resende Ferreira⁶⁴

Edna Castro de Oliveira⁶⁵

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou analisar a oferta da educação do campo para os jovens residentes no município de Alfredo Chaves no Estado do Espírito Santo, considerando a necessidade de inserção desses sujeitos no mundo do trabalho. A proposta é discutir tal questão a partir do ponto de vista dos próprios jovens e de outros indivíduos envolvidos no processo.

Discutir a realidade da juventude rural, na atualidade, é de vital importância, porque implica, a nosso ver, um olhar mais atento às mudanças e às exigências do capitalismo, que vem transformando a realidade da formação educacional e a sua preparação para o trabalho. Compreender o jovem com seus sonhos, seus problemas e suas angústias é um passo significativo para pensar a oferta de educação para essa parcela da

62 Depoimento de T. C. (17 anos) quando interpelado acerca da importância do conteúdo aplicado no Ensino Médio regular, no que diz respeito à sua contribuição para a vivência do sujeito no campo.

63 Especialista em Educação, Professora da rede pública do Estado do Espírito Santo. E-mail: anidracirnatal@gmail.com

64 Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Proeja, Ifes Campus Vitória. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

65 Doutora em Educação – Professora da Ufes - Coordenadora do NEJA - Núcleo de Ensino de Jovens e Adultos. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br.

população, que se vê na fronteira entre manter-se no campo ou migrar para os centros urbanos à procura de melhores condições de vida.

Conforme Pacheco (2012, p. 43), “[...] a formulação de propostas de educação profissional de nível técnico para as populações do campo implica necessariamente, a análise de suas realidades”. A autora ressalta ainda que é “[...] preciso que sejam educados os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência” (2012, p. 47).

É possível depreender, a partir dos referenciais teóricos trazidos, que muitos são os obstáculos que os jovens do campo enfrentam em seu cotidiano para frequentar e permanecer na escola e, por sua vez, pressupomos que alguns desses jovens não veem no ambiente escolar, condições favoráveis de estudo que possam prepará-los para os desafios impostos pela sociedade, principalmente no que se refere à sua inserção no mundo do trabalho.

Diante de tais constatações, entendemos que a temática deste estudo possui relevância porque busca refletir a respeito da realidade do jovem rural e da política educacional do campo, a qual tem como desafio, melhorar a qualidade da oferta do seu sistema de ensino a fim de promover uma formação plena no que se refere à cidadania e à profissionalização.

Partindo das reflexões acima, propomos compreender como a educação do campo é ofertada aos jovens residentes nesse Município, nas comunidades de São João de Crubixá e Matilde, considerando a necessidade de inserção desse sujeito no mundo do trabalho. Para obtermos uma compreensão melhor sobre o tema pesquisado, este trabalho fundamentou-se nas concepções de teóricos que privilegiam a questão do trabalho como princípio educativo, a juventude e a formação para o trabalho.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A JUVENTUDE

A educação do Campo busca conquistar seus espaços e legitimar-se como direito subjetivo nos debates educacionais, na elaboração de suas leis e por meio de movimentos sociais organizados por diversos sujeitos, principalmente os do Campo. Vale ressaltar que essas lutas se devem às lacunas deixadas nessa modalidade educacional ao longo da nossa

história, por uma sociedade elitista e excludente, em que a desigualdade socioeconômica se evidencia entre o urbano e o campo.

Segundo Calazans (1990, p.16), as tendências da origem e da organização educacional dessa modalidade estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: “país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo de colônia, império, república”.

E ao atentarmos para uma visão mais ampliada da educação no Brasil, podemos constatar que o modelo da escola brasileira adotado desde a colonização até o início do século XX, serviu (e ainda serve) para beneficiar uma minoria da população – nossa elite econômica e intelectual. Com relação às demandas de escolarização das classes populares, Oliveira e Barbosa Filho (2011) denunciam:

Fundadas numa concepção elitista de educação marcada pela cultura dominante, as políticas compensatórias e paliativas destinadas aos sujeitos do campo, com ênfase no paradigma da educação rural, de forma mais acentuada, têm contribuído para perpetuar o que Alceu Ferraro (2009) denomina a tendência secular do analfabetismo. Daí porque este seja um problema que persiste no início do século XXI, [...] (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011, p. 4).

Nessa reflexão acerca da negação das condições para a efetivação do direito à educação das populações campestinas, esses autores ainda pontuam que:

A concepção elitista de educação não tem dado conta de responder ao desafio de elevar com qualidade a escolaridade dos sujeitos das camadas populares e de romper com a concepção do ideário republicano de que ao povo, basta a instrução elementar das primeiras letras. No contexto do campo, isso suscita a questão sobre o significado da chamada idade própria de acesso à educação, uma vez que nas regiões mais pobres do Brasil, o acesso tardio à escola continua sendo uma realidade marcada por uma oferta precária com baixos investimentos, incapaz

de oportunizar aos sujeitos a apropriação de novos saberes (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011, p. 4).

Por muito tempo, a educação do campo foi silenciada e negada às populações rurais, conforme também denunciam Caldart; Molina e Arroyo:

[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. Isso historicamente contribuiu para o êxodo rural, levando os jovens a encarar uma dura realidade de privações e de falta de perspectivas no campo ou a migrar para as cidades, o que acarreta outras sérias conseqüências, como enfrentar o crescente desemprego, a pobreza e a violência (2009, p. 10).

No que concerne ao nosso alvo da pesquisa, jovens do campo, compreendemos que é necessário apontar as discussões no âmbito acadêmico, a respeito desse segmento populacional. Autores como Sposito (2003), Dayrell e Carrano (2002), Carrano (2000), Levi e Schimitt (1996), trabalham com a ideia de juventude como construção sociocultural e compartilham, portanto, a afirmação de Camacho (2004, p.331): “As diferentes situações existenciais dos sujeitos permitem a construção de concepções diversificadas de jovem ou de juventude”. Nesse sentido, Pais (1993) aponta também uma noção de juventude ligada à transição biológica entre a infância e a idade adulta.

[...] a noção de juventude adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes ‘problemas sociais’ daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida (PAIS, 1993, p. 31).

A juventude no Brasil, principalmente os jovens do campo, segundo Carneiro e Castro (2007), não tem recebido a atenção merecida dos órgãos responsáveis ao longo de sua história. Somente a partir de 2005, com a criação da Secretaria Especial de Juventude (SEJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CNJ), esse tema passou a ganhar “espaço formal no poder público federal” (CARNEIRO; CASTRO, 2007, p. 117). A falta de políticas públicas para o meio rural tem provocado o seu abandono pela juventude do campo, ocorrendo o esvaziamento do mesmo pelos jovens que não veem perspectiva quanto ao futuro e consideram como única alternativa, a sua deserção. Nesse contexto, trazemos a reflexão de Calazans, a saber:

Considerando os altos índices do êxodo da juventude rural nas últimas décadas, e entendendo a educação como prática social e histórica, repensar a formação de jovens rurais é uma necessidade para todos que estão comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável. A sobrevivência das pequenas famílias agrícolas está relacionada também à fixação da juventude no campo, tendo em vista, que os filhos seriam os responsáveis em dar continuidade às atividades agrícolas da família. Isso nos leva a refletir sobre a relação teoria e prática, educação e trabalho e, ao mesmo tempo, a resgatar o significado que tem o trabalho nas condições de vida de jovens rurais (1981, p. 56).

Vivemos numa sociedade contemporânea caracterizada por sucessivas e aceleradas transformações no contexto político, econômico e sociocultural, decorrentes de alguns fatores que contribuíram para que ocorressem tais mudanças, como: o processo de globalização; os avanços tecnológicos nos modos de produção; as novas concepções de mercado, bem como a redefinição do Estado e suas formas de atuação (ANTUNES, 2010). Por conseguinte, trazem consequências para as relações no mundo do trabalho, para a política e para a educação. No que se refere especificamente às relações campo/cidade, destacamos as reflexões citadas no livro “Por uma educação do campo” por Fernandes; Cerioli e Caldart:

Precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país, pois o rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital (2009, p. 28).

Ao considerarmos as dimensões políticas das relações campo/cidade, dialogamos com Oliveira e Barbosa Filho (2011). Esses autores, a partir da abordagem de Wilians (1989), defendem a concepção de campo como um “[...] espaço diverso de possibilidades e de realizações da sociedade humana” (2011). Para esses autores, o “campo como espaço heterogêneo” destaca-se

[pela] sua diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em práticas de pluriatividade, envolvendo atividades agrícolas e não agrícolas, a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (SOARES, 2001, apud OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011, p. 5).

