

REPENSANDO O

PROEJA

CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES



Ministério da Educação

Ministro da Educação

Fernando Haddad



Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

Reitor

Denio Rebello Arantes

Pró-Reitor de Ensino

Cristiane Tenan Schlittler dos Santos

Diretor Geral - Campus Vitória

Jadir José Pela



Centro de Educação a Distância

Diretora do CEAD

Yvina Pavan Baldo

UAB - Universidade Aberta do Brasil

Coordenadores

José Mario Costa Junior

Marize Lyra Silva Passos

REPENSANDO O

PROEJA

CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Organizadores

Rony C. O. Freitas

Alex Jordane

Marcelo Q. Schmidt

Maria Auxiliadora Vilela Paiva

Vitória, 2011

Editora Ifes

© 2011 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, nº 50 - Santa Lúcia - Vitória - ES

CEP: 29056-255

telefone: (27) 3227-5564

Produção de Materiais - CEAD/Ifes

Capa

Thiago Fagner Gonçalves dos Santos

Projeto gráfico

Andréia Cristina Carvalho da Silva

Editoração eletrônica

Gráfica Editora Fátima

Revisão de originais

Anailda Fachetti

R425 r Repensando o PROEJA : concepções para a formação de educadores / Gerliane Martins Cosme ...[et al]; Rony C. O. Freitas; Alex Jordane; Marcelo Q. Schmidt; Maria Auxiliadora Vilela Paiva (orgs): – Vitória, Ifes, 2011. 352 p. ISBN:978-85-62934-07-0

1. PROEJA. 2. Formação de Educadores. 3. Educação a Distância (EaD/Ifes). I. Freitas, Rony C. O. II. Jordane, Alex. III. Schmidt, Marcelo Q. IV. Paiva, Maria Auxiliadora Vilela. V. Instituto Federal do Espírito Santo (EaD).

CDD 374

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 11

1

CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA EJA

1 | EJA E SEU PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO: APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA 19

2 | TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA COMO PRINCÍPIO E FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 49

3 | DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO PROEJA 67

2

DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS EM PROEJA

4 | TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E DE PESQUISA NA EJA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS 87

5 | ABERTURA AOS DESAFIOS E CAMINHOS DA PESQUISA 105

3

ECONOMIA SOLIDÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL

6 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ECONOMIA SOLIDÁRIA: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E HUMANIZADOR DO SER HUMANO 125

7 | DIVERSIDADE E INCLUSÃO: INTERROGANDO O COLONIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 147

4

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA SALA DE AULA

8 | REFLETINDO E ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA E NO PROEJA 179

9 | AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EJA E NO PROEJA: REFLEXÕES E PROPOSTAS 209

10 | TECNOLOGIAS E PROEJA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL 239

5

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA ESCOLA

11 | A EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO 265

12 | A GESTÃO DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DO PROEJA 293

6

CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

13 | REFLEXÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
A DISTÂNCIA: MAPEANDO CONCEITOS, METODOLOGIA DE ENSINO E O
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM 325

PREFÁCIO

Um olhar sobre este livro produzido por professores que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), chama a atenção sobre a capacidade de uma política pública de exercer um conjunto de novas práticas pedagógicas entre professores e uma instituição. Para além disso, é preciso destacar que toda política implantada é portadora de várias lutas internas e externas e, nesse caso, há um histórico de movimentos organizados em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que extrapola a capacidade de descrição nestas poucas páginas. Contudo, é importante ressaltar que a diretriz teórico-política-metodológica que norteia a discussão da educação de jovens e adultos é de que se trata de uma educação para trabalhadores.

Na última década, a literatura da área mostra a convergência de atores militantes da EJA com atores que, hodiernamente, ocupam os espaços político-governamentais, possibilitando a organização de um programa político-pedagógico capaz de promover a inclusão do trabalhador no processo de escolarização, respeitando-o na sua condição de trabalhador e portador do direito à educação básica. Um caminho começou a ser trilhado por sujeitos que aprendem, que ensinam um saber e alcançam uma formação com condições de apresentar resultados até então desconhecidos, pois agora o processo de escolarização em que estes

professores estão inseridos é planejado para aqueles que vivem do trabalho e, assim, é exigida uma compreensão desse contexto de modo que o processo formativo se desenvolva de forma mais articulada e reflexiva.

A institucionalização do PROEJA como programa que objetiva expandir o acesso de jovens e adultos a uma escolaridade e, ao mesmo tempo, com condições de adquirir uma profissionalização, caracteriza-se como uma política de inclusão social. Todavia, a capacidade desses programas de efetivamente alcançar o objetivo de incluir jovens e adultos no mundo do trabalho depende da combinação de muitas variáveis relacionadas aos planos econômico, cultural, político e pedagógico. Essa assertiva firma-se na capacidade de execução desses programas, observada quase que em todas as experiências atualmente colocadas em prática. As pesquisas vêm apontando diversos desafios, tais como: i) dificuldade dos professores e da gestão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica de trabalhar com a realidade da EJA; ii) alto índice de evasão escolar; iii) fragilidade na compreensão e na implantação de um currículo integrado por parte dos professores. A recorrência desses problemas em todas as instituições pesquisadas remete à necessidade de aprofundamento do debate sobre a viabilidade (e o tempo histórico necessário) de instauração de uma política educativa emancipadora em contexto ideológico e econômico adverso.

Desde que o PROEJA foi criado nos anos 2005 e 2006, os institutos federais vêm enfrentando significativos desafios, que vão desde a oferta a um público diferenciado do que o experienciado pelos Institutos Federais até mesmo a dificuldade de compreensão e prática de um currículo integrado (formação geral e técnica) planejado para aqueles que vivem do trabalho. Ademais, a complexidade da gestão aumentou com a introdução dos novos sujeitos e das novas práticas

político-pedagógicas relacionadas com a EJA em articulação com a realidade da formação técnica tradicionalmente ofertada por esses institutos.

Nesse cruzamento de dados, estampa a complexidade que guarda a realidade institucional. Essa realidade, agora, passa a conviver com novos desafios, dentre eles a realidade de jovens e adultos no século XXI, os quais passam a conviver com novos processos regulatórios que vão desde o avanço tecnológico à tônica na flexibilidade na condição de emprego/desemprego. Portanto, é importante provocar uma reflexão que, conhecendo o percurso histórico da educação brasileira, possa enfrentar desafios para que haja modificações no quadro atual. Entre tantos, podemos sintetizar alguns sob a reflexão de que o debate sobre a educação do jovem e adulto brasileiro passa pela superação da estrutura dualista dominante: a educação acadêmica e geral versus a educação para o trabalho. Mas, acima de tudo, é fundamental que o currículo e sua prática estabeleçam a diferença crucial entre trabalho e emprego.

O trabalho não pode ser visto como emprego, isto é, somente na sua versão heterônoma como uma ocupação social permeada pela relação de compra e venda da força de trabalho intermediada pelo salário. O trabalho deve ser muito mais que isso. Ele representa o espaço de formação do sujeito, um processo que permeia todo o ser do indivíduo e constitui sua especificidade. Por isso, a prática educativa precisa se pautar na importância de o jovem compreender o mundo do trabalho (e apropriar-se dele) e não apenas aprender uma habilidade técnica. Assim, o PROEJA poderá encontrar sua vocação de fato e de direito na educação de jovens e adultos.

Devemos nos esforçar para formar cidadãos/trabalhadores que sejam não apenas capazes de sobrevivência num mundo em constante mudança ou que saibam somente responder às exigências de

seu tempo. A educação escolar pode e deve contribuir no desenvolvimento desse processo. Para tanto, um programa político implementado deve ter como prioridade uma concepção de sociedade e de jovem e adulto que estejam inteiramente determinados a lutar para a consolidação da igualdade, da justiça e do bem comum. Ou seja, deve criar as condições que libertem os jovens e adultos da alienação cultural e econômica impressa na sociedade globalizada.

Os autores dos textos que constituem este livro buscam fazer o exercício de articular suas experiências no campo do ensino e da pesquisa, consolidando-as por meio da promoção de ações de formação de professores com vistas a construir um projeto pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo. Este movimento organizado dos professores do Ifes precisa ser reconhecido por nós como significativo. E esses professores merecem os cumprimentos e o nosso respeito pela coragem no enfrentamento de tantas diversidades e adversidades próprias de um contexto constituído por forças contraditórias e alienantes.

Este livro nos dá elementos para análises, interlocuções e reflexões sobre os desafios de fazer uma educação para aqueles que vivem do trabalho. Lê-lo é um convite para a continuidade da luta por uma educação de jovens e adultos emancipadora.

Eliza Bartolozzi Ferreira
Professora e pesquisadora da UFES

APRESENTAÇÃO

O Instituto Federal do Espírito Santo foi fundado em 1909, com o nome de Escola de Aprendizes de Artífices do Espírito Santo e recebeu ao longo de sua história a denominação de ETFES e CEFETES. Com a Lei No 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país, entre os quais o Ifes, que foi consequência da reunião das Escolas Agrotécnicas Federais com o CEFETES. Segundo a lei, os Institutos Federais consistem em estabelecimentos especializados na oferta de ensino profissionalizante e tecnológico nas diferentes modalidades de ensino, inclusive a educação de jovens e adultos.

As muitas transformações sofridas pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, tendo como resultado a diversificação das modalidades de ensino, a ampliação da oferta de cursos profissionalizantes da Educação Básica e a inclusão da Educação Superior nas alternativas de cursos de EPT e Licenciaturas, fizeram com que os Institutos Federais tivessem que se organizar para desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Criaram-se, então, as Pró-Reitorias de Ensino, de Extensão e de Pesquisa e Pós-graduação e ampliaram-se os programas institucionais de iniciação científica e tecnológica, o que ocasionou o fomento de bolsas para a melhoria dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sob a denominação de CEFETES, o Ifes foi pioneiro no Brasil ao abrir em 2001 turmas de Ensino Médio de Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT).

Assim, a organização inicial do PROEJA em nível médio do Ifes, em 2006, trouxe a marca do processo construído historicamente a partir do EMJAT. Também, em 2006, iniciou-se o processo de implantação do primeiro curso de especialização PROEJA.

Formação de Professores. Essa é a expressão que nos vem à mente, quando nos deparamos com as diversificadas ações¹ relativas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que são desenvolvidas no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), seja no âmbito das questões teórico-metodológicas que perpassam as relações aluno-professor em sala de aula nos cursos técnicos integrados de nível médio, seja no âmbito do ensino e da pesquisa acadêmica desenvolvida nos cursos de Especialização do Programa.

O Ifes, campus Vitória, contando com a experiência acumulada em seu trabalho do grupo de pesquisa Ifes/UFES convênio CAPES/SETEC/PROEJA e com as ações da formação continuada dos profissionais que atuam no PROEJA, ofereceu, de 2006 a 2010, três cursos de Especialização em Educação Profissional Técnica integrada à Educação de Jovens e Adultos do Programa de Formação Continuada a Profissionais de Ensino Público para atuar no PROEJA, atendendo aos polos de São Mateus, Serra, Colatina e Vitória, formando 9 turmas de alunos. Em 2010, iniciou-se o primeiro curso de Especialização PROEJA na modalidade 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, dessa vez oferecendo 300 (trezentas) vagas e atendendo a 6 polos: Cachoeiro de Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Pinheiros e Vitória.

Formar professores que se desenvolvem continuamente, discutem os sujeitos da EJA e do PROEJA e refletem sobre os princípios que regem essas modalidades de ensino, sobre o currículo, sobre a gestão de sala de aula e sobre questões de pesquisa é nossa tarefa como educadores a frente desse programa do governo.

Esses cursos têm como objetivo formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados, conforme orientação do SETEC/MEC.

Acreditamos que contribuímos para uma formação de qualidade ao apresentarmos para a comunidade acadêmica o presente livro, fruto das produções de professores pesquisadores da primeira turma de Especialização PROEJA na modalidade EaD, que considera reflexões sobre o trabalho de formar profissionais para atuarem na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

Optamos por subdividir o livro em seções, respeitando os eixos temáticos que estão de acordo com os mesmos eixos definidos no Projeto Pedagógico do curso. Essa escolha possibilita uma macro visão sobre temas que pretendem discutir, além de facilitar, as discussões disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares das abordagens que podem surgir no diálogo entre os diversos eixos contemplados e dentro de cada um deles.

A Seção 1 trata das Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. A intenção é trazer referências importantes relacionadas aos sentidos e concepções históricas para a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, sistematizadas nos marcos legais nacionais e internacionais. São discutidos referenciais teóricos atuais acerca de duas modalidades que agora encaram o desafio de caminharem lado a lado: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A seção 2 traz discussões sobre pesquisas atuais em Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, pois trata exatamente do Desenvolvimento de Pesquisas em PROEJA. Nessa seção são discutidas pesquisas educacionais relacionadas ao trabalho de produção de relatos de experiências e do artigo científico de conclusão de curso, além de servir como base para as atividades de investigação e pesquisa que permeiam todo o trabalho acadêmico em suas diferentes vertentes.

Economia Solidária e Inclusão social são os temas da seção 3. A intenção é discutir outras formas de organização dos processos de trabalho que possam fugir da lógica do capital, além de pensar a educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais nessa área. O pressuposto é que, ao entrar no PROEJA, o estudante possa sentir-se incluído, tanto nos processos escolares quanto no mundo do trabalho, sabendo posicionar-se e, sobretudo, enxergar-se como sujeito de mudança na sociedade onde vive.

A Organização e a Gestão da Sala de Aula do PROEJA são discutidas na seção 4. Discussões como gestão da sala de aula, contrato didático, transposição didática, resolução de problemas, uso de tecnologias na educação, avaliação, entre outros, são feitas nos textos pertencentes à seção. As discussões são centradas na

dinamização da atividade cognoscitiva dos alunos e na estimulação da autonomia discente, as quais exercitam a criatividade e a capacidade de utilizar conhecimentos construídos em novas situações de resolução de problemas e trabalham sentimentos e emoções.

Na seção 5 são ofertados dois artigos que contemplam discussões na área de Políticas Públicas e Gestão da Escola. São feitas articulações entre gestão da educação e outras políticas setoriais, além de os textos buscarem articulação com movimentos sociais. São apresentados os marcos políticos e legais das áreas envolvidas, tais como: processos de luta e conquista social; quadro político e legal da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada (qualificação profissional), além do quadro político e legal da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Fechamos este livro com discussões sobre Concepções e Princípios da Educação a Distância, com um texto na seção 6. É importante esclarecer que, de certa forma, é um texto que foge um pouco das discussões feitas até então, logo é necessário que se esclareça sua presença nesta coletânea.

Este livro é fruto de uma produção que, originalmente, serviu como material didático da primeira turma de Especialização PROEJA na modalidade EaD no Instituto Federal do Espírito Santo. A discussão feita é importante, porque aproxima o aluno dos elementos dessa modalidade, sejam eles objetos de aprendizagem ou questões metodológicas exclusivas da EaD. Dessa forma, o artigo de certa maneira é voltado quase que exclusivamente para leitores que tenham curiosidade a respeito da EaD e para estudantes de cursos oferecidos a distância.



**CONCEPÇÕES E
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E DA EJA**

1 | EJA E SEU PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO: APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA

Gerliane Martins Cosme

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...].

(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 2008)

Procedendo a uma leitura das duas últimas leis da educação nacional, LDBEN 5.692/71 e a LDBEN 9.394/96, podemos perceber que as questões da Educação de Jovens e Adultos - EJA, ganham um destaque maior na última lei. Na LDBEN 9.394/96 a EJA passa a ser considerada como uma “modalidade de ensino” (BRASIL, 1996). Segundo o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, do Conselho Nacional de Educação, a EJA como uma modalidade passa a ter “[...] um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26). Para o conselheiro o perfil do aluno, suas situações reais de vida e experiências de estar no mundo e com o mundo devem constituir-se em princípio organizador das propostas pedagógicas de atendimento. Soma-se a isso a própria mudança conceitual de ensino supletivo, como era tratado na legislação anterior, para a educação de jovens e adultos. De acordo com Leôncio José Soares essa mudança:

[...] não é apenas uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (2002, p. 12).

Há garantia, inclusive, para que sejam validados os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos sujeitos da EJA, por meios informais como as experiências de trabalho desses sujeitos, desde que avaliados por meio de exames.

Essa mudança trazida na LDBEN 9.394/96, no tratamento do que, a partir de então, é chamado de Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como um divisor de águas na história da educação de um modo geral. Essa discussão, na verdade, começa a ganhar corpo com a Constituição Federal de 1988, quando o ensino fundamental para jovens e adultos passa a ser tratado como um **direito**, que até então era resguardado apenas aos indivíduos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos. No entanto, não podemos esquecer que o espaço que hoje vem ganhando a EJA, no campo dos debates e ações educacionais, tendo, por exemplo, os Fóruns EJA como um de seus promotores, vêm sendo buscado e reivindicado por longo tempo, como expõe Osmar Fávero (2004).

O autor procura destacar as propostas das campanhas e movimentos da educação de jovens e adultos, a partir da década de 1940, e das informações sobre as ações por eles desenvolvidas, algumas lições que ajudam a melhor entender às necessidades dessa educação no momento atual e questionar as propostas atuais. É nesse sentido que analisa, entre outros, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) da década de 1940, o Movimento da Educação de Base (MEB), o Movimento de 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) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), considerado o maior movimento de alfabetização do país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.

Fávero (2004) distingue esse período em três momentos: dois períodos compreendidos entre os anos de 1940 e fins de 1950 e um iniciado em meados da década de 1960, após o Golpe Militar. O autor caracteriza os movimentos que tiveram início na década de 40 e meados de 60 como movimentos a “favor da corrente”, no sentido de manutenção da ordem social vigente, embora tenham significado movimentos positivos do Estado e da sociedade no atendimento às necessidades educacionais da população mais pobre de adolescentes, jovens e adultos.

Relativamente ao período compreendido entre o final da década de 1950 e o início da de 1960 – marcado pelas ações do MEB, MCP e pelo Sistema

Paulo Freire de Alfabetização –, Fávero afirma ter sido esse o período cujos movimentos foram “[...] os mais profícuos em termos de originais definição e experimentação da educação de jovens e adultos” (2004, p. 22). Isso se deveu ao fato de a educação referir-se a um projeto nacional hegemônico que acreditava ser ela a preparadora da mudança das estruturas socioeconômicas.

1.1.1 “Remando a favor da corrente”

Em 1947 foi criado o Serviço Nacional da 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 – CEEA, que, impulsionada pela ideia da redemocratização e o avanço do país, buscava preparar mão-de-obra que acompanhasse o processo da crescente industrialização e urbanização e visava melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo, conforme o “desejo” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Embora suas ações tenham quase que totalmente se limitado à alfabetização, ela visava a uma ação educativa mais global, unindo a aprendizagem da leitura e da escrita, operações matemáticas básicas, noções de cidadania, higiene e saúde, história e geografia da pátria e outros. Embora a campanha tenha sido criticada como “fábrica de eleitores”, dada a ampliação dos quadros eleitorais, uma vez que os analfabetos não votavam, Fávero (2004) chama a atenção para o fato de ela ter ampliado as oportunidades educacionais, criando cursos para adultos em muitas cidades brasileiras.

Apesar de a campanha ter sido criada e coordenada pelo governo federal e ter promovido a articulação entre governos estaduais e municipais para a solução das carências escolares, quer das crianças, no ensino primário, quer dos adolescentes e adultos, no ensino supletivo, a CEEA contou com o apoio de igrejas, organizações culturais e outras. Configurou-se também o voluntariado tanto para ações de apoio e coordenação, como para as ações didáticas (FÁVERO, 2004).

1.1.2 “Remando contra a corrente”

Em 1952, foi criada a Campanha de Educação Rural, que almejava o estabelecimento de um ensino de base, cujo objetivo era promover a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais sob o regime de co-responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Um período de destaque na educação brasileira e, em particular, na educação de jovens e adultos foi o de 1956 a 1960. Em 1958, ergueu-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que visava à educação popular em geral. Os educadores mobilizaram-se em busca de novas soluções para o problema do analfabetismo, reconheceram o fracasso das campanhas anteriores e iniciaram estudos dos problemas da Educação e das Ciências Sociais. No início da década de 1960, a Igreja Católica preocupada com o desenvolvimento equilibrado das regiões do país, especialmente no que se refere à atenção às populações mais pobres, determinou como prioridade a educação rural de massa e com o apoio da Presidência da República criou o Movimento de Educação de Base. Esse movimento tinha como meta para o primeiro ano implantar 15 mil escolas radiofônicas para a alfabetização de 500 mil pessoas. O movimento, também contou, com o trabalho voluntário dos monitores.

Criado nesse mesmo período, por iniciativa da Prefeitura de Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) propunha atendimento educacional tanto para crianças quanto para adultos, recuperando a cultura como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade. Nasceu desse movimento o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, que criticava a educação brasileira e estabelecia a alfabetização como o princípio da ampla educação de adultos. Além disso, cabe também destacar as ações dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes.

Impulsionadas pelo fervor político e cultural da época, essas experiências evoluíram por meio da organização de grupos populares articulados aos sindicatos e a outros movimentos sociais (BEISIEGEL, 2008). Despontou aí uma educação crítica de jovens e adultos dirigida à transformação social e não apenas ao ajustamento da população aos processos de modernização pelos quais passava o país na época. Como já dito, essa educação estava pontuada em um projeto nacional hegemônico, que acreditava na mudança

radical das estruturas socioeconômicas e definiu-se a educação de adultos como precursora dessa mudança (FÁVERO, 2004).

Em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização, orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano teve um forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, entretanto foi interrompido pelo golpe militar. Visto como ameaça à ordem, os movimentos de conscientização popular foram desarticulados e seus líderes punidos, por serem considerados subversivos, inclusive Paulo Freire, que foi expulso do país.

1.1.3 “Novamente remando a favor da corrente”

A partir daí, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, como a **Cruzada ABC**. Este foi um movimento conservador criado em 1962 por missionários protestantes de Recife, que ganhou força após 1964. Ele contrapunha o Sistema Paulo Freire. Nesse período, reeditaram-se as cartilhas de alfabetização e livros de pós-alfabetização utilizados pelo CEEA e colocou-se a educação de jovens e adultos ao serviço da ideologia do “Brasil grande” e do anticomunismo.

Em 1968 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), resposta do regime militar à, ainda, grave situação do analfabetismo vivida no país. Ele tinha, inicialmente, o objetivo de coordenar as atividades de alfabetização dos adultos em curso (reservada às ações da Cruzada ABC) e as experiências de alfabetização funcional. O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e contou com um volume significativo de recursos.

A partir de 1970 o movimento foi reformulado-se convertendo no maior movimento de educação de jovens e adultos realizado no país. Além da alfabetização, que deu a certificação a milhares de trabalhadores, o Mobral desenvolveu também o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esse programa abria a possibilidade de continuidade dos estudos para os recém-alfabetizados, assim como para chamados analfabetos funcionais – pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

As experiências vividas durante todo esse período sejam consideradas positivas ou negativas, devem ser tomadas, de acordo com Fávero (2004), como ponto de partida para pensar nas propostas e ações atuais no campo da EJA. Como já apresentamos, a LDBEN 9.394/96 instituiu a EJA como uma modalidade da 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.

Essa reconstrução tem-se constituído num sério problema para quem pensa e trabalha a educação no país. Isso porque não se trata somente de criar programas e projetos para atender uma parcela tão diversa da população brasileira, que não teve direito à educação, o que já é em si problemático, mas principalmente, de transformar uma concepção de educação de jovens e adultos, que esteve presente (e está ainda hoje) para a maioria das pessoas nesse país. Entre outros fatores, essa concepção envolve a forma com que os sujeitos da EJA são vistos (e se veem) e tratados na sociedade, particularmente dentro das instituições de ensino, bem como a forma como o ensino se dá para estes educandos e o que se entende por educação para jovens e adultos.

Para Miguel Arroyo (2007), os sujeitos educandos da EJA continuam sendo vistos pelas carências escolares – alunos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de aprendizagem, entre outros. Além disso, embora o direito à educação básica tenha sido estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento dos diversos setores progressistas no processo constituinte, por meio da mobilização em favor da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais desfavorecidos, para Arroyo (2007) o direito à educação desses jovens e adultos continua sendo visto sob ótica da escolarização, da universalização do ensino fundamental.

Concordamos com este autor quando diz que a EJA só será reconfigurada se essa forma de percebê-la for revista, se “[...] o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências” (ARROYO, 2007, p. 23).

1.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EJA E IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E NA ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Um maior esclarecimento sobre o que expõe Arroyo (2007), em relação ao modo pelo qual a educação de jovens e adultos tem sido vista e assumida no Brasil, encontra-se em Paiva (2004). De acordo com esta autora, duas vertentes passaram a configurar a educação de jovens e adultos após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia; Hamburgo, 1997):

[...] a *vertente da escolarização* assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a ser vista a educação como direito humano fundamental; a *vertente da educação continuada*, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada dos educadores, estes também jovens e adultos em processo de aprendizagem. [...] Por essa concepção, inclusive, reconceitualizava-se a área, não mais restrita à questão da escolarização, ou da alfabetização, como foi vista por longo tempo (PAIVA, 2004, p 31).

Embora haja uma grande variação das concepções e sentidos em torno da EJA, a visão mais forte que se observa está ligada a volta à escola para fazer, no tempo presente, o que não foi feito na infância (PAIVA, 2006) e para recuperar o tempo perdido. Por mais que os discursos apontem uma educação de jovens e adultos

[...] que promova processos de aprendizagem pelos quais seus sujeitos se tornem independentes, capazes de aprender por si próprios, com condições de acompanhar a velocidade e complexidade dos acontecimentos que os cercam e pelos quais os sujeitos se produzam e se humanizam, ao longo de toda a vida (PAIVA, 2004, p. 32).

Em geral, as práticas os contrapõem, colocando nos bancos escolares os sujeitos da EJA e tentando lhes inculcar fórmulas e regras que não lhes apresentam significado algum.

Relacionada a essa forma de conceber a EJA está a prática pedagógica, que desconhece esses sujeitos em seus tempos e percursos de jovens e adultos. Isso gera uma adaptação de tempos, espaços, métodos de ensino, materiais didáticos e outros empregados na prática pedagógica com crianças e adolescentes.

Criticando esse tipo de adaptação, Vieira Pinto (1982) tece considerações importantes sobre o processo de alfabetização de adultos, as quais cabem não somente ao processo de alfabetização, mas a qualquer etapa da EJA. Sobre o método de ensino ele diz que “[...] o problema do método é capital na educação de adultos. Nessa fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada” (p.86). E afirma que este

[...] deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se [...]. Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais [...] (p.87).

Portanto, toma as trajetórias de vida desses sujeitos e seus modos de vida como princípio orientador das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Ademais, o que o autor nos traz quando fala da “consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se” sinaliza para uma visão de educação que ultrapassa a da escolarização e uma visão de educação permanente que vê o aluno jovem ou adulto como sujeito em constante e interminável processo de formação. Além disso, evidencia uma concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por meio do processo educativo melhor respondem às exigências de:

[...] produzir a existência (pelo trabalho), produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e resistência, como formas de viver a cidadania [...] (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 9).

Mudando um pouco de foco, se consideramos que, também, o educador da EJA é um sujeito da educação, é importante destacar como se tem visto e se vê esse “sujeito educador”. Suas trajetórias de vida, muitas vezes, assemelham-se às trajetórias dos próprios sujeitos educandos da EJA, marcadas pela exclusão. De acordo com Oliveira (2004), as marcas de uma inferioridade produzida pelo estigma dessa área parecem estar incutidas na imaginação social. É como se esses “sujeitos educadores” da EJA acabassem, também, por fazer parte do contingente dos excluídos da nossa sociedade. Segundo essa educadora e pesquisadora,

[...] com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educadores e educandos compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina (OLIVEIRA, E. C., 2004, p.1).

Além disso, Oliveira pontua que o trabalho desenvolvido por esses sujeitos na 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. Mas, como alerta a autora, pouco se ouve falar das condições precárias que esses sujeitos encontram para realizar seu trabalho e talvez se ignorem as verdadeiras razões que os levam a assumir a EJA como uma opção de trabalho, ou como um “bico”.

Outro aspecto relacionado ao “sujeito educador” se refere à sua formação. O campo da formação de professores da educação de jovens e adultos tem, nas últimas décadas, recebido maior atenção em consequência

do próprio avanço que tem tido a EJA nas discussões, nas pesquisas e nas iniciativas políticas educacionais. Haddad (2002), em pesquisa bibliográfica da produção de teses e dissertações, registrou, no período de 1986 a 1998, 11 pesquisas (três teses e oito dissertações), cujo foco central de investigação era a formação dos professores que atuavam em Educação de Jovens e Adultos. Segundo esses pesquisadores é quase unânime a constatação, nesses trabalhos, da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA. Entretanto, surgem alguns desafios para a efetivação desses processos formativos.

Um deles trata da constituição do perfil de educador de jovens e adultos e da formação necessária a ele. Ao tratar desse assunto, Arroyo (2006) expõe que a constituição do perfil do educador de jovens e adultos, bem como sua formação, passa pela constituição da própria EJA. Assim, como diz o autor, como a EJA é um campo em construção, também o é o perfil do educador e sua formação. Mas, o autor afirma que alguns impasses surgem nessa construção, decorrentes da própria configuração para a qual a EJA caminhará. Se a EJA se configurar como uma modalidade de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e ensino médio, dentro de uma “estrutura reguladora”, diz Arroyo:

[...] acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª a 8ª, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem em criança ou menino, falarem de jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema (2006, p. 20-21).

Dessa forma, não teria sentido ter um perfil específico de educador de EJA e, conseqüentemente, política específica para a formação desse educador que atendesse às especificidades desse campo da educação, completa o autor. Embora a EJA caminhe para essa configuração (nas palavras do autor, “caminho mais curto”) e seja extremamente difícil pensar/promover uma formação para uma educação (não-ensino) de jovens e adultos nessa estrutura reguladora que reconheça as especificidades dessa educação é preciso acreditar que seja possível pensar/promover tal formação.

Outro aspecto é apresentado por Soares (2006) que, partindo dos resultados de uma pesquisa desenvolvida com egressos do curso de Pedagogia com habilitação em EJA de uma universidade federal, buscou analisar questões como: a inserção profissional dos sujeitos, o campo de trabalho em EJA, a opção e avaliação da habilitação e o lugar dessa habilitação no espaço acadêmico. **Os resultados da análise do autor apontam a ausência de uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua nesse campo da educação.** Segundo esse autor,

[...] mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação (SOARES, 2006, p. 15).

Parece até incoerente: de um lado, os trabalhos analisados por Haddad (2002) apontam a necessidade de uma formação específica dos professores da EJA; de outro, as conclusões de Soares (2006) indicam a ausência de uma efetiva demanda por essa formação. Mas, como pondera o próprio Soares (2006), pautado em Clara Di Pierro (2005), essa situação pode ser, em parte, explicada pela própria configuração da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular deva ser supletiva e, como tal, aligeirada. Como consequência, completa o autor

[...] também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial (SOARES, 2006, p. 15).

No mais, como alerta Di Pierro (2005), o pouco envolvimento das instituições de ensino superior com o campo da EJA dificulta a instituição e consolidação dos espaços de formação de professores mais voltada para essa modalidade, seja inicial, seja continuada. Como temos percebido, dentro

da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), embora seja de grande relevância para a formação de professores de EJA no Estado, é, ainda, incipiente devido ao alcance que tem o pequeno número de pessoas envolvidas nesse processo e aos recursos para ele disponibilizados.

Apesar de todas essas evidências que dizem respeito às concepções, práticas e de formação dos professores da EJA, temos que concordar com Paiva (2004, 2006) quando chama a atenção para um novo cenário que começa a se configurar. É aquele promovido por meio dos Fóruns EJA, os quais têm tido efetiva interferência nas concepções e práticas porque se realiza como formação continuada. Esse método democrático pautado na cidadania traz para esse movimento – além da participação de educadores, de universidades, de movimentos sociais e de outras organizações não governamentais – a participação significativa das secretarias municipais de educação e outros organismos governamentais, através da qual se tem podido, em muitos casos, interferir em políticas locais.

1.3 EDUCAÇÃO POPULAR E EJA

A educação popular pode ser compreendida como sendo uma iniciativa educativa, incentivada tanto pelo Estado como por setores da sociedade civil, como sindicatos, organizações não-governamentais, igrejas e associações de moradores, objetivando o atendimento às necessidades educativas do povo, não necessariamente necessidades educativas escolares, mas por vezes ligadas à sua cultura e ao trabalho.

Podemos observar dois movimentos distintos na história da educação popular no Brasil e como perceberemos estão diretamente ligados à construção do campo da educação de jovens e adultos. Ambos os movimentos buscavam, de certo modo, a conscientização do povo e estavam relacionados a um projeto de mudança da sociedade.

Em relação ao primeiro dos movimentos, citamos as iniciativas tomadas na construção do país após a independência. Embora a procura por educação pelo povo, praticamente, não existisse entendia-se que a educação era base necessária para o desenvolvimento do país independente. Deste modo, ainda que não fosse vista como necessidade para aqueles a que se destinava, “[...] era assim entendida como exigência individual e social,

era necessária para todos, *mesmo quando a coletividade ainda não tivesse consciência* dessa necessidade individual e desse dever cívico” (BEISIEGEL, 2008, p. 20, grifo nosso). Tratava-se de certo modo de “conscientização” ainda que inconsciente, porque embora os indivíduos não soubessem que precisavam ser educados, eles deveriam ser levados a ter consciência das suas exigências educacionais. Como propõe Beisiegel (2008), o indivíduo tinha o direito e o dever de preparar-se para poder atuar na construção da sociedade.

Nesse mesmo movimento, só que noutra momento histórico, a educação do povo também esteve ligada a um projeto de mudança social. Estamos nos referindo à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do início da década de 1940. Como já apresentamos em seção anterior, a campanha buscava preparar mão-de-obra que acompanhasse o processo de crescente industrialização e urbanização e visava melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo. Entretanto, foi criticada como “fábrica de eleitores” dado a ampliação dos quadros eleitorais.

No outro movimento, aparecem as iniciativas do final da década de 1950 até meados da década de 1960. Como já apresentamos na referida seção, as ideias e iniciativas desse período estavam ligadas a um projeto nacional no qual se acreditava ser a educação a que se referia tal projeto, a preparadora da mudança das estruturas socioeconômicas do país, estando ligada a um processo de fortalecimento das bases populares no poder. De acordo com Beisiegel (1974 apud Beisiegel 2008, p. 33),

As justificativas dos programas dirigidos aos adolescentes e adultos analfabetos decorriam coerentemente, das formulações mais gerais do projeto de desenvolvimento que se procurava realizar. Mais ainda, estes programas não escondiam sua condição de componentes de uma política de ampliação das bases populares na sustentação dos grupos no poder.

Merece destaque nesse período o MCP, como já mencionado. Tal movimento surgiu como uma sociedade civil autônoma cujas atividades iniciais se orientaram no sentido de **conscientizar** o povo por meio da alfabetização e da educação de base. A princípio, ressalta Cavalcanti citado por Beisiegel:

[...] o MCP consistia na criação de escolas para o povo aproveitando salas de associações de bairros, de entidades esportivas, templos religiosos [...] No começo era só uma plano de alfabetização de adultos, contemplando o vazio deixado pela rede de ensino escolar mantido pelo Estado e por instituições particulares. Chamados a colaborar com a Prefeitura, intelectuais e artistas ampliaram os planos iniciais, estabelecendo os horizontes do movimento. [...] *Visava o MCP, agora, além da alfabetização, elevar o nível cultural das massas, conscientizando-as paralelamente. Ao ensinar a ler a um adulto, não se recorria mais ao jogo simbólico das palavras e sílabas [...] Pretendia-se alcançar uma meta mais ligada à vida, o homem reencontrando na escola suas raízes telúricas e culturais adormecidas dentro de um mundo social alienante, aprendendo a ler realisticamente, a educação como fulcro para elevar e projetá-lo no seu meio* (CAVALVANTI, 1978 *apud* BEISIEGEL, 2008, p. 156, grifo nosso).

Diante disso, nos parece fácil compreender porque Fávero (2004) afirma ter sido esse, assim como outros movimentos da época “os mais profícuos em termos de originais definição e experimentação da educação de jovens e adultos” em nosso país. Uma figura expoente nesse momento foi, sem dúvida, a figura de Paulo Freire. Suas contribuições para se pensar não somente a educação de adultos, mas a educação de maneira geral são inegáveis e merecedoras de destaque, embora no país não sejam tão valorizadas como deveriam.

Freire teceu várias críticas à educação brasileira. Criticou o caráter autoritário e a orientação assistencialista dessa educação, feita **sobre** o homem e não **com** o homem. Criticou o caráter centralizador da educação que deixava de considerar as especificidades das comunidades nas quais estavam inseridas as escolas, com seu trabalho e os problemas a ele relacionados, suas tradições e características próprias, ou seja, criticou a sobreposição da educação à realidade. Coerentemente às suas críticas à educação brasileira estavam suas ideias de reforma da educação. Como base fundamental desta nova educação estava o diálogo. A prática educativa,

segundo Freire (1987) deveria ser realizada como um diálogo constante entre educador e educando e dos educandos entre si. E tal diálogo deveria ter como objeto as condições de vida do educando e de sua comunidade. Desta forma opunha-se ao caráter centralizador da educação que criticou. Como bem sintetizou Beisiegel:

[...] mediante o debate das experiências vividas pelo educando e pela comunidade, estimulando o trabalho em grupo, praticando a liberdade e exercitando a autoridade interna e responsável, promovendo a reflexão crítica sobre os fatores e os condicionamentos da existência individual e social na localidade [...] o processo educativo estaria criando hábitos de participação e ingerência na construção da vida coletiva, comprometendo o homem com a sua circunstância (2008, p. 138).

A verdadeira educação para Freire deveria propor-se a desenvolver a autonomia do educando, seu autogoverno, fazê-lo responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Contrário, portanto à passividade do educando. Partindo dessas premissas que Freire desenvolveu seu método de alfabetização. Resumidamente, seu método consistia num processo de alfabetização cujo conteúdo (universo temático) derivava do próprio universo existencial dos sujeitos. Isso porque, tendo por base o diálogo desde o princípio, a busca pelos temas geradores (universo temático) se dava **com** os educandos, a partir das entrevistas informais de determinado grupo, ou comunidade, surgindo o universo vocabular – relação de palavras obtidas, entendida como representativa do que seria a linguagem de uso corrente naquela localidade. É característica intrínseca do método a ampla participação do educando no seu processo de alfabetização. Os educandos eram convocados a participarem da sua educação, nada lhes era “doado”, todo o processo era construído com eles.

A alfabetização e a educação de base de adultos posta em ação, nesse período de efervescência política e cultural em nosso país, tiveram como origem o pensamento pedagógico de Freire. Buscavam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los. Assim, as práticas pedagógicas eram construídas a partir do entendimento da relação

entre a problemática educacional e a problemática social.

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996). Era preciso então que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Por esse motivo foi creditada a esta educação como sendo a preparadora da mudança das estruturas socioeconômicas, por possuir um caráter altamente transformador e por isso mesmo ameaçador, de modo que foi interrompida pelo golpe militar e com ela a possível transformação de nossa sociedade numa sociedade mais democrática e igualitária construída com o povo.

1.4 EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Como já exposto, no final da década de 1940, foram implementadas no Brasil as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. Vimos, também, que de meados da década de 50 a início da década de 60, houve um movimento no sentido de desenvolvimento das experiências de alfabetização de adultos, o qual estava orientado a conscientizar os sujeitos educandos de seus direitos, buscando fazê-los analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas socioeconômicas existentes. Este movimento foi suspenso pelo golpe militar. A experiência seguinte com alfabetização de adultos, o Mobral, tinha sua diretriz contrária ao movimento anterior e conduzido pelo regime do golpe militar buscava legitimá-lo.

Com a lei nº 5.692 de 1971 a educação de jovens e adultos foi regulamentada e assumiu seu caráter supletivo, sendo o foco dessa educação a escolaridade não realizada ou interrompida no passado. Segundo Di Pierro (2005) esta lei não incorporou as contribuições dos movimentos de educação e cultura popular da década de 60 para a educação de jovens e adultos, ao contrário, afirma a autora, ela

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das

modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos (DI PIERRO, p. 1117).

Já a lei nº 9.394 de 1996, embora, como vimos, avançou no sentido de definir a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica, mantém um vínculo com a lei anterior quando, em seu Art. 38, propõe que: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames **supletivos**, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (grifo nosso). Desse modo, continua imprimindo à educação de jovens e adultos um caráter compensatório.

É de grande importância destacar que nessa mesma década (1990), quando da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por um veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso as matrículas da educação de jovens e adultos foram excluídas do cômputo para o recebimento dos recursos do fundo. Com isso vimos se romper o princípio proposto na Constituição – de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independente da idade – uma vez que o direcionamento dos recursos para a educação de crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 14 anos suprimia os meios para que se cumprisse adequadamente o dever na provisão do ensino fundamental para jovens e adultos (DI PIERRO, 2005; RUMMERT; VENTURA, 2007).

Com a exclusão dos recursos financeiros dos FUNDEF, a EJA permaneceu quase totalmente sem recursos da União até 2001, quando foi criado pelo governo o programa “Recomeço” cujo objetivo era contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade do grande contingente de excluídos da educação formal do país, por meio da transferência de recursos do Fundo de Amparo à Pobreza a alguns estados e municípios. Rummert e Ventura (2007) chamam a atenção para a possibilidade de que a criação deste programa tenha sido influenciada pelo Parecer CNE/CEB 11, de 10 de maio de 2000, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, de modo que isso nos leva a questionar se este programa teria de fato sido criado não fosse essa possibilidade de influência e, assim, nos leva a perceber o lugar da EJA na hierarquia das políticas públicas de educação durante esse período: às margens do processo.

Essa constatação pode ser também identificada se considerarmos outra iniciativa com vistas ao atendimento das demandas da educação de jovens e adultos. O programa Alfabetização Solidária criado em 1997 desviou para o campo da filantropia parte considerável da responsabilidade pública para o combate ao analfabetismo, uma vez que foi criado para ser desenvolvido em parceria com empresas e instituições de ensino superior.

Embora alguns autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Rummert e Ventura (2007) sejam cautelosos ao fazer uma análise das medidas do novo governo com vistas ao atendimento das demandas da educação de jovens e adultos e façam críticas a estas iniciativas, é preciso destacar que a partir de 2003, esta modalidade parece ter recebido maior atenção nos planos do novo governo federal. Esta constatação se dá quando consideramos o projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, o programa Brasil Alfabetizado e o programa Fazendo Escola (antigo programa Recomeço). Destas iniciativas deter-nos-emos a um breve apanhado a respeito do PROEJA. Uma análise detalhada das demais iniciativas assim como de outras políticas podem ser encontradas nos já referidos autores citados nesta seção.

O PROEJA foi instituído inicialmente pelo Decreto 5.874, de 24 de junho de 2005, sendo em seguida, 13 de julho de 2006, substituído e ampliado pelo Decreto 5.840. Em linhas gerais, o programa tem como perspectiva:

[...] a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros ¹.

1 Informação disponível no site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=86> Acesso em: 18 dez. 2009)

Após sua reformulação o PROEJA passou a ser oferecido em cursos de: educação profissional técnica integrada ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos; educação profissional técnica concomitante ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos².

No contexto do estado do Espírito Santo, o PROEJA foi implantado na rede federal de ensino no Ifes. A forma indutiva e impositiva como o programa foi proposto pelo decreto 5.840/2006 e o modo como vem sendo implementado dentro do atual Ifes tem gerado divergências, por exemplo, na relação entre seus princípios, concepções e a tradição formativa da escola. Isso tem dificultado muito o processo de construção dos cursos dentro da instituição com vistas a uma formação humana integral e integrada a que se propõe o PROEJA. Entretanto, como destacam Edna Castro de Oliveira e Karla Ribeiro de Assis “[...] os professores envolvidos no processo de implementação do PROEJA reconhecem o aspecto positivo da indução e, portanto, da institucionalização da obrigatoriedade da oferta pelo CEFET (2006, p. 3)³, conforme Decreto 5.840/2006 Art. 2º § 1”.

Além da oferta dos cursos pelas redes de ensino – aqui no Estado, na rede federal de ensino – visando à implantação e desenvolvimento de núcleos de pesquisa sobre o PROEJA e o fomento à criação de linhas de pesquisa, que contemplassem essa proposta nos programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, lançou o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adulto⁴ que tem como objetivo geral:

2 Texto obtido no site do MEC. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=86>. Acesso em: 18 dez. 2009)

3 Atualmente designado Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

4 Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006

[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos do Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área (BRASIL, 2006).

É importante ressaltarmos que um dos projetos de pesquisa aprovado pela CAPES que se encontra em andamento foi o do grupo formado por professores/pesquisadores da UFES e do Ifes.

Objetivando ainda a formação dos profissionais para atuar neste novo campo da educação de jovens e adultos, paralelamente à instituição do Programa, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), em colaboração com os Ifes e universidades, tem promovido anualmente cursos de Especialização PROEJA (Pós-Graduação *lato sensu*). Desta forma, o PROEJA entra em cena em três frentes: oferta de educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA, formação de professores para atuarem nesse novo campo de trabalho e desenvolvimento de pesquisas sobre esse novo campo. Percebemos esse processo como um campo de desafios, mas também de grandes possibilidades em que teoria e prática vêm sendo desenvolvidas simultaneamente.

1.5 QUESTÕES RECORRENTES NO CAMPO, AVANÇOS E DESAFIOS

Em se tratando de desafios vivenciados na EJA, particularmente, no contexto brasileiro, devemos destacar a questão da heterogeneidade etária que tem implicações que passam, por exemplo, pelos aspectos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece em seu art. 38 que

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

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

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

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

Em termos de educação escolar, esta definição de idades dá abertura para que “meninos” e “meninas” que tenham 14 anos completos ou mais possam frequentar a educação de jovens e adultos no nível fundamental, uma vez que, quando da conclusão deste de nível ensino já serão maiores de 15 anos. Da mesma forma, para aqueles com pelo menos 17 anos completos é permitido cursar o nível médio na modalidade EJA. Como consequência, em se tratando de educação de jovens e adultos, ocorre que num mesmo espaço – a sala de aula – passam a conviver indivíduos com características muito distintas.

Ao se colocar numa mesma sala de aula, um adolescente de 15 anos com o adulto de 40 ou 60 anos, como é tão comum em turmas de EJA de nível fundamental, as diferenças vão além do que os simples números que representam suas idades cronológicas. São perspectivas de vida, objetivos e anseios bem distintos. Os motivos que levam cada sujeito àquela sala de aula já diferem quando em uma mesma faixa etária, ainda mais, em se tratando de faixas etárias tão diferentes. Isso sem falar nas diferenças culturais, de raça, de gênero, etc.

Somos levados então a nos questionar quais são as implicações dessas diferenças para o processo do ensino e aprendizagem desses sujeitos. Em se tratando do desenvolvimento cognitivo e dos fatores que nele interferem, perguntaríamos: o aluno de 15 anos tem a mesma atenção que o aluno de 47 anos? A memória da aluna de 60 anos é a mesma daquela que tem 18? A visão, a audição, a coordenação motora, a disposição física dos alunos com mais de 30 anos são as mesmas daqueles com menos de 20 anos? As experiências vividas proporcionadas pelo trabalho, pela vida em família

entre outras, guardadas na memória e que vêm à tona durante as aulas ou as mesmas para esses sujeitos? Essas são apenas algumas perguntas que deveriam ser levadas em conta quando pensamos em educação de JOVENS e ADULTOS. As diferenças entre idades e objetivos/expectativas de vida implicam o desenvolvimento cognitivo diferente e, portanto, processos de aprendizagem diferentes (VEGA; BUENO, 2004).

Infelizmente, ainda, não acordamos para essa realidade, pois continuamos trabalhando, preparando nossas aulas como se houvesse um sujeito único (ideal) para o qual direcionamos nosso trabalho. Compreendemos, entretanto, que para lidar com essa diversidade é necessário formação.

No âmbito das discussões nacionais sobre a questão etária na EJA (reivindicações para aumento da idade mínima na EJA), segundo o professor Dante Henrique Moura⁵, as posições, ainda, estão divididas entre os que veem a diferença como um aspecto positivo e os que veem como um aspecto negativo. Por um lado, como aspecto positivo, compreende-se que o espaço da sala de aula pode privilegiar interações e trocas de diferentes experiências dos sujeitos entre os grupos heterogêneos. Assim, como propõe Rego,

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares [e de trabalho], valores e níveis de conhecimento de cada um imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão do mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (1995, p. 110).

Por outro lado, aqueles que a 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 novos, acabam se sentindo

5 MOURA, Dante Henrique. Educação Profissional e EJA. II Seminário PROEJA-ES - Formação de educadores: entre as práticas curriculares e os desafios da integração. Relatório de Roda de Prosa. Relatoria - Gerliane Martins Cosme, 28 Nov. 2008.

constrangidos, ou mesmo por causa do comportamento daqueles que são mais agitados ou têm menos interesse, e acabam evadindo. Essa posição, em geral, é mais assumida por aqueles que atuam no nível fundamental em que a presença dos adolescentes, geralmente caracterizados como “alunos-problema” no “ensino regular”, com defasagem idade-série, é frequente. Isso nada mais é do que o reflexo de outro problema da educação brasileira. Embora se tenha, praticamente, resolvido o problema do acesso para todas as crianças no ensino fundamental, não se conseguiu conferir qualidade às redes de ensino para garantir que as crianças, agora já adolescentes, pudessem permanecer na escola e aprender. De acordo com o professor Moura (2008), essa questão gera um impasse entre o “ensino regular” e a EJA, porque o ensino regular não comporta mais esse adolescente por causa da sua defasagem idade-série e, da mesma forma a EJA, por ter esse adolescente numa idade muito inferior aos alunos adultos. Ou seja, **não há na escola um lugar para esse aluno.**

Independente da posição assumida deve-se ter em mente, ao realizarmos nosso trabalho de educadores de jovens e adultos, que cada sujeito na 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 reconhecê-los como seres sociais que constroem seu conhecimento a partir das relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

Falando de enfrentamentos vivenciados no campo da EJA, consideramos relevante trazer à mostra alguns desafios da implantação do PROEJA, de modo particular no Ifes do *Campus* de Vitória-ES, experiência da qual fizemos parte e acompanhamos de perto no período entre 2007 e 2009.

Um dos desafios enfrentado diz respeito às concepções sobre EJA, EPT e PROEJA. A importância de considerarmos as concepções como ponto a ser observado se deve ao fato de estarem elas diretamente ligadas às atitudes, práticas e comportamentos dos sujeitos envolvidos nesse processo de implantação. Por exemplo, o modo como os professores compreendem o que vem a ser educação para jovens e adultos, como eles veem esses jovens e adultos, tudo isso vai interferir em sua prática profissional, desde a escolha dos conteúdos a ensinar até a forma como trabalhar com esses sujeitos.

Como vimos com Paiva (2004), a concepção mais frequente no campo da EJA em termos de significado dessa modalidade ainda é a da escolarização

e seguindo com Arroyo (2007), os alunos ainda são vistos por suas carências escolares. Além disso, não poderíamos deixar de mencionar as concepções relacionadas à educação profissional, segundo os quais o trabalho fica reduzido a uma dimensão: o emprego (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2005) e, desta forma, o objetivo da educação profissional técnica acaba sendo o de formação para o mercado de trabalho. Tais concepções vão de encontro às concepções propostas pelo Documento Base do PROEJA, que propõe a oferta de uma educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e ao papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social; uma educação que, integrando educação básica de jovens e adultos com educação profissional, venha promover uma melhoria na formação humana dos sujeitos alunos do PROEJA.

Não percebemos naquele período de caminhada uma mudança merecedora de destaque, mas já notamos certo avanço se considerarmos, por exemplo, a prática de alguns professores. E esse sutil movimento no campo das concepções é bastante aceitável se levarmos em conta que, concordando com Ponte (1992), mudanças profundas no sistema de concepções só se dão perante abalos muito fortes, geradores de grandes desequilíbrios. Segundo este autor, a mudança de concepções [e consequentemente de práticas] apresenta-se como um processo muito difícil, porque as pessoas, de modo geral, oferecem certa resistência às mudanças. Essas mudanças, que observamos durante esse período, devem-se sem dúvida, a uma das conquistas alcançadas nesse processo de implantação: a garantia de um espaço/tempo de formação para os professores do PROEJA, pelo menos para os professores de formação geral, formação esta coordenada pelo grupo de pesquisa.

Um desafio a ser vencido ainda no contexto da formação de professores é o da dualidade formação geral x formação técnica ainda muito forte e que vai de encontro ao princípio integrador do PROEJA.

As dificuldades encontradas nesse processo de formação, novamente, vêm evidenciar o que diz Ponte (1992) sobre as resistências que as pessoas têm às mudanças. Mesmo correndo o risco de generalizar, afirmamos com quase toda certeza, que nenhum dos dois profissionais – de formação geral e de formação técnica - tiveram em suas formações iniciais qualquer tipo de

formação para trabalhar com os sujeitos da EJA menos, ainda, a formação necessária para atender aos objetivos do PROEJA. Percebe-se assim a grande importância desse espaço/tempo conquistado, pois é nesse espaço que se formam os professores do PROEJA. Esse é um dos méritos do programa que se pretende a política pública. Além da oferta de educação básica integrada à formação profissional, propõe a formação dos professores para atuarem nesse processo educativo.

Além dos desafios no campo da formação dos professores, apesar de não nos determos a eles nesse artigo, são dignos de serem mencionados, bem como os altos índices de evasão, que esvaziam as salas com o decorrer do tempo e tem-se pensado que uma saída para esse problema possa ser uma mudança no processo de seleção dos alunos, como ocorreu num outro Ifes, além de evitar constante mudança dos professores do PROEJA. Muitos são professores contratados, o que dificulta a formação de um quadro específico de professores que possam dar continuidade ao processo de formação, constituindo assim uma identidade dos professores do PROEJA, entre outros.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer um pouco da história da educação de jovens e adultos em nosso país, em seus aspectos filosóficos, sociológicos e políticos, é condição necessária para compreender como e por quais meios a educação de jovens e adultos vem hoje conquistando seu espaço de direito no campo das políticas educacionais. Nosso papel enquanto educadores, pesquisadores, alunos da EJA é lutar para que o espaço que ela vem conquistando não seja, mais uma vez, reduzido como já ocorreu em vários momentos da história da educação de nosso país. Essa luta se faz com muito trabalho e exige, antes de tudo, conhecimento sobre os sujeitos da EJA e seus processos de formação. Buscamos neste capítulo refletir um pouco sobre esses aspectos, trazendo um pouco de nossa experiência enquanto educadora de EJA (em constante formação) e deixando alguns questionamentos que ainda precisam ser discutidos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETT, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos em Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa a 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/L5692.htm> Acesso em: 18 abr. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 18 abr. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/ppdf/1db.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2007.

_____. **Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 21 abr. 2007.

_____. **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. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm> Acesso em: 18 fev. 2010.

44 _____.**Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o PROEJA. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm> Acesso em: 16 maio 2007.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. **Programa nacional de**

integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

_____. CAPES/SETEC. EDITAL PROEJA Nº 03/2006. **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_PROEJA_capes_setec07.pdf> Acesso em: 26 fev. 2008.

_____. EDITAL PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_PROEJA_capes_setec07.pdf> Acesso em: 26 fev. 2008.

COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de Licenciatura em Matemática de São Mateus-ES ao profissional da Educação de Jovens e Adultos,** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFES, Vitória, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In.: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA. Maria Ciavata. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA. Maria Ciavata; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

HADDAD, Sergio, (Coord.). **A educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2002.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Salto para Futuro. Boletim 16**, set. 2006. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/boletins.asp>>. Acesso em: 12 ser. 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Os sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, **Salto para o Futuro. Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Programa 5. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/eja/tetxt5.htm>>. Acesso em: 29 set 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro de, CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na Produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos** Disponível <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2009.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: Paiva, Jane; Oliveira, Inês Barbosa de. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

_____. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B de. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: Paiva, Jane; Oliveira, Inês Barbosa de. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

PONTE, João Pedro da. Concepções de professores de matemática e processos de formação. **Educação matemática: Temas de investigação**, p. 185-239. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: <[www.educ.fc.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).pdf](http://www.educ.fc.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf)> Acesso em: 14 abril 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky** - Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes. 1995.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O educador de jovens e adultos em formação. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos**. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>

VEGA, José Luís; BUENO, Belén; BUZ, José. Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e a velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004. cap. 21, p. 389-403

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez. 1982.

Gerliane Martins Cosme

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática (2004), especialista em Docência do Ensino Superior (2008) e mestre em Educação (2009). Tem experiência em docência nos níveis fundamental, médio (com destaque para a modalidade EJA) e superior de ensino. Trabalhou com formação de professores para atuarem na educação básica e no PROEJA. Atualmente é professora nos níveis fundamental e superior de ensino.

2 | TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA COMO PRINCÍPIO E FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antônio Henrique Pinto

Mas diante da excelência, suor puseram os deuses imortais, longa e íngreme é a via até ela, áspera de início, mas depois que atinge o topo fácil desde então é, embora difícil seja.

(Os trabalhos e os dias, Hesíodo)

Quero iniciar este capítulo evocando a Grécia Antiga, berço da filosofia, da arquitetura, da ética e da estética ocidental. Das virtudes morais cantadas por Homero, considerado o educador de toda a Grécia, cujos ensinamentos foram apropriados pela aristocracia. Por outro lado, os versos de Hesíodo inspiravam os trabalhadores retratando os dias de luta e sobrevivência daqueles que cuidavam da terra e produziam o sustento de toda a sociedade. A partir desses dois personagens convido-o à reflexão e à análise da histórica dualidade presente na educação brasileira na perspectiva de compreender o papel da educação e formação para o trabalho. Nesse sentido, vamos cotejar alguns conceitos e categorias salientados por alguns pesquisadores que estudam a relação entre trabalho e educação.

Iniciamos com a categoria trabalho e tomamos a perspectiva do materialismo histórico como fundamento desse conceito, o que nos permite lançar luz aos aspectos epistemológicos relacionados à formação humana. Em seguida, fazendo um recorte a partir da segunda metade do século XX, lançaremos luz às políticas educacionais tendo como perspectiva a dualidade presente na educação brasileira. Continuando o viés das políticas educacionais, trazemos a Teoria do Capital Humano, numa perspectiva de compreender a relação entre educação e desenvolvimento econômico na sociedade brasileira dos anos 1960 e 1970. Na sequência, entenderemos as razões para o contingente enorme de analfabetos e semianalfabetos presentes em nossa sociedade no contexto das políticas de educação profissional. Por fim, analisaremos as implicações de se tomar como fundamento da educação profissional o trabalho como princípio educativo.

2.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE HUMANA

O trabalho se constitui numa atividade que coloca o homem em relação direta com o ambiente que o circunda, procurando transformar a natureza e a realidade na qual está inserido:

[...] pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, apud BRAVERMANN, 1987, p. 50).

Como assinala o texto, Marx diferencia consciência e instinto, mostrando que a primeira constitui o elemento diferenciador entre homem e animal, produtora da intencionalidade e transformação da natureza, atividade a qual denomina de trabalho. Nesse sentido, ao buscar instrumentos mediadores que promovem sua relação com a natureza, o homem cria e elabora técnicas e conhecimentos derivados da atividade, da ação e da experiência cultural, formando sua consciência e promovendo um novo patamar de desenvolvimento histórico. Assim, em sua relação com a natureza o homem se apropria dos objetos técnicos produzidos em sua cultura, reproduzindo pela mediação do artefato cultural a essência da atividade humana nele acumulada e encarnada (LEONTIEV, 1974). Exemplifica essa relação a atividade do chimpanzé quando, na intenção de arrancar o fruto de uma árvore, faz uso de um instrumento para alcançar o objeto que deseja. Esse exemplo, faz-nos compreender como a consciência se forma a partir das relações concretas que o homem estabelece com o contexto que o envolve, pois “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMANN, 1987, p. 53).

50

De um lado, essa perspectiva traz implicações epistemológicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando a dimensão

do “trabalho como princípio educativo”. Por outro lado, numa sociedade estratificada o trabalho ganha outra dimensão que pode ser traduzida na imagem de uma pessoa, homem ou mulher, exercendo uma atividade produtiva numa empresa ou indústria. Geralmente esse trabalhador possui um contrato que garante os direitos e determina os deveres dessa relação de venda da sua mão de obra a outrem. Dependendo da atividade exercida, ela poderá requerer muito ou pouco esforço físico ou intelectual. Um clássico exemplo é a atividade de operador de caixa de supermercado. Até há bem poucos anos essa atividade requeria o domínio de várias operações mentais simultâneas como a de organizar a sequência de produtos, registrar o preço de cada um deles e somar o total, embalar, comunicar-se com o cliente. Nos dias atuais, nas grandes redes de supermercado a tarefa do operador de caixa consiste, apenas, em passar o código de barras do produto em frente ao leitor ótico, passar um cartão de crédito ou receber o dinheiro e devolver o troco. Ao operador de caixa restou a atividade manual do teclado do computador ou da máquina de cartão de crédito. As operações mentais complexas foram incorporadas pela máquina.

Em nossa sociedade quase todos os setores produtivos incorporaram a tecnologia, reduzindo as atividades complexas às ações de controle da máquina computacional. Nesse contexto, importa-nos responder à seguinte questão: qual é o sentido e o significado da formação para o trabalho?

Voltemos à origem da sociedade industrial em busca dos elementos históricos presentes na relação entre trabalho e educação. Tomemos como exemplo um artesão do século XVI na Europa. Enquanto produtor de sua mercadoria, o artesão se constituía em mestre, pois dominava todo o processo de produção do artefato. O aprendizado desse conhecimento foi transmitido pelas gerações anteriores e, mais tarde, seria transmitido às gerações seguintes. Vemos, pois, que o conhecimento se dava pela experiência e atividade. Friedmann salienta esse contexto afirmando que:

[...] o artesão ativo estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. A aprendizagem incluía, geralmente, o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedência dos materiais comuns no ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial...

Mas mais importante que o treinamento formal ou informal, era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo cotidiano entre a ciência e o trabalho, posto que o artesão se via constantemente obrigado a utilizar em sua prática os conhecimentos científicos rudimentares [...] (1972, p. 119).

Naquele contexto pré-sociedade industrial havia inúmeras corporações de trabalhadores (em couro, tecidos, minério, etc.) localizadas nas cidades e vilarejos. Ao final do século XVIII, com a invenção da máquina a vapor, têm-se início ao processo de industrialização inglês. O trabalho da máquina começava a competir com a produção artesanal dos trabalhadores.

No livro “Os trabalhadores”, o historiador inglês Eric Hobsbawm (2000) traça um cenário detalhado dessa época, mostrando como milhares de artesãos ficaram, em poucos anos, sujeitos às condições degradantes de sobrevivência, pois passaram a depender do trabalho nas fábricas para garantir a sua sobrevivência. Para ter o direito ao trabalho as pessoas passaram a ter que vender sua mão de obra, cujo requisito seria o aprendizado da leitura e escrita, conhecimentos que as possibilitariam se inserir no mundo moderno. Em poucas décadas os processos técnicos até então dominados pelos artesãos já estavam presentes nas máquinas. Segundo Hobsbawm (2000), não foi um simples ataque de baderneiros que levou os trabalhadores a se organizarem para quebrar as máquinas, na Inglaterra do século XVIII e XIX. Contudo, o autor lança a seguinte pergunta: “[...] podem o tumulto e a quebra de máquinas deter o avanço do progresso técnico?” (2000, p.31).

2.2 O PRINCÍPIO ONTOLÓGICO DO TRABALHO

A escolarização passou a ser o passaporte para o ingresso do trabalhador no sistema produtivo capitalista. O denominado “mercado de trabalho”, nome que bem representa o papel de regulação do sistema como um todo, é constituído pela seguinte relação: o lucro (o excedente) produzido deve ser inversamente proporcional ao gasto com a força de trabalho do trabalhador. Nesse sentido, os trabalhadores deveriam possuir não mais que os conhecimentos mínimos que garantissem a execução da tarefa, como destaca Mészáros:

Já que os seres humanos apenas podem se encaixar na maquinaria produtiva do sistema do capital como engrenagens do mecanismo geral, suas qualidades humanas devem ser consideradas obstáculos à eficácia ótima de um sistema que tem suas próprias lógicas e medida de legitimização (2002, p. 616).

Historiador que investiga as relações do trabalho no capitalismo, Mézárós coloca em evidência a lógica do capital: desapropriar do homem aquilo que constituiu a essência de sua humanidade: a relação com a natureza mediada pelo trabalho. Assim, ao vender sua força de trabalho para outrem, uma nova relação passou a ser estabelecida. O homem passou a ficar sujeito às determinações impostas pelo sistema produtivo. Dentre elas, a divisão do processo produtivo em partes cada vez menores, a divisão parcelar do trabalho.

Com efeito, a partir da produção industrial o trabalho humano passou a ser reduzido a uma pequena parcela de toda a atividade produtiva. Dois aspectos relevantes derivam dessa divisão do trabalho em parcelas cada vez menores: primeiro, não haveria a necessidade de uma qualificação técnica considerável, mas apenas aquela que permitisse a inserção do trabalhador na fração do processo produtivo; segundo, não conhecendo a totalidade do processo, seu trabalho tornar-se-ia uma atividade alienada, pois

Para alcançar a tarefa de alinhar completamente o processo de trabalho às já alcançadas separação e alienação dos meios e do material de trabalho do trabalhador, o capital deve colocar em movimento um processo de homogeneização desumanizadora – dividindo o trabalho em seus menores elementos capitalisticamente utilizáveis e universalmente comensuráveis – pelo qual o trabalho vivo pode ser alocado para tarefas produtivas e controlado com sucesso segundo necessidades ditadas pela produção e pela troca de mercadorias (Meszarós, 2002, p. 627).

Para atender ao controle das mínimas partes presentes na atividade do trabalhador, foram criados mecanismos visando à disciplina corporal

e, aliado a esses mecanismos, foram elaborados conhecimentos científicos para administração e controle do processo produtivo.

No final do século XIX e início do século XX assiste-se ao crescente fracionamento da atividade laboral na fábrica. No livro “O trabalho em migalhas” Friedmann salienta que: “[...] não fiquemos surpresos, pois, com o fato de que a observação cotidiana, ao nível das oficinas, nos ofereça numerosos exemplos de fragmentação das tarefas e de degradação da aprendizagem, nos mais diversos ramos da produção” (1972, p. 30). Apresenta como exemplo uma fábrica de confecção na Inglaterra do século XIX, relatando que a produção de um colete para o terno masculino fora fracionada em mais de 65 postos de trabalho diferenciados:

[...] a divisão das operações, em todas as empresas de confecção de certa importância, adquiriu, o que é normal, a forma do trabalho em cadeia e acarretou um *planning* (planejamento) rigoroso. Todo o pensamento do trabalho se acha absorvido em sua preparação, que alcança até mesmo o menor detalhe (FRIEDAMAN, 1972, p. 31).

Com a crescente tecnologização da produção, o planejamento das tarefas, nas oficinas e nas linhas de produção, em geral pensado por alguém que supostamente conhecia todo o processo técnico-científico (muitas vezes um engenheiro), passou a ser um importante fator que diferenciaria a formação dos trabalhadores. Com isso, as escolas profissionais deveriam dar conta dessa demanda do setor produtivo, incorporando em seus currículos essa sistematização do processo, organizada em suas menores partes. Fracionado o trabalho segundo um planejamento científico, o currículo da escola profissional passou a ser fracionado segundo as áreas de conhecimento. Kuenzer salienta essa questão, afirmando que:

[...] a separação entre concepção e execução é perfeitamente conseqüente ao considerar-se o desenvolvimento do capitalismo industrial, que substitui o trabalho individual pelo trabalho coletivo. Se o trabalho continua a ser orientado pela execução do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou o ritmo necessário à

reprodução ampliada do capital (...) relacionada ao controle, surge a noção de tarefa: o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito a cerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho (1986, p. 30).

Nesse sentido, a racionalização da produção tem relação direta com o progresso científico, na medida em que a técnica e a ciência permeiam a relação de trabalho, controlando a atividade humana, além disso produzem um conhecimento e racionalização do processo produtivo, separando as atividades em duas modalidades: planejar e executar.

Para dar conta dessa divisão presente no processo produtivo, a escola passou a desempenhar uma função primordial, concebendo currículos que estabelecessem essa distinção. Aos filhos dos trabalhadores, uma educação para o “fazer”; aos filhos das classes dirigentes uma educação para o “pensar”. Uma rápida incursão na história da educação brasileira evidencia o modo como essa dualidade foi estruturada no sistema educacional.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DE 1942 AOS DIAS DE HOJE

Herdeira de uma tradição academicista e bacharelesca originada nos países europeus, a educação no Brasil foi historicamente pensada para atender a uma elite dirigente. Até a metade do século XX, a educação escolar da maioria da população, quando existia, restringia-se a uma formação para o aprendizado da leitura e da escrita. Os colégios profissionais ofertavam um ensino elementar para formação de artesãos. Somente em 1942, por meio da Reforma Gustavo Capanema, o ensino profissional foi organizado e estruturado como parte integrante do sistema educacional brasileiro, associado à lógica da transformação da sociedade brasileira pelo crescente processo de industrialização, num contexto de transição de uma economia agrária para uma economia industrial. Nesse sentido, a demanda pela transformação do ensino profissional, seus conteúdos e métodos passaram a ser parte da agenda da educação brasileira.