Em relação ao tema proposto sobre a formação do jovem do campo para o trabalho, buscamos compreender melhor qual o significado de trabalho para o homem. Segundo a teoria marxista, o homem, através do trabalho, humaniza-se e transforma a natureza da qual ele faz parte:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla o metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural

numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985 p. 149).

Na sociedade humana, o trabalho se constitui em direito e em dever e esboça um princípio formativo ou educativo. “O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO, 2010 p. 60). O trabalho como princípio educativo não é apenas um dever, é um direito que o ser humano tem para poder sobreviver dentro da perspectiva da produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à sua vida.

Ao nos remetermos à educação do campo, ao jovem do campo e ao trabalho, compreendemos que o sujeito jovem do campo possui sua singularidade de vida, o que pressupõe o reconhecimento de sujeitos de conhecimento e de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Dessa forma, não aprende só o que a escola ensina, mas aprende também em sua relação com o outro e com o que o cerca. Segundo Kuenzer,

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos (1988, p. 9).

No que diz respeito à formação profissional, a maioria dos jovens do campo tem sua aprendizagem feita no cotidiano, na rotina da lida dos afazeres desde a mais tenra idade. De acordo com Carneiro (2005, p. 253), “[...] raramente a profissionalização está associada a cursos de capacitação (90% dos jovens rurais não passaram por nenhum curso de capacitação). Ela é feita por meio de um aprendizado direto na prática”. Para tanto, sua aprendizagem ocorre na labuta com suas famílias na agricultura familiar, assim sendo, esse saber passado de geração a geração é herança familiar. Embora, hoje, os jovens rurais busquem novos espaços educacionais para sua formação, ainda levam consigo tudo que aprenderam com seus pais.

3 CAMINHO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Empreendemos uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo com ênfase no levantamento das demandas da educação do campo e na contribuição dessa educação na formação do jovem para o mundo do trabalho. Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2008, p.73) “[...] definem a pesquisa qualitativa como um tipo de método que explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Os procedimentos utilizados na abordagem dos sujeitos para a coleta dos dados foram o registro de diário de campo e os questionários semiestruturados, aplicados aos 77 sujeitos jovens, aos 05 professores (as) e às 03 famílias dos jovens que residem nos distritos pesquisados.

A pesquisa foi realizada nos Anexos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Camilla Motta” na cidade de Alfredo Chaves: Anexo de São João de Crubixá e o Anexo de Matilde. O período de levantamento dos dados de campo ocorreu de maio a junho de 2012. Destacamos que ao realizar esta pesquisa dentro do cronograma estabelecido, alguns obstáculos foram enfrentados, tais como: a distância e a dificuldade de encontrar todos os professores no mesmo horário e de chegar até as casas das famílias. Com relação aos jovens, não encontramos nenhum empecilho, visto que ao terem acesso ao objetivo do trabalho, todos se colocaram à disposição para responderem ao questionário⁶⁶.

No percurso final da pesquisa de campo, os dados produzidos a partir da escrita, da fala, do discurso e do teor das respostas dos participantes

66 Vale ressaltar que a pesquisa foi tão significativa para os jovens que o Anexo de Matilde, após a aplicação do questionário, com o apoio e orientação da professora participante da pesquisa, iniciou-se um debate profícuo com os alunos referente a essa problemática, resultando em um abaixo-assinado a ser entregue à Direção da Escola Estadual e em um documentário através do qual os alunos apresentam suas propostas e realidades vivenciadas.

envolvidos foram sistematizados e estudados através da constante ida e volta do material concreto à teoria (FRANCO, 2003)⁶⁷.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos deste estudo apresentam experiências, vivências e trajetórias de vida e trabalho, predominantemente, no campo. Além de residirem nessa área geográfica, eles sempre trabalharam na agricultura, principalmente com café, banana, horticultura, agroturismo e agropecuária.

No Anexo de São João de Crubixá, foram entrevistados 32 jovens com idade entre 15 a 20 anos. Todos estudam no horário vespertino. E no horário da manhã, 10% do sexo masculino ajudam o pai na agricultura, 1% trabalha como diarista e 1%, como comerciante. Já no que se refere ao sexo feminino, 16% ajudam as mães em casa, 2% trabalham na agricultura, 1% trabalha como diarista e 1%, na agroindústria. De acordo com os jovens, a renda familiar fica entre 1 a 2 salários mínimos.

No Anexo de Matilde, foram entrevistados 45 jovens com idade entre 15 a 30 anos, que estudam no horário noturno. Todos os estudantes trabalham. Quanto às do sexo feminino, 12% delas ajudam a mãe em casa nas tarefas domésticas, 6% trabalham na agricultura, 4% trabalham como diarista em casa de família e 2%, no comércio local. E quanto aos do sexo masculino, 17% trabalham na agricultura, 3% trabalham em oficina mecânica e 1%, como diarista em outra propriedade. A renda familiar, segundo os jovens, fica entre 1 a 2 e entre 3 a 4 salários mínimos.

Foram entrevistados 03 professores da escola da comunidade de Matilde. Foi possível averiguar que os professores vêm de outra localidade ou da cidade para dar aula no Anexo, que se localiza a 21 km da sede. Todos os professores possuem cursos superiores. Uma professora, moradora da comunidade, é graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo; outras duas, ambas moradora da sede, são formadas, uma em

67 Os nomes de todos os sujeitos foram mantidos em sigilo, após a aceitação em consulta prévia feita diretamente com eles. Assim sendo, teremos apenas as iniciais do nome e sobrenome. Com os professores e as famílias, foi decidido o mesmo, uma vez que alguns solicitaram a manutenção do anonimato.

História, outra em Sociologia, pela Faculdade São Camilo. Todas as três têm dupla jornada de trabalho, dividindo o tempo entre aulas da rede de ensino Municipal e Estadual.

Já no Anexo da comunidade de São João de Crubixá, apenas 2 professores responderam ao questionário - uma professora formada em Geografia pela faculdade São Camilo e outra, em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. As professoras, para chegarem até a escola, andam cerca de 18 km de moto. Ambas possuem uma segunda jornada de trabalho.

As 3 famílias entrevistadas foram todas da comunidade de “Crubixá”. Trabalham com a agricultura de café, de eucalipto e com a pecuária. Dentre as três famílias, as mulheres possuem Ensino Médio completo e os pais possuem o Ensino Fundamental completo. O número de filhos entre os casais é de 2 ou 3. Essas famílias sempre viveram na comunidade, sua renda mensal equivale à produção agrícola, que fica entre 2 a 3 salários mínimos por mês.

3.3 O JOVEM E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao analisar as respostas em relação à importância da educação para o sujeito do campo e à sua trajetória escolar, 65% dos entrevistados responderam que sempre estudaram em escolas do município e em escolas do campo. Eles também consideram a educação um direito do homem e desejam ter uma educação de qualidade no/do campo.

Quando questionados nas entrevistas acerca da importância do conteúdo aplicado no Ensino Médio regular, no que diz respeito à contribuição para a vivência do sujeito no campo, 38,5% dos sujeitos responderam que, embora o conteúdo aplicado seja de suma relevância para a sua aprendizagem, ele não atende às necessidades do homem do campo, ou seja, não se encontra direcionada ao campo, conforme se constata a seguir: *“Porque o ensino é voltado para a cidade e não para a atividade do campo”* (F.M., 17anos); e *“Até hoje não aprendi como usar o meu inglês na lavoura de jiló”* (T.C., 17 anos). Também é o que diz D. L. (18 anos): *“Aprendemos muita coisa, mas precisamos de mais atividades e oportunidades para o campo, para quem está longe e esquecido”*.

Nesse sentido, os depoimentos apontam um descompasso no que se refere à proposta curricular prescrita e ao que efetivamente se oferece, pois, de acordo com o Currículo Básico da Escola Estadual,

Para se pensar em um currículo que resguarde os saberes camponeses, deve-se compreender que o campo não deve ser pensado em oposição ao urbano. Há que se resgatar o campo como lócus de produção de saberes, de subsistência, presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra. Assim, o currículo deve levar em conta a realidade dos sujeitos camponeses, que se educam na relação com a terra e com outros sujeitos[...] (SEDU, 2003, p. 40).

Outros relatos denunciam também que a educação proposta vai na contramão do que se defende para a educação do campo. A contribuição de L. R. (16 anos) é esclarecedora: *“Porque na escola, o exemplo que dão é: “você quer viver no cabo da enxada a vida inteira? Isso é um desestímulo para ficar no campo”.*

Diante desse desabafo, trazemos Arroyo; Caldart e Molina que enfatizam que a demanda é por uma educação que

[...] prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14).