Para exemplificar as transformações desse período, cito um artigo nosso já publicado (PINTO, 2006), no qual se buscou compreender a

transição ocorrida na Escola Técnica de Vitória, instituição que no início do século XX atendia aos filhos dos desfavorecidos economicamente, e que a partir dos anos 1970 passou a ser disputada por um contingente, cada vez maior, de adolescentes e jovens de classe média que almejavam o ensino superior. Para entender esse movimento investigamos a transformação do ensino da matemática no período considerado, analisando os conteúdos e métodos dessa disciplina, em geral tida como muito importante para a formação técnico-profissional e de desenvolvimento tecnológico.

Nesse estudo, ficou evidente um duplo movimento ocorrido no ensino de matemática a partir da segunda metade do século XX: um deslocamento e um descolamento. O deslocamento diz respeito aos conteúdos de ensino da matemática, passando de conhecimentos intrínsecos às atividades das oficinas e dos laboratórios para conteúdos da matemática formal e acadêmica. O descolamento diz respeito às práticas de sala de aula, passando das ações integradas com outras áreas e com as oficinas, para ações desintegradas e isoladas no contexto da própria ciência matemática. Dois fragmentos mostraram, com eloquência, o deslocamento conceitual e o descolamento das práticas. O primeiro traz à memória de um ex-aluno contando sobre o modo como o ensino das disciplinas era desenvolvido:

Havia uma interdependência entre a Matemática e as habilitações que a gente cursava, como também em outras disciplinas. Nós tínhamos Desenho Técnico, que requer conhecimentos básicos de Matemática. Tínhamos também o pessoal da Mecânica, que precisava de conceitos básicos de Trigonometria, além da Matemática básica, da Geometria e da Álgebra. Os professores de prática das oficinas mantinham contato com os professores de Matemática para ver o que era aplicado lá na oficina. Então, repito, a turma de Mecânica, de Serralharia, precisava de uma Matemática dirigida para aquela habilitação e, de um modo geral, o ensino era muito bem ministrado. Era um tipo de ensino em que sentíamos que aquele conteúdo nós iríamos utilizar no desenvolvimento profissional. Por exemplo, no curso de Serralharia, havia uma parte que era de latoaria, que hoje se faz com chapa galvanizada. Então, se tínhamos que

fazer um dobramento, por exemplo, numa cobertura de formato cônico, era necessário fazer uma planificação para cortar a chapa e depois dobrar e dar aquele formato de chapéu. O mesmo se fazia com o cilindro. Então, tudo isso dependia da Matemática, pois tinha que calcular direitinho para dar a forma correta. Na planificação de um cone, tem que dar um setor circular. Então, tinha que ser tudo bem calculado para depois, quando fosse fechar aquele diâmetro, tinha que fechar certinho e depois ser soldado. Todos os cálculos de área, volumes e tudo o mais envolviam exercícios práticos. Nas aulas de Matemática, até o linguajar era apropriado para aquela habilitação do aluno¹.

O segundo, extraído do arquivo escolar, traz o relato da reunião do Conselho de Professores, mostrando como os mesmos discutiam a problemática da integração entre as disciplinas.

Foi tratado o assunto da modificação dos currículos e respectivas cargas horárias. O Sr. Presidente frisou a necessidade de dar ao aluno uma base humanística e, paralelamente, conhecimentos específicos com o objetivo de formar o técnico de nível médio².

Duas perspectivas que se constituiriam no cerne das políticas de educação profissional e tecnológica: uma formação ampla, tendo como perspectiva o trabalho como princípio educativo; uma formação restrita, destinada às atividades de execução. Com efeito, a década de 1960 foi promissora para a educação profissional. A Lei 4.024/61, das Diretrizes e Bases da Educação, estabelecia a total equivalência entre os currículos do ensino profissional e o currículo do ensino do antigo secundário. Essa medida implicou uma grande valorização da educação profissional, num contexto de crescimento econômico e transformações sociais. Conforme salientam Trein e Ciavatta:

1 Depoimento de ex-aluno da ETV, estudante de 1948 a 1951.

2 Ata do Conselho de Professores do ITF, de 26- 4- 1967

[...] a partir dos anos 1960 a formação profissional ganha cada vez mais destaque e, em 1971, a Lei 5.692 determina a reforma do ensino de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio) e a profissionalização obrigatória para todos os estudantes desses níveis de ensino (2006, p. 108).

No contexto dos anos 1970 o Brasil vivenciava o “milagre econômico”, com a expansão das matrículas no ensino profissional. Com a crise mundial do petróleo em 1974 o “milagre econômico” chegava ao fim. Um longo período de estagnação e baixo crescimento caracterizaram o desenvolvimento do Brasil nesses anos. O país ingressava nos anos 1980 com as suas questões educacionais urgentes, ainda, não atendidas. A oferta de matrículas para o ensino de 1º grau (hoje denominado ensino fundamental) consistia num grave problema. Uma parcela significativa dos jovens sequer chegava ao 2º grau (hoje denominado ensino médio). Trein e Ciavatta salientam essa questão afirmando que:

[...] dados mais graves referem-se à estrutura da pirâmide educacional brasileira que se mantinha constante desde 1976: 85% dos estudantes no primeiro grau, 10% no segundo grau, e 5% na universidade. Comparando com outros países, o Brasil possuía menos estudantes no ensino médio entre 11 países da América Latin. (2006, p. 111).

Além disso, o crescimento desordenado das cidades trazia sérias implicações para a escolarização das pessoas que migravam do interior para as capitais e regiões metropolitanas, agravando o quadro social. Nesse contexto, estava armado o cenário que culminaria na crise da educação brasileira no final de século XX.

Para exemplificar tomemos o município da Serra, localizado na região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo. Em 1970, ele possuía aproximadamente 30.000 habitantes, mas atraída pelos grandes projetos industriais da região, em três décadas já contava com uma população de mais de 300.000 habitantes (dados do IBGE³). Essa realidade, característica em

quase todas as grandes cidades brasileiras, gerou graves problemas sociais, entre os quais se destaca a pouca ou nenhuma escolarização, acarretando a desqualificação do trabalhador.

A Pesquisadora Silvia Manfredi (2002) salienta um aspecto interessante dessa questão. Analisando esse contexto, essa pesquisadora considera que não existe uma relação direta entre desqualificação profissional e desemprego. A autora afirma, ainda, que os organismos internacionais (Banco Mundial, BID⁴, e outros) direcionaram a discussão dos investimentos em educação, à medida que apontam que a baixa produtividade das empresas e o grande número de desempregados têm como causa a pouca escolarização da população. Com isso, o foco das políticas educacionais deveria ser o aumento do nível da escolaridade, priorizando o ensino fundamental em detrimento do ensino médio e superior. Na opinião de Manfredi (2002), ao atribuir à educação a culpa pela desqualificação e desemprego, os organismos internacionais e os gestores públicos escondem a real causa dessa situação, ou seja, a reestruturação produtiva no novo estágio do capitalismo mundializado. Chama a atenção para a progressiva substituição do padrão taylorista-fordista pelo padrão toyotista, modelo flexível de produção, que passou a demandar outros requisitos para além da qualificação.

Nos anos 1990, essas questões tornam-se o eixo central da reestruturação da educação brasileira, resultando daí importantes medidas que implicariam a formulação das políticas para a educação profissional. Kuenzer assim descreve esse contexto:

Essas mudanças promovem a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer... passa ser mediada pelo conhecimento, compreendido

4 BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

enquanto domínio de conteúdos e da habilidades cognitivas superiores (...) a capacidade de análise, síntese, estabelecer relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante (2005, p. 86).

Ramos (2001) lança luz a essa questão dos novos requisitos necessários para o trabalhador, chamando atenção para o deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competência, introduzido na formação do trabalhador nos anos 1990. Com isso, afirma essa pesquisadora, o debate sobre a formação integral do trabalhador passa a ser abandonado.

Em detrimento a uma ampla formação que deveria ter como base o domínio das ciências e humanidades, num processo que integre as diversas áreas do conhecimento, o currículo privilegiará outros aspectos, dentre os quais se destaca a subjetividade de um trabalhador flexível, que se modela aos diversos setores da produção e que passa a ser cada vez mais de base técnico-computacional.

Por outro lado, esse modelo, também, passa a demandar profissionais para os postos de gerenciamento que possuam um amplo conhecimento com a capacidade de resolver problemas, o domínio linguístico e comunicacional para se expressar com clarezas suas ideias, a capacidade de relacionar com a diferença e trabalhar em grupo, entre outras habilidades. Como consequência, temos a reestruturação do capitalismo nos anos 1990, que implicou mudanças na educação de um modo mais amplo e, em especial, na educação profissional.

No Brasil essas mudanças foram proporcionadas pela Lei 9394/96, que reorganizou a estrutura da educação. Dentre as mudanças destaca-se a obrigatoriedade da educação básica, compreendida como ensino fundamental e médio. O pressuposto foi que constitui condição fundamental da formação de todo o brasileiro o estudo até concluir o ensino médio. Além

disso, flexibilizou a educação profissional, estabelecida nos artigos 39 ao 42 dessa Lei.

Essa flexibilização proporcionou ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) baixar o Decreto nº 2208/97, estabelecendo a separação do ensino profissional da educação geral. A velha dicotomia entre formação intelectual e formação manual, imposta pela legislação antes dos anos 1960, novamente era colocada para a educação brasileira. Ao analisar essas mudanças introduzidas pelo Decreto nº 2.208, Kuenzer constata que:

[...] o resultado disso é a perpetuação e o aprofundamento da dualidade, justificada pela ideologia presente nas reformas, que nada mais faz do que tentar esconder que a educação proposta como universal é para muito poucos, resultando para a grande maioria uma versão piorada da pedagogia taylorista-fordista [...] (2000, p. 35).

Para Kuenzer (2000), esse decreto pressupõe a desvalorização do saber acadêmico colocando em evidência a separação entre teoria e prática e desvalorizando o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea; retorna uma ideia que já havia sido superada, a da existência de duas redes: uma para acadêmicos e outra para trabalhadores, ressuscitando os conceitos do modelo *taylorista*, que distingue e separa especialistas de trabalhadores. Sua opinião é que esse pensamento é questionado até pelos teóricos do capitalismo contemporâneo, que enxergam no modelo flexível de produção a necessidade de uma vinculação entre ciência e tecnologia na formação do trabalhador.

Kuenzer (2005) constata que na sociedade organizada segundo a produção fordista-*taylorista* do início do século XX, um padrão formativo era requerido, no qual o trabalhador compreendia, apenas, parcialmente o processo produtivo, em geral, numa perspectiva tecnológica de base eletromecânica: “[...] assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (p. 79). Contudo, mudadas as bases materiais de produção é preciso capacitar o novo trabalhador, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o *taylorismo*-fordismo.

Para dar conta desse novo momento a pedagogia toyotista, numa elaboração que denomina de competências, passa a formular as bases educativas dessa formação, no âmbito da escola. Kuenzer salienta que “[...] ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas” (2005, p. 80) como aspecto formativo que amplia o capital, na medida em que substitui a linha de produção pela célula.

Nessa unidade mínima o trabalhador cuida de várias máquinas, no sentido de sua operacionalidade e funcionalidade sendo, portanto, esvaziada a sua atividade laboral. Nesse processo, os requisitos de qualificação são reduzidos, ainda mais. Esse processo implica a recomposição do trabalho pedagógico, sob a aparência de torná-lo unitário. Contudo, reconfigura-se a fragmentação, “[...] seja através do paradigma da transdisciplinaridade, da tentativa de articular teoria e prática, ou através da intenção de conferir unidade pela superação do especialista” (KUENZER, 2005, p. 81).

A autora destaca que, “[...] embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo” (KUENZER, 2005, p. 81), uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, sendo insuficientes para transformar o modo de produção capitalista. Com isso, destaca a limitação dessa ação, buscando compreender a fragmentação como inerente ao trabalho na sociedade capitalista. Salienta que essa ação é necessária, mas não suficiente.

Kuenzer (2005) conclui sua análise destacando que a superação deve ser buscada no âmbito de uma pedagogia emancipatória e que tenha como perspectiva a superação entre trabalho e capital, pois, corre-se o risco de apenas substituir o trabalhador especializado pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é “[...] criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação [...]” (KUENZER, 2005, p. 81).

Granger, pesquisador da história das ciências, chama a atenção para a intencional e crescente desqualificação do trabalhador em níveis menores da hierarquia funcional. Fazendo uma análise sobre a importância dessa integração da formação humana com a formação técnica, Granger salienta que:

Limitar-nos-emos a observar que a relação do técnico com as máquinas, cada vez mais aperfeiçoadas, embora seja consequência de uma ciência,

oculta, no entanto, o conhecimento científico, dispensando, de certa maneira, que se recorra a ele. Por certo, isso não ocorre no nível mais alto da hierarquia técnica, onde, pelo contrário, tendem a se unir o cientista e o engenheiro. Nos níveis de execução, mesmo muito alto de hierarquia técnica, o espírito científico corre o risco de se apagar ante um espírito estritamente técnico, que daria preferência ao 'sucesso' em detrimento da 'explicação'. Assim, para contrabalançar esse efeito negativo, convém, sem dúvida, responder ao problema de formação que acabamos de mencionar, aceitando dar um lugar de importância no ensino a uma cultura científica geral, aparentemente desinteressada e não diretamente eficiente, isto é, sem dúvida, a uma cultura humanística, à cultura em sentido estrito. (2001, p. 39)

A crescente crise capitalista com suas consequências desastrosas e políticas neoliberais do Estado Mínimo deram origem na América Latina a um movimento de refluxo das políticas neoliberais. Em vários países foram eleitos governos com propostas de inclusão social, dentre as quais o papel da educação como fator preponderante nesse novo contexto.

Nesse sentido, no Brasil, em termos de política de educação profissional destaca-se o Decreto nº 5154/2004, que estabeleceu a possibilidade de integração do currículo profissional ao ensino médio. A reconfiguração desse modelo assentou-se na perspectiva de dar sintonia ao processo de qualificação do trabalhador a partir de uma formação de caráter geral com base nas ciências e humanidades. Retorna-se, assim, ao currículo da educação profissional que aponta a perspectiva de romper com a dualidade historicamente produzida na educação brasileira. Essa perspectiva fica evidente quando analisamos o Decreto nº 5840/2005 que instituiu a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, cujo eixo central é proporcionar escolarização aos jovens e adultos que não tiveram uma escolarização regular, numa perspectiva de integração com a educação profissional.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, estabelecemos algumas considerações relativas à perspectiva da integração da educação básica à educação profissional na modalidade de jovens adultos, como propõe o PROEJA. A primeira é a constatação do enorme desafio que para nós educadores é colocado. Talvez o principal seja o de superar em nossas práticas pedagógicas a dicotomia entre formar para o fazer e formar para o planejar, visto entranhar-se no currículo a concepção fragmentária do conhecimento produzida pela divisão parcelar do trabalho em atividades de execução e atividades de planejamento.

A segunda constatação é que se faz necessário olhar a ciência numa perspectiva mais ampla que permita compreender o deslocamento epistemológico nela presente, num processo que separa a racionalidade da ação. Com efeito, dois pólos antagônicos tencionam o currículo escolar e, sobretudo, o do PROEJA dada a especificidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Por um lado, a redução da relação epistemológica presente no fazer-compreender, colocando a ênfase apenas a um dos polos da mesma, ou pela excessiva valorização da racionalidade técnico-científica de caráter acrítico e não-emancipatório e em detrimento do saber experiencial oriundo da atividade do trabalho, ou pelo desprezo do conhecimento técnico-científico pela sobrevalorização do fazer assentado na subjetividade do trabalhador.

Por fim, entendemos que deter-se puramente à questão legal da integração curricular significa desconsiderar o papel e o “trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola” (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005), conforme destacam esses autores no texto de apresentação do livro *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. Com efeito, repensar o currículo requer um repensar a escola, as relações que a determinam e por ela são determinadas. Isso inclui o trabalho docente, a cultura escolar cimentada sobre um currículo fragmentado em disciplinas, a organização dos espaços-tempos descontínuos e desencontrados, a formação de professores oriundas das concepções de ciência e racionalidade que escamoteiam a contradição e dialogicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**, que regulamenta os artigos 35, 36, 39 e 41 da Lei 9.394/1996 da LDB, e revoga o Decreto 2.208/97.

_____. **Decreto nº 5.840 / 2005**, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. **Decreto nº 2.208/1997**, que regulamenta o Parag. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394/1996.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692/71**, que instituiu a profissionalização compulsória para o ensino médio, transformado em 2º grau.

_____. **Lei nº 4.024/1961**, institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio**. MEC/SETEC, Brasília: 2004.

GRANGER, Gilles Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Edunesp, 2005.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KUNZER, A. Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: Lombardi, C.; Saviani, D.; Sanfelice J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. Histedbr, 2005.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cotez Autores Associados, 1986.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, 70, abril 2000.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte: Lisboa, 1974.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho**: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1942 a 1990. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 2006.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: Frigotto, G. e Ciavatta, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

Antônio Henrique Pinto

Professor do Ifes, graduado em Matemática com mestrado (Ufes) e doutorado em Educação (Unicamp), ambos na linha de pesquisa em Educação Matemática. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional – Gepep/Ifes, desenvolve investigações com a temática do currículo no campo de confluência da história da educação, da educação matemática e trabalho e Educação.

3 | DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO PROEJA

Antonio Henrique Pinto

Um homem se humilha, se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida, e vida é trabalho...
E sem o seu trabalho, o homem não tem honra
E sem a sua honra, se morre, se mata...

Gonzaguinha

O Brasil é um país que entra na segunda década do século XXI consolidando sua posição de oitava economia mundial, com a perspectiva de, nas próximas décadas, pertencer ao seletor grupo das cinco potências mundiais. Contudo, também adentra este período como país produtor de desigualdade e exclusão social. Um dos fatores dessa desigualdade e exclusão é atribuído à educação. Ainda que este país tenha reduzido as taxas de analfabetismo nesta última década, a primeira do século XXI, o contingente de mais de 16 milhões de pessoas que não sabem ler, aliado aos milhões que não possuem a escolarização até o ensino médio, representa uma grave situação para o desenvolvimento sócioeconômico e para a constituição de um sólido tecido social. O reduzido tempo médio de escolarização de grande parte da população brasileira acarretou uma formação precária do trabalhador, contexto gerado pelo descompromisso do Estado em ofertar escolarização de qualidade até o nível médio.

Diante desse sucinto quadro da educação brasileira, algumas questões nos convidam à reflexão: qual deverá ser o significado da educação de jovens e adultos quando, para esta modalidade, é colocada a perspectiva da integração entre educação básica e a educação profissional? Considerando-se a finalidade do ensino médio como última etapa da escolarização, como construir um currículo que assegure o aprendizado dos conceitos científicos articulados aos conceitos da Matemática e da Física, bem como a formação visando à reflexão crítica embasada nos pressupostos das ciências humanas? Considerando-se que nesta etapa da vida o acúmulo de experiências e saberes

determinam suas ações e escolhas, qual deverá ser a ação pedagógica para que a coragem em retornar aos bancos da escola não seja transformada em nova frustração e sentimento de fracasso?

Para analisar estas questões assumimos a perspectiva histórico-crítica como referencial que possibilita esmiuçar as teias de relações que determinam a construção do currículo escolar. Dessa forma, analisamos os limites e as possibilidades da integração curricular nos cursos técnicos integrado, em especial, levando-se em conta que a modalidade EJA

implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas... (SETEC/MEC, Documento Base, 2007, p. 09).

Assim, a partir das questões anteriormente levantadas, colocamos como perspectiva neste capítulo analisar o significado e o sentido que é dado ao retorno do trabalhador à escola em busca de sua escolarização fugidia.

Essa foi uma necessidade que surgiu a partir da minha recente experiência em turmas dos cursos técnicos PROEJA do Ifes, bem como no trabalho docente com turmas da especialização em PROEJA destinada a professores da educação básica. Os alunos dos cursos técnicos PROEJA possuíam uma característica de heterogeneidade quanto à faixa etária, história de vida relativa à luta pela sobrevivência e causalidade do abandono da escola quando ainda adolescentes e início da juventude, três aspectos singulares das classes de EJA. Quanto à turma do curso de especialização, era constituída por professores, professoras e pedagogas da rede estadual e das redes de alguns municípios da Grande Vitória e Interior, profissionais que, em sua maioria, atuavam na Educação de Jovens e Adultos - EJA e alguns na Educação Profissional.

No trabalho docente com esses dois grupos notei que a composição de ambos colocava um elemento potencializador, ou seja, são pessoas jovens e adultas, alunos e professores que se encontram movidos pelo desejo de compartilhar experiências de vida, saberes e conhecimentos que possibilitem a superação e transformação das condições de sua existência. Na turma da especialização iniciei com provocações que me apontassem pistas sobre as

concepções curriculares ali presentes. No primeiro dia de aula levantei para o grupo a seguinte questão: o que é um currículo escolar? Solicitei que as respostas fossem escritas numa folha que, em seguida, seriam apresentadas para o grupo refletir. Algumas respostas foram: “é o conjunto de saberes/experiências propostas ao longo de um curso”. Outra aluna afirmou que

é a construção do conteúdo a ser ministrado numa escola e deve ser planejado de forma a favorecer o aprendizado do aluno, ampliando seus conhecimentos num processo investigativo, crítico e com capacidade de se relacionar com o mundo, de modo a desenvolver seus sentidos sociais e políticos.

Uma terceira disse que

o currículo é um processo que nós, alunos e professores, estamos submetidos a trilhar dentro do processo escolar. Esse processo, ou modelo a ser seguido, deve conter não só conteúdos listados como primordiais à formação profissional, mas também à vida.

Após uma breve discussão sobre as respostas apresentadas, solicitei que confrontassem o que haviam pensado e discutido com a proposta curricular, ou projeto político pedagógico (PPP), da escola que lecionavam.

Na aula seguinte uma nova reflexão e análise foram produzidas pelo grupo. Algumas constataram que na escola na qual lecionavam não havia um PPP, ou quando existia, estava guardado na gaveta. Ao exporem partes do conteúdo do PPP o grupo verificou que, embora de escolas distantes num mesmo município, o PPP não diferenciava em nada. Para surpresa de todo o grupo, o PPP era igual até mesmo para escolas de diferentes municípios.

Essa atividade nos fez enxergar que falar do currículo escolar, do Projeto Político Pedagógico - PPP ou das concepções curriculares, significa adentrar no amplo e conflituoso universo das relações que englobam o fazer pedagógico que envolve o gestor escolar, o professor e o aluno.

3.1 CURRÍCULOS, CULTURA ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Acompanhou-nos neste percurso o diálogo com Ivor Goodson, pesquisador do currículo que salienta a importância das investigações relativas à construção curricular, pois possibilitam penetrar nos processos internos da escola para, dessa forma, compreender o papel social da escolarização e a organização escolar hegemônica nas sociedades e que tem como base o currículo modelado em disciplinas. Na opinião desse pesquisador, faz-se necessário

começar a ver a disciplina escolar e o currículo que tem como base as disciplinas como sendo apenas um módulo em um mosaico do ensino público que foi construído com muito esmero durante centenas de anos. Só então podemos começar a entender o papel da disciplina escolar no contexto dos objetivos mais amplos; objetivos que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos mecanismos de fixidez e persistência na sociedade (GOODSON, 2008, p. 28).

Outros historiadores da educação estabelecem uma estreita relação entre as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar sedimentado em torno de uma cultura escolar. Entendem que, de um modo geral, as práticas que são estabelecidas no cotidiano de uma instituição escolar levam em conta aspectos específicos do contexto ao qual ela está inserida, pois é no entorno das ações pedagógicas estabelecidas por uma determinada comunidade que se constrói a identidade do grupo, em conformidade com os propósitos e finalidades das disciplinas presentes no currículo (CHERVEL, 1990). Como destaca esse autor, as legislações e reformas não interferem tanto nas atividades escolares, pois o processo de constituição de um currículo escolar se dá, em geral, por meio das ações dos professores, dos dirigentes e gestores, dos alunos, da finalidade dos conteúdos de ensino, etc. Salienta esse historiador da educação que as disciplinas de ensino constituem saberes originais do sistema escolar e se relacionam diretamente com as finalidades formativas objetivadas nas escolas. Destaca, ainda, que as disciplinas não são

constituídas apenas das práticas docentes de aula, mas também de “[...] um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Por sua vez, Viñao Frago (2000) destaca os elementos quase invisíveis que permeiam a cultura escolar. Salienta que a cultura escolar constitui-se num elemento fundamental para orientar as práticas dos docentes, pois serve para contrapor-se às determinações hierárquicas que almejam desalojá-los de sua cotidianidade. A função da cultura escolar seria semelhante a do filtro, selecionando os elementos que, vindos de fora da instituição, procuram interferir em seu ritmo cotidiano, ou seja, é determinada e determinante das práticas pedagógicas.

Além disso, assumimos como pressuposto o tripé formado pela ciência, tecnologia e cultura, ancorado na dimensão ontológica do trabalho. Importa, pois, analisar como esses quatro elementos estão presentes na escola e quais os diferentes enfoques sobre o conhecimento que fundamentam as distintas visões e concepções de homem e de sociedade.

Nesse sentido, a educação escolar se organiza sobre dois fundamentos: os conteúdos de ensino e a forma de abordá-los nas práticas escolares. Postos em relação, esses dois elementos encerram os aspectos centrais que orientam as práticas pedagógicas. Assim, a educação escolar deve se preocupar com a seleção dos conteúdos que serão ensinados e os processos para que isso seja efetivamente alcançado. Apresentaremos alguns estudos que analisam essa questão sob diferentes abordagens.

O primeiro estudo que destacamos é o de Domingues (1986) o qual aponta três paradigmas subjacentes à produção do currículo escolar: o paradigma técnico, o consensual e o dialógico. Na perspectiva do paradigma técnico objetiva-se a preparação de indivíduos para desempenhar funções definidas, em uma situação também definida. A partir do pensamento de Tyler, importante curricularista após a segunda metade do século XX, Domingues situa o desenvolvimento do currículo técnico orientado pelas seguintes questões: a) que objetivos a escola deve procurar atingir?; b) que experiências podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar estes objetivos?; como organizar eficientemente essas experiências? Como ter certeza de que esses objetivos foram alcançados?

Nessa perspectiva, a essência do currículo é colocada sobre os

conteúdos de ensino e sobre a efetivação de um controle técnico-racional no fazer pedagógico para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido. As críticas a esse modelo ressaltam a supervalorização da racionalidade técnica e o controle nas mãos dos especialistas e gestores, a quem caberia selecionar os conteúdos de ensino, estabelecer os objetivos e avaliar os resultados do processo. Nesse modelo, professor e aluno são meros executores de planos elaborados por especialistas.

O segundo paradigma destacado por Domingues (1986) surge a partir dos anos 70. A perspectiva do paradigma consensual objetiva o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes por meio da valorização de suas experiências e vivências, suas necessidades e práticas de vida. Assim, a essência do currículo é colocada sobre o processo ensino-aprendizagem, não importando tanto os conteúdos de ensino. Sua importância deve-se ao fato de tomar o aluno como sujeito do processo, ao mesmo tempo em que salienta o lugar da comunicação interpessoal no grupo. Para Domingues, as críticas a esse modelo salientam que essa perspectiva curricular obstaculiza as camadas populares a terem acesso ao conhecimento elaborado, à ciência e à cultura, elementos promotores da formação da consciência crítica, aspecto fundamental para a transformação da sociedade.

O terceiro paradigma, o dialógico, assenta que o currículo não pode ser separado da totalidade social, devendo situar-se histórica e culturalmente. Nesse sentido, o papel fundamental da escola é possibilitar a instrumentalização das camadas populares, tornando-as possuidoras dos signos e códigos aceitos socialmente. Isso poderá ser objetivado pela promoção de um ensino que valorize a aquisição da ciência historicamente produzida, pois o conhecimento se constitui num fator de inclusão nas relações de poder estabelecidas na sociedade e isso, por sua vez, torna as pessoas emancipadas e sujeitos de direito.

Do exposto acima, vemos que a discussão sobre concepções curriculares possui uma estreita relação com a epistemologia, aspecto que nos induz a problematizar o conhecimento escolar sob a perspectiva de sua efetiva apropriação pelos jovens e adultos oriundos das camadas populares. Isso nos leva a indagar: qual o significado do conhecimento escolar para alunos jovens e adultos cuja experiência escolar foi marcada pela descontinuidade e exclusão? Enguita (1989) formula essa pergunta da seguinte maneira:

Por que, então, continuar olhando para o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que fixar-se senão nas idéias que se transmitem ou deixam de transmitir? Em outras palavras, por que dar tanta importância ao conteúdo do ensino e tão pouca à forma em que é transmitido, é inculcado ou de que se reveste este conteúdo? (ENGUITA, 1989, p. 137).

Para analisar essa questão vamos dialogar com autores do campo da EJA e da educação profissional, procurando trazer à luz as diferentes concepções que fundamentam as práticas escolares.

3.2 CONCEPÇÕES CURRICULARES NA EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A trajetória histórica da EJA vem dos programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade e do campo, percurso marcado pela presença de educadores, com destaque para Paulo Freire. A lembrança desse ilustre educador nos chama a atenção para o fato de que, ao adentrar os muros escolares, a EJA se institucionaliza e, nesse processo, veste a roupa de uma escola tradicional, prisioneira de uma “forma escolar” que homogeneiza os sujeitos.

Paiva (2006) faz uma importante análise dos sentidos da EJA na atualidade, mostrando que posteriormente à Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, um novo sentido foi dado à EJA, passando do direito ao aprendizado da leitura e escrita ao direito à educação continuada, a saber:

como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc... (PAIVA, 2006, p. 52).

Essa pesquisadora salienta a especificidade da EJA destacando que os jovens e adultos demandam práticas educativas que valorizem sua experiência de estar no mundo, numa relação desafiadora com a escola, pois ao retornarem à sala de aula trazem consigo a marca do fracasso e exclusão.

O retorno possui o significado do enfrentamento da luta pela sobrevivência. Nesse sentido, Paiva levanta a seguinte questão: “o que precisam saber jovens e adultos oriundos das camadas populares para dar conta de aprendizagens descontínuas, frequentemente interrompidas, fragmentadas?” (2004, p. 210). A autora aponta uma resposta salientando a necessidade de se estabelecer novos sentidos à EJA, entre as quais se destacam a busca de uma sintonia entre o projeto político pedagógico da instituição e a realidade dos sujeitos da EJA, evidenciada pela constatação de uma rigidez e incoerência presentes nos horários de entrada e saída, no controle e autoritarismo, na inflexibilização das regras de frequência e avaliação. Salienta que a sala de aula da EJA congrega alunos e professores, sendo todos sujeitos jovens e adultos possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e praticantes das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) e, dessa forma, apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações. Em relação ao conhecimento escolar, Paiva (2004) destaca quatro aspectos como centrais à construção do currículo da EJA numa perspectiva de promover a articulação com a educação profissional: 1- abordagem interdisciplinar dos conteúdos; 2- as linguagens das ciências e das artes como forma de expressão e organizadoras do pensamento humano; 3- a realidade do aluno como ponto de partida da prática pedagógica; 4- a articulação entre teoria e prática.

Frigotto (2004) aprofunda essa análise destacando o papel e o objetivo da escola para os jovens e adultos trabalhadores numa sociedade de classes. Considera inadequada a homogeneização dos sujeitos tal como é produzida nas escolas e efetivada por práticas que negam suas singularidades, não possibilitando ao estudante apropriar-se criticamente dos conhecimentos científicos de modo a (re) significá-los e traduzi-los para a sua experiência e realidade. Assim, reafirma a necessidade de tornar o trabalho uma categoria central que torne possível estabelecer a mediação entre o saber experiencial e o conhecimento científico. Nesse sentido, a perspectiva cultural fica evidenciada, não como elemento determinístico das relações estabelecidas na escola e na sociedade, mas como fator mediador entre o homem e o conhecimento, sendo, assim, potencializador das ações pedagógicas. Para esse autor, o conhecimento constitui importante elemento para que os jovens e adultos trabalhadores compreendam a realidade na qual estão inseridos e, dessa forma, possam transformá-la.

Moreira e Candau (2003) voltam-se para outro aspecto. Salientam que a perspectiva cultural faz-se inerente a todo o processo educativo.

Assim, evidenciam a problemática relação entre escola e cultura. Criticam a homogeneização dos conteúdos de ensino, bem como dos sujeitos a quem eles são dirigidos. Consideram que, historicamente, existiu uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar, evidenciando a enorme dificuldade da escola em lidar com a pluralidade e a diferença. Portanto, esses autores consideram urgente um repensar do currículo, a partir de três perspectivas convergentes. A primeira, estabelecida pelos conteúdos numa concepção que denomina de “ancoragem social dos conteúdos”, possibilitada pelo questionamento sobre a origem, circulação, destinação, contextos sociais e históricos dos mesmos. A segunda perspectiva aponta que, agindo dessa maneira, abre-se a possibilidade de se desvelar os rótulos, as divisões, as identidades e fragmentações presentes na estrutura social. Por fim, propõe uma expansão daquilo que se entende como conteúdos curriculares, possibilitando virem à tona os diferentes saberes e conhecimentos presentes no interior da escola e relacioná-los de modo a desnaturalizar as práticas homogeneizadoras das diferenças e das pluralidades. Para isso, salientam como sendo eficiente na prática pedagógica a mobilização dos diferentes artefatos culturais como filmes, danças, músicas, modas, espaços urbanos, costumes, etc.

Sacristán (2006) discute a educação na contemporaneidade, destacando que a globalização instaurou um processo de profundas transformações na forma social e, conseqüentemente, na educação. Em primeiro lugar, porque esvaziou o estado, deslegitimando aquelas ações básicas promovidas em favor das pessoas e em favor de um mundo melhor. Como exemplo, cita as ações que produziram a má qualidade dos serviços de educação e saúde. O segundo aspecto é a precariedade das ocupações, acompanhada da valorização das atividades consideradas importantes para o mercado e promoção dos processos de globalização, evidenciando processos de formação profissional aligeirada, aspecto insuficiente para promover a formação crítica-emancipadora do trabalhador. Como terceiro aspecto, destaca as mudanças nas pessoas e na escola, salientando que:

Os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. O conceito de demarcação do que vem se entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, deve

ser ampliado para que todos se sintam incluídos. É necessário, por outro lado, compreender como as fórmulas básicas de transmissão de saberes estão sendo alteradas pela preeminência adquirida pelos canais de distribuição dos saberes à margem da educação formal. Essas duas exigências têm implicações muito diretas para a organização do currículo e para a formação dos professores, que deveria ser crítica, profunda e ampla (SACRISTÁN, 2006, p. 65).

3.3 ABORDAGENS CURRICULARES NA EJA

Até aqui discutimos as diferentes concepções de currículo, verificando qual o lugar dos conteúdos de ensino e das ciências, qual o papel dos sujeitos envolvidos no processo e qual a finalidade da escola na sociedade.

A pertinência dessa questão evidencia-se quando consideramos as especificidades da EJA, pensadas a partir de “[...] um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000), conforme estabelece o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) no qual constam as orientações, concepções e finalidades do PROEJA para o ensino médio, a EJA é caracterizada como um campo educativo que requer a compreensão das reais necessidades dos sujeitos-alunos, entendendo como produzem/produziram os conhecimentos que portam e como estes se articulam com o conhecimento escolar a partir das estratégias e lógicas que os mesmos utilizam para resolver situações-problema e enfrentar os desafios.

Nesse documento a modalidade fica explícita a partir da consideração de que os sujeitos da EJA já possuem uma condição de estarem no mundo estabelecendo relações das mais diversas com as pessoas e com a natureza. Assim, criam estratégias que possibilitam sua inserção nessa sociedade permeada pelo conhecimento sistematizado. Nesse sentido, o Documento Base aponta a perspectiva de um refazer pedagógico no interior da escola a partir de uma organização que considere os espaços-tempos adequados à realidade de estudantes que trabalham, são donas de casa, chefes de família, jovens em situação de risco na comunidade, etc.

A integração da educação básica à educação profissional, numa perspectiva de EJA, deve levar em conta os aspectos filosóficos, sociológicos e epistemológicos aqui discutidos. Nesse sentido, fica claro que a valorização das experiências de vida dos alunos constitui o ponto de partida das atividades que, se bem planejadas e articuladas ao repertório do conhecimento escolar, devem promover o uso e domínio das linguagens e representações das ciências, em seus vários campos, além da formação de uma consciência emancipadora. A partir do Documento Base do PROEJA propomos algumas abordagens curriculares que entendemos serem compatíveis com os pressupostos aqui apresentados: 1- desenvolvimento metodológico dos conteúdos a partir de complexos temáticos; 2- desenvolvimento metodológico dos conteúdos a partir de esquemas conceituais; 3- desenvolvimento metodológico dos conteúdos a partir da resolução de problemas; 4- desenvolvimento metodológico a partir de dilemas reais da sociedade; 5- desenvolvimento metodológico dos conteúdos a partir das áreas do conhecimento;

Essas cinco abordagens curriculares não excluem outras possibilidades, e o fato de estarem aqui listadas servem mais como exercício didático para chamar a atenção para a variedade de metodologias possíveis numa sala de EJA que busca a integração entre trabalho e conhecimento escolar.

3.4 EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Num estudo que realizamos sobre a construção do PPP para os cursos PROEJA do Ifes/Vitória (PINTO, 2010), apontamos os desafios enfrentados quando se busca a integração entre educação básica e educação profissional na modalidade EJA, numa perspectiva de formação profissional técnica que alie uma formação crítica a uma formação emancipadora. O maior dos desafios foi compreender a realidade dos jovens e adultos e, a partir disso, trazer a riqueza de suas experiências e culturas de vida para dentro do currículo. São sujeitos concretos, com suas especificidades culturais, necessidades e lacunas de aprendizagens trazidas ao longo de uma escolarização que se revelou precária e insuficiente para dar conta de seus desejos e aspirações pessoais. Constatamos isso quando ouvimos a experiência de vida de duas alunas:

Voltei a estudar porque eu vi que, realmente, na vida sem ter um bom estudo, sem uma capacitação maior, sem um curso profissionalizante, sem ter inúmeros cursos a gente não consegue nada, porque hoje em dia até pra se varrer uma rua estão exigindo ensino médio. Uma coisa que a muitos anos atrás eu pensava era se conseguiria passar na Escola Técnica. Esse era meu sonho. Era não, ainda é um sonho de todos os adolescentes, porque a gente escuta falar muito bem, que são ótimos profissionais, que o ensino é muito bom, então é um colégio que enche os olhos de qualquer pessoa. O meu sonho que ficou muitos anos atrás e agora me surgiu esta oportunidade e eu agarrei (Aluna do PROEJA, 2007).

Tenho 18 anos e trabalho numa padaria substituindo algumas colegas em seus dias de folga. Este curso pode me ajudar a chegar numa universidade federal e é por isso que eu resolvi estudar nesta escola. Eu desejo chegar à universidade de qualquer forma, não importa o que eu terei de enfrentar, se vou tropeçar, se vou cair, se vou me arrastar, o importante é que eu quero e eu vou chegar até lá (Aluna do EMJAT, 2004).

Lembrando Gonzaguinha, “seu sonho é sua vida e vida é trabalho”, em suas falas as alunas demonstram que a cronologia do tempo escolar foi paulatinamente perdendo a sintonia com o cotidiano e com o tempo histórico da luta pela existência. Ambas as falas salientam o sentimento de perda de algo muito valorizado socialmente e, ao retornarem à escola, passam a (re) significá-lo como conquista, como direito. Nesse novo olhar para a escola se autoafirmam como sujeitos por meio de ações que possibilitem a superação das dificuldades e o estranhamento proporcionado pelo ambiente escolar. Percebe-se, também, a temporalidade futura como perspectiva que efetiva suas estratégias de pertencimento ao meio escolar no presente. Nas falas é possível perceber que, ao lembrarem o passado, tal memória os coloca em frente a um espelho. Para esses sujeitos seus universos formativos se veem amplificados em gestos mínimos como o de adentrar a uma sala de aula e

sentar no banco escolar, ou adentrar a um laboratório e oficina do curso profissionalizante e poder compreender a relação entre ciência e tecnologia. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos lembram que os jovens e os adultos não são sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Nas palavras, amarradas pelas suas experiências, as duas alunas demonstram a preocupação com o saber, o saber-fazer e o saber ser numa perspectiva de constituírem-se sujeitos de direito num tempo e espaço que possibilitaram (re) significar suas experiências anteriores para construção de um futuro. O retorno à escola, com vistas à profissionalização, foi expresso como sinônimo do alcance de um direito conquistado e entrelaçado ao desejo pessoal de superar as barreiras encontradas na busca pela sobrevivência.

Vemos, pois, que a experiência de vida é geradora de uma motivação pessoal que possibilita enriquecer as práticas pedagógicas na EJA. Esta constatação foi verificada por Malglaive (1995), que apontou a motivação para o ensino como importante fator para o sucesso da sua escolarização em salas de EJA. Mas, salienta que a motivação é uma via de mão dupla, sendo responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo. Em sua opinião, deve haver uma estreita relação entre as expectativas de escolarização dos jovens e adultos e as finalidades dessa formação atribuídas à escola. Esse pesquisador entende que geralmente os adultos temem um retorno à escola, “não tanto por voltar à escola, já que não teriam lá mais nada a apreender, mas voltar lá sem a garantia de que este regresso seja precisamente o instrumento dos seus projetos pessoais” (MALGLAIVE, 1995, p. 251).

Salienta ainda que a decisão por uma formação na fase adulta é uma atitude muito planejada, pois implica saber as condições da escola, do grupo, dos métodos, os conhecimentos a adquirir, o tipo de relação pedagógica e os benefícios esperados. Segundo Malglaive (1995), esse cuidado da pessoa adulta em relação à escola é compreensível, pois “trata-se de representações sociais construídas a partir das experiências anteriores do adulto, em particular de uma escolarização que, geralmente, não foi satisfatória” (1995, p. 250). Nesse sentido, esse autor chama a atenção para o cuidado que se deve ter na relação pedagógica, pois:

os adultos em formação têm de fazer os desvios necessários para ascenderem ao saber do seu saber-fazer, os formadores têm de fazer o desvio inverso aceitando investir o seu saber no fazer. Assim, o encontro entre eles e os seus alunos adultos poderá realizar-se, e estes últimos ascenderem aos conhecimentos que muitos começam a saber hoje que lhes são necessários (MALGLAIVE, 1995, p. 252).

O desafio, pois, é conjugar o saber ao fazer e o fazer ao saber como elementos independentes, mas, quando somados, produzem como resultante a efetiva integração curricular entre trabalho, ciência e cultura. Nesse sentido, as perspectivas apontadas por cada um dos paradigmas curriculares anteriormente citados possibilitam evitar que o currículo não se limite apenas à dimensão técnica, ou que a EJA não deve ser reduzida somente às ricas experiências de vida dos sujeitos. Com isso, compreendemos que a concepção curricular para a EJA não se coaduna com a antiga concepção curricular do ensino supletivo e ensino noturno, em geral destinado a jovens e adultos, caracterizadas pelas práticas de memorização de nomes, fatos e datas, pela repetição de conceitos e ideias, pela cópia da matéria do quadro, pela “decoreba” das fórmulas de matemática ou de física, etc.

Por fim, entendemos que pensar o currículo em sua expressão de saber cultural pressupõe enxergar a escola em sua historicidade, contradição e pluralidade, trazendo para o debate questões de gênero, raça e etnia, sexualidade, violência, ética e estética, trabalho e desemprego, entre outras. (LOPES, 1999). Essa necessidade fica evidente quando se verifica a elaboração de questões para os exames vestibulares das universidades, cuja prática comum é extrair do universo cultural dos elaboradores os conhecimentos relacionados à arte, cultura musical, etc. Assim, convém indagar: qual o sujeito que está implícito quando se coloca questões ligadas ao gênero musical bossa nova?

Assim, acreditamos que o entrelaçamento da EJA à educação profissional, tomando a perspectiva do trabalho como princípio educativo, possibilita (re) significar os novos programas de formação expressos em slogans como “aprendizagem ao longo da vida” (BAUMANN, 2007), substituindo a concepção de “educação ao longo da vida”, do mesmo modo em que noções formativas baseadas nas competências tomaram o lugar

do conceito de qualificação e formação integral. Essa mudança repassou a responsabilidade, possibilitando ao Estado e induzindo-o a abdicar da responsabilidade de prover a educação de qualidade a que todo o cidadão de uma sociedade democrática tem direito.

Nesse sentido, não podemos correr o risco de repetir velhas práticas de exclusão, contrariando o significado e sentido proposto ao campo da EJA, desde Paulo Freire. A partir das experiências dos jovens e adultos trabalhadores devemos recriar nossas práticas para que elas estabeleçam a necessária mediação entre ciência, cultura, tecnologia e mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto 2.208 de 1997**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**.

_____. Congresso Nacional. **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006**.

_____. Ministério da Educação-MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos – PROEJA**. Brasília: Ministério da Educação-MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, 1990. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 67, maio/ago 1986.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRAGO, Antonio Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. p 93-110. **Revista Contemporaneidade e Educação.** Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada /IEC – Faperj - Iuperj, Rio de Janeiro, ano V, n.7, 1º sem. 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeito e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/SETEC, 2004.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos: trabalho e pedagogia.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Antonio F. B. e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

PINTO. Antonio Henrique. Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA. In.: **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED**, Caxambu. Disponível em: < <http://www.anped.org>.

br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt18 >, acesso em 12 de novembro de 2010. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: Garcia, Regina Leite e Moreira, Antonio F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2006. P. 41-80.

Antônio Henrique Pinto

Professor do Ifes, graduado em Matemática com mestrado (Ufes) e doutorado em Educação (Unicamp), ambos na linha de pesquisa em Educação Matemática. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional – Gepep/Ifes, desenvolve investigações com a temática do currículo no campo de confluência da história da educação, da educação matemática e trabalho e Educação.

A large, stylized, dark gray number '2' is positioned on the left side of the page. The number is thick and has a curved top and a horizontal base. A dark gray horizontal bar extends from the right side of the number's stem across the page.

DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS EM PROEJA

4 | TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E DE PESQUISA NA EJA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

Mirian do Amaral Jonis Silva

Enquanto eu tiver perguntas e não
houver respostas... continuarei a escrever

Clarisse Linspector

Discutir as tendências educacionais e de pesquisa na EJA, suas trajetórias e perspectivas requer, antes de tudo, um novo olhar. Um olhar sobre o passado, que nos permita analisar saberes e práticas pedagógicas, construídos e consolidados em determinados contextos históricos. Também, exige um olhar crítico sobre o presente, que possibilite um mapeamento das principais tendências atuais de pesquisa nos campos da Educação em geral e, especialmente, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, visando à produção de novos conhecimentos que contribuam para a implementação de projetos e práticas educacionais apropriadas ao contexto e às demandas específicas da Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA.

Acima de tudo, esse exercício nos proporciona a possibilidade de um olhar para o futuro, identificando lacunas e necessidades formativas, que mereçam maior aprofundamento teórico. É desse modo que se efetiva a produção de novos saberes, que venham a influir positivamente sobre a prática pedagógica que pretendemos aprimorar a partir de nossos estudos e reflexões, seja no âmbito restrito das salas de aula ou mesmo no espaço acadêmico, a partir da socialização desses estudos.

No decorrer deste texto pretendemos direcionar nosso olhar nas três direções apontadas acima. Primeiramente, vamos examinar algumas visões acerca da ciência e do trabalho científico apontadas pela literatura, buscando com isso demonstrar que o discurso acadêmico sobre a natureza e finalidade da pesquisa não é unívoco. Em seguida, apresentaremos um panorama da produção acadêmica no campo da EJA nos últimos anos do século XX, a partir da contribuição de Sérgio Haddad, que coordenou

um criterioso levantamento da pesquisa nesse campo, tendo como corte temporal o período de 1986 a 1998. Desse modo, pretendemos reafirmar a relevância da atividade de pesquisa para a análise crítica e a consolidação das práticas, das políticas e dos programas educacionais. Esse movimento nos permite compreender mais claramente a relação existente entre as temáticas ou “problemas” de pesquisa e o contexto educacional mais amplo em que a investigação se insere. Por fim, destacamos os resultados das produções recentes relacionadas ao PROEJA, buscando com isso estimular a percepção do próprio programa como um lócus privilegiado de investigação científica. Esperamos, assim, provocar o direcionamento de um olhar também para o futuro, a partir do qual se possa antever e dimensionar os possíveis impactos positivos dos estudos a serem produzidos nesse campo.

4.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA CIÊNCIA E DA PESQUISA

Antes de falarmos especificamente das trajetórias da pesquisa em Educação no Brasil, devemos considerar o que é o *fazer pesquisa* e o que é o *tornar-se pesquisador*. Quem são, afinal, os sujeitos da pesquisa e quais as concepções e perspectivas desses sujeitos sobre a natureza e finalidades da atividade científica?

Em qualquer momento da formação acadêmica, é possível vivenciar, com maior ou menor grau de inserção, a atividade de pesquisa. Esta experiência tem início no momento em que o pesquisador iniciante começa a se sentir desafiado a responder a si mesmo as seguintes indagações: **qual é a minha concepção de pesquisa? Por que e para que quero tornar-me um(a) pesquisador(a)?**

Estas reflexões nos levam a constatar a existência de algumas concepções acerca da ciência e do trabalho científico, historicamente estabelecidas e aparentemente naturalizadas, tanto no meio acadêmico como no contexto escolar, muitas vezes subjacentes à atividade de pesquisa. É fundamental conhecer e compreender essas concepções para que o pesquisador se posicione criticamente diante das grandes discordâncias em relação à natureza e finalidade da atividade científica.

Gil-Perez *et al.* (2001) negam a existência de um “suposto método universal” ou de um “modelo único de desenvolvimento científico”. A partir de um extenso levantamento das concepções de professores sobre a

ciência, Gil-Perez e seus colaboradores identificaram e categorizaram ideias muito recorrentes na literatura e interrelacionadas entre si, que expressam no seu conjunto uma visão ingênua da atividade científica, marcada por estereótipos, muitas vezes reforçados no processo de escolarização. A esse conjunto os autores denominaram “visões deformadas da ciência”.

Inicialmente, os autores destacam uma visão *descontextualizada* da ciência, socialmente neutra e isenta de interesses e da influência do contexto sócio-histórico. Nesta perspectiva simplista, ignora-se a estreita relação que se estabelece entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como a aproximação entre ciência e cotidiano.

A segunda visão deformada estaria relacionada a uma concepção *individualista e elitista*, que sustenta estereótipos em relação aos sujeitos da pesquisa. Segundo essa visão, a pesquisa é uma atividade inerente ao ofício do cientista. E quem é o cientista? É alguém que todos sabem que existe, mas muito poucos conhecem pessoalmente, comumente descrito como um homem, branco, de meia-idade, com uma mente privilegiada, formado pelas mais renomadas instituições de ensino e que passa a maior parte do seu tempo confinado em um laboratório ou uma biblioteca, dedicando-se aos estudos, descobertas notáveis e invenções fantásticas.

A esta visão elitista estaria relacionada a dicotomia histórica que coloca em pólos opostos o trabalho prático e o trabalho intelectual. Desse modo, estabelece-se um distanciamento entre os sujeitos que produzem o conhecimento cientificamente aceito e validado pela comunidade acadêmica e aqueles que o aplicam ou transmitem no contexto social. Assim sendo, os conhecimentos seriam produzidos pelos “grandes pensadores” nas universidades e centros de pesquisa e repassados aos futuros professores durante a formação. Esse paradigma está tão arraigado na formação docente, que muitos professores, mesmo após ingressarem em cursos de pós-graduação, não se sentem capazes de produzir novos conhecimentos. Concebem a pesquisa como um mero levantamento bibliográfico, uma coletânea de opiniões de outros autores experientes que são, reconhecidamente, competentes e habilitados a realizar pesquisas. Por causa disso, encaram a produção acadêmica como um processo penoso, quando deveria ser uma experiência prazerosa de socialização de descobertas e de novos saberes.

A terceira visão deformada evidenciada pelos autores diz respeito a

uma concepção *empíro-indutivista e atórica*, que associa o conhecimento científico às grandes “descobertas” decorrentes da observação direta dos fenômenos e da experimentação neutra. Segundo essa visão, os dados carregam sentido em si mesmos. O enfrentamento desta visão, profundamente arraigada no meio científico, requer uma percepção ampliada da ciência como construção humana, culturalmente e historicamente situada, tendo, portanto, um caráter dinâmico na sua produção, que prestigia e valoriza o *corpus* teórico acumulado. Significa dizer que os dados requerem sempre uma interpretação referenciada num sistema teórico.

Outra visão distorcida apontada pelos mesmos autores é aquela a que denominam *visão rígida, algorítmica e infalível*. Essa concepção se apoia num modelo rígido de investigação, caracterizado por uma sequência de etapas definidas, que atribuem exatidão e fidedignidade aos dados obtidos. Nega-se assim, o papel fundamental do pensamento divergente e do embate de ideias na produção do conhecimento, o que corrobora para o surgimento de uma outra visão deformada do trabalho científico: uma visão *aprobemática e ahistórica*, que desconsidera que todo conhecimento se produz em resposta a uma questão. Assim, a mera transmissão de conhecimentos científicos prontos e acabados, sem referência aos problemas que lhes deram origem nem ao contexto histórico em que foram produzidos, contribui para uma percepção equivocada da atividade científica.

Os autores identificaram ainda uma visão exclusivamente *analítica*. Longe de querer negar a importância do pensamento analítico para a atividade de pesquisa, eles salientam que a investigação científica requer dos pesquisadores determinados recortes na realidade observada, que os leva consciente e voluntariamente a fazer algumas opções, direcionando o olhar para algumas situações específicas e ignorando outras, embora não menos relevantes. Contudo, a visão analítica constitui-se uma distorção quando produz julgamentos parciais e simplistas, decorrentes de uma abordagem excessivamente especializada, que focaliza apenas alguns elementos da realidade, sem levar em conta a complexidade do contexto em que se inserem.

Esta visão corrobora outra, igualmente distorcida da atividade científica: a *visão acumulativa* ou *linear*, que pressupõe um processo puramente acumulativo, em que novos conhecimentos vão simplesmente substituindo os anteriores, na medida em que vão sendo produzidos. Esta

visão desconsidera as constantes confrontações entre teorias concorrentes ou rivais e até mesmo as rupturas que marcam os processos de mudança.

Ao refletir sobre essas questões, logo percebemos que a ciência e, conseqüentemente, a pesquisa não são atividades isentas, neutras e objetivas como pretendia o ideal positivista¹. Trata-se de um processo dinâmico, marcado pelas visões de mundo e concepções do pesquisador, que em seu trabalho busca articular teoria e empiria, numa via de mão dupla, em que o olhar crítico sobre a realidade motiva a investigação, e a teoria dela resultante fornece elementos para a reflexão e transformação da prática.

Quando o professor não se reconhece sujeito ativo desse processo, mas apenas transmissor do conhecimento de outros, sente muita dificuldade para estimular em seus alunos a autonomia e a capacidade de (re)construir conhecimentos por meio de observações, questionamentos, inferências e busca de possíveis soluções para os problemas com os quais se defronta dentro e fora do ambiente escolar, ressignificando as informações disponíveis e produzindo novos saberes.

4.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO DA PESQUISA

Moraes (2000, 2002) representa a pesquisa em sala de aula como um ciclo dialético composto por “questionamento”, “construção de argumentos” e “comunicação”. Cada uma dessas fases pode ser desenvolvida dentro de um sistema que permita a utilização do educar pela pesquisa tanto como uma metodologia apoiada em diferentes ferramentas educacionais, quanto o próprio processo de mediação do aprendizado.

Para Demo (1997), o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador envolto pela capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica,

1 O positivismo, corrente de pensamento que surgiu no final do século XIX, e que teve como principal expoente o pensador francês Auguste Comte, diz que o homem tem três níveis de compreensão da realidade. O primeiro, o nível teológico, no qual as explicações são buscadas apelando-se para o sobrenatural. No segundo nível, o metafísico, a compreensão da realidade incorpora a perspectiva existencialista, mas ainda preserva pontos de contato com o sobrenatural, absoluto ou divino. O terceiro nível, o positivo, no qual o homem adota uma postura neutra e objetiva diante da realidade para compreender o mundo. Desse pensamento surgiu a concepção que perdurou durante um bom tempo, segundo a qual o conhecimento científico é a mais fidedigna representação da realidade, pois pressupõe uma postura isenta por parte de quem o produz.

metodológica, empírica e prática em sua atuação. O autor, também, propõe que o professor deve ser um socializador de conhecimentos, despertando no aluno um novo pesquisador. Isso implica na superação da ideia de que o aluno é “(...) *alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano.*” (DEMO, 1997 p.15).

Constituir-se pesquisador é um processo que envolve diferentes fatores relacionados à história de vida, à formação acadêmica, à experiência profissional e às condições de trabalho propiciadas pelo contexto político, econômico e institucional. A tudo isso associa-se uma certa “inquietação”, que leva o pesquisador a questionar-se a respeito do fenômeno que chama a sua atenção em especial. Surge assim um “problema” a ser investigado, que irá motivá-lo a buscar interlocutores envolvidos com a mesma temática, levantar e analisar dados, formular hipóteses, discutir resultados e, por fim, sistematizar e socializar suas conclusões.

Até que ponto o distanciamento entre a pesquisa e o ensino influencia a formação **pela e para a pesquisa**? Afinal, pode o professor produzir conhecimento científico? Que saberes são considerados científicos? Quem os produz? Quais são as vias de acesso a tais conhecimentos e quais são os modos de apropriação desses saberes?

Não podemos dizer que qualquer produção intelectual deva ser considerada científica. Há que se destacar o mérito dos que se dedicam à produção científica e acadêmica, que é resultante de um árduo trabalho feito a muitas mãos, que exige tempo de estudo, aprimoramento técnico e rigor teórico-metodológico, que não é fruto apenas do empenho particular de cada pesquisador, mas um processo dinâmico, no qual interagem diversos fatores.

Apesar da relevância dessas questões, discuti-las não é o objetivo central deste capítulo. Ainda assim, esperamos que a leitura o encoraje a refletir mais a respeito desse assunto.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Fazer um levantamento sobre a produção acadêmica no campo da Educação no Brasil não é uma tarefa fácil. Nossa proposta é traçar um mapa panorâmico da trajetória da pesquisa em Educação no Brasil, a partir do qual situamos as novas tendências da pesquisa no campo da EJA.

Entendendo a complexidade da questão educacional em nosso país, pode-se presumir a grande diversidade de problemas e temáticas, que vem motivando um número cada vez maior de pesquisadores a questionar e buscar novos caminhos e possibilidades.

Primeiramente, é preciso ter em mente que a produção acadêmica é contextualizada. Conforme já dissemos, anteriormente, ela emerge a partir dos problemas ou questionamentos propostos pela sociedade num determinado momento histórico, impulsionando a reflexão e a construção de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento das demandas e desafios. Assim sendo, rever a trajetória da pesquisa educacional em nosso país requer uma breve revisão das tendências pedagógicas que marcaram diferentes momentos na história da educação no Brasil.

Saviani (2007), em uma de suas mais recentes publicações, traz uma grande contribuição ao sintetizar as principais ideias pedagógicas e práticas educacionais difundidas ao longo da nossa história, desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, até o início do século XXI. Trata-se de uma obra científica, na qual o autor sistematiza o resultado de um extenso trabalho de pesquisa, realizado com base em centenas de fontes documentais e historiográficas (ALVES, 2008).

Saviani divide a história das ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos:

- Primeiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- Segundo período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional;
- Terceiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova;
- Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista.

Focalizaremos em especial o período mais recente, quando se avolumaram as pesquisas em Educação, inclusive no campo da EJA.

Segundo Saviani (2007), esse quarto período foi marcado pelo nacionalismo e por um processo de expansão da economia, logo sufocado pelo endividamento do país devido a vultosos empréstimos internacionais. Este período pode ser subdividido em três momentos. O primeiro compreendido entre 1969 e 1980, no qual predominou a discussão em torno da pedagogia tecnicista que se baseava

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (p. 379).

Ao final da década de 1970, intensificaram-se os debates em torno de uma visão crítico-reprodutivista, que pretendia “*fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial*” (SAVIANI, 2007, p. 390). Os principais inspiradores dessas ideias foram Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, além de Althusser. No Brasil, Luiz Antonio Cunha e Bárbara Freitag foram os autores que mais expressaram essa tendência.

O segundo momento desse período estaria compreendido entre 1980 e 1991 e se caracteriza pela mobilização de educadores pela organização política no campo educacional, bem como pela circulação das ideias pedagógicas. Desse processo de luta dos educadores nasceram entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que fortaleceram a Confederação de Professores do Brasil (CPB), em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). As associações de docentes das universidades estabeleceram laços sindicais, surgindo a Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), em 1981. Com essas entidades, fortaleceu-se, igualmente, a produção científica comprometida com “a construção de uma escola pública de qualidade” e a sua difusão (SAVIANI, 2007, p. 402).

Na onda dos movimentos de redemocratização do país, que marcaram o final da década de 70 e o início dos anos 80, são ressaltadas as pedagogias da educação popular, que ganharam lugar de destaque nas administrações do Partido dos Trabalhadores (PT). São referidas, também, as “pedagogias da prática”, cujos principais interlocutores são Oder José dos Santos, Miguel Gonzáles Arroyo e Maurício Tragtenberg. Também, ganha relevância a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo.

Saviani conclui a análise desse momento histórico destacando a pedagogia histórico-crítica, proposição que resume sua própria concepção de educação para o nosso tempo. O autor sintetiza a sua forma de entender a “pedagogia histórico-crítica” da seguinte forma:

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2007, p. 420).

O último corte temporal desse período desenrola-se entre 1991 e 2001. Saviani (2007) conclui que, nessa fase, as ideias pedagógicas no Brasil “*expressam-se no neoprodutivismo, como uma nova versão da teoria do capital humano*”, o que acaba culminando numa “*pedagogia da exclusão*”.

Essa orientação pedagógica recupera ideais da Escola Nova, ofuscando a ênfase que, anteriormente, esteve posta nos aspectos sócio-políticos do processo educativo. Enfatiza-se uma concepção psicológica do aprender como atividade construtiva individual do aluno e imprime-se uma forma de organização escolar que busca obter o máximo de resultados com os recursos destinados à educação. Para tanto, são mobilizados instrumentos como a “pedagogia da qualidade total” e a “pedagogia corporativa”.

Saviani apropria-se de duas expressões analíticas, antes empregadas por Acácia Kuenzer, para ilustrar o resultado dessas iniciativas: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Os mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar, tais como “a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração”, que mantêm as crianças e os jovens na escola sem a contrapartida da “aprendizagem efetiva”, permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas a clientela continua excluída “do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2007, p. 439-440).

Vale ressaltar que esses cortes temporais representam um artifício “didático” para a compreensão da relação existente entre o contexto histórico e o cenário educacional, enfatizando-se ainda a interdependência que se estabelece entre esse contexto e a pesquisa. Ao longo da história, evidencia-se a co-existência dessas tendências. Para exemplificar essa situação, Saviani relembra o “drama do professor”, que no período entre as décadas de 70 e 80, tinha uma concepção escolanovista, trabalhando numa estrutura escolar tradicional e sendo ainda pressionado pelas exigências oficiais de planejamento, preenchimento de formulários e operacionalização de objetivos educacionais. Se não correspondesse a todas as exigências desse tecnicismo, seria acusado de não atender aos critérios de eficiência e produtividade. O mesmo se deu entre as décadas de 80 e 90, quando os professores oscilavam entre uma visão mais crítica e política do papel da escola e do currículo e os apelos dos novos discursos oficiais, que propunham mudanças nas práticas educacionais de modo a adequá-las ao modelo neoliberal vigente. Nesse cenário de tensões e mudanças ganha

vulto a produção acadêmica relacionada com a EJA, na medida em que se intensificam os debates sobre as especificidades dos sujeitos, currículos e metodologias próprias desta modalidade.

4.4 AS PESQUISAS NO CAMPO DA EJA

A pesquisa acadêmica sobre educação de jovens e adultos no Brasil, nas últimas décadas, foi objeto de análises sistemáticas que permitem apreciar o estado do conhecimento sobre o tema (HADDAD, 1987; HADDAD et al, 2002).

Um levantamento sobre a produção discente representada por teses e dissertações do período de 1986 a 1998, coordenado por Sérgio Haddad, teve como campo as 34 instituições que mantêm programas de pós-graduação *stritu sensu* em Educação no Brasil. Desse levantamento, constataram-se 222 estudos cuja temática principal estava relacionada à educação de jovens e adultos, o que representou 3% da produção, considerando-se apenas os estudos em nível de mestrado e doutorado.

A maior parte dessas pesquisas é constituída por estudos de caso ou investigações cujo universo é reduzido, o que restringe a validade e o grau de generalização de suas conclusões.

A primeira constatação desse balanço da produção acadêmica foi a carência de ensaios filosóficos ou epistemológicos. Observou-se, também, a falta de estudos empíricos mais abrangentes, capazes de proporcionar uma visão nacional da educação de jovens e adultos.

Apesar dessas limitações, essas pesquisas representam uma expressiva contribuição para a compreensão da situação da educação de jovens e adultos no momento histórico em que foram produzidas, possibilitando, todavia, a detecção de temáticas pouco exploradas nesse campo.

A maioria dos estudos focalizou os sujeitos da aprendizagem - jovens e adultos (26,2% do total). As investigações revelam que algumas das expectativas dos jovens e adultos com relação à educação escolar são frustradas, especialmente aquelas relacionadas à mobilidade profissional e social.

Encontram-se entre as abordagens emergentes na investigação a subjetividade dos educandos e suas múltiplas identidades. Embora prevaleça no levantamento realizado uma visão homogeneizadora, segundo a qual os jovens e adultos são iguados sob as categorias genéricas de “alunos” ou “trabalhadores”, a discussão das relações de gênero, étnico - raciais, geracionais

e territoriais vem ganhando cada vez mais espaço na produção acadêmica.

Pesquisas sobre a história e as políticas públicas representaram 21,8% do total analisado. Os estudos sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil desvelaram o passado recente, abordando as campanhas, políticas e práticas desenvolvidas ao longo da segunda metade do século XX, em especial os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 60 (como o Movimento de Educação de Base – MEB) e as políticas implementadas nos anos 70, pelo regime militar (como o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral).

Em relação à oferta escolar pública, a modalidade mais pesquisada diz respeito aos Centros de Estudos Supletivos. Chama a atenção a discrepância dos resultados no que tange à efetividade dessa proposta de escolarização de jovens e adultos. Dentre os aspectos menos pesquisados estão as políticas de financiamento dessa modalidade educativa, a educação a distância e a certificação das aprendizagens, especialmente aquela realizada por meio de exames supletivos.

As temáticas concernentes às concepções e práticas pedagógicas tiveram uma expressividade razoável nos estudos, correspondendo a 21,3% das pesquisas realizadas no período levantado por Haddad (2002). A referência teórica dominante nos estudos é o pensamento pedagógico de Paulo Freire, ao qual por vezes se associam autores das correntes sociointeracionista, como Lev Vygotsky e construtivista, como Emília Ferreiro.

Observou-se uma recorrente ocorrência de estudos voltados para a análise de programas de alfabetização e escolarização básica de jovens e adultos desenvolvidos por organizações civis ou do setor público. Uma expressiva parcela das pesquisas aborda questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita e das noções matemáticas, problematizando as interações entre alfabetização e práticas sociais letradas. Outras pesquisas investigam as relações entre alfabetismo e desenvolvimento cognitivo.

A evasão e a repetência foram resultados negativos apontados por grande parte das pesquisas. Tais resultados são, em geral, justificados pelas condições desfavoráveis de estudos dos sujeitos da EJA e pela inadequação dos modelos pedagógicos às necessidades educativas dos educandos.

Estudos sobre os educadores, sua formação e prática docente representaram 17,5% do total. Eles revelam que as equipes gestoras (professores, diretores e técnicos) sofrem com o preconceito que afeta a

escolarização de jovens e adultos, vista como ensino de segunda categoria. Ainda assim, alguns desses estudos revelam que os professores também reproduzem esse preconceito, desacreditando das reais potencialidades dos educandos. A formação continuada em serviço é apontada como a estratégia mais eficiente para que os educadores reconheçam e compreendam as especificidades da educação de jovens e adultos, desvinculando-a dos parâmetros curriculares, metodológicos e organizacionais do ensino de crianças e adolescentes.

A educação popular foi a temática central em 13,1% das pesquisas no período investigado. Poucos foram os estudos que abordaram a educação política, sindical e comunitária, prevalecendo investigações sobre o potencial da educação popular, como instrumento de mobilização social e participação popular nas políticas públicas desenvolvidas por organismos estatais em parceria com movimentos sociais, como é o caso dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Novas questões continuam emergindo na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, o que dá a dimensão da efervescência dos debates nos fóruns de EJA.