Outra situação constatada na pesquisa foi em relação à identidade de gênero. As jovens entrevistadas relatam a dupla jornada de trabalho – o trabalho doméstico e o trabalho pesado na roça. Sua condição feminina e suas expectativas em relação ao seu futuro são explicitadas abaixo:

Com certeza, quem vive no campo, tem uma vida no campo, sua sobrevivência veio de lá, lutou muito para manter-se no meio rural. Se o estudo valesse a pena para ser aplicado onde a gente vive, com certeza, muitas pessoas iriam ficar e investir no campo, haveria uma troca gratificante em

que o estudo recebido seria aplicado em nossa propriedade e também geraria emprego. Mas a falta de estabilidade... Pelo meu conhecimento, não há outra forma de eu conseguir um emprego ou de fazer a faculdade se eu não sair da roça, aqui você não tem oportunidade nenhuma, “ou você sai”, “ou você sai”. Para mim, no meu conhecimento, é viver essa vida... “uma vida dura”. E se eu ficar na roça a minha vida toda, vai ficar naquilo, casar, ter filhos e pronto, acabou, nossos pais já colocam isso na nossa cabeça, então ir para a cidade é ter oportunidade de ter escolhas (M.M., 18 ANOS).

Os depoimentos dos professores e dos pais também apontam nesse entendimento. De acordo com os docentes, a educação hoje ofertada não atende às expectativas do jovem, quanto à sua especificidade de viver em área rural: 5% responderam que carece preparar o jovem para que ele desenvolva o gosto pelo campo e veja esse espaço como potencial de crescimento e de qualidade de vida.

Segundo os depoimentos das famílias, a instrução escolar é muito importante porque oportuniza os filhos a fazerem cursos técnicos ou a cursarem uma faculdade para procurar emprego na cidade. Contudo, também enfatizam que a escola deve ofertar condições para que os jovens permaneçam nas suas regiões de origem. Acreditam que um bom estudo deve possibilitar uma vida digna no campo, com preparação para os novos desafios que a agricultura, mesmo sendo familiar, vem impondo ultimamente. De acordo com uma das mães: *“Mesmo vivendo no campo, precisa evoluir e adquirir conhecimento das novas tecnologias adquiridas”* (G.P., 46 anos).

Vale ressaltar que, na perspectiva dos jovens entrevistados, a escola é vista não apenas como um local de aprendizagem e de formação, mas também como um ponto de encontro com os amigos, um espaço de sociabilidade, conforme se destaca abaixo:

Por ser do campo e por aqui não haver muitas distrações, a escola acaba sendo um ponto referencial para se encontrar com os amigos, conversar, se divertir e aprender a ler e a escrever. Passamos a ter

mais respeito pelo fato de os nossos pais ficarem na roça o dia todo. A escola para mim, tem um grande significado (P.M., 16 anos).

3.4 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O meio rural brasileiro, até a metade do século XX, caracterizou-se pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares. Outra característica é a escassa oferta de escolarização formal, persistindo ainda a desconexão em semelhança à cidade, no que diz respeito à oferta de ensino médio, de educação profissional e de ensino superior.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cresce rápido o número de jovens que vem abandonando o campo. Diversos são os motivos desse abandono. Para Carneiro e Castro,

[...] As famílias têm optado, de acordo com suas possibilidades, por residirem mais próximas dos centros das localidades. Mesmo aqueles que se mantêm na atividade agrícola preferem morar nos aglomerados, seja para facilitar o acesso à escola e ao lazer para seus filhos, seja para aumentar a qualidade de vida através do acesso à eletricidade, telefonia, a lugares de encontro, e principalmente, acesso ao trabalho não agrícola, que assume cada vez mais um papel destacado na renda familiar (2007, p. 61).

Em busca de melhores condições de moradia e de trabalho, a decisão de ficar ou não no campo cabe ao jovem, mas a ele deve ser oferecida oportunidade de escolha, entre ficar ou sair do campo, conforme a defesa de Caldart:

Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo, é preciso que sejam educados os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam ajudar na construção de um projeto social no qual todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência (2009 apud PACHECO, 2012, p. 47).

Nesse momento da pesquisa, foi feita referência acerca da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves (EFAAC)⁶⁸. Nesse quesito, 95% dos entrevistados afirmaram que a instituição é muito importante para a região e que pode ajudá-los a se preparar para o mundo do trabalho, com uma formação profissional técnica para a atividade rural no ambiente em que vivem.

Todavia, em relação à intenção de procurar essa escola para estudar, a maioria, por motivos variados, alegou não ter, obtendo-se os seguintes resultados: 40% apontaram difícil acesso - como distância, estradas em péssimas condições - e falta de opção para outros cursos; 30% argumentaram haver escolas próximas às suas casas e não gostar de dormir fora, além de não receber incentivo por parte dos pais; e 10% afirmaram não poder ficar ausente de casa, pois auxiliam os pais nas lavouras todos os dias. Os excertos a seguir nos ajudam nessa análise: *“Porque a EFAAC restringe-se a um só curso profissionalizante em agropecuária, que não é o único necessário para a prática agrícola”* (R.G., 17 anos). E: *“Porque seria difícil o acesso e perderíamos muitas semanas de serviço nas lavouras”* (J.G., 18 anos). Ainda trazemos M. R. (16 anos): *“Pois a escola família agrícola não permite sair do local de ensino, e eu trabalho durante todo o dia”*.

Como podemos observar, os jovens apresentam seus limites em relação a saírem de casa à procura de outros cursos em escolas distantes de sua residência. Mas reconhecem a importância de uma formação voltada ao agricultor, como podemos constatar: *“Precisa de jovens preparados, pois a maioria dos jovens pensa que a agricultura não dá lucro. Isso porque não há preparação. A agricultura também é emprego digno”* (L.R., 16 anos). Outros depoimentos também caminham nessa direção:

A escola pode contribuir e muito com as atividades voltadas à agricultura, pois ela pode ajudar a pessoa a desenvolver a sua capacidade intelectual e mental, porque no campo, as pessoas também usam a mente para plantar, colher e manusear as máquinas (W.D., 15 anos).

Hoje podemos notar como o agricultor é pouco valorizado, sua renda é incerta, seus investimentos também. Por isso, seria de grande ajuda essa formação na agricultura, para assim, não sermos de certa forma forçados a deixar o lugar onde tanto tempo vivemos (M.M., 18 anos).

Segundo a escuta que fizemos com os jovens citados acima, todos reconhecem a importância da formação profissional para obterem melhores condições de vida no campo. Além do mais, também julgam “abandono” do governo o que se traduz na falta de políticas públicas em específico para a população camponesa. Quanto à formação profissional para a agricultura, Pacheco ressalta que:

[...] implica preparar educandos que possam compreender diferentes lógicas da produção agrícola entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos das populações – e uma voltada para o agronegócio ou agricultura industrial. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos da educação profissional (2012, p. 43).

Ademais, quando os jovens saem do campo em busca de uma capacitação profissional, muitos deles não mais retornam. Ao saírem para estudar, os jovens vivenciam dois universos culturais diferentes, acabando por adquirir estilos de vida típicos da juventude de classe média urbana e, após essa experiência, são pouquíssimos os jovens que depois de formados, retornam para seu lugar de origem.

Vale ressaltar que, ao longo do processo histórico de construção da indústria brasileira, o agricultor sofreu com o preconceito e a desvalorização de uma sociedade capitalista, que valoriza mais o mundo urbano. Segundo Carneiro e Castro (2007), essa construção simbólica, muitas vezes, é reproduzida pelos próprios trabalhadores rurais. Nesse sentido, Frossard também reforça essa mentalidade:

[...] Lembro-me das palavras de meu pai que dizia; “a roça não é lugar de vida para meus filhos, não quero que eles passem no campo toda a vida desgrçada

que já vivi”. Essas palavras são frutos de um contexto rural que não oferecia as mínimas condições de vida e, por isso, a cidade era o grande vislumbamento das pessoas que lá moravam. Na verdade, mesmo que não sabíamos, nós retratávamos uma realidade já comum no país: o êxodo rural e o crescimento da malha urbana das cidades de grande e médio porte. Esse contexto nacional de que fazíamos parte era marcado pela difusão de um modelo de vida urbana, atrelada à expansão industrial do Brasil e, no campo, pela valorização histórica da grande propriedade e da produção agroexportadora em detrimento da produção familiar e de subsistência (2004, p. 14).

Apesar de o êxodo rural fazer parte da nossa história, ao dialogar com os dados da pesquisa, constatou-se que os jovens apresentam um sentido de esperança de viver do/no campo. São sujeitos que clamam pelos seus direitos ainda não atendidos: *“A formação voltada para o campo ajuda a manter o jovem no espaço rural, porque assim, podemos cuidar de nossa propriedade”* (D.M., 17 anos) e *“Porque se profissionalizando, o agricultor terá uma vida melhor, conseguindo uma maior rentabilidade por meio da agricultura”* (C.V., 16 anos).

Nesse processo de construção da pesquisa, em muitas das explanações dos jovens, fica evidenciado que a qualificação profissional para o jovem do campo não seria necessariamente, só a agrícola. Segundo eles, o agricultor precisa, em sua propriedade, de eletricista, de mecânico, de pedreiro, entre outros profissionais que possam atender às suas demandas e às suas necessidades como pessoas que também possuem bens materiais, assim como bens de consumo. Conforme seus depoimentos: *“Porque, apesar de morar no campo, a maioria tem carro e precisa de um mecânico, tem energia e precisa de um eletricista e assim por diante”* (C.G., 15 anos). E: *“Estas atividades ajudam porque além de trazer um ganho a mais, nós podemos também trabalhar na agricultura [...]”* (D.M., 17 anos).

Diante desse contexto, Pacheco nos esclarece que:

A educação profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território,

cuja base de crescimento econômico está na agricultura-agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo (2012, p.45).

Para os professores, a educação oferecida hoje ainda não satisfaz a expectativa de preparar o jovem para permanecer no campo. Consoante à percepção deles, os cursos ofertados não atendem aos jovens de regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. A mesma opinião é detectada no diálogo com os pais. Segundo eles, os seus filhos são preparados para deixarem o campo, pois a eles não são oferecidos cursos de preparação em que o jovem possa ter acesso a recursos referentes à agricultura. De acordo com algumas mães: *“A escola deveria oferecer recursos e conhecimento referentes à agricultura como: laboratório de pesquisa; algumas técnicas de plantio, entre outros”* (G.P., 46 anos) e *“Para executar bem os trabalhos na empresa rural hoje, é necessário conhecimento e apoio do governo”* (V.N., 38 anos).

Assim, por meio dos depoimentos e desses excertos apresentados, pode-se perceber a ausência de investimento do governo no que diz respeito à criação de políticas públicas em prol do crescimento profissional e educacional do público jovem que habita nos espaços rurais.

3.5 DIFICULDADES E EXPECTATIVAS DO JOVEM DO CAMPO

Foi possível analisar, de acordo com a escuta dos jovens, que viver no campo é ter uma vida saudável e o privilégio de desfrutar das belezas naturais, da tranquilidade, do aconchego da família e do viver em comunidade. Porém, eles também ressaltam certos impedimentos encontrados em relação a transporte, internet, cursos técnicos, laboratórios, locais de socialização e lazer. Conforme depreendemos de suas histórias: *“Tenho orgulho de ser jovem do campo apesar das dificuldades encontradas. Quero crescer com o campo e evoluir a cada obstáculo vencido”* (M.M., 18 anos). Para M. R. (16 anos): *“Há muito preconceito, pois jovens do campo são vistos como “bicho do mato”, e não temos muitas opções, mas me orgulho em saber que as pessoas*

da cidade precisam do alimento que produzimos". O jovem C.G. (15 anos) nos esclarece a respeito das identidades de gênero: "É difícil, pois o trabalho no campo é muito cansativo e não há grande recompensa; e para a mulher, é ainda mais complicado, pois, na maioria das vezes, ela precisa ir à roça e também cuidar dos filhos e da casa" (C. G., 15 anos).

De acordo com os sujeitos pesquisados, possivelmente, o que impede o desenvolvimento, o "bom" andamento das escolas rurais/do campo vai desde questões simples (material básico para manutenção e funcionamento da escola) até aquelas que têm uma relevância maior quanto à qualidade da educação/ensino: ausência de laboratórios, biblioteca, transporte adequado, professor qualificado, metodologias e métodos que considerem as especificidades do campo.

De acordo com os dados produzidos, observamos que uma das maiores dificuldades dos jovens no campo é a falta de cursos em que possam se profissionalizar e, assim, melhorar a sua renda. Além disso, há a distância (para sair do campo a fim de dar continuidade aos estudos) e a falta de tecnologias. Apontaram também outros fatores dificultadores, como a falta de telefone, de internet, de estradas que favoreçam o acesso à escola e, principalmente, a falta de atenção dos governantes para com as políticas públicas destinadas à juventude do campo.

De acordo com os profissionais pesquisados, o educando deve ter uma formação crítica e atuante, preparando-se para a vida e para o trabalho. Na fala da professora: "*O Ensino Médio da rede estadual oferece um currículo comum em todo o estado, voltado para o vestibular e o Enem*" (A.F., 25 anos). Outro depoimento corrobora: "*Penso que a escola influencia para a não permanência do jovem, pois dentro de seu discurso está presente a conquista do Enem e outros vestibulares, de outros cursos que não estão voltados para o campo*" (R.G., 32 anos).

Destacamos também o parecer de uma das professoras entrevistadas, quando indagada sobre o que tem levado os jovens a procurar a cidade:

A sociedade é muito consumista. É transmitida a ideia de que você só será feliz se você consumir, ou seja, o consumo é visto como sinônimo de felicidade. Existe muito pouco incentivo ou política pública voltada para o homem do campo, assim, acredita-se que para sermos felizes, temos que comprar na cidade, pois na cidade há maior valorização e

“oportunidade”. Além disso, há muito estereótipo com relação ao homem do campo e muitos vão para a cidade para obter aceitação social (I.V., 34 anos).

A partir desse excerto, buscamos dialogar com Saviani:

[...] A classe dominante utiliza a ideologia para manipular as pessoas de acordo com seus interesses, indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como pensar, o que devem sentir e como sentir, o que fazer e como fazer. Seu objetivo é formar cidadão não participativo e garantir a submissão da classe dominada (2002, p. 55).

Depreendemos que tanto a professora quanto o autor, refletem acerca da influência ideológica da classe dominante sobre a maneira das pessoas pensarem e agirem, sobre os desejos e sonhos em suas vidas. Dessa forma, os jovens rurais são envolvidos com a ideia de que a vida melhor e cheia de oportunidade está na cidade, e esse sentimento acaba por influenciar na decisão de sair do campo, apesar dos depoimentos que revelam a vontade de continuar em sua região de origem.

Entendemos que a educação é uma das possibilidades de transformação do sujeito de se posicionar no mundo criticamente, preparando-se para uma participação cidadã mais efetiva na sociedade. Porém, defendemos uma educação que atenda aos anseios do jovem do campo, que problematize e preserve seus valores culturais e seus saberes, e não uma educação bancária que repete e confirma os desejos da elite dominante, conforme denuncia Freire (2003).

Ao perguntarmos aos professores se a educação hoje ofertada atende às expectativas do jovem quanto à sua especificidade do campo, 5% responderam que carece preparar o jovem para que ele desenvolva o gosto pelo espaço rural e veja essa região como potencial de crescimento e de qualidade de vida. Para isso, a educação deve estar envolvida com as necessidades do aluno em sua comunidade, oferecendo-lhe condições de poder ficar no meio rural se for o seu desejo. Como podemos constatar abaixo:

A educação oferecida hoje ainda não atende à expectativa de preparar o jovem para ficar no campo. Os cursos voltados para a preparação do

jovem na agricultura como: a pecuária, fruticultura, piscicultura, suinocultura, entre outros cursos, ainda não atendem aos jovens, podemos dizer que as políticas públicas estão sim, “preocupadas” com cursos técnicos que atendam somente às grandes empresas. Poucos cursos atendem ao jovem do campo para que ele permaneça no campo (M.O, 48 anos).

Nossas escolas podem ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade (do manuseio cuidadoso da terra, da natureza) para garantir a vida, a educação ambiental, o aprendizado de semear e colher no tempo certo. É preciso envolver educandos e educadores em atividades diretamente ligadas ao uso da terra (A. E., 26 anos).

Com relação à família, a pesquisa mostrou que os pais almejam sucesso para o futuro dos seus filhos, porém a preocupação maior é com a saída destes para estudarem, principalmente com a de suas filhas. Uma das mães expõe as dificuldades:

Difícil acesso às universidades (se o jovem quiser estudar, tem que deixar a família), pouca valorização do homem do campo, falta de apoio técnico e financeiro, influência negativa da mídia, que despreza o trabalho do campo e incentiva a busca de uma vida melhor nos grandes centros urbanos (V.N., 38 anos).