Algumas entidades prestam um relevante serviço aos pesquisadores, educadores, estudantes e sociedade em geral disponibilizando online resultados das pesquisas concluídas ou em andamento e divulgando informações sobre eventos e publicações, além de socializar as discussões que ocorrem no âmbito dos fóruns, associações e movimentos envolvidos com a EJA. Dentre elas podemos citar a Ação Educativa e a Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos. Consultando os materiais disponíveis nas páginas dessas revistas, é possível identificar as diversas temáticas de pesquisa que emergem das questões apontadas nos debates que se realizam no interior das escolas, bem como nas associações e fóruns. Desse modo, o pesquisador iniciante identificará aquelas temáticas que mais se aproximam do seu interesse pessoal, buscando possíveis interlocutores e direcionando seus estudos no sentido de aprofundar tais discussões.

4.5 O PROEJA COMO CAMPO DE PESQUISA

Desde 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, tem apoiado a promoção e a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores, de produção de conhecimento e de infraestrutura técnica para os campos educacionais envolvidos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Para tanto, convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 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. Além disso, o PROEJA abrange também o **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA CAPES/SETEC**, que tem por objetivo estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de ensino superior e/ou demais instituições às quais se apliquem os termos divulgados por edital. Desse modo, tem-se fomentado a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de profissionais pós-graduados, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro no que se refere à Educação Básica e Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

No Estado do Espírito Santo pesquisadores do projeto intitulado “Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo”, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, vêm acompanhando, desde 2007, o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES.

O projeto já resultou numa expressiva produção, que é fruto do trabalho colaborativo entre os professores das duas instituições.

No decorrer das atividades de pesquisa, o grupo de professores tem explicitado suas dificuldades e descobertas. Nos momentos de debate e construção coletiva, que ocorrem nos encontros de formação continuada,

fóruns e seminários de pesquisa, priorizam-se temas como: a) as concepções no campo da EJA, focalizando os seus sujeitos e sua diversidade; b) a formação de professores para responder à demanda desses sujeitos; c) a concepção de educação integrada; d) a concepção do currículo integrado, que busca a relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação do sujeito; e) a superação de uma visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar; f) o trabalho como princípio educativo que caracteriza a realização da existência humana tendo a educação o seu papel na formação do homem.

Os trabalhos de conclusão de curso realizados desde o início do programa em todo o país também representam uma grande parcela do conhecimento produzido sobre o PROEJA. Estudos com as mais diversas abordagens teórico-metodológicas têm apontado para diversas lacunas, que ainda nos desafiam, demandando uma discussão mais ampla e um embasamento teórico mais consistente. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva, feita a muitas mãos, à qual poderão juntar-se muitos outros colaboradores.

Um dos primeiros esforços no sentido de sistematizar a produção do Programa de Pós-Graduação em PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo no período de 2007 a 2009 surgiu em resposta à demanda manifestada pela própria coordenação do Programa. O estudo coordenado pela Prof^a Maria Auxiliadora Vilela Paiva tinha como objetivo coletar dados sobre as áreas de concentração dos estudos, observar o movimento dos mesmos no período de 2007 a 2009 e sistematizar os dados coletados de maneira que permitam uma análise preliminar das pesquisas no campo da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional no Espírito Santo. O estudo indica as temáticas de pesquisa mais recorrentes, apontando para as possíveis tendências nesse campo específico. Dentre os trabalhos de conclusão de curso realizados no período de 2007 a 2009 foram identificados 193 títulos dos quais 102 são do pólo de Vitória; 56 são de Colatina e São Mateus e 35 são de Serra (ALVES *et al.*, 2011).

Percebe-se uma concentração de estudos sobre temas relacionados à realidade vivenciada pelos alunos nos seus respectivos ambientes de trabalho, daí uma grande maioria de monografias que se encaixa nas linhas: Concepção Curricular da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica;

Gestão de Sala de Aula e da Escola e Sujeitos da EJA e a Diversidade.

As temáticas desenvolvidas foram:

- Os sujeitos da EJA e a diversidade: identidade do aluno da EJA, gêneros textuais, “juvenilização” da EJA, escola inclusiva, evasão na EJA e fracasso escolar;
- Formação de professores: identidade do professor da EJA, formação continuada e trabalho coletivo;
- Concepção Curricular da EJA e de EPT: currículo integrado, trabalho, trabalho e educação e currículo baseado nas expectativas e perspectivas dos sujeitos da EJA;
- Gestão de sala de aula e da escola: ensino e aprendizagem, gestão educacional, fracasso escolar, relação professor-aluno;
- Políticas públicas: Programas federais, inclusão/exclusão sociais, direitos, cidadania, mundo do trabalho, educação profissional.

Do ponto de vista teórico, observa-se certa inconsistência, que pode ser devida à inexperiência dos pesquisadores, especialmente num campo tão novo como o PROEJA. Em relação aos procedimentos metodológicos, que seguem um perfil qualitativo, são predominantes os estudos de caso, pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica, utilizando-se de instrumentos como: entrevista e questionário e alguns procedimentos de observação e grupo focal.

O estudo permite constatar que muitos dos temas pesquisados estão ligados à área de atuação do pós-graduando, o que pode levar a uma tendência de pesquisa mais pragmática, voltada para a busca de respostas para os anseios e problemas vivenciados na própria prática docente do pesquisador.

A reestruturação curricular, que abrange a concepção de currículo integrado, suas bases teóricas e metodológicas, continua desafiando os pesquisadores do PROEJA em todo o país. Muitos são os aspectos ligados à Educação de Jovens e Adultos e ao PROEJA, em particular, que merecem a atenção dos pesquisadores. Trata-se, portanto, de um promissor campo de estudos, ainda muito pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. História das ideias pedagógicas no Brasil (Resenha). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008.

ALVES, Leonardo Polese; ZEN, Eliezér Toretta; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Estado da arte do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em PROEJA/IFES no período 2007/2009. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 01, n.1, p. 33-42, 2011

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIL-PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernandez; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Por uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**, 7 (2), 125-153, 2001.

MORAES, Roque. Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. In: **Revista da Educação** – Educação e Ciências e Questões Afins. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e pressupostos**. 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Mirian de Amaral Jonis Silva

Professora nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Ciências Biológicas (1992) pela UFRJ, Mestre em Educação (1999) e Doutora em Ciências Humanas (2006) pela PUC-RJ. Atualmente desenvolve projeto de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Universidade de Aveiro, Portugal. Foi professora da rede municipal do Rio de Janeiro, participando de projetos voltados para a Educação Juvenil. Em sua trajetória de pesquisa sempre buscou discutir estratégias que possibilitem a democratização do acesso ao conhecimento científico e a melhoria do ensino de Ciências, na perspectiva do letramento científico.

5 | ABERTURA AOS DESAFIOS E CAMINHOS DA PESQUISA

Lígia Arantes Sad

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social

Gaudêncio Frigotto (in FAZENDA, 2004).

Esse capítulo tem a intenção principal de compartilhar com você algumas questões relevantes ao processo de iniciação à pesquisa educacional em Educação de Jovens e Adultos - EJA, em Educação Profissional, e em PROEJA.

Antes de começarmos a pensar em metodologia de pesquisa, é interessante tentar responder ao que entendemos por metodologia e por pesquisa, lembrando que vários podem ser os significados atribuídos a essas palavras. Contudo, aqui queremos compartilhar significados próprios aos campos educacional e científico. Por **campo científico**, em uma simplificação às considerações de Bourdieu (2004, p. 64-65)¹, entendemos ser este um campo social e intelectual em que estão em jogo formas específicas de forças, relações, autoridades, interesses e lucros.

O termo método ‘científico’ ou **metodologia** vem do grego ‘*méthodos*’, de *meta* e de ‘*hodós*’, isto é, ‘via, caminho’. Por isso metodologia, segundo Cunha (1986, p. 517), etimologicamente, significa: “[...] ordem que se segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado”. Nessa designação léxica, a frase ‘ordem que se segue na

¹ Leitura e interpretação a respeito desse conceito de ‘campo científico’ e de outros campos do saber podem ser encontrados em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/414.pdf. Ou em BOURDIEU, P. Sociologia. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122.

investigação' tem o entendimento de: procedimentos a serem seguidos para se conseguir sistematizar informações fragmentadas, examinar, analisar criticamente e avaliar, a fim de tentar mostrar solução a um problema ou questão. Assim, metodologia é um processo que acompanha a realização da pesquisa e se constitui na dependência dela, de como o planejamento e execução dos procedimentos investigativos são conduzidos.

Embora o conhecimento científico ainda seja de pouco acesso para boa parte da população brasileira, em qualquer campo de conhecimento, em uma formação de nível superior ou além, é cada vez mais comum a exigência de se pesquisar. Ao mesmo tempo em que as ciências são desenvolvidas e formam sistemas metodicamente organizados de saberes em determinados campos e sociedades, os profissionais que lidam com essas ciências, como os profissionais da educação, encontram em diferentes relacionamentos e contextos indagações, problemas individuais ou coletivos que requerem soluções educacionalmente validadas e são, portanto, instigados à pesquisa. É comum que a metodologia sofra adaptações a partir da problematização e no decorrer das etapas da pesquisa, em adequação aos procedimentos técnicos disponíveis e utilizados para a obtenção dos dados ou mediante novas informações que contribuirão para o alcance dos objetivos da pesquisa. Mas, afinal como definimos 'pesquisa'?

De acordo com o autor Antônio Carlos Gil uma **pesquisa** pode ser definida como: “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17). Todavia, ao se pensar em pesquisa educacional, é relevante distinguir o que Pedro Demo chama de ‘pesquisa como princípio educativo’, que “[...] significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa” (DEMO, 2008, p.16).

Aos iniciantes em pesquisa é importante dizer que se trata de um processo dinâmico, articulado entre teoria e prática, nem sempre totalmente previsível e cheio de desafios. Pode envolver vários fatores – sujeitos participantes, formação e experiência do pesquisador, acesso às fontes, obtenção de documentos, acontecimentos sociais inerentes ao contexto das investigações, tempo e meios disponíveis, disponibilidade de recursos e outras situações que interferem durante o percurso, implicando inclusive em significativos re-delineamentos e orientações.

A qualidade formal², quase sempre exigida aos trabalhos de pesquisa, permeia os vários âmbitos desse processo, como: os procedimentos técnicos para coleta e análise dos dados e fontes, os conhecimentos e relacionamentos mostrados na abordagem do referencial teórico pertinente e, ainda, a escrita e apresentações segundo os rituais acadêmicos.

Ao **pesquisador iniciante** sugerimos que busque seu tema de pesquisa no contexto educacional da sua vivência prática, observando, a formação, as questões à sua volta, que o instigam à reflexão e a obter maiores informações ou a exigir soluções que possam contribuir para a qualidade de vida. Paralelamente, refletir sobre alguma ideia de tema a ser pesquisado é de grande valia para delineamento e definição do problema de pesquisa.

Contribui nessa fase, começar a observar as tendências de pesquisas na área de EJA e Proeja, fazendo uma revisão de literatura, para conhecer alguns trabalhos correlatos ao tema escolhido para investigação. Com isso o pesquisador notará que os trabalhos de pesquisa, nessa modalidade de EJA, já abrangem uma grande diversidade temática, como apresentado, por exemplo, em Haddad (2000, p. 9-24); ou nas pesquisas em EJA dos participantes do GT 18 da ANPED³ e, localmente, nas monografias da Especialização PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes campus Vitória, disponibilizadas nas bibliotecas do Ifes, na coletânea apresentada no primeiro número de 2011 da revista “Debates em Educação Científica e Tecnológica do Ifes” ou, ainda, em outras referências e discutidos no capítulo 4: “Tendências Educacionais e de Pesquisa na EJA: trajetórias e perspectivas”. Entre as **características principais e gerais de pesquisas em EJA** no Brasil reforçamos duas especiais indicações de Haddad (2000):

- As abordagens teóricas predominantes relacionam-se aos campos da Sociologia, Política, Filosofia da Educação, Pedagogia (incluindo Didática) e Psicologia da Educação;

2 Outras informações sobre ‘qualidade política’ e ‘qualidade formal’ de trabalhos científicos podem ser encontradas em Silva e Menezes (2001, p.16).

3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, fundada em 1976, tem por uma das ações a promoção anual de um encontro de pesquisadores em Educação, cujo Grupo de Trabalho em EJA é o GT 18. Ver www.anped.org.br

- Prevaecem as pesquisas de natureza qualitativa, recorrendo a métodos etnográficos, “estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências/práticas/projetos (...) referidos a uma ou poucas unidades escolares ou salas de aula ou, quando muito, a um programa de âmbito municipal ou estadual” (2000, p. 15).

Sobre estas e outras características voltaremos a comentar mais adiante, na parte referente à identificação e classificação das pesquisas.

A **atividade de pesquisador** no âmbito educacional exige, além de interesse, habilidades específicas individuais como curiosidade, conhecimentos do tema a ser investigado, percepção social, perseverança, clareza dos princípios éticos empregados e apresentação em escrita acadêmica. É, pois, uma atividade perfeitamente possível às pessoas que se empenham, se interessam e se dedicam a resolver problemas de natureza prática ou teórico-científica relevantes à comunidade, atendendo a uma sistematização de procedimentos e resultados, dentro de certas formalidades e rigor academicamente estabelecidos.

Uma oportunidade de pesquisar vai além de satisfazer os interesses de uma avaliação e servir de titulação acadêmica para o pesquisador, pois reforça a convicção de que a pesquisa é entendida como um “[...] princípio educativo, ou seja, como estratégia de aprendizagem reconstrutiva” (DEMO, 1999, p. 44) a quem se dedica. Na pesquisa temos presente a complexidade do real, com suas incertezas e campos interdisciplinares de conhecimentos, dos quais partimos dos conhecidos para produzir novos.

Espera-se, aumentar o contingente e efeito qualitativo das pesquisas, bem como o número dos artigos científicos relacionados à EJA e ao PROEJA no Estado do Espírito Santo, contribuindo na formação de sujeitos mais humanos e qualificados, conhecedores dessas modalidades educacionais.

Assim, nas partes ou tópicos seguintes compartilharemos algumas questões centrais no processo de iniciação à pesquisa educacional, procurando focar a modalidade PROEJA. Devido aos limites deste trabalho, as partes aqui desenvolvidas podem parecer insuficientes ou o leitor sentir interesse em saber mais a respeito de determinado aspecto metodológico para sua pesquisa. Por exemplo, caso queira aprofundar análise de discurso, de conteúdo ou de livro didático, precisará recorrer a textos mais

especializados como o de Laurence Bardin⁴. Nesse sentido, deixaremos também algumas sugestões de aprofundamentos em leituras adicionais, para além das referências, que podem ainda ser acrescidas de outras escolhas pessoais e indicações recebidas.

Ao pesquisador iniciante alertamos que tenha cuidado com as referências de leitura, pois nem todos os sites e informações são confiáveis, principalmente via internet, que é um canal bem livre para comunicação, aceitando coisas de qualidade e outras não aceitáveis academicamente. Lembramos que os sites de universidades e de autores pesquisadores com publicações científicas, bem como os trabalhos terminados de doutorado e mestrado são mais confiáveis para as leituras requeridas em trabalhos científicos. Todavia, o pesquisador, dentro da ética⁵ exigida, sempre que usar direta ou indiretamente as ideias de um autor deve primar por apresentá-las sem deturpações do entendimento original proposto e com as devidas referências (de acordo com as normas da ABNT). Concordamos que: “pesquisadores éticos não roubam, plagiando ou reivindicando os resultados de outros. [...] adulterando informações das fontes ou inventando resultados” (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2005, p. 326).

5.1 ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA

Iniciamos pela reflexão e levantamento do **tema** ou da **problemática** de pesquisa pretendida. Como? Por exemplo, observando alguns conhecimentos e experiências que o pesquisador já dispõe, como problemas educacionais relativos à EJA e ao PROEJA, questões ou inquietações que necessitem de investigação, alguns delineamentos a respeito do contexto em que elas estão inseridas, as áreas de conhecimentos relacionadas, relevâncias pessoais e sociais (ou importância para o pesquisador e comunidade envolvida). Portanto, nesse momento quando o pesquisador se debruça sobre questões que lhe incomodam, deve procurar elaborar e até responder algumas

4 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

5 Leituras sobre a ética da pesquisa podem ser encontradas em SILVA et al (2009, p. 35); também em BOOTH, COLOMB e WILLIAMS (2005, p. 249-251).

perguntas que esclareçam ou delineiem o seu tema, de modo a conduzir e traduzir uma ou mais necessidades educacionais humanas em um problema interessante a ser pesquisado. Na verdade é o momento propício, também, para a busca de informações em leituras pertinentes, perambulando no mundo da revisão de literatura, mas de forma organizada, tanto com as leituras quanto com os registros, de modo a poder resgatar o que pensou em relação ao seu trabalho e ter as referências completas das fontes.

Nesse estágio é preciso atentar que um **projeto de pesquisa** é um planejamento básico, o qual permite “poder conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas.” (GIL, 2002, p. 19). Ou seja, ele é um documento escrito, contendo informações um pouco mais estruturadas e detalhadas sobre a problemática da investigação e as ações principais a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa, dentro de um determinado prazo previsto. Os itens exigidos para a composição de um **projeto de pesquisa** devem atender às exigências solicitadas pela instituição ou estar de acordo com o que o pesquisador almeja alcançar. Geralmente, entre os itens requeridos estão:

- Tema específico ou problemática;
- Justificativa ou relevância;
- Revisão de literatura;
- Objetivo geral e objetivos específicos;
- Identificação do tipo de pesquisa;
- Procedimentos e recursos de coleta de dados;
- Cronograma;
- Referências.

Um suposto **tema** de pesquisa, reforçando o que comentamos no início deste item, precisa ser explorado para que seja possível especificá-lo melhor na escrita introdutória do projeto. É preciso escrever sobre anotar ideias, tecer considerações, esboçar esquemas, etc. Tudo é válido nesse início da escrita, mas nem sempre fácil de fluir. Podemos encontrar contribuições ao comentar relações de interesse ao foco da pesquisa, gerar questões em torno,

descobrir que respostas já foram dadas, revisando o que foi pesquisado sobre o tema ou temas correlatos. Registrar o porquê e como chegamos até ele.

A **justificativa** pode ser construída pensando a respeito da importância ou relevância da pesquisa para a área de conhecimento, para a sociedade ou comunidade educacional envolvida. A relevância da pesquisa pode estar na abrangência do tema, no interesse mostrado por outras pessoas e pesquisas, em eventos acadêmicos, educacionais, ou mesmo em publicações destacadas que trataram de assuntos pertinentes ou de grande interseção com o tema.

Proceder a uma **revisão de literatura** é procurar publicações confiáveis que tratem dos assuntos ou conceitos centrais dentro do tema escolhido, ou mesmo de temas análogos, de modo a ampliar ou aprofundar conhecimentos a respeito. Isto pode ser feito em acervos de bibliotecas especializadas (livros, periódicos científicos, anais de eventos acadêmicos, trabalhos de dissertações, teses ou outras pesquisas científicas já concluídas), em consultas diretas ou por internet⁶.

Nas leituras empreendidas é preciso ter o cuidado de concentrar a atenção nos assuntos que se relacionam ao tema a ser investigado, procurando escrever a razão pela qual aquela leitura tem relação com o tema pesquisado e porque foi escolhida como referência. Olhar as referências teóricas utilizadas nas publicações pode ser de grande valia na articulação entre teoria e método e na consideração dos fundamentos teóricos para as argumentações e análises.

Estes três itens comentados: tema, revisão de literatura e justificativa, em geral, ajudam a formular um **problema de pesquisa** ou questão diretriz da mesma. O problema investigado pode nascer apenas de um tópico específico de interesse para o pesquisador, que precisa então questionar seu tópico de modo a explorá-lo, e encontrar a razão de ter perguntas a respeito. É importante anotar dúvidas sobre ideias, conceitos e posicionamentos envolvidos, tentando formular respostas e organizá-las textualmente, pois entre elas poderá haver alguma pergunta sem resposta ou que deixe incertezas, porém que seja importante não somente para o pesquisador, mas para outras pessoas inseridas ou interessadas na EJA ou PROEJA.

6 Exemplos de sites específicos à EJA: www.anped.org.br (links: Reuniões anuais; GT 18); www.eja.org.br; www.forumeja.org.br/gt18; www.reveja.com.br; www.cereja.org.br; www.portal.fae.ufmg.br/trabeduc; www.scielo.br; www.ifsc.edu.br; www.mec.gov.br/setec

Não devemos ter receio de escrever a questão ou problema de várias formas. Um problema de pesquisa pode ser reformulado, ou modificado mediante leituras, contato com fontes de informações, com sujeitos de pesquisa e discussões metodológicas. Conforme afirmam destacados autores - Flick (2004); Gil (2002); Laville e Dione (1999) -, um problema de pesquisa deve ser claro, preciso e bem delimitado, de modo a tornar a pesquisa executável dentro dos procedimentos e instrumentos metodológicos escolhidos e adequados ao cronograma estabelecido. Metaforicamente, dizemos que o problema é uma ‘parte vital ao corpo da pesquisa’, de modo que sua boa conformação e articulação com outras partes importantes (objetivos, metodologia, análise e conclusões) são indispensáveis ao alcance e sucesso da investigação.

Em meio à reflexão sobre possíveis respostas para o problema de pesquisa, pode-se conjecturar uma que seja falsa ou verdadeira. Chamamos a esta “resposta prévia”, incerta - de **hipótese**. Por vezes ela já faz parte do enunciado do próprio problema. Imaginemos, por exemplo, o problema de pesquisa como sendo: “Nos últimos cinco anos o fator econômico foi preponderante entre os fatores que levaram os alunos de PROEJA a não permanecer ou evadir-se da Escola X?” Implicitamente estamos supondo que estudar a medida dos fatores econômicos e de outros fatores relacionados à evasão pode contribuir para o entendimento do processo de evasão. Ou seja, temos uma hipótese implícita.

Ainda, se no lugar da questão acima fosse formulada esta: “Que fatores sociais são mais preponderantes entre os alunos de PROEJA que se evadem ou não permanecem na Escola X?” Também, pela experiência ou pela vivência, poder-se-ia ter a hipótese de que o fator econômico fosse um dos mais preponderantes, ou talvez a questão de dificuldade de acompanhamento do curso. De todo modo, a condução da pesquisa passa a ser influenciada pela hipótese, caso ela exista. Nas investigações de característica exploratória ou descritiva é comum não se explicitar hipótese, pois a indicação já se encontra na descrição do tema ou do objeto a ser explorado.

Quanto à parte importante do **objetivo geral** e dos **objetivos específicos**, eles são enunciados de ações que se planeja realizar para obter uma resposta ao problema de pesquisa e quais outros resultados ou contribuições serão alcançados. O **objetivo geral** é “a síntese do que se pretende alcançar” (SILVA e MENEZES, 2001, p. 31), enquanto que os **objetivos específicos** são um desdobramento do objetivo geral em termos de detalhamentos do que

se pretende. A escrita dos objetivos deve ser feita de modo sucinto, em frases curtas e iniciando com verbos no infinitivo (ações) passíveis de verificação, validação por análise argumentativa ou mensuração. Por exemplo: descrever, identificar, apresentar, verificar, analisar, aplicar, entre outros.

Para uma **identificação da pesquisa** é necessário saber que temos diversos **tipos e classificações**, por isso primeiramente vamos tecer considerações básicas sobre a natureza geral das pesquisas denominadas **quantitativa** ou **qualitativa**. No próximo tópico, abordaremos outras classificações e características atribuídas a determinadas pesquisas.

Desde o final do século XIX, há um enfraquecimento do positivismo científico e um fortalecimento das investigações em que as escolhas e interpretações não repousam sobre a objetividade direta da experimentação e quantificação, mas no pesquisador com objetivação de sua subjetividade. Assim, o pesquisador positivista defende a pesquisa **quantitativa**, em termos da objetividade e da validade dos conhecimentos produzidos, tendo por meio as mensurações numéricas e estatísticas nas explicações e medidas exatas do que investiga. Enquanto que o pesquisador que necessita conhecer acerca de valores humanos, de percepções, motivações e interpretação de relacionamentos políticos, sociais e culturais – sendo esses elementos não quantificáveis – ,procurando observar e escutar os sujeitos relacionados à sua pesquisa para argumentar e julgar a validade dos conhecimentos produzidos tem uma abordagem do tipo **qualitativa**.

Nessa escolha entre pesquisa do tipo qualitativo ou quantitativo, por vezes, ocorre também uma mistura desses dois tipos. Concordando com o que afirmam Laville e Dionne (1999, p. 43): “[...] os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades”.

No caso das relações sociais, especificamente as de âmbito educacionais, com destaque em EJA e PROEJA, têm sido de boa adequação as abordagens de pesquisa qualitativa, principalmente devido à pluralidade dos ambientes, culturas e estilos de vida. Neste sentido, Uwe Flick apresenta quatro aspectos como essenciais à pesquisa qualitativa: “a propriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador a respeito de sua pesquisa e variedade de abordagens e métodos” (2004, p. 20).

A variedade existente de **procedimentos e coleta de dados** faz com

que o pesquisador iniciante, muitas vezes, sinta-se em dúvida sobre o que escolher quanto à metodologia. Todavia, as conversas e trocas de ideias com parceiros, colegas e orientador podem auxiliá-lo, além da observação desses procedimentos em outros trabalhos que envolvam área(s) temática(s) equivalente(s). De modo geral, essa parte do projeto é composta pelo planejamento das ações práticas a serem iniciadas depois da aprovação do projeto pelo pesquisador e pelo orientador ou instituição, caso tenham a finalidade, também, de obtenção de titulação. Para a efetivação desta etapa as ações são descritas no projeto de acordo com o **contexto de investigação** ou **campo de pesquisa** – local e/ou pessoas (sujeitos da pesquisa) que serão contatados, observados ou participarão, de algum modo, na busca dos dados (informações ou documentos importantes).

Os detalhes sobre as **ações no campo de pesquisa** devem ser acompanhados dos respectivos instrumentos a serem utilizados. Por exemplo: na **observação** (individual ou de grupos de pessoa) – em que são utilizadas anotações pessoais em caderno de campo, gravações, filmagem, entre outros. Nas **entrevistas** – de gravações a partir de perguntas semiabertas, ou seja, de perguntas instigadoras em torno das quais o entrevistador dará liberdade ao entrevistado para outras colocações inesperadas. Na **aplicação de questionários** – de transcrição em papel das respostas pessoais ou com uso da internet. Na **busca e reconhecimento das fontes e documentos** – a partir de buscas dos originais ou cópias em arquivos, bibliotecas, instituições, secretarias, sala de aula etc, com uso da participação ou validação por terceiros, transcrições feitas a mão, xerox, imagens digitalizadas, fotografias ou filmes.

Referente à descrição metodológica cabe ainda incluir como se pretende tratar as informações ou dados, se conjuntamente ou articuladamente. Por exemplo, no caso do uso de um questionário e das entrevistas, pode-se querer tomar recortes conforme os assuntos e ideias principais ou categorias interessantes ao tema ou aos objetivos traçados, de modo a interrogá-los ou analisá-los conjuntamente. Estes recortes são trechos ou frases extraídos dos dados e têm um papel especial na delimitação da pesquisa, deixando transparecer somente os elementos e relações importantes, o que auxilia na visibilidade, organização e sistematização da escrita do trabalho.

Lembramos que, em grande parte das pesquisas o ideal para uma maior confiabilidade é termos, pelo menos, três diferentes tipos de ações em campo para a obtenção de dados, os quais são agrupados, recortados e “cruzados”

(postos em comparação), atos denominados triangulação de dados. A intenção da triangulação de dados é facilitar as análises que comporão as conclusões, além de avaliar e dar credibilidade ao alcance dos objetivos e à resposta ao problema pesquisado. Isso reforça a importância de ter sempre em mente o seu problema de pesquisa e os objetivos que pretende alcançar, pois é de grande benefício planejar bem os procedimentos metodológicos (ações e instrumentos da coleta de dados) referentes a cada objetivo específico.

Um **cronograma** pode ser elaborado em forma de tabela, de maneira que fique bem fácil a visualização das etapas da pesquisa a serem realizadas e o tempo previsto para a realização de cada uma delas. É comum, em vários períodos de tempo, haver mais de uma etapa ocorrendo. O cronograma serve, principalmente, de base para a organização do pesquisador e avaliação da exequibilidade das investigações no tempo designado.

Ao se debruçar sobre a escrita de um projeto, várias leituras e informações teóricas já terão sido feitas e colhidas, podendo servir como auxiliar na elaboração do texto composto pelas partes mencionadas no início deste tópico. Aquelas partes ou ideias mencionadas de outros autores serão elaboradas em forma de citações de acordo com as normas da ABNT⁷ e, obrigatoriamente, constarão por completo ao final do projeto (referência completa segundo as mesmas normas) em um item designado por “referências”.

5.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS

Neste tópico sintetizamos algumas das diversas características que ajudam a determinar uma identificação ou classificação das pesquisas. Elas são em geral designadas pelos autores de publicações sobre Metodologia de Pesquisa, como Andrade (1999) e Gil (2002), segundo três critérios: sua natureza, seus objetivos, seus procedimentos de coleta de dados ou suas fontes de coleta de dados.

7 As normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – regem os trabalhos científicos e acadêmicos, sofrem atualizações de quando em quando, podendo ser consultadas diretamente na internet. No caso de citações e referências, um endereço de acesso é: <http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm> . Disponível em mar 2010.

Como já apresentamos a designação quanto à natureza da pesquisa – quantitativa ou qualitativa – ,passaremos a comentar os outros critérios e classificações. Mas é válido informar que essas classificações nem sempre são tão facilmente definidas em qualquer pesquisa, principalmente em seu início. Alguns motivos dessa dificuldade são: a identificação ser somente definida no desenvolvimento da própria pesquisa; as classificações monológicas ou o enfoque de uma pesquisa mesclada por várias características ou por múltiplos métodos, o que torna difícil determinar uma classificação, mesmo que se espere isso no decorrer da pesquisa. Mas isso não quer dizer que a pesquisa não seja bem estruturada ou sistematizada, ou que haja impedimento de empregarmos estratégias metodológicas à medida que sejam necessárias no caminhar do contexto do pesquisador.

Classificação das pesquisas em relação aos objetivos gerais

- **Exploratória:** quase sempre ocorre no começo de toda investigação científica. Com ela o pesquisador obtém maior contato e informações sobre assuntos destacados em seu tema, contribuindo para sua delimitação e o aprofundamento ou surgimento de novas ideias relacionadas ao seu problema. Geralmente, são realizadas por meio de um levantamento bibliográfico e/ou de conversas ou entrevistas com pessoas que têm prática ou conhecimento em áreas correlatas ao problema da pesquisa;
- **Descritiva:** são aquelas feitas a partir das observações sistemáticas de um grupo de pessoas ou acontecimento destacado, com registros das relações entre as variáveis envolvidas. Essa classificação muito se aplica às pesquisas na área social e, especificamente, na educacional, em que os pesquisadores se preocupam com a vivência prática, mas não interferem diretamente durante as investigações.
- **Explicativa:** envolve o pesquisador em um nível mais complexo, pois requer explicações científicas do que foi descrito, dos fatores intercedentes e das causas, por isso é, também, fonte de novas teorias. Em ciências sociais e na área educacional ela é um tipo de pesquisa mais compreendida por pesquisadores experientes e avançados.

Classificação das pesquisas em relação aos procedimentos e coleta de dados

- **Bibliográfica:** compreende trabalhar com materiais escritos, filmados, gravados e pintados, de outros autores, muitas vezes em forma de publicação (livros, manuscritos, periódicos científicos, jornais, revistas, manuais e outros tipos de impressos, além de páginas virtuais – via internet). Caso esses materiais sejam fontes de informação sem um tratamento analítico ou que possam ser submetidos a outro tipo de tratamento analítico especial, eles constituem documentos. Pesquisas podem ser totalmente bibliográficas, documentais ou usarem de documentos em suas análises. No campo histórico, por exemplo, os documentos são importantes fontes de dados e até determinantes ou centrais como objetos das investigações e, nesse caso, é chamada de “Pesquisa Documental”.
- **Observação participante:** uma atividade integrada, que busca o conhecimento e a solução dos problemas por meio da combinação das análises sociais e do trabalho educacional (DEMO, 2008, p. 93-94). Exige o contato direto do pesquisador com o contexto onde ocorre o fenômeno a ser observado e as análises dos dados exige participação da comunidade envolvida. Por prezar o princípio educativo, este tipo de pesquisa é bastante procurado na área de educação, principalmente, por educadores da EJA. Existe também a “Observação não-participante”, na qual o observador não se integra e não se envolve nas atividades das pessoas observadas. Um ponto preocupante nesta observação é a possível transferência ou generalização das interpretações do observador, que diante de uma situação de poucas pessoas, quer estender para muitas outras ou um universo amplo, desmerecendo a validade da pesquisa.
- **Levantamento:** tem por característica a busca de informações junto a um grupo de pessoas (sujeitos da pesquisa) relacionado com o problema investigado. Os dados são obtidos mediante a aplicação de questionários, preenchimento de formulários ou entrevistas. Na maioria dos casos, a escolha dos sujeitos da pesquisa e os dados obtidos recebem tratamento estatístico.

- **Estudo de caso:** quando a pesquisa serve para apresentar explicações mais aprofundadas sobre uma pessoa, grupo de pessoas, comunidade, instituição ou acontecimento especial, considerando elementos relativos ao contexto do(s) envolvido(s). Para tanto, utiliza-se de outros procedimentos e técnicas, como as entrevistas, história oral, observação e análise documental. Os dados diversos servem para analisar as informações de interesse e tirar conclusões. Por vezes, segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), o pesquisador tem argumentos para considerar o caso como típico ou aplicável a um conjunto mais semelhante, ou ampliador da compreensão e reflexão sobre uma situação complexa. Todavia, o questionamento e obstáculo ao seu uso estão mais ligados ao fato de que suas conclusões e dificilmente são generalizáveis, embora possam ser de muita valia.
- **Etnográfica:** a característica fundamental desta pesquisa constitui-se no contato direto e prolongado do pesquisador com o grupo social, comunidade ou situação pesquisada. A ida a campo tem importância preponderante para a parte prática e teórica do estudo da situação ou do grupo. Geralmente são mescladas técnicas como entrevistas, registros de documentos produzidos, gravações e fotografias, tendo por base a observação participante. O que, conforme afirma Fazenda (2004, p. 39), permite ao pesquisador “uma ‘descrição densa’ da realidade estudada.”
- **Experimental:** “Consiste, essencialmente, em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (GIL, 2002, p. 48). Nas pesquisas em educação, bem como nas que envolvem pessoas, existe grande limitação em se realizar pesquisa experimental, devido às considerações éticas e de manipulação das variáveis.

5.3 ARTIGOS CIENTÍFICOS

São elaborações utilizadas para divulgação de debates científicos, estudos ou pesquisas, quase sempre apresentados em poucas páginas de um periódico ou publicação científica. Nele explicitamos sinteticamente: problema, objetivo, métodos, fundamentos teóricos, dados importantes e conclusões. Mas de modo que seja compreensível ao público leitor. Portanto, é conveniente conhecer o tipo de publicação a que se destina o artigo, por exemplo, se é especificamente de uma área científica, de área aplicada, didática ou de divulgação.

Os artigos têm estrutura textual compostas das partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, com adição pós-textual das referências. Dependendo das exigências da publicação, é comum o acréscimo de um resumo com as palavras-chave. Na **introdução** abordamos o objetivo, ideias fundamentais e metodologia utilizada. No **desenvolvimento** separamos, se necessário para boa estrutura e forma visual, em seções e subseções ou tópicos de exposição dos assuntos centrais, com interpretações, fundamentações teóricas e explicações. Nas **conclusões** apresentamos uma sintetização das considerações finais debatidas, de resultados da pesquisa ou estudo.

Merece atenção à parte o título do artigo, que precisa ser adequado ao conteúdo; e também as referências bibliográficas, que seguem normas nacionais da ABNT, ou normas internacionais determinadas pelas publicações. O resumo, como a própria palavra indica, deve conter um entendimento das partes essenciais do artigo.

A redação do texto deve ser de qualidade em termos linguísticos, com ideias claras e apresentadas em sequência lógica, de modo a facilitar a compreensão do leitor. Auxiliam nessa finalidade os significados precisos, os argumentos apoiados em provas e em fundamentos teóricos já validados, escritos de modo objetivo. As ideias consideradas centrais devem ser inicialmente separadas, assim como os dados e informações mais relevantes, para depois serem organizadas. A contribuição de um artigo pode servir para divulgação de uma ciência, mas o conjunto das discussões que os vários artigos levantam passa a ter papel especial na consolidação e continuação do desenvolvimento das ciências.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica embora questionada, de diversos modos, continua a ter seu lugar de destaque nas comunidades acadêmicas e educacionais. Iniciar o trabalho como pesquisador depende de dedicação, interesse e perseverança para estudar e saber caminhar nos meandros das pesquisas em educação. Por isso, esse capítulo foi escrito para servir como uma referência básica para quem deseja iniciar uma pesquisa educacional relacionada, por exemplo, à EJA e ao PROEJA.

Pretendemos atrair a sua atenção quanto à natureza e classificações que uma pesquisa pode assumir, orientando quanto à complexidade do planejamento; da organização e da elaboração desde a proposta de um problema significativo até a obtenção de uma resposta convincente. Esperamos que as partes ou tópicos apresentados tenham permitido uma sintetização de importantes pontos para aprofundamento e discussões a respeito de diversas tendências e aspectos metodológicos de pesquisa. Assim como possam contribuir para a convicção de que, qualquer que seja a escolha metodológica, ela somente é melhor delineada e delimitada em meio ao desenvolvimento dialético da investigação.

Como culminação de uma atividade de pesquisa, somos constantemente solicitados a elaborar um artigo científico, quer seja como atividade estudantil, quer seja para apresentar em evento ou em publicação. Portanto, adicionamos uma descrição sucinta sobre a importante tarefa de composição de um artigo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Traduzido por Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

120 BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira: da língua portuguesa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEMO, P. **Educação e desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed., Brasília: Liber Livro, 2008.

FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986, 1998)**. Brasília: MEC/ANPEd, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, E. et al. **Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. **Cadernos de Educação do Campo**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed., Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância UFSC, 2001.

Lígia Arantes Sad

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora titular aposentada do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Atua e pesquisa, principalmente, em: educação matemática, história da matemática, formação de professores e diversidade cultural.



**ECONOMIA SOLIDÁRIA
E INCLUSÃO SOCIAL**

6 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ECONOMIA SOLIDÁRIA: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E HUMANIZADOR DO SER HUMANO

Eliesér Toretta Zen

Que para todos haja sempre pão para saciar a fome
Educação para aliviar a ignorância
Saúde para espantar a morte
Terra para colher o futuro
Teto para abrigar a esperança
E trabalho para fazer dignas as mãos

(Ezln)

Refletir sobre o trabalho como princípio educativo e humanizador dos seres humanos faz-se necessário ao considerarmos os sujeitos jovens e adultos como trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho emerge como dimensão fundamental para a compreensão do ser desses sujeitos. De modo geral, são trabalhadores assalariados, desempregados, subempregados, da cidade ou do campo, que lutam pela sobrevivência. A Economia Solidária surge como resistência da classe trabalhadora às formas perversas de exclusão do modo de produção capitalista. As pessoas que foram excluídas não têm alternativa para conseguir viver, para garantir a reprodução da vida ampliada, a não ser organizando-se de forma solidária.

O atual contexto do capitalismo tem originado uma grande produção do desemprego. São muitos sujeitos que se encontram na condição de desempregados ou subempregados. Entre eles, jovens e adultos fora do mercado formal de trabalho, que não conseguem vender a sua força de trabalho. Esta é a realidade de um sistema de produção que se configura pela busca incessante do lucro, em uma sociedade que se define pelo poder do dinheiro, sistema este que declarou homens e mulheres como figuras fundamentais para a transformação de matérias em mercadorias, explorando a função do trabalho de forma alienante e desvinculada do processo

educacional de pensar, para não correr o risco de se transgredir a ordem do determinismo neoliberal e para o qual a sociedade deve se sujeitar às exigências do mercado sem questionar os seus métodos (MÉSZÁROS, 2005).

6.1 OS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho tem sido marcado por um processo de reestruturação produtiva e de acumulação financeira, observado a partir de meados da década de 90, o que tem ocasionado efeitos na reconfiguração tecnológica e organizacional dos processos produtivos. Esses fatos acabam comprometendo os vínculos de emprego/trabalho e acentuando a lógica destrutiva na relação entre os seres humanos e a natureza. Antunes (1998) afirma que o capitalismo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva:

O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social (ANTUNES, 1998, p. 40).

De acordo com o eminente autor, algumas características podem ser enumeradas para qualificar as modificações no sistema de produção capitalista, que vêm fragmentando e reduzindo a classe trabalhadora: a incorporação da ciência e inovação tecnológica nos processos produtivos, a produção global e flexível, a nova forma organizacional – toyotismo, a qualidade total e a globalização do capital financeiro. A partir de todas essas mudanças, o que se percebe é que o volume de desemprego aumenta e diversifica a sua forma, além de atingir desigualmente os indivíduos segundo as suas características de sexo, escolarização, idade, raça. O caráter destrutivo do sistema capitalista manifesta-se de forma mais contundente

e grave na precarização da força humana que trabalha e na degradação da natureza pelo homem.

Segundo Mance (2003), o conceito de Economia Solidária surge como um projeto contra-hegemônico à economia capitalista. Nesse sentido, a economia solidária está associada a práticas de consumo, à comercialização, à produção e serviços, em que se defende em graus variados, entre outros aspectos, a participação coletiva, a auto-gestão, a democracia, o igualitarismo, a cooperação, a autossustentação, a promoção do desenvolvimento humano, a responsabilidade social e a preservação ambiental. A economia solidária, na medida em que estabelece novas relações com a natureza e com os seres humanos e ao estar profundamente vinculada com a realidade local e regional, tende a fundamentar uma nova concepção de trabalho e desenvolvimento, uma vez que contém indicativos de superação dos problemas fundamentais gerados pelo modo de produção capitalista (e que o mesmo não consegue resolver), como o crescimento progressivo da miséria humana e da destruição ambiental.

Os sujeitos da EJA são homens e mulheres, trabalhadores (as) empregados (as) e desempregados (as), em busca do primeiro emprego ou da reintegração aos postos de trabalhos; filhos, pais e mães; sujeitos da cidade e do campo. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Trazem em sua identidade existencial a marca do sofrimento, de uma sociedade brutalmente desigual e excludente. De acordo com Paiva (2004), os sujeitos jovens e adultos quando voltam à escola, mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir a ascensão social ou econômica, quase sempre trazem uma autoestima afetada pela internalização dos fracassos anteriores em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida pessoal e coletivo. Desta forma, consideram-se fundamentais as motivações e as experiências dos alunos, as quais dão sentido aos processos de aprendizagem. Segundo Soares (2005):

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias

longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (p.30).

Nessas experiências, produzem novos saberes e novos conhecimentos, levando-os novamente à escola. Saberes da vida, das práticas sociais em casa, na rua, na igreja, no mundo do trabalho, nas lutas pela sobrevivência. Saberes que nem sempre revelam seus direitos de trabalhadores, nem sua condição de cidadãos. Segundo Freire (2007), respeitar e valorizar esses saberes no processo educativo é uma das tarefas fundamentais do educador-professor comprometido com a libertação:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos,

transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2007, p.30).

Assim sendo, o currículo escolar deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios e a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária com o que já sabem. Segundo Paiva (2004), se essa relação se estabelece, a aprendizagem se torna significativa. Esse currículo deve, pois, considerar os processos de aprendizagem, os conhecimentos vividos-praticados pelos alunos, numa perspectiva de uma pedagogia crítica, pautada na concepção de escola como uma *instituição política*, um espaço propício a emancipar o aluno, formador da consciência crítico-reflexiva, buscando promover a autonomia dos sujeitos da EJA.

Ao estabelecer a relação entre os conhecimentos vividos pelos alunos, oriundos da prática social global, incluindo o mundo do trabalho com os saberes escolares, o diálogo torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade. A educação problematizadora e, portanto, humanizadora funda-se numa relação dialógico-dialética entre educador e educando em que ambos aprendem juntos. O diálogo é, assim, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. É no reconhecimento mútuo entre educador e educando, entre um saber de experiência, feito e vivido, que ambos, educador e educando, tornam-se sujeitos e protagonistas de sua educação e humanização. De acordo com Arruda (2004), tomando como ponto de partida as condições de vida e trabalho dos educandos, o educador abre um diálogo com eles sobre a questão “para que desejam educar-se”. Como afirmamos anteriormente, os jovens e adultos, buscam a escola motivados por uma necessidade muito concreta: conseguir um trabalho menos degradante e alienante, através do qual possa ganhar o suficiente para sustentar, com dignidade, a si e sua família. Nesse sentido, fica explícito, que o vínculo entre trabalho e educação faz-se naturalmente, pelas suas próprias condições.

6.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO HUMANIZADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA E NA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Conforme Paiva (2004) é na escola que os sujeitos da EJA apropriam-se dos conhecimentos científicos e do instrumental necessário ao exercício de uma cidadania crítica. São esses conhecimentos que permitirão aos alunos, jovens e adultos, a pensarem, de forma crítica, as formas de trabalho que lhes são oferecidas e o papel subalternizado dos trabalhadores no modo de produção e reprodução do capital. Nesse contexto, o trabalho emerge como uma categoria fundamental do currículo da Educação de Jovens e Adultos. Quando afirmamos o trabalho como categoria fundamental na Educação de Jovens e Adultos e na Economia Solidária, de que concepção de trabalho estamos falando? Qual concepção de trabalho emerge das práticas e experiências da Economia Solidária?

Pensar o trabalho na perspectiva da Economia Solidária nos remete a compreendê-lo como princípio educativo e como dimensão ontológica capaz de formar/deformar os seres humanos. É por meio do trabalho que homens e mulheres transformam a natureza e criam sua existência material e cultural, constituindo-se como seres humanos. Essa afirmação nos possibilita a entender o ser humano em sua dimensão de historicidade. Nós nos fazemos por meio do trabalho. Não há um ser humano pronto, acabado. Estamos sempre a nos fazer humanos ou desumanos. Por meio do trabalho homens e mulheres se fazem cotidianamente. O trabalho nesse sentido constitui um vir a ser humano. É pelo trabalho que o homem cria o mundo e a si mesmo. Os seres humanos se humanizam/desumanizam por meio do trabalho. Pelo trabalho o homem produz os bens necessários à existência e ao produzir sua existência homens e mulheres põem-se em relação com a natureza, transformando-a e também em relação com os outros humanos, criando a si e a sociedade. Portanto, o trabalho em sua dimensão ontológica é uma atividade fundamental no processo de humanização humana, por meio do qual homens e mulheres objetivam-se no mundo, que como tal, é a expressão da ação humana. Cabe nos perguntar: que mundo e que seres humanos estamos criando por meio do trabalho?

Arruda (2004), quando refere-se ao cultivo dos cinco sentidos materiais da espécie humana, como o trabalho de toda a história anterior à existência

da natureza humanizada, afirma o caráter social do trabalho humano como fundamental no processo de hominização. Para ele, Marx concebe o trabalho como “objetivação da essência humana necessária para fazer os sentidos humanos do Homem e também para criar um sentido humano apropriado para toda a riqueza da humanidade e da natureza”. A concepção de trabalho de Marx vai além daquela que prevalece nas sociedades de classes, onde o ócio e os trabalhos de gestão e reprodução do capital e das mercadorias estão separados dos trabalhos manuais. Frigotto (2005), citando Marx (1983), afirma que diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza e por isso não tem consciência de sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria vida.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à 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, 1983, p. 149).

Ainda segundo Frigotto (2005) ensinar o trabalho como direito e dever é desconstruir a ideia e a prática capitalista de privilégio de uma classe por meio da exploração do trabalho sobre a outra e alcançar a compreensão de que essa concepção burguesa é um fenômeno que pode e deve ser transformado. Assim, podemos afirmar que o trabalho como uma atividade humana fundamental, ao ser introduzido no processo educativo e no currículo, permite ao educando da EJA compreender como se dá o processo de construção da realidade social e ao mesmo tempo refletir sobre sua atuação como cidadão no sentido de participar como sujeito na transformação da sociedade. Segundo Ramos (2003), do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão

produtiva, pois nas relações capitalistas, o sujeito é o capital, e o homem é o objeto. Nesse sentido, para assumir o trabalho como princípio educativo é preciso considerar e superar a lógica da reprodutibilidade do capital:

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2005, p. 70).

É neste ponto que reside o sentido de articulação entre o mundo do trabalho e a educação: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria construir um currículo da EJA em que se pudesse superar a dicotomia da racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais de formação humana. Concordamos com Ramos (2003) quando afirma que esta seria uma das principais características de um currículo que integrasse trabalho, ciência e cultura. A concepção de currículo que defendemos para a Educação de Jovens e Adultos tem como foco a formação humana. Isso implica formar (não treinar, adestrar, de forma aligeirada e restrita ao mercado de trabalho) os sujeitos (cidadãos-trabalhadores) para compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Por realidade compreendemos, conforme Ramos (2003), tanto as relações sociais em sua totalidade quanto os processos de trabalhos que envolvem o trabalhador e dele requerem uma ação no sentido de transformação e não da simples adaptação.

Os conhecimentos desenvolvidos pela escola e que estão presentes no currículo constituem-se como apropriação da realidade objetiva (social e produtiva), de modo que os conteúdos de ensino convertam-se em “categorias de análise” da realidade. O trabalhador não seria somente “competente”, mas cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserido, na qual e sobre a qual opera política e profissionalmente, pode transformá-la porque a compreende. Isso modifica radicalmente o sentido dos conteúdos curriculares. Eles não são “*conteúdos em si para si*” nem são “*insumos para*

o desenvolvimento de competências”. Eles são conhecimentos objetivos construídos sócio-historicamente e constituem-se, para o trabalhador, categorias para a compreensão da realidade em que vive, seja esta realidade, até mesmo, o trabalho que deve realizar (RAMOS, 2003).

6.3 ECONOMIA SOLIDÁRIA: POR UMA VIDA REPLETA DE SENTIDO DENTRO E FORA DO TRABALHO

Tiriba (2001) informa-nos que a economia solidária é um conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos setores populares com a finalidade de garantir, por meio da utilização de sua própria força de trabalho e de recursos disponíveis, a satisfação das necessidades básicas, tanto materiais como imateriais. Com base nisso, a concepção de economia solidária nos remete a duas questões fundamentais: refere-se a uma dimensão da economia que transcende a lógica capitalista de obtenção e acúmulo de bens materiais; e refere-se a um conjunto de práticas que se desenvolvem entre os setores populares, manifestando-se no cotidiano, na produção e reprodução da existência, na perspectiva do bem-viver. A economia popular solidária busca superar as relações sociais de produção pautadas pela lógica do ter inerente ao sistema capitalista.

Ensina Fromm (1977) que a sociedade industrial, capitalista, busca desenvolver nas pessoas o modo ter de existência¹. Esse modo caracteriza-se pela ganância, pelo acúmulo de riquezas, pelo consumismo, pela competição e pela supremacia do poder do dinheiro em escala planetária sobre a vida humana e a natureza. A sociedade aquisitiva tem como direitos intransferíveis do indivíduo adquirir, possuir e obter lucro. Dessa forma, pode-se caracterizar o modo ter de existência:

Adquirir, possuir e obter lucro são os direitos sagrados e inalienáveis do indivíduo na sociedade industrial. O que sejam as fontes da propriedade não importa. A orientação no sentido do ter é característica da sociedade industrial ocidental, na

¹ Segundo Fromm (1977) ter e ser são dois modos fundamentais de experiência, cujas respectivas forças determinam as diferenças entre os caracteres dos indivíduos e vários tipos de caráter social.

qual a avidez por dinheiro, fama e poder tornou-se o tema dominante da vida. O homem moderno é incapaz de compreender o espírito de uma sociedade que não esteja centrada na propriedade e na avidez (FROMM, 1977, p. 39).

A sociedade industrial capitalista é fundamentalmente orientada para o modo ter de existência. A totalidade da vida social encontra-se reificada e alienada pela lógica do ter. De acordo com Arruda (2004), o sistema global do capital está configurado da seguinte forma: o capital é o sujeito, os trabalhadores são os objetos; a competição, a dominação e a submissão são as formas dominantes de relação; a apropriação privada é a finalidade e a matriz da ação. Os resultados estruturais são a subordinação, a desigualdade, o desemprego e a exclusão; o Estado tem o papel de garantir a “liberdade” do mercado e o capital privado como sujeito legítimo, seja por manipulação ideológica, seja por coerção. Em síntese, a matriz cultural dominante fundamenta-se na concepção consumista, individualista e hedonista, subordinando o ser ao ter e reduzindo o ser humano e a natureza a mercadorias.

Ainda, para o referido autor, a Economia Solidária contrapõe-se à economia no modo de produção capitalista na medida em que promove o trabalho humano como ser, saber, criar e fazer, ou como toda ação transformadora do mundo da natureza em mundo humano, ou ainda como toda ação em que, ao transformar o mundo, o ser humano constrói a si mesmo.

Na Economia Solidária, o parâmetro do crescimento econômico ilimitado como razão de ser da atividade econômica cede lugar ao conceito complexo de riqueza como um conjunto de bens materiais e imateriais que servem de base para o desenvolvimento humano e social.

Já afirmamos, em outros momentos, que a Economia Solidária nos remete ao sentido etimológico da palavra “economia” que se origina do grego *oikos* (casa) e *nemo* (eu distribuo, eu administro) (ZEN, 2009). As normas são modificadas sempre que a casa não consegue mais servir para o cuidado de todos os seus habitantes. O bem-viver de todos os que habitam a casa depende da co-responsabilidade de cada um. Quanto mais cada um cuidar do bem-estar dos outros, mais aumenta o bem-estar de todos. Nesse sentido, a Economia Solidária tem como finalidade a gestão do bem-viver e a satisfação das necessidades dos habitantes da casa.

6.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Ainda, parafraseando Arruda (2004), a alienação maciça em escala planetária, o desemprego estrutural, a profunda desigualdade e opressão provocados pelo capitalismo têm sido confrontados por um movimento social sempre mais vigoroso, que começou como antiglobalização e desdobrou-se num movimento alterglobalização, cuja palavra de ordem é a mesma do Fórum Social Mundial²: outro mundo é possível, outra globalização é possível! Nesse contexto adverso é que podemos situar a Economia Solidária como uma nova proposta de organizar a economia e a sociedade em torno da convicção de que outra economia global é possível, outro ser humano é possível e necessário. O processo de reestruturação produtiva, observado a partir dos anos 80, e a reconfiguração tecnológica e organizacional dos processos produtivos têm provocado efeitos na vida dos trabalhadores contribuindo para a precarização e degradação do trabalho humano. Nesse sentido afirma Mészáros:

A consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes da ideologia capitalista. Paradoxalmente, contudo, o capital é agora compelido a tomar conhecimento de alguns desses limites, ainda que, evidentemente, de uma forma necessariamente alienada. Pelo menos agora os

2 O FSM é um espaço de debate democrático de ideias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs e outras organizações da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo. Após o primeiro encontro mundial, realizado em 2001, configurou-se como um processo mundial permanente de busca e construção de alternativas às políticas neoliberais. Esta definição está na Carta de Princípios, principal documento do FSM. O Fórum Social Mundial caracteriza-se também pela pluralidade e pela diversidade, tendo um caráter não confessional, não governamental e não partidário. Ele se propõe a facilitar a articulação, de forma descentralizada e em rede, de entidades e movimentos engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de um outro mundo, mas não pretende ser uma instância representativa da sociedade civil mundial.

limites absolutos da existência humana – tanto no plano militar como no ecológico – têm de ser avaliados, não importa quão distorcidos e mistificadores sejam os dispositivos de aferição da contabilidade socioeconômica capitalista. Diante dos riscos de uma aniquilação nuclear, por um lado e, por outro, de uma destruição irreversível do meio ambiente, tornou-se imperativo criar alternativas práticas e soluções cujo fracasso acaba inevitável em virtude dos próprios limites do capital, os quais agora colidem com os limites da própria existência humana (2009, p.57).

Concordamos com Arruda (2004) quando afirma que na economia capitalista as atividades econômicas são orientadas para gerar riquezas, que são acumuladas ou apropriadas por aqueles que possuem bens, capital, recursos e conhecimentos. O capitalismo tem por base a propriedade privada dos bens, dos recursos e dos meios de produção: os equipamentos, as empresas e a propriedade da terra. Nas sociedades capitalistas, quem não possui esses recursos não consegue satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, moradia, proteção, saúde, educação, lazer) e continua na pobreza. Santos (2006) afirma que o modo de produção capitalista se assenta na lógica produtivista que tem como finalidade o crescimento econômico, conduzindo a uma das formas de produção da não-existência, ou seja, da alienação do trabalhador e da degradação da natureza.

A atual crise econômica é o resultado do atual modelo de domínio do capital financeiro especulativo, ou seja, da “jogatina” das bolsas de valores. Quem paga a conta dessa crise são os trabalhadores e trabalhadoras: aumenta o número de desempregados; há redução de salários; aumenta o trabalho precarizado, entre outras consequências. Esse é o “desenvolvimento” que o capitalismo deixou para a humanidade, ou seja, uma humanidade que se desumaniza e que produz um modo de vida insustentável em escala planetária:

O estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente

ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana (FURTADO, 1974, p. 38).

A partir de todas essas mudanças, o que se percebe é que o mercado de trabalho atual assume novos traços. O vínculo empregatício, então, encontra-se fragilizado. Conforme Guimarães (2002), o aparecimento desta nova categoria – desempregados de longa duração - revela uma ruptura da relação entre emprego e desemprego e aponta para a crise estrutural do sistema capitalista. Tiriba (2001) afirma que as estatísticas não consideram como desempregados aqueles sujeitos que não estão à procura de emprego, ou que trabalham informalmente. Por isso, argumenta que há de se questionar estas estatísticas sobre a questão do emprego e desemprego, pois elas:

[...] ao totalizar a realidade humano-social desconsideram a complexidade das relações econômicas, ofuscando outros mundos nos quais a força de trabalho não se configura como uma mercadoria. Sinalizamos que a economia global não se resume à economia capitalista e que, tampouco a economia popular (solidária) se configura como ‘refúgio dos desempregados’ (TIRIBA, 2001, p.76).

Conforme Tiriba (2001) ainda que a Economia Solidária esteja submetida ao sistema capital, apresenta características que se contrapõem à racionalidade capitalista. Na Economia Solidária os trabalhadores não intercambiam sua força de trabalho por um salário; seu trabalho não consiste em trabalho pago e trabalho excedente não pago, ou seja, trabalho alienado³. Como os trabalhadores detêm a posse coletiva dos meios de produção, em

3 O conceito de alienação é histórico, tendo uma aplicação analítica numa ligação recíproca entre sujeito, objeto e o modo de produção capitalista. Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão, analisa esse conceito em duas de suas obras “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, de 1844, e “Elementos para a Crítica da Economia Política” (1857-58). Marx, ao analisar a alienação, tem como horizonte refletir sobre o processo de expropriação da “mais-valia”, ou seja, do lucro, que se dá nas relações de trabalho sob o modo de produção capitalista. O processo de alienação do trabalhador no modo de produção capitalista impede a sua emancipação, pois retira dele o caráter de sujeito, transformando-o em objeto.

vez do emprego da força de trabalho alheio, o princípio é a utilização da própria força de trabalho para garantir não somente a subsistência imediata mas também produzir um excedente que possa ser trocado e comercializado, no mercado de pequena produção mercantil, por outros valores de uso.

Para Singer (2005), a Economia Solidária apresenta-se como alternativa capaz de superar o capitalismo e retomar a questão do trabalho como dimensão ontológica inerente ao ser humano. Desse modo, a Economia Solidária é uma alternativa à precarização do emprego ou a exclusão deste no quadro que se configura a partir da reestruturação do capitalismo.

Com propriedade, Arruda (2004) afirma que a Economia Solidária é uma atividade econômica organizada para servir ao seu objetivo maior, que é o auto desenvolvimento pessoal e coletivo seguro e sustentável. Isto implica a partilha da satisfação das necessidades e a co-gestão das casas em que o povo habita em comum – lar, bairro, município, ecossistemas, país e planeta. Em suma, a Economia Solidária é uma forma ética, recíproca e cooperativa de consumir, produzir, intercambiar, financiar, comunicar, educar, desenvolver-se, que promove um novo modo de pensar e viver.

A economia solidária se configura da seguinte maneira: a sociedade civil, especialmente o mundo do trabalho, empoderam-se para ser os sujeitos da sua vida e do seu desenvolvimento. O Estado, o capital, a economia e a tecnologia são concebidas como meios para viabilizar o desenvolvimento humano e social. A luta pela democratização da escola e do Estado é um projeto comum da classe trabalhadora, cujo papel é promover um sistema de convivialidade baseado na cooperação, no respeito mútuo, na solidariedade e que possibilite o pleno desenvolvimento de todas as pessoas.

Nos ensinamentos de Barbosa (2007), aprendemos que, ao atingir recentemente o estatuto de política pública⁴, a economia solidária passou a ser definida como “conjunto de atividades econômicas – de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito – organizadas sob a forma de autogestão. Os elementos ideo-políticos que compõem esse paradigma afirmam-se como: difusão de valores culturais que centralizam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica; desenvolvimento

4 A Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) foi criada em 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e reflete o movimento de luta da sociedade civil pela consolidação de novas relações de produção, consumo e distribuição dos bens necessários à vida.

de práticas de reciprocidade e espírito cooperativista; assunção do feminino como essencial nesse processo de constituição de uma economia sustentada na solidariedade; associação entre produção, distribuição e consumo, mediante investimento no desenvolvimento local, com redes de consumidores orientados por princípios éticos solidários e sustentáveis nas suas escolhas de consumo e redes de comércio e ecossistema (terra, água, reservas florestais, animais); política autogestionária⁵ de financiamento responsável por meio de descentralização de moedas; comércio justo associado ao uso de moedas comunitárias, controle dos fluxos financeiros e limitação das taxas de juros; associação a movimentos e lutas sociais por um Estado democraticamente forte a partir da sociedade e voltado diretamente para ela; por outro modelo de globalização que seja contra-hegemônica ao socialmente excludente em vigor; agenciamento de novos sujeitos políticos na prática econômica através de democratização do poder, da riqueza e do saber e sustentada na gestão participativa sem a tutela do Estado e distanciada das práticas cooperativas burocratizadas.

6.5 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL

De acordo com os participantes do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (*FBES*), a economia solidária no Brasil está avançando na sua organização política, constituindo fóruns e redes. Desde o início dos anos 1980 surgiram iniciativas de apoio e organização às iniciativas de economia solidária, tais como os Projetos Alternativos Comunitários, incentivados pela Cáritas Brasileira e a cooperação agrícola nos assentamentos de reforma agrária, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, entre outras.

Esse processo ganhou impulso durante a década de 1990, com as seguintes iniciativas: a) criação da Associação Nacional de Trabalhadores de Empresas de Autogestão (*ANTEAG*), articulando as iniciativas de empresas

5 A autogestão é concebida como repartição de poder e esforços para ação produtiva cooperativa, com o objetivo de humanizar o trabalho e ampliar a democratização na sociedade. Não é um conceito novo, na medida em que acompanha a história do movimento operário, dos falanstérios à comuna de Paris.

recuperadas por trabalhadores e outros empreendimentos autogestionários; b) nas ações de incentivo à socioeconomia solidária do Projeto Alternativas do Cone Sul (PACS) que, junto com outras organizações, resultou na criação da Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária; c) nas iniciativas promovidas pela Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria e Pela Vida, animada pelo sociólogo José Herbert de Souza, o Betinho, juntamente com centenas de organizações não-governamentais e entidades públicas; d) com o surgimento das Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares organizadas nas Redes (ITCPs) e com a Rede Unitrabalho que ampliaram os horizontes da extensão universitária com caráter emancipatório, comprometendo as Universidades e Institutos Federais com o fomento às iniciativas econômicas solidárias; e) com as experiências de ações governamentais em apoio à economia solidária.

Um marco importante na trajetória da economia solidária ocorreu em 2001, com a criação do *Grupo de Trabalho Brasileiro de Economia Solidária* nos Fóruns Sociais Mundiais, articulando essas diversas iniciativas organizativas. O trabalho do GT brasileiro trouxe visibilidade e propiciou o intercâmbio de experiências e integração entre as diferentes práticas de economia solidária no Brasil e em diversas partes do mundo. A conjugação de esforços resultou na realização da I Plenária Nacional de Economia Solidária, em 2002, em São Paulo-SP, que iniciou a elaboração de uma Plataforma Nacional de Economia Solidária e decidiu reivindicar ao governo recém-eleito a criação de políticas públicas de Economia Solidária. Em 2003, foi criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, fruto do esforço político conjunto de uma série de organizações que atuam com economia solidária no Brasil. No mesmo ano, foi realizada a Terceira Plenária Nacional de Economia Solidária, criando o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES).

O FBES é um instrumento do movimento da Economia Solidária, um espaço de articulação e diálogo entre diversos atores e movimentos sociais pela construção da economia solidária como base fundamental de outro modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, a partir da realidade local, de modo economicamente solidário e ambientalmente sustentável. Em 2006 foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Economia Solidária, mobilizando mais de 15 mil pessoas em suas etapas preparatórias (estaduais e microrregionais) e 1.200 na etapa nacional. A Conferência estabeleceu

diretrizes, objetivos e prioridades para as políticas públicas de economia solidária, como direito de cidadania e obrigação do Estado.

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que desafia a nós educadores (as) é como elaborar uma proposta curricular que seja perpassada pela concepção de trabalho na perspectiva da economia solidária e que integre as diferentes demandas e diversidades dos sujeitos da EJA e do PROEJA (educação do campo, educação indígena e quilombola, educação especial, educação ambiental, educação sexual, educação profissional) e as diferentes disciplinas do currículo, tendo como eixo articulador a categoria trabalho como princípio educativo e humanizador na perspectiva da Economia Solidária.

Dessa forma, se de fato queremos construir um projeto educativo que contemple as necessidades dos sujeitos jovens e adultos, o trabalho em seu sentido ontológico deve se converter em categoria fundamental do currículo. O trabalho deve ser compreendido como horizonte de formação integral (omnilateral) dos cidadãos e cidadãs na produção de sua existência, no processo de transformação da natureza e de humanização do próprio ser humano, superando o reducionismo do que se convencionou chamar de mercado de trabalho. Nesse sentido cabe perguntar-nos: é possível continuar pensando que jovens e adultos devem exclusivamente se preparar para competir no mercado de trabalho, em uma sociedade marcada pela dinâmica excludente do capitalismo? É possível construir outros espaços de produção de existência material e imaterial não fundados na destruição da natureza, no individualismo e na competição? O individualismo é o contrário do humano. Apodrece na seiva e contamina na fonte a possibilidade da vida social e de um horizonte coletivo de humanização dos seres humanos.

Como vimos durante o desenvolvimento do capítulo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho⁶, possibilitam-nos reconhecer o que a

6 A expressão mundo do trabalho se opõe ao conceito de mercado de trabalho. O mercado de trabalho é o horizonte do capital que restringe a formação dos sujeitos jovens e adultos aos ditames da lógica de reprodução do capitalismo. Já a expressão 'mundo do trabalho' refere-se à totalidade da vida social e cultural. Uma formação que prepare jovens e adultos para o mundo do trabalho supera a visão pragmática e utilitarista do mercado, tendo como horizonte utópico o desenvolvimento das potencialidades humanas em vista a uma formação integral e à construção de novas relações sociais e humanas.

Economia Solidária⁷ produz no Brasil, como uma das muitas possibilidades de enfrentamento de modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de sustentabilidade e renda e de se pensar o trabalho em outra base antropológica e ecológica em que o ser humano e a natureza sejam considerados como fim da atividade econômica e não como meros objetos para a extração da mais valia e o acúmulo ilimitado do capital em escala planetária.

O desafio de pensar a relação do mundo do trabalho no qual os jovens e adultos estão inseridos deve perpassar o currículo, pois esse está intimamente relacionado à forma como esses sujeitos interagem com o meio ambiente entendido aqui como espaço de vivência entre seres humanos e natureza como uma totalidade viva. O senso de responsabilidade e de preservação humana relacionados à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostas pelas condições físicas e biológicas do planeta constituem a ética do tempo presente, superando a visão utilitarista e reducionista da natureza e do ser humano próprias da maneira insustentável do modo de produção capitalista atual.