A escola é vista pela família como uma possibilidade de seu filho “ser alguém na vida”, “arrumar um emprego”. Em algumas situações da pesquisa de campo, foi possível constatar que os pais valorizam bastante a instrução escolar e têm orgulho de seus filhos, que desde cedo, possuem muita responsabilidade e compromisso com as lavouras e tarefas da agricultura para ajudar na renda familiar.

De acordo com as famílias, o jovem precisa preparar-se mais para ficar na sua região, para enfrentar as dificuldades existentes hoje na agricultura, pois, segundo um dos pais, a *“enxada já não existe mais no campo, foi substituída por novas técnicas e o futuro homem do campo não tem encontrado apoio para enfrentar essa nova realidade”* (V.B., 38 ANOS).

Segundo outro pai, *“O jovem só permanecerá no campo, com a modernização e tendo formação para as atividades da agricultura e apoio financeiro”* (V.B., 38 ANOS). Para G.N. (48 anos): *“Para executar bem os trabalhos na empresa rural hoje, é necessário conhecimento e apoio [técnico e financeiro]”*.

Percebemos que o conceito hoje de sujeito do campo necessita ser reformulado no nosso imaginário social. A partir da escuta feita aos sujeitos da pesquisa, ficou evidenciado que há novas exigências no mundo rural, e a educação ofertada deve atender a essas novas demandas. Entendemos que o conceito de rural como “atraso de vida” para os sujeitos da pesquisa não tem sentido; Para eles, a vida no campo é rica em potencialidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a entender as características e as especificidades da oferta da formação do jovem do campo para o mundo do trabalho. A pesquisa realizada buscou fazer a escuta de professores, famílias e jovens das comunidades de Crubixá e Matilde na região de Alfredo Chaves no Espírito Santo.

Foi possível compreender que o currículo ofertado pela escola aos jovens residentes na região rural, contribui para o seu desempenho enquanto cidadão e possibilita a busca de outras oportunidades, tais como a faculdade e os cursos técnicos, entre outros. Todavia, não atende à especificidade do jovem agricultor em suas diversas demandas no contexto do mundo do trabalho.

O resultado dessa escuta apontou a necessidade de políticas públicas específicas para o campo, voltadas ao incentivo e ao apoio à permanência do jovem no espaço rural. A falta de oportunidade no seu local de origem deixa o jovem inseguro quanto à sua estabilidade financeira e à sua formação profissional, levando-o a buscar na cidade, oportunidades de continuação dos estudos, e esse contato com a cultura urbana os impulsiona, na maioria das vezes, para o êxodo rural.

Esperava-se ouvir dos jovens, após investigar todas as suas dificuldades e expectativas, que deixar o campo seria a solução. Porém, para nossa surpresa, demonstraram-se interessados em permanecer nas suas localidades de origem e apontaram com clareza aquilo de que precisam para permanecer nesse espaço geográfico. Além disso, apresentaram caminhos e possibilidades para uma formação técnica de acordo com a realidade em que vivem.

Com relação aos pais, foi possível averiguar grande preocupação com uma formação dos filhos que os possibilite a trabalhar na terra. Segundo eles, o campo não pode ser visto como “lugar de atraso”, e sim, como lugar de conhecimento, mas para isso, é necessário investimento e mais atenção dos órgãos públicos.

Já a escuta com os professores nos possibilitou evidenciar a importância da proposta curricular contextualizada com a realidade do educando, uma vez que deveria trabalhar mais os saberes e as vivências dos alunos para capacitá-los também, para a realidade do trabalho no campo. E assim, evitar o seu esvaziamento.

Considera-se relevante a criação de políticas públicas voltadas para a educação dos jovens do campo para que venham saldar essa dívida histórica para com esse segmento da população brasileira; e espera-se que essa oferta educacional venha proporcionar uma formação adequada à realidade do mundo do trabalho agrário, atendendo às demandas de formação do jovem rural para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho, seja para o campo, seja para a cidade.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho: São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBOSA FILHO, C. As relações entre o campo e a cidade na oferta da educação profissional do campo. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, ^a H. FERREIRA, M. J. de R. (Orgs) **Desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber, 2012.

CAMACHO, L. M. Y. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Perspectiva. Florianópolis, v.22, nº 02, julho/dezembro, 2004.

CARNEIRO, Maria José, *et al.* (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 53-66.

CARRANO, Paulo Cesar R. Identidades juvenis e escola. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.10, nov. 2000. Alfabetização e cidadania.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo C. Dificultades de finales del siglo y promessas de um mundo diferente. In: **Jovenes. Revista de estudos sobre Juventude**, nº 17. México, DF: Instituto Mexicano de Juventude, 2002.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna(organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica. Contradições e controvérsias. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 2010, p. 129-136.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu – Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I**. Brasília, UNL: 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa, Brasília – 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2010. Disponível em< <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 30 /11/2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação, 1988.

LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **História dos jovens I: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NATAL, Anidracir
FERREIRA, Maria José de Resende
OLIVEIRA, Edna Castro de

MARX, K. O capital – Volume I – São Paulo, Nova Cultural, 1985, p.149.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro. Lamparina. 2008.

OLIVEIRA, E.C.; BARBOSA FILHO, C.J. **Educação de jovens e adultos e educação do campo**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. RJ: nº 12, 1999. p. 59-73.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Proposta de Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC, Brasília, São Paulo, Ed. Moderna, 2012.

PAIS, J. M. **A transição dos jovens para a vida adulta**. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEDU. **Política educacional do Estado do Espírito Santo**. Vitória: 2003.

SPOSITO, Marília. **Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil**. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F. de C. (org.). Políticas públicas de juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.

16 | DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E A CIDADANIA: PLANEJANDO, MEDIANDO E AVALIANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Márcia Cristina Pereira Fortuna⁶⁹

Edna Graça Scopel⁷⁰

1 INTRODUÇÃO

O estudo descrito neste artigo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Tratamos aqui, especificamente da análise do curso de “Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania” (DEPTC), ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Pontuamos que cada vez mais, no contexto social em que vivemos, torna-se cada vez maior a exigência por educadores, de todas as áreas, capazes de intervir nos processos educacionais, respeitando as especificidades apresentadas por cada sujeito.

Notamos que, os docentes de Educação Básica e, principalmente, os da Educação Profissional, possuem reconhecido conhecimento técnico na sua área de atuação, por exemplo, engenheiros que após a conclusão da graduação podem atuar como professor de Física ou Matemática no Ensino Fundamental e Médio. Porém, esses profissionais, em sua grande maioria, não possuem formação pedagógica necessária para atuarem como educadores no Ensino Médio ou na Educação Profissional, indicando a necessidade de uma formação pedagógica

69 Pedagoga e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). E-mail: marfortuna@yahoo.com.br

70 Doutoranda em Educação do PPGE/CE/UFES, Pedagoga do Ifes Campus Vitória. E-mail: egscopel@yahoo.com.br.

que reúna conhecimentos pedagógicos que os capacitem a desempenhar sua função de docentes, utilizando de diversas metodologias de ensino.

Cabe assinalar que o foco das atuais políticas públicas está voltado para geração de emprego e renda, demonstrando que para que isso ocorra, é necessário investir na educação de um modo geral, tanto na Educação Básica, como nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional⁷¹, reduzindo os processos de discriminação e exclusão social. Para tanto, é necessário qualificar esses indivíduos que irão trabalhar como docentes na Educação Profissional, na apropriação de conhecimentos pedagógicos para subsidiar sua práxis pedagógica.

Ferreira, Oliveira e Cezarino (2008) ressaltam que a formação continuada é um campo rico de possibilidades para fomentar e/ou aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para garantir a construção e socialização dos saberes docentes e a viabilização da consecução do projeto pedagógico emancipador.

O curso que foi analisado neste trabalho, faz parte desse bojo de formação continuada ofertada a esses profissionais que atuam com a Educação Profissional e a EJA, que é o curso “Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania” (DEPTC), criado pelo Departamento Nacional do Senac.

Como para o Senac o objetivo principal é a Educação Profissional com foco no desenvolvimento de habilidades que propiciem aos indivíduos participantes de diversas capacitações, a aplicação dos conhecimentos agregados durante os cursos que fazem; Educação, Aprendizagem, Transversalidade e Inclusão tornam-se alguns dos saberes preponderantes aos docentes e, mesmo que tais saberes não estejam explicitados nos materiais de apoio disponibilizados aos participantes do curso DEPTC, eles permearão as atividades desenvolvidas durante todo o processo de desenvolvimento da capacitação, desde reflexões até a quebra de paradigmas ligados à prática educativa dos participantes.

71 Frigotto (2010) traz para o debate, que um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em sociedade cindida em classes, frações sociais e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas. Ressaltando que a educação básica, superior e profissional se define nos embates hegemônicos e contra-hegemônicos que se dão em todas as esferas da sociedade e não pode ser tomada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória.

Como um dos objetivos do Senac de todo o Brasil é promover a valorização social e cultural do trabalho e do trabalhador, o Senac Nacional recomenda levar em consideração “[...] as características específicas de seu público, diagnosticando seus conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida social e profissional, para possibilitar a seleção de métodos de ensino que os orientem nesse processo de reconstrução de conhecimentos” (SENAC/DEPARTAMENTO NACIONAL, 2002, p. 9).

Essa prática docente de diagnosticar o prévio conhecimento dos alunos, visando selecionar conteúdos necessários a serem trabalhados, não deve ser uma prática específica da educação profissional, mas sim, de todo educador que visa ao desenvolvimento de um cidadão crítico e participativo na sociedade (BRASIL, 1996).

Foi nessa busca constante por metodologias que instrumentalizem o docente na prática de ensinar o ofício, que o Senac do Departamento Nacional – Rio de Janeiro, em parceria com o Senac São Paulo, desenvolveu o Programa Nacional de Desenvolvimento de Docentes (PNDD); Para isso, selecionou alguns indivíduos que trabalham na instituição, sejam eles funcionários ou prestadores de serviço, para participarem como multiplicadores⁷² do Programa, implantando, em cada um dos regionais do Senac existentes em vários pontos do Brasil, o curso “Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania”.

O curso de Pós-graduação oferecido pelo Centro de Educação a Distância (Cead) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) instigou-nos a questionar quais são as vantagens e desvantagens na aplicação dessa metodologia desenvolvida durante o curso DEPTC, como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem?

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar o curso DEPTC, focando nas vantagens e desvantagens da utilização das técnicas apresentadas no curso em prol da melhoria da didática docente. Num primeiro momento, discutiremos sobre o papel do professor no processo educativo. Posteriormente, refletiremos sobre a experiência no curso DEPTC.

72 Multiplicadores são Agentes de Educação Profissional que participaram do curso e que terão a missão de disseminar a metodologia utilizada no curso, visando capacitá-los para a aplicação dessas metodologias em outras instituições educacionais (SENAC/DEPARTAMENTO NACIONAL, 2003)

2 METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa documental e descritiva de cunho qualitativo. Foram utilizadas para a construção dos dados, as informações dos relatos dos participantes do curso DEPTC, bem como dos alunos que participaram da Estação de Vivência⁷³. Os resultados obtidos permitiram apresentar as vantagens e desvantagens do curso em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e o grau de aceitabilidade dos participantes e dos alunos em relação à metodologia utilizada.

De acordo com a documentação presente na biblioteca do Senac, após o término do curso os participantes foram avaliados pelos dinamizadores⁷⁴ de forma prática (Estação de Vivência), ou seja, tiveram que desenvolver um planejamento de aula que pudesse ser aplicado em uma escola pública, envolvendo crianças, adolescentes ou indivíduos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal planejamento deveria contemplar as metodologias utilizadas em cada módulo do curso (Módulo I: planejar, Módulo II: Mediar, Módulo III: avaliar).

Utilizamos os dados coletados pelos dinamizadores do curso de DEPTC, através de avaliação de satisfação no término da Estação de Vivência, para gerar os gráficos que demonstram os pontos positivos e/ou negativos da aplicabilidade da metodologia desenvolvida durante a capacitação.

Além de preencherem o formulário de avaliação da metodologia desenvolvida no curso de DEPTC, os orientadores fizeram anotações de pontos relevantes, que são debatidos no encontro de socialização da Estação de Vivência. Participaram desse momento, 26 professores.

Aos dados analisados nessa pesquisa são de uma turma que fez curso no Senac de Colatina/ES e realizou sua Estação de Vivência em uma Escola Pública com turmas da EJA. Os temas que foram selecionados para as duplas trabalharem na Estação de Vivência foram os seguintes: Ética: princípios e valores, Relações interpessoais e Proatividade na defesa do meio ambiente.

73 Nomenclatura utilizada pelos dinamizadores do curso que representa a prática a ser desenvolvida em uma escola pública.

74 Nomenclatura utilizada pelos dinamizadores do curso que representa a prática a ser desenvolvida em uma escola pública.

A pesquisadora utilizou também, como base de análise de dados, os relatos dos alunos de uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos, público alvo das duplas que aplicaram o que foi planejado.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO

Iniciamos nossa discussão com o conceito de educação do professor Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (1985, p. 7).

Segundo Brandão, em vários momentos da história, encontramos diferentes situações em que as sociedades se deparam com o saber, principalmente, porque a educação é um fenômeno social, cultural e histórico. O educador em seu trabalho pedagógico deve reunir conhecimentos e saberes que vise ao desenvolvimento dos alunos em todas as suas potencialidades humanas e em sua identidade cultural.

Evidenciamos o papel da escola como:

[...] uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2006, p. 24).

Mas para isso, necessita conhecer a realidade do aluno, e ser mediador do processo educativo, fazendo articulações dos conteúdos que são trabalhados em aula, com a realidade do cotidiano do educando.

Vasconcelos afirma que nossos alunos são:

... pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano [...] Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros – cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades (2003, p. 12)

Mas Ciavatta e Rummert (2010) destacam que nossas escolas são organizadas pela lógica fordista, isso em todos os níveis de ensino, pois sua estrutura é feita para ensinar a muitos alunos, mas como se eles fossem apenas um, utilizando os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. As autoras defendem que

... construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe [...], a qual não pode ignorar as experiências que esses [alunos] trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466).

A partir do exposto pelas autoras, fica claro que o educador não deve separar a realidade do educando da sua ação educativa, pois o processo educativo deve ser voltado para essa realidade, fazendo com que o educando reflita sobre ela, propiciando assim, uma aprendizagem de forma muito mais significativa. Machado declara que as exigências sobre os professores estão cada vez mais elevadas, indicando que:

Os professores [...] enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das

inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social e às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (BRASIL, 2008, p. 15-21).

Para Machado, é necessário superar o histórico de fragmentação, de imprevisto e de insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes, implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Considera, ainda, que é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias criativas capazes de construir a autonomia progressiva dos alunos (BRASIL, 2008).

Nóvoa destaca a importância dos cursos de formação continuada para “a troca de experiências e a partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua, nos quais percebemos [que] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p. 26). E ainda afirma que o “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23).

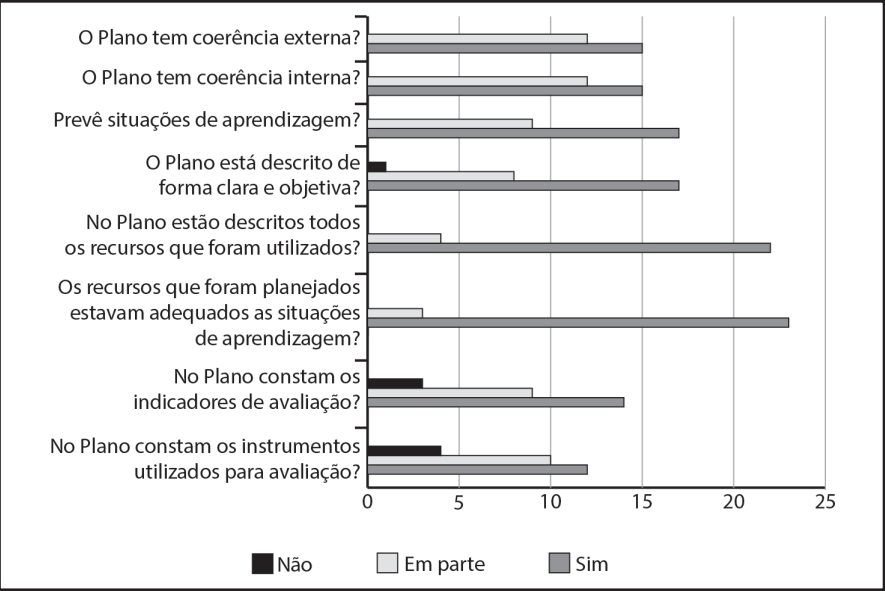
O autor ressalta que a formação pode estimular a “preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 2002, p. 27).