Como pensar a produção da existência e uma vida repleta de sentido dentro e fora do trabalho? Como mudar hábitos já incorporados à prática cotidiana que contribuem para colocar em risco a nossa própria existência enquanto espécie humana? Como essa ética do cuidado pode estar presente e transversalizar as diferentes áreas do conhecimento humano, valores e saberes de um currículo que esteja comprometido com a formação de um novo ser humano e de novas relações sociais e culturais pautadas no respeito e reverência diante da vida em todas as suas formas e manifestações? Acredito que são essas questões nas quais a Economia Solidária nos ajuda

7 Segundo Mance (2003), o conceito de Economia Solidária surge como um projeto contra-hegemônico à economia capitalista. Nesse sentido, a economia solidária está associada a práticas de consumo, à comercialização, à produção e serviços, em que se defende em graus variados, entre outros aspectos, a participação coletiva, a auto-gestão, a democracia, o igualitarismo, a cooperação, a autossustentação, a promoção do desenvolvimento humano, a responsabilidade social e a preservação ambiental. A economia solidária, na medida em que estabelece novas relações com a natureza e com os seres humanos e ao estar profundamente vinculada com a realidade local e regional, tende a fundamentar uma nova concepção de trabalho e desenvolvimento, uma vez que contém indicativos de superação dos problemas fundamentais gerados pelo modo de produção capitalista (e que o mesmo não consegue resolver), como o crescimento progressivo da miséria humana e da destruição ambiental.

a pensar e que procuramos problematizar no decorrer do capítulo, como também podem potencializar novas concepções e práticas no nosso fazer pedagógico com os alunos da EJA e do PROEJA, tendo com horizonte utópico a construção de um novo *ethos* civilizatório.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho: São Paulo: Cortez, 1998.

ARRUDA, Marcos. Economia Solidária e o renascimento de uma sociedade humana matrística. **IV Fórum Social Mundial**. Painel “Por uma economia do povo: realidades e estratégias do local ao global”. Mumbai, Índia, 2004.

BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. **A economia solidária como política pública:** uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser.** Editora LTC, 1977.

FURTADO, Celso. **O mito do crescimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Por uma Sociologia do Desemprego.** RBCS, v. 17, n. 50, p. 103-121, out. 2002.

MARX, K. O Capital. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MANCE, Euclides. Redes de Economia Solidária. In: MEDEIROS, Alzira & MARTINS, Paulo Henrique (orgs). **Economia popular solidária: desafios teóricos e práticos**. Recife: Bagaço, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

PAIVA, Jane. **Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sônia M. Portella (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005, p. 13-20.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. EJA, Estudos e Pesquisas em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo, 2007.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia da produção associada**, Ijuí, Unijui, 2001.

ZEN, Eliesér Toretta. Paulo Freire: o profeta do humano. In: **Redes: Revista Capixaba de Filosofia e Teologia**. Ano 7, n.13. Jul.\Dez. Vitória: Iftav.

Eliesér Toretta Zen

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Especialista em Filosofia Contemporânea e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professor do Ifes – campus Vitória, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, na Licenciatura de Matemática e de Letras e na Pós-Graduação PROEJA – EaD. Leciona as disciplinas de Metodologia de Projetos, Bases sócio-filosóficas da educação e Economia Solidária e Cooperativismo. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC.

7 | DIVERSIDADE E INCLUSÃO: INTERROGANDO O COLONIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL¹

Gustavo Henrique Araújo Forde

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes (GOMES, 2007, p. 22).

Refletir as temáticas diversidade, diferença, inclusão social e colonialismo na Educação Profissional representa um bom desafio. Hoje, sabemos que a humanidade inteira descende de um grupo originário do continente africano que “aproximadamente cem mil anos atrás, saiu do continente em uma série de ondas migratórias, atravessou a Eurásia e atingiu as Américas” (NASCIMENTO, 1996, p. 58) e, assim, a espécie humana habitou todo o Planeta Terra. Nesse processo milenar, a espécie humana desenvolveu valores, habilidades e fenótipos variados, em consonância com o contexto e com as condições climáticas, geográficas e sociais, contextos e condições essas que têm diferenciado e agrupado os seres humanos em

¹ O presente capítulo reúne fragmentos de minha dissertação de mestrado “A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação”, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões na Universidade Federal do Espírito Santo (2008).

categorias humanas distintas e submetidas a uma infinidade de classificações de natureza étnica, cultural, racial, social, locomotora e outras.

A partir de tais classificações, as diferenças físicas e culturais têm servido em muitas situações como justificativas para legitimar a opressão de uns povos sobre outros. Todavia, tais diferenças não são – por si mesmas – a justificativa para conduzir a humanidade à intolerância e ao preconceito, como nos mostra Maria Aparecida Silva Bento (1999, p. 21):

[...] as pessoas nascem seres humanos e tornam-se, por força de experiências de viver em sociedade, negros, brancos ou amarelos. Portanto não é a diferença entre as pessoas, mas a forma como encaramos essa diferença que pode nos levar a tratar as pessoas com afeto e respeito ou com medo e desprezo.

Na história da humanidade, a diversidade humana tem sido tratada muito mais com desprezo e intolerância do que com respeito e solidariedade. Para constatar tais afirmativas, basta notarmos o crescente aumento dos índices de opressões, tensões e guerras motivadas por diferenças étnicas, religiosas e culturais.

A maneira hostil como nos relacionamos com a diversidade humana resulta de um conjunto de sentidos e crenças que constituem a base do pensamento de cada grupo humano e que determinam a sua cosmologia, ou seja, a sua visão da ordem do mundo e o seu modo de sentir-se no mundo. Da mesma forma que os demais agrupamentos humanos, as comunidades científicas também são constituídas por sentidos e crenças que determinam as suas bases filosóficas e epistemológicas. Essas bases, no que se refere à ciência hegemônica, são marcadamente de natureza ocidental².

Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade. No

2 Uma cultura ocidental que Eduardo Oliveira (2003) define como judaico-cristã quanto aos valores, helenocentrista quanto à concepção e elitista quanto à organização social.

processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1986, p. 08) “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo” (GOMES, 2007, p. 25).

O mundo ocidental está alicerçado em posturas, práxis e concepções, em boa medida, pautadas na opressão de classes, no sexismo e principalmente no racismo. Ou melhor, está alicerçado em uma matriz binária de *ver-estar-sentir-compreender* (tudo junto mesmo!) a complexidade da vida humana, sendo, assim, um modelo binário e maniqueísta que reduz o mundo a *nós x eles, brancos x negros, ouvintes x surdos, homens x mulheres, videntes x cegos, normais x deficientes*. Esse modelo social, ao impor suas lógicas e normatividades, acarreta a destruição de outros modelos sociais, incluindo aí outras formas culturais, outras formas de linguagem, outras formas de pensamento e de locomoção; sobretudo aquelas próprias dos grupos sociais submetidos a este regime de opressão e de colonização cultural.

Todavia, ninguém nasce negro ou branco; homem ou mulher; ouvinte ou surdo, normal ou deficiente: somos produzidos socialmente. Os discursos e narrativas produzem representações que, quando assumidas, configuram as nossas realidades vividas. Nossos valores, posturas e visão de mundo são construídos socialmente. As representações sociais nos emprestam aquilo que nomeamos de “identidade³” cultural, política, étnica e outras, à medida que experienciamos/representamos os discursos que produzimos. Isso nos convida a problematizar os discursos que ‘separam’ o sujeito do objeto, numa tentativa de alcançar um *Sujeito* desenraizado do mundo, acima de todas as coisas, as quais caberiam a *Ele* manipular.

Neste capítulo, propomos uma tentativa de problematizar e tecer críticas às bases epistemológicas do paradigma da ciência moderna. Mas...

3 Identidade, aqui, não se remete a um conceito fixo e homogeneizante. Defendemos o conceito de uma identidade híbrida e não fixa; melhor seria, então, dizer processos identitários.

por que apontar a necessidade da crítica epistemológica? Para Boaventura de Sousa Santos (1989), no paradigma moderno o conhecimento apresenta-se de duas formas: a do conhecimento regulação e a do conhecimento emancipação, sendo que a trajetória daquele é do caos para a ordem e a deste é do colonialismo para a solidariedade. Apesar de ambos estarem presentes na matriz da modernidade ocidental, constata-se, no entanto, que o conhecimento regulação tem dominado o conhecimento emancipação. Portanto, na busca de uma educação livre de etnocentrismo, preconceitos, intolerâncias e racismo, é preciso estabelecer uma crítica epistemológica⁴, pois “a crise da ciência é, assim, também a crise da epistemologia” (SANTOS, 1989, p. 19).

Nesse sentido, a obra de Oliveira (2003) nos fornece uma importante contribuição ao afirmar que o paradigma moderno assentado na cosmovisão ocidental é o paradigma da destruição do Outro, que aniquila o Outro ao invés de dialogar com ele. Para o autor, o paradigma ocidental hegemônico caracteriza-se por apresentar uma base binária, dicotômica, individualista e excludente.

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. [...]. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de facto imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe social (SANTOS, 2005, p. 30).

Assim, desejamos, convidá-los e convidá-las a (re)pensar nossos processos de subjetivação sujeitados à normatividade paradigmática ocidental e colonial, bem como a problematizar conosco os modelos e os códigos sociais trazidos por uma forma cultural que “dita” a maneira de nos

4 O autor, citando Lalande (1972, p. 293), apresenta a epistemologia como “o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de diversas ciências” (SANTOS, 1989, p. 19). Acrescenta, agora reportando-se a Piaget (1967, p. 6), que a epistemologia é “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos” (p. 19).

relacionarmos com o *Outro*. Tais processos estão imbricados em relações de poder, nos quais os jogos de identidades ocupam lugares (e entrelugares) importantes. A cada instante, somos convidados e convidadas a assumir posições-de-sujeito (e de sujeitas) nos discursos produzidos, uma vez que, nos relacionamos com o *outro* conforme as nossas posições nos vocábulos culturais produzidos.

Uma primeira condição reflexiva necessária é compreender o fato de que, ao estarmos inseridos na forma cultural dos colonizadores, muitas vezes assumimos como ‘nossas’ as subjetividades que nos colonizam, nos oprimem e nos dividem. Todavia, mesmo colonizados, mantemos parte da nossa cultura e da nossa resistência, que poderão sustentar a luta contra-hegemônica, indicando possibilidades de experienciarmos outras formas de subjetividades de nos relacionarmos com o *Outro*.

7.1 DIFERENÇAS HUMANAS: LUGAR DE CONFLITOS

As classificações das diferenças humanas não seriam nocivas à humanidade se estivessem desprovidas de critérios de hierarquização intrínsecos e extrínsecos, como ocorre no bojo das classificações raciais:

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença (MUNANGA, 2003, p. 2).

É possível constatar e vivenciar vários desses efeitos perversos no cotidiano escolar quer seja na condição de aluno, quer seja na de professor ou de pesquisador. Na escola, dialogamos desde a infância sobre o que é “ser” negro, surdo, mulher, idoso, etc., a partir de interlocutores brancos,

ouvintes, homens e jovens, por meio do currículo escolar, do material didático, das práticas curriculares e dos demais elementos do cotidiano escolar que produzem e reproduzem a ideologia hegemônica.

Stuart Hall (2006) — a partir da obra de Antonio Gramsci — reflete que a hegemonia de um grupo social sobre outros subordinados representa uma autoridade exercida. O domínio não é simplesmente imposto; ele resulta de um consentimento popular, por meio de concessões, compromissos e alianças. A hegemonia, assim, não é exercida apenas pela força, mas pelo consenso e compartilhamento de valores culturais. Neste cenário de disputa hegemônica, a cultura, como campo de relações de poder, tem sustentado e autorizado a hegemonia de um grupo sobre outros. A educação profissional não é diferente, está marcada por tensas relações sociais, nas quais aqueles considerados diferentes (negros/as, surdos/as, idosos/as, etc.) enfrentam cotidianamente os efeitos perversos da discriminação e do preconceito.

Problematizar os discursos hegemônicos em torno das diferenças na educação profissional, como espaços e tempos que produzem e reproduzem preconceitos e práticas discriminatórias a partir daquilo que é dito e não-dito e também pela omissão e negação dos processos de alteridade entre os seres humanos no desenvolvimento da humanidade, apresenta-se como uma das demandas atuais ao campo do currículo e da formação de professores.

A educação profissional, tida como um dos principais mecanismos de democratização e ascensão socioeconômica àqueles empobrecidos histórica e socialmente, é convidada a ampliar o currículo, atribuindo dimensões inclusivas e afirmativas às práticas curriculares. Entretanto, para muitos, esta educação tem sido altamente ambígua, ora promovendo mobilidade social, ora revelando-se prejudicial ao processo de formação cognitiva e socioafetiva. Em ambos os casos, a tensão existente entre os mecanismos que produzem estigmas e discriminações e aqueles que o combatem atravessa a concepção dos currículos e das práticas pedagógicas, como também promove oportunidades ou obstáculos epistemológicos⁵ que condicionam desigualmente o desempenho escolar de alunos e alunas.

De acordo com Santomé (2001), as culturas ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder muitas vezes

5 Segundo Iray Carone (2002), obstáculo epistemológico é um impedimento ao conhecimento verdadeiro — um bloqueio criado pela própria ciência para se conhecer o objeto.

são silenciadas, estereotipadas e deformadas. Em face do exposto, nossos pressupostos teórico-metodológicos pautam-se na assertiva de que “para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se ‘à escuta’” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 218).

Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes.

(BOKAR, Tierno, apud HAMPATÉ BÂ, 1982, p.218)

Ao nos aproximarmos de “um novo mundo”, a condição de familiaridade também deve ser motivo de estranhamento, uma vez que essa poderá nos seduzir a querer transportar sentidos e significados originariamente de nossas culturas para as culturas dos ‘outros’. O estranhamento advém, assim, da necessidade de atentar para que as nossas próprias experiências não ofusquem as culturas que diferem das nossas. Para André (2007, p. 48),

O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor [...]. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo, a triangulação.

Todavia, ao construir um referencial teórico-metodológico, será possível ao/à professor/a e ao/à pesquisador/a optar por um lugar que lhe garanta imparcialidade e neutralidade? Objetivamente, não. Dessa forma, a escolha dos conteúdos disciplinares, o ângulo de observação, o referencial teórico-metodológico e as práticas curriculares são feitos a partir de escolhas e, portanto, são atos políticos. Ao fazer a escolha, compreendemos, conforme Bento (2002, p. 53-54), que, se o referencial

[...] do pesquisador está instalado naquilo que simbolicamente tem representado o poder masculino e europeu branco, este olhar é o do opressor [...]. Estudos que se apóiam neste modo de ver o mundo caracterizam-se pela reconstrução de uma ação condenável destituída de sua carga de horror por meio da racionalização dos motivos e dos fatos. Isto podemos verificar largamente nos estudos sobre o negro no Brasil.

As práticas curriculares estão inseridas em uma complexa rede de significações, trazidas pelos lugares de gênero, raça/cor, idade, classe social e outras distinções. Compreendemos esses lugares como portadores de valores e visões de mundo e, assim, consideramos importante uma abordagem que nos incentive a vasculhar o “lixo” da história, buscando inspiração científica e determinação política na crítica epistemológica.

[...] escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas, [...] o interesse é identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social [...] (SANTOS, 2005, p. 18).

Não há neutralidade nas relações no e com o mundo; não há “um conhecimento objetivo alheio aos sujeitos, fora de nós, possível de ser apreendido exclusivamente a partir do outro” (FERRAÇO, 2003, p. 166). Portanto, nos conhecimentos produzidos, sempre haverá vestígios de nossas crenças, valores e comportamentos, “ou seja, todo conhecimento que descobrimos, revela em parte quem somos. O fato produzido, na realidade são pedaços de nossa crença, que por fim nos identifica” (PIMENTEL; FORDE, 2006, p. 5).

154 Se todo conhecimento é autoconhecimento, como já nos disse Santos (2004a), podemos dizer que sujeito e objeto estão integrados na mesma forma cultural e pertencem à mesma cosmovisão. Diante do exposto e, no sentido de exemplificar tal reflexão, lembro-me de uma viagem que certa vez

fiz a uma localidade da zona rural no sul do Espírito Santo. Ao caminhar no meio de uma pequena mata, fui interpelado por uma criança daquela região para “fazer cuidado com o mão-pelada⁶”. Por alguns instantes, silencieimei-me em torno da presença da minha ignorância de adulto “da cidade” diante de uma criança “da roça”. E indaguei-me silenciosamente: O que é “mão-pelada”? Como cuidar-me de algo que não conheço? Para cuidar-me, primeiro é preciso conhecer o motivo para ter cuidado. O “mão-pelada” não existia para mim enquanto significado cultural, ao menos naquele momento.

Dessa experiência, e fazendo uso de analogias, gostaria de refletir com vocês a tese de que o conhecimento, em parte, é uma projeção do sujeito no/com o objeto. A criança, após dizer-me o que era “mão-pelada”, fez-me seguro e em condições de proteger-me verdadeiramente. Caso o visse em minha frente, eu (sujeito) projetaria os significados já apreendidos sobre aquele ‘objeto’ (mão-pelada) e assim consolidaria, num processo de retroalimentação cultural, um conhecimento. O mão-pelada passou a existir no meu universo cultural. Esse conhecimento não foi criação, foi descoberta. Naquela situação, Eu me descobria e descobria o Outro (“mão-pelada”) que antes estava abstraído em meu imaginário e só depois, por força da experiência concreta, foi representado no Objeto. Sem a experiência concreta, ou melhor, sem o conhecimento encarnado, o “mão-pelada” existiria apenas como conhecimento imaginado e “preso” ao mundo das ideias.

Evidente que o mundo das ideias e o das experiências não são dicotômicos, uma vez que é a partir das ideias pré-organizadas que estabelecemos o primeiro diálogo com o “mão-pelada”. Assim, todo conhecimento que descobrimos revela pedaços de nossas crenças, que, por fim, revelam parte de quem somos. Os conhecimentos não são objetivos, eles são objetivados, uma vez que “o real é o conjunto de signos significados e ressignificados pela sociedade que o produz” (OLIVEIRA, 2003, p. 79). Dito de outra maneira, o “mão-pelada” será aquilo que foi produzido em determinada forma cultural. Assim ocorre com as culturas dos grupos sociais que são silenciados, estereotipados e deformados por não possuírem estruturas importantes de poder, como já nos alertou Santomé (2001).

6 Mão-pelada: cachorro do mato cujas patas são desprovidas de pelo, também conhecido como cachorro do mato.

7.2 O LUGAR DE CONTESTAÇÃO NO JOGO DE IDENTIDADES

Nunca conceitos como diversidade, diferenças, multiculturalismo, identidades culturais, inclusão, respeito e tolerância foram apresentados com tanta relevância nas pesquisas educacionais. O atual momento multicultural nos oferece discussões acerca das contribuições para a promoção da dignidade cultural dos seres humanos constituídos em suas diferenças e especificidades, buscando desenvolver uma compreensão politizada contra-hegemônica que pode, no presente, contribuir para a dignidade de alunos e alunas, levando-os a reconhecer suas visões de mundo, seus fenótipos, suas linguagens, ou seja, suas/nossas diferenças.

Quando falamos em dignidade cultural, temos ao menos um grande objetivo: desejamos contribuir com ações que estimulem a humanidade a livrar-se de sentimentos de xenofobia, racismos e intolerâncias, de modo que todos e todas, de alguma forma, possam beneficiar-se desse processo de descolonização cultural. Antropologicamente, entendemos que as culturas são, metaforicamente, os mantos que recobrem as interações do ser humano com o meio social, interações que produzem significados. Numa mesma cultura, portanto, os sujeitos fazem uso das mesmas interações e submetem os processos de significações aos mesmos critérios e, desta forma, há certa compatibilização nos conhecimentos gerados numa mesma forma cultural.

Forma cultural é uma categoria que visa entender o padrão cultural no qual as diversidades se expressam; é menos o conteúdo expressado e mais o “lugar” onde este conteúdo é expressado. São mais as condições da expressão que a obra propriamente dita. Se comparássemos à criação artística, diríamos que é mais a tela onde a obra vai ganhar corpo que o corpo da obra de arte (OLIVEIRA, 2003, p. 107).

156 No jogo da inclusão/exclusão, cabe aos sujeitos autointitulados “normais”, e apenas a eles, o privilégio de nomear os demais sujeitos considerados “não-normais”, sem por estes serem nomeados. Na lógica binária constituída pela relação *normal X não-normal*, há uma normatividade instituída a partir da qual todos os ‘outros’ são classificados e hierarquizados.

Estamos diante de um jogo de disputas por prestígio cultural e econômico. Trata-se de discursos identitários que tentam estabelecer fronteiras rígidas e nos conduzem à lógica binária e dicotômica. Discursos culturalmente localizados em terrenos marcados e permeados de enunciados culturais. É o que indica Hall (2006, p. 80):

Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de “algum lugar”: somos localizados – e neste sentido até os mais “modernos” carregam traços de uma “etnia”.

Não há como encontrar uma pureza ou absolutismo, por exemplo, no campo das diferenças “raciais”. Dialogando com Munanga (2003), perguntamos: será que os chamados brancos e negros estariam, como as laranjeiras, mangueiras e bananeiras, que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas, produzindo também negritudes e branquitudes? Respondemos que não! As culturas têm história e percursos no tempo e no espaço. As identidades são processos dinâmicos e articulados, não são produtos acabados, estáticos e fixos.

Problematizar os significados culturais contra os interesses de quem os produziu, questionando as relações que inferiorizam a cultura daqueles submetidos à dominação - marca principal dos processos de colonização cultural - impondo uma cosmovisão e negando aquela própria aos conquistados, é condição *sine qua non*⁷ neste debate, afinal, “o aluno é mais importante que programas e conteúdos” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 86).

O encontro com o “outro”, o “diferente”, o “diverso”, retratado nos vocábulos culturais que tratam o sujeito negro, o sujeito homossexual, o sujeito surdo, o sujeito cadeirante, etc., exige problematizar os próprios processos de subjetivação que retratam o “eu normal” nos vocábulos culturais que atribuem referência de normalidade ao sujeito branco, ao sujeito heterossexual, ao sujeito ouvinte, ao sujeito andante, etc., haja vista

7 *Sine qua non* ou condição - *sine qua non* originou-se do termo legal em latim para “sem o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação, condição ou ingrediente indispensável e essencial. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sine_qua_non>.

que, ao diferenciar, a racionalidade ocidental também produz desigualdades intrínsecas a esse processo classificatório. No conjunto do pensamento ocidental, a cada parte é atribuído um valor desigual, de maneira a enaltecendo algumas e subalternizar outras. Este é o objeto da razão metonímica.

A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. [...]. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante (SANTOS, 2004b, p. 782).

A razão metonímica afirma-se como uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2004b, p. 782).

Para Santos (2004b), o ocidente constitui-se na relação com o oriente; o ocidente não é inteligível fora da relação com o oriente, no qual encontra sua matriz fundadora. “A razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras” (SANTOS, 2004b, p. 785). Uma das ações redutoras sob a égide do Ocidente foi a laicização. O ocidente esforçou-se para retirar seus elos do sentimento e do sagrado da corrente científica. Na busca incessante de um cogito da razão, o *sujeito* foi separado do objeto, numa tentativa de alcançar um Sujeito desenraizado do mundo. Um sujeito desencarnado, cujo autoconhecimento está configurado em experiências esvaziadas do simbólico e desagregado do cosmo. Esta redução da multiplicidade de mundos ao mundo terreno, objeto da laicização, contribuiu para que o Ocidente transformasse os não-ocidentais em estagnados e improdutivos. A crítica à razão metonímica é

condição para a ampliação do mundo e para a identificação e valorização das riquezas dos mundos, diz Santos.

Por fim, a razão metonímica reivindica para si o status de única forma de racionalidade, de maneira a não esforçar-se em compreender outras diferentes racionalidades ou limitando-se a reconhecer as racionalidades diferentes apenas enquanto objeto ou matéria-prima de estudos. Isso ocorre muitas vezes quando a razão metonímica preside os debates que envolvem o tema do multiculturalismo, quando a ciência passou a reconhecer-se como multicultural, mas que, por outro lado, esta mesma ciência mantém os saberes não ocidentais hegemônicos e coloniais ainda fora do debate.

Assim, compreendemos desde logo que nossa aproximação com os alunos e as alunas considerados/as diferentes (negros, homossexuais, surdos, cadeirantes, idosos, etc.) não ocorrem numa “tábua rasa”. Mesmo quando nós mesmos nos sugerimos nada conhecer das culturas dos negros, dos surdos, dos homossexuais e outros, nossa subjetividade anuncia expectativas, desejos, medos e curiosidades que constituem elementos significativos nas análises e nas práticas curriculares. Tento dizer, assim, que os diferentes não são algo desconhecido ou não imaginado; neles habitam, muitas vezes, conhecimentos estereotipados, inferiorizados e depreciativos, que dificultam nossa aproximação positiva e de alteridade com os mesmos.

Dessa forma, esta aproximação configura-se como lugar “de contestação: espaços discursivos onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas” (BRAH, 2006, p. 361).

Por ora, não é tanto o conteúdo que nos interessa, mas, sim, a forma cultural que lhe confere status. Formas culturais que apresentam laços estreitos com modelos socioeconômicos e políticos, estando atravessadas por relações de força e comprometidas com modelos de colonização cultural. Formas culturais que apresentam, na perspectiva de Oliveira (2003), uma cosmovisão excludente e individualista, calcada no princípio da identidade, lógicas dicotômicas que, por sua vez, funcionam como armadilhas epistemológicas, pois tentam “incluir” os mesmos que esforçam em “excluir”. De acordo com Hall (2006, p.319-320),

[...] devemos ter em mente a profunda e ambivalente
fascinação do pós-modernismo pelas diferenças

sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas. [...] não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um “sabor” do exótico e, como dizemos em inglês, a bit of the other (expressão que no Reino Unido possui não só uma conotação étnica, como também sexual). [...] Michele Wallace acertou ao indagar se esse reaparecimento de uma proliferação da diferença, de um certo tipo de ascensão do pós-moderno global, não seria uma repetição daquele jogo de “esconde-esconde” – que o modernismo jogou com o primitivismo no passado – e ao indagar se esse jogo não estaria sendo novamente realizado às custas do vasto silenciamento acerca da fascinação ocidental pelos corpos de homens e mulheres negros e de outras etnias. Devemos indagar sobre esse silêncio contínuo no terreno movediço do pós-modernismo e questionar se as formas de autorização do olhar a que esta proliferação da diferença convida e permite, ao mesmo tempo em que rejeita, não seriam, realmente, junto com a Benetton e a miscelânea de modelos masculinos da revista The Face, um tipo de diferença que não faz diferença alguma.

Neste jogo de identidades, a batalha é por definir o direito de representar e nomear o *Outro*. É um jogo manipulado ideologicamente na perspectiva de construção de uma norma a ser seguida por todos e todas, envolvendo processos de inferiorização, marginalização e anormalização.

Não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não realizarmos um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências. A construção histórica e cultural da deficiência (ou necessidade especial, como ainda nomeiam alguns fóruns), enquanto uma diferença que se faz presente nos mais diversos

grupos humanos, é permeada de diversas leituras e interpretações. Muitas delas estão alicerçadas em preconceitos e discriminações denunciados historicamente por aqueles (as) que atuam no campo da Educação Especial e pelos movimentos sociais que lutam pela garantia dos direitos desses sujeitos (GOMES, 2007, p. 34).

É no campo epistemológico que encontramos – talvez – as maiores dificuldades no tocante ao trato com a diversidade humana. Como toda mudança epistemológica, haverá momentos de negociação e, principalmente, caberá ao professor regente de sala fundamentar e apresentar as razões e objetivos que o convenceram desta mudança. Cada movimento de mudança será enfraquecido ou fortalecido a partir dos “olhos da cultura” de quem os vê. Cada olhar constrói seu mundo. Somos o que fazemos, somos o que vemos e vemos o que produzimos, diz Oliveira (2003). Isso anuncia que negros, homossexuais, surdos, cadeirantes, idosos, etc. serão aquilo que lhe atribuímos enquanto representação no jogo de identidades; serão aquilo que lhes é atribuído em determinada forma cultural, dentro de uma trama histórica e política.

Para suscitar alguns caminhos, façamos algumas perguntas simples. Tomo emprestadas as indagações de Nilma Lino Gomes, transcritas a seguir:

Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? (GOMES, 2007, p. 17)

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos

sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (GOMES, 2007, p. 24)

Para Skliar (2003), “as mudanças tem sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (p. 40).

O ponto crucial, talvez, está em deslocar a ideia de “existência de um único modelo organizativo da vida e da produção [...] queremos justamente demonstrar que há muitos regimes de signos e, inclusive, muitos deles se opõem ao regime dominante” (OLIVEIRA, 2003, p. 102-103), afinal, há várias formas culturais de estar no mundo. Neste sentido Skliar e Souza (2000, p.9) nos ajudam a refletir que

No caso específico daqueles que, em dado momento histórico, foram denominados “deficientes”, caberia ser questionado se, de fato, a deficiência pode ser reduzida ao traço biológico em si mesmo. Ou seja, se é legítimo ser objetivada a partir dele. Para que essa questão possa ser discutida, é necessário inverter aquilo que foi construído como regime de verdade: é necessário compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo, se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica cultural.

Em face do exposto, entendo que não há como estabelecer regimes de comparação ou de hierarquização entre as diferenças humanas. Fiquemos atentos, pois os regimes coloniais “impõem fronteiras rígidas dentro das quais se espera que as culturas floresçam” (HALL, 2006, 34). Voltemos a escutar o que dizem Skliar e Souza (2000, p.13):

Aproximar-se da surdez a partir dessa mirada, nos leva a problematizar o significado da normalidade ouvinte. Em outras palavras nos leva a inverter o problema: em vez de se entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência visual [...] em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados e são produzidos no discurso da deficiência. [...] Dar lugar a as narrações surdas sobre surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização.

Os esforços, diz Frantz Fanon, devem ser guiados “pela preocupação de pôr fim a um círculo vicioso” (FANON, 2008, p. 27). Estamos diante do problema na/da/com a linguagem colonizadora, que torna inferiores e/ou impensáveis os que se diferenciam da norma instituída. Tanto o que a linguagem expressa como aquilo que lhe é implícito requerem um posicionamento que compreenda a normatividade colonial como práticas que produzem um sujeito inferior ou deficiente.

Para Hall (2006), o colonialismo traz a proliferação e subalternização das diferenças. Busca inserir o colonizado nas categorias previamente estabelecidas às quais todos devem ajustar-se. Neste processo de ajustes, conforme o pensamento de Fanon (2008), os considerados diferentes tentarão elevar-se ao modelo daqueles considerados normais.

7.3 A INCLUSÃO INCOMPLETA DO REGIME COLONIAL

Os esforços que buscam encaixar ou incluir os diferentes nas categorias e epistemologias preestabelecidas pelo pensamento hermeticamente fechado em torno de um mundo concebido para o “eu-normal” serão insuficientes, pois, nesse mundo, na perspectiva *fanoniana* o colonizador é o senhor, real ou imaginário.

A questão da denominação: sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. constituem apenas

um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança epistemológica, política e/ou pedagógica. Desse modo, o problema das definições sobre os outros não se resolvem a encontrar termos politicamente corretos para descrever a esses e/ou a outros sujeitos, se não em desconstruir a suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder, e produzir rupturas na lógica binária de oposições (BHABHA, 1994) específicas da educação especial (SKLIAR, 1997) (SKLIAR, 2003, p. 11-12).

Optamos por compreender as diferenças em suas múltiplas especificidades, forjadas em seus próprios microrregimes culturais, pois não há como compreendê-las fora do contexto cultural. Retirar, por exemplo, o negro, o homossexual e o surdo, e submetê-los ao jugo dos referenciais culturais, respectivamente, do branco, do heterossexual e do ouvinte é marca do colonialismo que, ao desejar incluir, acolhe e hospeda o outro sob seus próprios critérios de valor. Esta prática nos revela uma pedagogia que

[...] diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino de rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderá ser” – está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto, etc (SKLIAR, 2003, p. 46).

Esse modelo de inclusão é incompleto, é inacabado e é ineficiente; restará sempre algum resquício que denunciará a presença (in)desejada. A normalidade hegemônica, que se pensa superior e única é uma normalidade imaginada. Ela não é natural; ela é discurso e, como discurso, precisa ser representada incessantemente para afirmar-se.

[...] a igualdade é também uma fabricação. Não existe em si mesma. Como conceito pressupõe o de diferença. O que estamos pondo em discussão é a necessidade de serem analisadas as condições históricas e epistemológicas dessa construção. Afinal, a que(m) serviria? Quais seriam suas armadilhas? (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 6)

Por trás de discursos de inclusão, de igualdade e respeito às diferenças poderá haver outros variados discursos e práticas. No embate cultural, a hegemonia é ativamente produzida e positivamente mantida. Nesse processo, a cultura do eu-colonizador desorganiza e reorganiza a cultura do outro-colonizado no sentido, como nos mostra Hall (2006), de cercar e aprisionar a cultura do colonizado dentro da forma cultural do colonizador.

O regime colonial do “eu-normal”, como forma cultural hegemônica, inseriu as demais formas culturais dentro de si. Segundo Sartre (2005), a tarefa do colonizador é a de transformar a sua prática discursiva em realidade, estabelecendo o princípio de que o colonizado não é semelhante ao colonizador; o regime colonial se esforça para destituir o colonizado de capacidade, inteligências e positividade. No regime colonial e neocolonial, o sentimento de inferioridade e/ou deficiência humana é introduzido e alimentado – muitas vezes com consentimento⁸ - pelos pertencentes à “normalidade” aos da “anormalidade”. Nas palavras de Fanon (2005), trata-se de uma neurose que afeta colonizadores e colonizados. No regime colonial, ambos – colonos e colonizados - participam assimetricamente de um mesmo processo de despersonalização, no qual o colono fabrica o colonizado, e o colonizado é condição necessária para a existência do colono.

A ambiguidade de alguns discursos que tratam da diversidade é ‘desejar’ falar de/com todos, dialogando apenas com uma única forma cultural, com uma única matriz epistemológica. Ao dizer que o surdo possui deficiência ou é portador de necessidades educativas especiais, o faz dentro da forma cultural dos ouvintes. É nesse discurso que se encontra o aprisionamento epistemológico do outro, pois procura a assimilação dos ‘diferentes’ a partir

8 O domínio não é simplesmente imposto, nem possui um caráter dominador. Efetivamente, resulta da conquista de um grau substancial de consentimento (HALL, 2006, p. 293).

dos próprios critérios e valores que excluem esses mesmos ‘diferentes’ e, assim, busca integrar todos os diferentes, fundamentado num modelo paradigmático de indivíduo ‘universal’. Um modelo que cultiva uma celebração da diversidade cultural, na qual “celebram a diferença sem fazer diferença” (HALL, 2006, p. 52). Tendências educacionais fundamentadas na ideia de preservação do outro por meio de um olhar curioso, de um olhar que vê o outro como algo exótico, algo a ser cuidado e preservado. Celebra-se o outro, desde que esse outro permaneça no lugar que lhe foi designado: um lugar de vitrine estática e misteriosa. Assim, a diversidade é desejada “sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos” (HALL, 2006, p. 51).

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema (GOMES, 2007, p. 28).

Para Nilma Lino Gomes (2007), a diversidade é localizada na parte diversificada dos currículos que, sabemos, hierarquicamente ocupa lugar menor do que o núcleo comum. “Elas podem até mesmo trazer uma certa diversificação, um novo brilho, mas não são considerados como integrantes do eixo central”, diz Gomes (2007, p. 29). Todavia, como nos ensina Hall (2006), “sempre há o ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado” (p. 33).