Macedo (2010) expressa a necessidade que há de se mobilizar de forma ineliminável, o senso crítico e uma formação qualificada para evitarmos os delírios e alucinações da ética produtivista do modelo industrial de educação. E afirma que “o tempo faz a formação e a formação faz o tempo; essa é uma reflexão que nos coloca de forma mais humana e criticamente presentes na relação tempo e formação (2010, p. 136)”.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No gráfico 1, são apresentados a tabulação da avaliação utilizada no Módulo 1: Planejar.

Gráfico 1 - Tabulação da Avaliação do Módulo 1: Planejar



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Em análise do que foi planejado antes da atuação na Estação de Vivência, observa-se no gráfico 1, que 58% dos participantes reconheceram que o plano teve coerência interna e externa com o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, viabilizou o desenvolvimento de situações de aprendizagem e estava descrito de forma clara e objetiva, facilitando a utilização do que foi elaborado por outro docente.

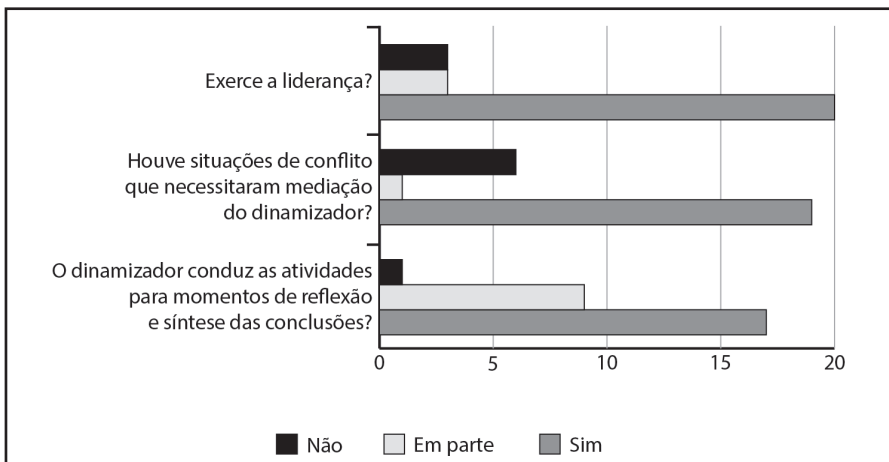
Em relação aos recursos listados no plano, 88% dos participantes declararam que eles estavam de acordo com as situações de aprendizagem desenvolvidas na aula e que o plano possuía indicadores e instrumentos de avaliação.

Mas, cabe ressaltar que 35% dos participantes consideraram que o planejamento estava, apenas em parte, de acordo com os objetivos propostos, ou seja, no momento de desenvolvimento do programa na Estação de Vivência, os sujeitos relatam que ainda possuem uma grande dificuldade

em descrever de forma clara, direta, objetiva e detalhada um planejamento que seja possível de ser executado por qualquer outro sujeito que não seja o autor do plano. Conforme declara o professor Lamonato em seu relatório, “[...] detectamos que se nosso plano fosse executado por outra pessoa que não participou do planejamento, teria dificuldade na execução, pois, não fomos claros o suficiente e detalhistas a ponto de apresentar todos os passos e nuances dos mesmos com precisão”.

É fato também que os sujeitos têm plena consciência de que é necessário exercitar o desenvolvimento do planejamento, visto que até então, não tinham o hábito de planejar de forma tão organizada. Padilha (2001, p. 33) destaca que o ato de planejar é um “processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo ações e situações, em constante interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos”. É o que confirma, por exemplo, o professor Zampirolli “[...] os momentos de planejamento me proporcionaram reflexão e estudo para melhor me organizar. Às vezes, sou muito de fazer na hora, de ter que dar conta do solicitado”. Segundo Zabala (1998, p. 22), “a concepção que se tem sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula”. No gráfico 2, analisamos a tabulação da Avaliação do Módulo 2: Mediar.

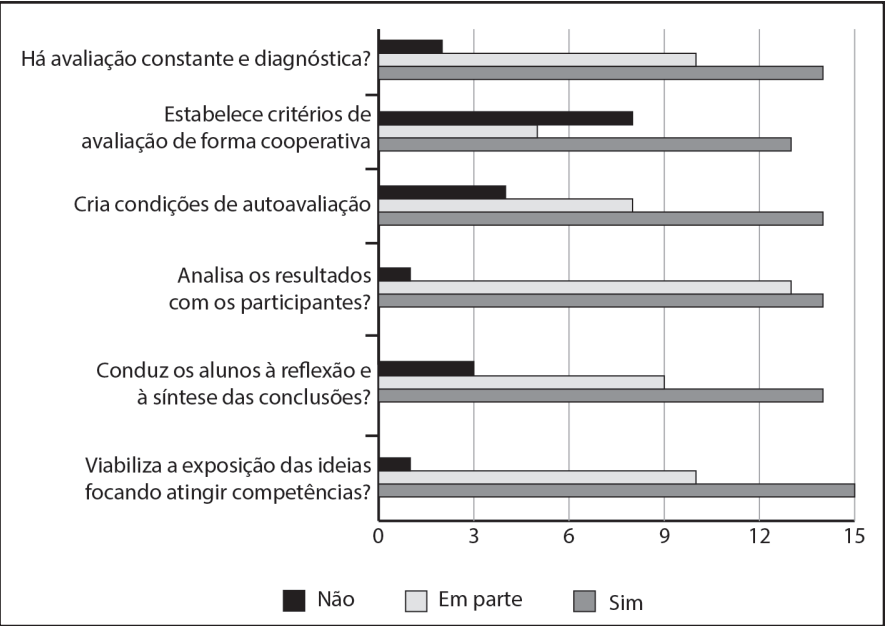
Gráfico 2 - Tabulação da Avaliação do Módulo 2: Mediar



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

De acordo com o Gráfico 2, 20 participantes (77%) consideraram que a liderança mediadora foi exercida durante o curso pelos dinamizadores, 19 participantes (73%) reconheceram que houve situações de conflito que requereram mediação e 16 participantes (62%) identificaram que as atividades resultaram em momentos de reflexão e síntese das conclusões. Assim, como se pode observar, mediante os resultados apresentados, o objetivo do módulo mediar foi atingido de acordo com o proposto. No gráfico abaixo, temos o resultado da terceira análise, referente ao Módulo 3: Avaliar.

Gráfico 3 - Aplicação das Técnicas Desenvolvidas no Módulo 3: Avaliar



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Como apresentado no Gráfico 3, 14 participantes (54%) sinalizaram que fizeram avaliação constante e diagnóstica, 13 participantes (50%) reconheceram critérios de avaliação cooperativa, 14 participantes (54%) identificaram que foi viabilizada a autoavaliação, assim como, a análise dos resultados com os participantes, a condução da reflexão, a sintetização das

conclusões e a exposição das ideias previstas para a atividade desenvolvida. Logo, conclui-se que os objetivos do módulo avaliar foram atingidos.

Considera-se que esse percentual não é o ideal, porém, é satisfatório, visto que para avaliar, como declara Moretto, caberia ao “[...] professor competente, utilizar diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar sobre a possível competência do aluno numa situação específica” (2002, p. 29). Característica que o educador, de um modo geral, ainda busca aprimorar para atingir esse objetivo.

Existe muito trabalho a ser desenvolvido no que tange ao ato de avaliar, pois, como aponta o Senac (2003, p. 78), ainda:

Estamos acostumados a avaliar no sentido de qualificar, medir, selecionar. Em geral, encaramos a avaliação como um instrumento de controle utilizado pela burocracia escolar, que tem por finalidade separar os alunos que conseguiram atingir os objetivos educacionais pretendidos daqueles que não conseguiram.

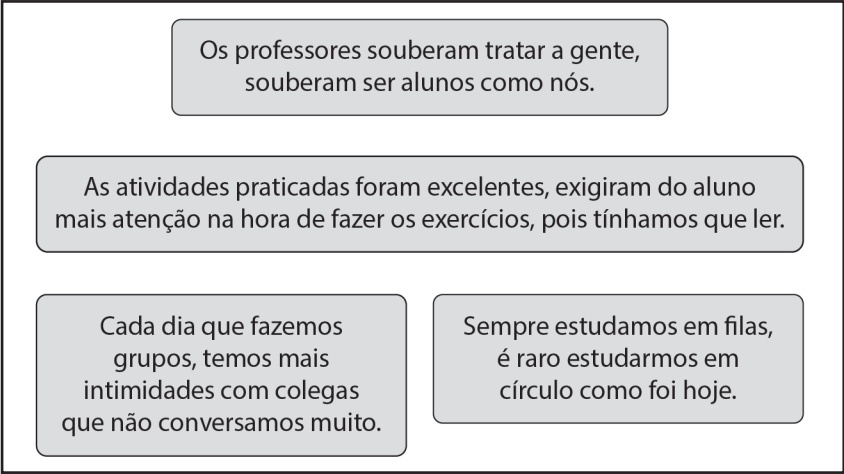
Observa-se que em nenhum momento do desenvolvimento do curso DEPTC, bem como na Estação de Vivência, foi utilizada a prova como principal instrumento de avaliação, pois o objetivo do curso é viabilizar e conscientizar os educadores de que existem outras formas eficientes e eficazes de identificar o que e como o aluno aprendeu determinado conteúdo, já que é no momento em que o aluno está tentando solucionar uma situação problema que o educador poderá avaliar, utilizando-se de critérios, se o aluno necessita de reforço ou de agregar mais algum conhecimento ora inexistente.

Neste momento de nossa pesquisa, apresentaremos o resultado da aplicação do planejamento de uma dupla em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

A dupla escolheu como tema de trabalho na sala de aula, “Ética e Cidadania”. Para desenvolver a atividade proposta para a aula, a dupla contou com dinâmicas de grupo, apresentação de trechos de filmes, debates e reflexões utilizando conceitos de ética e cidadania.

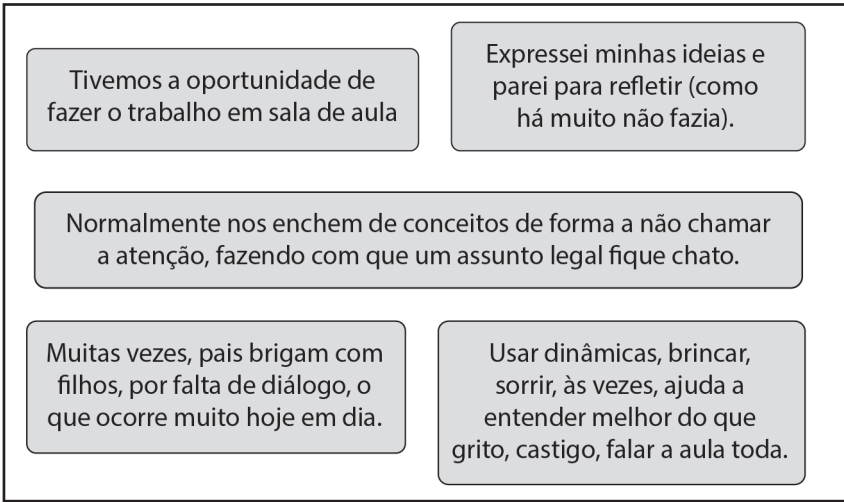
No final da aula, os alunos tiveram que fazer a avaliação da dupla em relação à metodologia de ensino utilizada naquela aula.

Figura 1 - Relato dos alunos em relação à metodologia de ensino



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Figura 2 - Relato dos alunos em relação à metodologia de ensino



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

De acordo com os resultados apresentados nos relatos dos alunos, observa-se que a satisfação foi geral, ou seja, os alunos manifestaram o prazer de participarem de uma aula mais dinâmica.

A LDB 9394/96 indicam os novos caminhos por onde a educação deve trilhar, em especial no momento social em que vivemos, propiciando ao educador refletir sobre sua prática pedagógica.

Mediano (1998) ressalta a integração reflexão e ação:

O conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo ação-reflexão-ação, o qual permite uma avaliação coletiva, indo do concreto ao conceitual e novamente do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora (MEDIANO, 1998, p.107).

Foi para viabilizar a adequação desse novo perfil ao profissional docente, que o DEPTC foi criado, suprimindo uma lacuna existente entre a prática tecnicista e a prática que visa mobilizar recursos que levem à ação autônoma do educando.

Freire (1996, p. 38) afirma que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Observa-se que o papel do professor não é o de “transmitir” apenas conhecimento, mas o de assumir a postura de mediador do conhecimento, sem desenvolver o conteúdo ou a matéria para o aluno. Seu papel fundamental é o de coordenar sessões de aprendizagem, facilitando-a, instigando a sua busca, contribuindo para a construção individual e autônoma do conhecimento do discente.

Para Tardif (2002, p. 53),

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam-na à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Conforme explicita Feuerstein (apud FONSECA, 1998, p. 40) “[...] todos os indivíduos que se queiram envolver num processo de transmissão cultural (pais, educadores, professores, formadores ou mediatizadores) deverão avançar” “[...] com cinco proposições básicas que se devem colocar ao mediatizador:”

- 1.O ser humano é modificável – a modificabilidade é própria da espécie humana.
- 2.O indivíduo que eu vou educar é modificável – para que a intervenção surja eficaz, é necessário que se ponha em prática uma intencionalidade positiva, por mais desviantes que sejam as características de comportamento do indivíduo.
- 3.Eu sou capaz de produzir modificações no indivíduo – o mediatizador deve sentir-se competente e ativo para provocar a modificabilidade cognitiva no indivíduo mediatizado.
- 4.Eu próprio tenho que e devo modificar-me – todo o processo de desenvolvimento exige do mediatizador um investimento pessoal prolongado, visando a uma automodificação permanente.
- 5.Toda a sociedade e toda a opinião pública são modificáveis e podem ser modificadas – é sabido que o desenvolvimento de atitudes e práticas educacionais tem um grande impacto social; o mediatizador deve ter em conta que a modificação da sociedade, a modificação de atitudes, de práticas e de normas sociais é sempre um processo longo e demorado, no sentido do qual deve orientar com persistência a sua ação (apud FONSECA, 1998, p. 40).

Dessa forma, o professor como mediador do processo deverá estar sempre se atualizando e se adequando às mudanças que ocorrem na sociedade. Estando presente em todas as atividades desenvolvidas com o

aluno, buscando construir um aprendizado significativo, mediatizando os conteúdos, tecendo sua opinião sem se neutralizar perante os questionamentos e contribuindo com sua experiência profissional e social. Acreditando que qualquer indivíduo é passível de aprender, bastando para tal, utilizar instrumentos e metodologias diferenciadas para ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que no curso DEPTC, os dinamizadores/mediadores não utilizam modelos pedagógicos específicos, mas sim uma mesclagem dos modelos pedagógicos já existentes, extraindo técnicas e metodologias que o auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas e necessárias para conduzir o aluno à aprendizagem. Portanto, identificam-se muito mais vantagens do que desvantagens em utilizar a metodologia do DEPTC em sala de aula, ressaltando para o detalhamento que se faz necessário no planejamento das ações pedagógicas, bem como a utilização de vários instrumentos para mediar e avaliar a construção do conhecimento.

Logo, o curso DEPTC contribuiu para que os sujeitos refletissem e se conscientizassem de que todo ser humano é passível de mudanças comportamentais, mas que, para tanto, é necessário que essa alteração ocorra inicialmente no agente educacional, através de suas ações educativas, para dessa forma, viabilizar a mudança do outro e a construção efetiva do conhecimento.

6 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

Clavatta, Maria; Rummert, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à

formação profissional. **Educação e . Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/01/2011.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Márcia Cristina Pereira Fortuna. **Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania – DEPTC: Uma Nova Proposta para Docentes, Discentes e Pedagogos**. 1ª ed. Vitória-ES, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Editoria Liber, 2010.

MARQUES, Mário Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MEDIANO, Zélia D. 1998. A Formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PELLEGRINI, Denise (org). **Revista Nova Escola: Guia do professor iniciante**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

SENAC, DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac** / Maria Helena Barreto Gonçalves et al. Rio de Janeiro: SENAC/ DFP/DI, 2002.

SENAC, DN. **Guia de Iniciação para um Novo Ofício**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2003a.

SENAC, DN. **Didática da Educação Profissional para o Trabalho e a Cidadania**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2003b.

SENAC, DN. **Planejamento e Avaliação: subsídios para a ação docente** / Maria Helena Barreto Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003c.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando um fio. In VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. **Disponível em**: <http://www.fieo.br/edifio/index.php/posgraduacao/article/viewFile/145/238>. **Acessado em**: 10 de agosto de 2012.

Formato	<i>15 x 21 cm</i>
Mancha gráfica	<i>11,7 x 16,9 cm</i>
Papel	<i>chamois fine dunas 80g (miolo), supremo 250g (capa)</i>
Fonte	<i>Candara 17/20,4 (títulos), Minion Pro 11/13,3 (textos)</i>

Impresso em outubro de 2013