Nossa análise se estabelece nas fronteiras culturais, nos lugares híbridos e nas zonas de contato. Buscamos analisar e compreender os processos de diferenciação na aliança entre história e cultura como espaços dinâmicos, ambíguos e conflituosos, onde, segundo Hall (2006), algumas práticas são expulsas do centro e são descartadas para que outras possam tomar seus lugares. No campo educacional, os currículos são o terreno privilegiado onde essas transformações são operadas, onde esse *modus* de pensar/fazer opera práticas e sentidos.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação ‘mais técnica’, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A noção binária de diferença está fundada “sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (HALL, 2006, p. 33). Essa diferenciação provoca uma ruptura epistemológica que sustenta dois polos assimetricamente diferenciados. O “conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas” (CERTAU, 2006, p. 9). Todavia, o *outro-diferente* não é de todo retirado do currículo; sua existência subalternizada e periférica é necessária para a existência da centralidade do *eu-normal*, que se apresenta como regime natural.

Esses dois processos – ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo – são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas. O primeiro está associado ao narcisismo, e o segundo à projeção. No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios. [...] Esta forma de construção do Outro a partir de si mesmo é uma forma de paranóia que traz em sua gênese o medo.

[...] Desse medo que está na essência do preconceito e da representação que fazemos do outro (BENTO, 2002, p. 31-32).

Esses processos contribuem para o silenciamento e subalternização do *corpus* diferente, pois fala igualmente da capacidade laborial, cognitiva e cultural de um *sujeito-diferente* em face aos demais. É nesta lógica que o dito *normal* produz significados daquilo que ele não é, ou melhor, daquilo que ele não deseja ser, pois, ao falar do *outro*, fala de si mesmo e é sob essa lógica que capazes e incapazes são produzidos numa mesma prática resultante do colonialismo e do eurocentrismo, ambas pautadas num modelo interpretativo que não reconhece possibilidade de existência fora do seu regime de signos e valores.

7.4 O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA

Neste espectro de luta por inclusão social, os grupos e movimentos sociais identitários têm se organizado politicamente em torno do direito à igualdade e à diferença. Tais movimentos identitários surgem como resposta ao ataque aplicado pelo colonizador. A luta identitária é, portanto, uma resposta política; é uma estratégia de emancipação. A identidade coletiva é muito mais um discurso político de enfrentamento ao mundo colonial do que qualquer biologização da diferença.

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores (GOMES, 2007, p. 32).

A descolonização, aqui, é compreendida, de acordo com o pensamento *fanoniano*, como um processo que substitui uma “espécie” de humanidade por outra “espécie” de humanidade, ou seja, a descolonização visa a transformar os sujeitos ‘anormalizados’ em sujeitos emancipados, por intermédio de modelos interpretativos não coloniais, pois a descolonização só é possível à medida que o colonizado questiona a situação colonial.

Basta, por exemplo, que comunidades surdas contestem a norma corretiva ou a igualdade pressupostas com ouvintes (com base na qual estão sendo incluídos na escola como se ouvissem e falassem) para que a fragilidade conceitual dos valores e normas relacionados aos “deficientes” – e ao que julgamos ser melhor para eles – sejam postos à prova (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 10).

O discurso em torno do diferente constitui-se a partir de uma suposta norma. O diferente é assim considerado porque difere de uma suposta normalidade. O legado dessa referência é que, ainda nos dias de hoje, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos dentro do paradigma do “olhar do eu-normal sobre o outro-diferente”, isto é, dentro de um paradigma binário e excludente. Esse “olhar” biologiza e naturaliza o debate em torno das desigualdades.

Nessa perspectiva, diversos estudos realizados na educação brasileira apontam que a prática do silêncio escolar e a ausência da temática inclusão e diversidade no planejamento escolar impedem a promoção de boas relações entre os sujeitos que integram o cotidiano da escola. De igual modo a luta de combate às desigualdades demonstra ter superado a fase da denúncia e reivindica agora a implementação de políticas públicas nas esferas jurídicas, administrativas, políticas e acadêmicas que de fato contribuam para a superação das desigualdades. Essas políticas fazem parte de um amplo programa denominado Políticas de Ações Afirmativas ou de Discriminação Positiva. Ao definir ações afirmativas, Carlos Alberto Medeiros (2002, p.01) nos traz a seguinte contribuição:

Uma definição abrangente diz que ação afirmativa é um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, nos negócios, na educação e no acesso à moradia. É o conjunto de medidas pelas quais os governos federal, estaduais e municipais, as universidades e também as empresas procuram não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para

se chegar a uma sociedade includente. A ação afirmativa recompensa o mérito e garante que todos sejam incluídos e considerados com justiça ao se candidatarem a empregos, matrículas ou contratos, independentemente de raça ou de gênero. Ação afirmativa não é sinônimo de quotas, que constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política).

Ao falarmos de Ações Afirmativas, de que falamos, afinal? Qual o nosso marco referencial nesse debate? Apesar de a terminologia ações afirmativas já ser bastante utilizada e conhecida, ressaltamos que pensar em ação afirmativa significa pensar em compensação, em inclusão, em tratamento diferenciado e em discriminação positiva, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Propomos assim duas reflexões:

- Quais possibilidades de mudanças a inclusão sociocultural na/da educação profissional no contexto das diferenças e desigualdades brasileiras poderá trazer para as relações humanas?
- Quais são as contribuições efetivas no campo educacional com condições de favorecer a equidade de direitos, comprometidas com uma perspectiva de construção de uma sociedade livre de profundas desigualdades socioculturais?

A temática inclusão social nos remete ao campo dos direitos humanos. Neste, encontramos duas fases distintas. “A primeira, fase de proteção dos direitos humanos, foi marcada pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença (que no nazismo havia sido orientada para o extermínio), com base na igualdade formal” (PIOVESAN, 2005, p. 35-36).

Outrossim, o tratamento genérico ou universal aos seres humanos, resultantes da igualdade formal, apresenta-se insuficiente. Urge a necessidade de oferecer tratamentos específicos ao sujeito de direito, entendidos, aqui, como sujeitos sociais diferenciados, ou seja, é necessário vê-los em sua particularidade. É esta a postura crítica que irá emergir a segunda fase dos direitos humanos:

Nesta ótica determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. [...] percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir, a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos (PIOVESAN, 2005, p. 36).

Assim, ao lado do direito à igualdade, temos, também, o direito à diferença. Nesta nova fase, convivemos com o caráter bidimensional da igualdade e da diferença, pois “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais, em situações diferentes e como diferentes, em situações iguais” (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS apud PIOVESAN, 2005, p. 37).

Como enfrentar a problemática da discriminação? No âmbito do Direito Contemporâneo encontramos a adoção da discriminação positiva. Para Lorentz (2001) as políticas de ações afirmativas estão fundamentadas no princípio da discriminação positiva, a qual visa à proteção das camadas discriminadas da população por meio de mecanismos de tratamento diferenciado na ordem jurídica, em favor desses. Neste contexto, as ações afirmativas marcam uma mudança de postura do Estado, que deixa de simplesmente proibir a discriminação e passa a adotar posturas reais e efetivas em favor das camadas da população discriminadas e excluídas socialmente.

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que

acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. [...] O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Ao final deste ensaio, tomamos emprestadas as palavras de Regina Helena Silva Simões e assumimos que apontamos muito mais “interrogações e apostas, do que certezas e respostas como nutrientes de experiências e formulações teorico-práticas” (SIMÕES, 2006, p. 26). Foi dessa maneira que iniciamos este capítulo, e é desta maneira que finalizamos, reportando-nos à importância de compreender que “exclusão e inclusão formam parte de uma mesma relação, de uma relação perversa, a partir da qual se exclui para incluir” (SAWAIA *apud* SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 15).

É tempo de modificarmos a postura com a diversidade e a inclusão social na educação profissional. Parafraseando Nelson Mandela⁹, devemos lembrar sempre que: “se as pessoas podem ser ensinadas a odiar, também podem aprender a amar”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2007.

BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-58.

⁹ Líder político sul africano na luta contra o regime de “apartheid” na África do Sul.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2008.

CARONE, Iray. A flama surda de um olhar. In: CARONE I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 181-188.

CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Etnomatemática: elo entre as tradições e modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/Unesco, v. 1, p. 181-218, 1982.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A Luta do Direito Contra a Discriminação no Trabalho**. São Paulo: Revista LTr, n.º 5, maio de 2001.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Raça, desigualdade e ação afirmativa**. Revista *Afirma*, 2002. Disponível em: <<http://www.afirma.inf.br/racadesigualdadeeacao.htm>>. Acesso em: 11 nov. de 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

PIMENTEL, Ângela Rodrigues Dias; FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Boaventura de Souza Santos e a nova face para a educação**. Artigo produzido na disciplina de Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, Vitória, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 33-43.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 59-90.

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

174 SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 159-177.

SIMÕES, Regina Helena Silva Simões. Sobre o ofício de professores e professoras de história: introduzindo o tema. In: SIMÕES, Regina Helena Silva Simões; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (orgs). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS. B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004b. p.777-823.

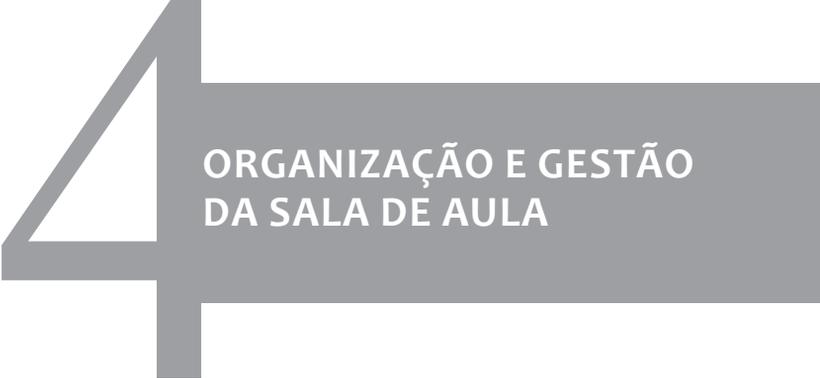
_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SKLIAR, Carlos Bernardo.; SOUZA, Regina Maria de. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação**, 2000. Disponível em: <http://www.virtual.udesc.br/Midiатеca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo09.doc>. Acesso em: 28 out. 2009.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em 10 out. 2009.

Gustavo Henrique Araújo Forde

Mestre em Educação pela UFES. Servidor do Instituto Federal do Espírito Santo, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Atua na educação básica e na pós-graduação desenvolvendo estudos e pesquisas nas temáticas diversidade e inclusão na perspectiva dos estudos africanos e afrobrasileiros, com interesse especial no ensino de matemática. Ativista do movimento negro capixaba desde início dos anos 1990. E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br



**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
DA SALA DE AULA**

8 | REFLETINDO E ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA E NO PROEJA¹

Maria José de Resende Ferreira
Maria Auxiliadora Vilela Paiva

Ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos, [...] exige comprometimento, exige reflexão crítica sobre a prática em si mesma, independente da opção política do educador.

Paulo Freire

Neste capítulo², convidamos você, leitor, a refletir conosco sobre os fundamentos do trabalho pedagógico e da gestão da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Discutiremos a importância da clareza que os professores devem ter a respeito dos parâmetros que orientam toda a ação pedagógica nessa modalidade de educação. Em seguida, abordaremos os aspectos mais práticos da ação docente, com ênfase nos conteúdos da aprendizagem e em algumas técnicas didáticas capazes de viabilizar o trabalho docente. Reforçaremos a importância dessas técnicas ao discutirmos o papel do professor no momento do contrato didático, no processo de transposição didática e na metodologia da Resolução de Problemas, no qual afirmamos o seu protagonismo como produtor de saberes escolares. Mencionaremos, finalmente, a importância de se reconhecer a sala de aula como um espaço de pesquisa e, portanto,

¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

² Nossos agradecimentos ao Bruno Santos de Prado Moura pelas contribuições feitas na primeira versão desse trabalho.

de formação, no qual o professor reflete sobre seu trabalho e compartilha experiências.

A importância da reflexão sobre o trabalho pedagógico na EJA no contexto do PROEJA é diretamente proporcional à afirmação de alguns princípios fundamentais que devem, a nosso ver, orientar a prática docente, quais sejam: o ideal da emancipação humana, tão caro à educação, à EJA e ao PROEJA, em particular; o entendimento do fazer pedagógico como *práxis*; e a compreensão de que o professor é um construtor de saberes.

Compreendemos que a educação escolar tem um papel fundamental no processo de mudança social, contribuindo na formação de sujeitos autônomos e conscientes de si. No entanto, sabemos que esse trabalho não corresponde a uma essência do processo educativo, mas sim é fruto da ação intencional dos sujeitos envolvidos nos atos de ensinar e de aprender. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem compreendem atitudes imbricadas de conteúdo político e que são capazes de interferir nos rumos da sociedade.

Nessa perspectiva, ao afirmarmos a emancipação humana como princípio, renunciamos a visão que atribui tarefas estanques ao professor e ao aluno, cabendo ao primeiro ensinar, exclusivamente, e, ao segundo, somente aprender. A educação entendida como emancipação humana concebe os sujeitos como seres inacabados, incompletos, desprovidos de uma essência definidora das suas ações.

Ao professor, então, esse ideal vem acompanhado da reflexão sobre sua ação, sobre o seu papel enquanto sujeito social e sobre as relações que constrói nos meios onde vivencia. O fazer do professor, assim entendido, converte-se em *práxis*, pois envolve o constante questionamento da prática docente, a construção e desconstrução de sentidos para essa prática. Como sujeito que reflete sobre sua ação, o professor abre espaço para refletir também sobre os saberes que ensina e, ao fazê-lo, pode compreender os saberes que constrói.

8.1 A CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

180 O trabalho de todo profissional envolve princípios e critérios que servem para definir a qualidade da sua ação. Ao profissional da Educação, a clareza dos elementos que compõem a sua prática é fundamental, pois é com base nesses elementos que se poderá julgar a validade do seu fazer pedagógico.

Na educação de jovens e adultos, tal clareza é imprescindível na

efetivação desse campo da educação enquanto modalidade³. Segundo Zabala,

[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Mas certamente a comparação com outros colegas não será suficiente. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada (1998. p.13-14).

Para esse autor, a complexidade que acompanha o processo de ensino e aprendizagem não deve servir de justificativa para a realização de voluntarismos pedagógicos. Ao contrário, essa complexidade exige do professor ações estratégicas capazes de lidar com as variáveis que interferem no processo educativo (ZABALA, 1998).

O ideal da emancipação humana subjacente à EJA estabelece como necessidade a reflexão constante sobre o fazer pedagógico, de modo a buscar a interação entre as dimensões que definem a atuação profissional do educador dessa modalidade: a dimensão prática, a dimensão teórica e a intencionalidade (GIOVANETTI, 2007). Dessa forma, a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é complexo deve ser diretamente proporcional à compreensão de que a prática docente também possui uma complexidade intrínseca.

Nesse sentido, quando falamos de ações estratégicas, referimo-nos ao fazer pedagógico como práxis, isto é, como um fazer caracterizado pelo movimento ação-reflexão-ação e pela intenção de intervir em uma realidade educacional tendo por base a sua especificidade. No âmbito dessa perspectiva, está a renúncia da ação única, fechada em si mesma e a defesa do princípio de que quem ensina, aprende e quem aprende, ensina. É o que nos ensina Freire. E acrescenta que não existe “ensinar sem aprender”. Ele defende a ideia de que

3 Segundo o Parecer número 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação Básica e da Câmara de Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade usufrui de uma especificidade própria, sendo necessário um tratamento que lhe seja consequente (BRASIL, 2000).

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE,1997, p.19).

Na EJA, essas ideias contribuem para fortalecer a busca por uma prática pedagógica que contemple a especificidade sociocultural dos sujeitos que a frequentam. A constatação, por parte de muitos profissionais, de que as metodologias utilizadas com crianças e adolescentes não geram os mesmos resultados com educandos jovens e adultos, é um passo importante na verificação do caráter específico dessa modalidade. Mas não é suficiente para sua efetivação.

Como penetrar no mundo do adulto trabalhador, com percurso descontínuo da escolarização formal? Sobre essa questão Freitas (2010), ao se referir aos pensamentos do autor norte americano Lindeman (1989, p. 95, apud FREITAS, 2010), enfatiza:

[...] o currículo real deverá ser construído em torno dos interesses e necessidades do aluno, que por sua vez, teria capacidade de trazer para o processo educacional experiências vividas no trabalho, lazer, na família, na comunidade, etc., fazendo os ajustes necessários a partir das interações vividas.

O que Lindeman (1989, apud FREITAS, 2010) e o próprio Freitas (2010) apontam é que a aprendizagem do adulto é diferente da aprendizagem das crianças para as quais devemos criar contextos, via imaginação, que antecipem a experiência objetiva. A experiência dos adultos já está pronta para ser apropriada, criando ele próprio o contexto. É, pois, papel do professor assumir uma postura de aprendizagem constante e criar um ambiente de aprendizagem rico no qual as experiências dos alunos tornam esse processo real, partindo assim de “ *fatos concretos e não de abstrações*” (FREITAS, 2010, p.96).

Partindo do princípio de que toda a construção de saberes é temporal, proveniente de diversas fontes (TARDIF, 2002), Skovsmose (2007) ressalta a aprendizagem fora da escola, que se produz no dia-a-dia, nos locais de trabalho, lazer, etc. Para Freitas (2010, p. 96)

Porém, aproveitar essa experiência na escola, apesar de primordial na EJA, não é necessariamente fácil, afinal utilizar o contexto do estudante significa reconhecer a realidade vivida por eles e o meio no qual ele está inserido. Outro fator complicador, e que por isso não deve ser esquecido, é a importância de se valorizar a experiência sem que façamos da escola uma simples reprodutora dessas realidades e, muito menos, uma adaptação às prioridades políticas e econômicas (quaisquer que sejam).

Isto significa que a Educação Escolar tem um papel importante na formação desses jovens e adultos, trazendo para o ambiente escolar suas experiências sem que seja uma reprodutora do conhecimento do senso comum. Há, dessa forma, necessidade de se entender como aproximar o saber científico do saber da vida de forma que o aluno estabeleça relações e dê significado ao que aprende.

Toda ação tem um fundamento político e quando tratamos de ação pedagógica tratamos também das bases políticas que a sustentam. Nesse sentido, a clareza dos parâmetros que orientam essa ação tem uma importância cabal na avaliação da prática e na efetivação da EJA como modalidade, considerando as marcas identitárias que a definem como tal: a origem social dos educandos e o entendimento da educação como um processo de formação humana (GIOVANETTI, 2007).

Levemos, pois, em conta que um dos parâmetros de orientação da ação pedagógica corresponde à função social da escola e do ensino (ZABALA, 1998). Toda ação pedagógica é correspondente a uma ideia de escola, de educação, de ensino e de aprendizagem.

[...] para que educar?; para que ensinar? Estas são as perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica. As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais,

ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica (ZABALA, 1998, p. 21-22).

No âmbito da EJA, esse parâmetro é fundamental, pois as pessoas que buscam as salas de educação de jovens e adultos, em geral, têm uma trajetória escolar descontínua e que, muitas vezes, revela tensões com o modelo educacional sustentado pela escola. O retorno aos estudos não representa, em si mesmo, uma conformação aos ritmos escolares. Ele pode representar a possibilidade de reflexão sobre o sentido da escola, sobre sua função.

Não há dúvidas sobre o fato de que a escola, tal como a conhecemos, não atende às demandas dos educandos jovens e adultos. Assim, ao pensarmos nos parâmetros que devem orientar a ação pedagógica na EJA e nos referirmos, especificamente, à função social da escola e do ensino, é importante ter em mente a especificidade sociocultural dos educandos dessa modalidade, considerando sua condição de não-crianças, sua condição de excluídos da escola e sua condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999). A clareza desses aspectos pode nos auxiliar na reflexão sobre o tipo de escola que queremos para a EJA, assim como o tipo de formação que queremos realizar.

Outro parâmetro fundamental para a orientação da ação pedagógica é a concepção dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 22), a concepção que se tenha 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.

Tais parâmetros, pensados na perspectiva da EJA, permitem-nos perguntar: para que educar jovens e adultos? Como jovens e adultos aprendem? Oliveira (1999) afirma que não há estudos que estabelecem uma boa psicologia do adulto, levando a uma extrema limitação das pesquisas acerca dos processos de constituição do conhecimento e aprendizagem nessa etapa da vida. A autora nos mostra que

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvidas de que a entrada no mundo do

trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificados como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais (PALACIOS, 1995, p. 315, apud OLIVEIRA, 1999, p. 60).

A autora verifica que a aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos está relacionada com a especificidade cultural que os caracteriza. Segundo ela,

[...] as pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambientes específicos onde vivem e é nesses ambientes que elas desempenham, repetidamente, tarefas significativas que envolvem capacidades cognitivas (OLIVEIRA, 1999, p. 67).

Dessa forma, ao falarmos de ensino-aprendizagem na EJA, é necessário ter em mente os aspectos socioculturais dos educandos, de maneira que se possa 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. Freitas (2010) afirma que a valorização desse saber e do espaço do verdadeiro diálogo faz-se necessário para que o adulto aprenda, trazendo para a discussão a necessidade de se estabelecer relações entre o conhecimento extra-escolar e o conhecimento científico sistematizado, para que o estudante adulto estabeleça as relações que o levem à aprendizagem.

Sendo assim, as interações no coletivo ou em grupo podem nos mostrar os entraves e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem dependa das relações interpessoais e, conseqüentemente, da qualidade do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre (FREITAS, 2010).

Trazemos o diálogo como parte integrante de uma metodologia que leve em conta tais questões e, como diz Freire (2005, p.193), sendo o diálogo motivado pela expectativa de mudança, ele não pode existir sem que haja reflexão e ação entre as partes que o compõem. Skovsmose e Alrø (2006) corroboram esse pensamento ao afirmarem que a aprendizagem passa

pela reflexão, reflexão sobre a ação ou sobre a experiência para efetuar mudanças, pois, “*agir sem refletir resume-se a puro ativismo, e reflexão sem ação é verbalismo*” (p. 14). Ou seja, a reflexão só tem sentido se for para modificar e retornar como ação diferente da anterior. Assim, ao pensar a aprendizagem do jovem e adulto a partir de suas experiências, devemos dar-lhes condições para que possam transformar “*o saber da experiência em um saber da experiência consciente*” (FREITAS, 2010, p.106).

8.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: OS CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

Observa-se que a ação pedagógica é pautada não apenas pela compreensão de processos. Ela também se efetiva a partir de elementos mais definidos e que dizem respeito diretamente à prática. Dessa forma, as perguntas *Para quê educar?* e *Como se dá a aprendizagem?*, deve-se juntar a pergunta: *O quê ensinar?* Essa pergunta se refere, segundo Zabala (1998), ao elemento mais concreto da ação pedagógica, isto é, os conteúdos. É por meio deles que são expressas nossas concepções em torno da educação e do ensino. São os conteúdos que definem o rumo assumido pela prática docente.

Na perspectiva de Zabala (1998), o trabalho pedagógico dos professores em aula normalmente privilegia os aspectos cognitivos da aprendizagem disciplinar, priorizando conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Para o autor é necessário ampliar a noção de conteúdo, entendendo-o

[...] como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

A partir dessa definição ampliada podem-se desdobrar os conteúdos em três aspectos: conteúdos conceituais, que correspondem a pergunta *o que se deve saber?*; conteúdos procedimentais, correspondentes à pergunta *o que se deve saber fazer?*; e conteúdos atitudinais, cuja pergunta correspondente é *como se deve ser?* (ZABALA, 1998).

São conteúdos conceituais aqueles que se referem a conceitos e princípios. Conceitos são fatos, objetos ou símbolos que apresentam características comuns, e princípios correspondem a mudanças manifestadas em um fato, objeto ou situação que esteja relacionado a outros fatos, objetos ou situações, estabelecendo relações de causa-efeito ou de correlação (ZABALA, 1998). Para esse autor, a aprendizagem dos conteúdos conceituais vai além da repetição de sua definição. Envolve a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação e a capacidade de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui.

Para a realidade da EJA, esse tipo de conteúdo é de grande relevância, pois pode contribuir para o processo de apropriação do saber sistematizado por parte dos educandos jovens e adultos. Aspecto fundamental dessa modalidade, a apropriação do saber sistematizado representa a possibilidade de rompimento com a lógica da exclusão. A partir dos conteúdos conceituais se abre a possibilidade de ampliação da experiência vivida, viabilizando a construção de conexões entre o individual e o coletivo. Os conteúdos conceituais podem representar, em uma linguagem piagetiana, a desestabilização dos saberes acumulados ao longo da vida e possibilidade de construção de novos saberes.

Mas é preciso não se iludir com a ideia de que esses conteúdos bastam para que o educando jovem e adulto aprenda. A descontinuidade nos estudos, característica que acompanha muitos deles, exige dos professores a realização de práticas de ensino que auxiliem esses estudantes a construir práticas de estudo. Dessa forma, *aquilo que se deve saber* deve ser acompanhado daquilo que se *deve saber fazer*, relação que nos leva à definição dos conteúdos procedimentais.

Por conteúdos procedimentais entende-se “[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 1998, p. 43). Segundo esse autor, alguns verbos ilustram a ocorrência desse tipo de conteúdo: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, equacionar, etc. Para

que ocorra a aprendizagem dos conteúdos procedimentais são importantes: a) a realização das ações (só há aprendizagem de uma ação fazendo essa ação); b) a exercitação (o domínio de uma ação requer a sua realização tantas vezes quantas forem necessárias); c) a reflexão sobre a própria atividade (só é possível aprimorar uma ação se refletimos sobre a maneira de realizá-la e sobre as condições ideais de seu uso); e d) a aplicação em contextos diferenciados (a utilidade do que se aprende é mais evidente quando podemos utilizá-lo em situações nem sempre previstas).

A importância dos conteúdos procedimentais para a EJA consiste, exatamente, na necessidade de se realizar práticas apropriadas a pessoas que não têm relação de continuidade com a escola. A respeito desse aspecto Oliveira (1999, p. 62), defende que

[...] o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. [...] Em nível mais sutil [...], dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser o maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo.

Em termos de conteúdos procedimentais, esse argumento reforça a necessidade de se ensinar aos educandos jovens e adultos como estudar, como lidar com o saber sistematizado, como gerir seus conhecimentos (metacognição). Ao proceder dessa forma, o professor estará, de fato, contribuindo para a promoção da autonomia intelectual do estudante, desfazendo qualquer laço de dependência que o mesmo possa ter com a escola ou com os profissionais da Educação. Se o sujeito autônomo é aquele que é capaz de usar os recursos que possui para compreender e intervir na realidade, então pode o professor, por meio dos conteúdos procedimentais, contribuir para a construção dessa autonomia.

É possível afirmar, então, que esses conteúdos – conceituais e procedimentais – são interdependentes, contribuindo para a formação do

ser humano. Quando somados aos conteúdos atitudinais, essa formação pode ser considerada integral, na medida em “[...] que não se aprende apenas ouvindo, mas lendo, Tateando, conversando, sentindo... Aprende-se de modo integral, aprende-se pelos cinco órgãos dos sentidos” (SCARPATO, 2004, p. 19).

Os conteúdos atitudinais se referem a valores, atitudes e normas, cuja aprendizagem se dá quando ocorre a sua interiorização pelo sujeito. Para Zabala (1998, p. 47), “aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige sua atitude”. A aprendizagem desse tipo de conteúdo se relaciona diretamente com a posição assumida conscientemente pelo sujeito no mundo em que vive.

Em termos gerais, a aprendizagem de conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).

Para a EJA a aprendizagem de atitudes não poderia deixar de ser importante. Imaginemos o desafio que enfrentam as pessoas que decidem voltar aos estudos depois de dois, três, cinco, dez anos ausentes da escola. Os conteúdos atitudinais, nesse contexto, podem representar o reforço dessa vontade, a motivação extra para enfrentar o mundo e a si mesmo. Podem representar a construção de um novo sujeito, consciente de si e das suas potencialidades.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho pedagógico que tenha por princípio a formação dos educandos na sua integralidade encontra nessa tipologia um grande potencial de realização, pois a articulação desses três tipos de conteúdos mobilizados no processo de intervenção pedagógica pode contribuir para uma aprendizagem que seja significativa, no sentido de uma atualização dos esquemas de conhecimento a partir da comparação com o que é novo, identificando diferenças e semelhanças e integrando-os aos esquemas já existentes (ZABALA, 1998).

Nesse sentido, para a realização de uma aprendizagem significativa, “[...] o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação (ZABALA, 1998, p. 38)”.

Em outras palavras, é preciso permitir ao aluno contextualizar dentro de um processo ensino-aprendizagem no qual as experiências são vividas e relatadas (SCARPATO, 2004), considerando o universo sociocultural que rodeia os educandos jovens e adultos e que os caracteriza. Tal contextualização exige uma postura do professor que o habilite para agir nas incertezas, lidar com o imprevisto, renunciando aos modelos pré-estabelecidos. Somente assim o professor poderá ser visto não mais como reprodutor do saber, mas sim como construtor de saberes (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; VALDEMARIN, 1998), como um profissional que reflete sobre seu meio e sobre sua prática e cria mecanismos de intervenção.

Vamos incrementar essa discussão apresentando alguns elementos relacionados às técnicas pedagógicas e que muito podem contribuir para a realização de uma prática docente comprometida com a causa intrínseca à EJA, que é a luta pelo direito a uma educação de qualidade.

8.3 AS INTERAÇÕES E PROCESSOS DA SALA DE AULA

Todos os aspectos que discutimos até agora estão presentes na aula, momento no qual se exprimem em toda sua complexidade. A aula configura um momento de interações e processos que, se analisados isoladamente, pouco contribuem para seu entendimento e, por conseguinte, para a realização de uma intervenção pedagógica consequente.

Dessa forma,

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados nesse sistema (ZABALA, 1998, p. 16-17).

Tal entendimento evidencia a necessidade de a ação pedagógica pautar-se também na clareza dos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Daí deriva a importância do contrato didático.

À guisa de exemplo, analisemos a seguinte situação: no trabalho em sala de aula, após ter desenvolvido suas atividades de ensino e avaliação, um professor percebeu que os alunos não corresponderam às suas expectativas. Para tentar resolver o problema, ele conversa com os educandos para saber o que contribuiu para a ocorrência dos resultados insatisfatórios. E, ouvindo-os, constata que houve uma falha de comunicação entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem - o professor e o aluno.

Tal situação remete diretamente à noção de contrato didático, a qual descrito por Brousseau (1998) refere-se ao conjunto de regras e de condições que regem o funcionamento não só da sala de aula mas do sistema educativo como um todo. Por sua vez, o ambiente da sala de aula é marcado por diversas relações às quais esse contrato se propõe gerir, de modo que podemos entendê-lo como os comportamentos específicos do professor - esperados pelos alunos - , e o conjunto de comportamentos típicos dos alunos, também esperados pelo professor. Ambos nem sempre são revelados, caracterizando o contrato didático como um conjunto de expectativas e resoluções existentes entre aquilo que se ensina e o que se aprende (LOURO, 2007).

Dessa maneira, podemos afirmar que o contrato didático envolve as ações e intenções de professores e alunos face ao saber. Para Brousseau (1998), o mais importante não é tentar explicar as regras que o constituem e, sim, delinear seus possíveis pontos de ruptura. O exemplo relatado acima caracteriza uma situação de ruptura do mesmo, ocorrida em função das suas características intrínsecas. Outro exemplo de situação em que ocorre ruptura do contrato didático é quando o professor propõe uma atividade para a qual os alunos não possuem os conhecimentos prévios ou esta não está, muitas vezes, compatível com o nível intelectual e cognitivo desses alunos.

Um exemplo dessa situação pode ser vista em Baruk (1990, apud PAIS, 2001), analisando o comportamento dos alunos franceses em relação ao problema conhecido como “*A idade do Capitão*” que tem como enunciado: “*Num navio há 26 carneiros e 10 cabras. Qual a idade do capitão?*”. O fato é que os alunos da faixa etária (9 e 10 anos) para qual o problema foi proposto não percebem a falta de coerência do problema e fazem algum tipo

de operação ao ver números no enunciado do problema. Isto caracteriza uma regra implícita relacionada à Matemática, que em todo problema aritmético tem que se fazer algum tipo de “conta”. Esse exemplo mostra que um contrato didático mal feito, frente a um saber, no caso a Matemática, pode gerar crenças errôneas sobre o conhecimento a ser construído. Um contrato remete a um acordo entre partes, as quais, por meio da convenção, da negociação e da adesão, estabelecem regras e sanções a serem seguidas e aplicadas aos elementos envolvidos. Podemos afirmar, então, que existem diversos tipos de contratos estabelecidos entre os indivíduos e entre instituições sociais, sendo a função de todos eles gerir as relações entre seus elementos.

No ambiente escolar existem, basicamente, dois tipos de contrato: o contrato pedagógico e o contrato didático. O primeiro estabelece as regras que definem o papel da escola na sociedade, gerindo as relações entre os professores e alunos. Ele se relaciona com um “contrato de cultura” em um sistema educativo, apresentando normas, posturas, horários, regras, planejamento e convenções já estabelecidas e que lhe dão estabilidade. O contrato pedagógico envolve a escola e seus agentes como um todo (LOURO, 2007; PINTO, 2003).

Já o contrato didático é de outra natureza. As regras que esse estabelece gerem as relações constituídas entre o professor, os alunos e o saber. Suas características nem sempre são claras aos elementos que envolve, uma vez que se manifestam implicitamente nos contatos entre os três elementos que o constitui. Nesse sentido, o contrato didático corresponde a

uma relação que determina – explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente – aquilo que cada parceiro, o professor e o aluno, tem a responsabilidade de gerir [...] (BROUSSEAU, 1986, p.51 apud MENEZES, 2006, p. 50).

Tal contrato é marcado pela intencionalidade e pela expectativa. Por parte do professor, há a intenção de ensinar um determinado saber ao aluno, assim como há a expectativa de que esse aluno aprenda o que foi ensinado. Por parte do aluno, há a expectativa do aprendizado e da forma como ele ocorrerá. A ruptura se dá quando tais aspectos não são explicitados com clareza, gerando um bloqueio no processo de ensino e aprendizagem. Essa situação exige a renegociação do contrato didático.

Observa-se, então, que o contrato didático é dinâmico em sua natureza, pois sua evolução depende das rupturas ocorridas nas relações dos sujeitos entre si e com o saber, propiciando o constante refazer das situações didáticas.

Na educação de jovens e adultos, a explicitação e negociação do contrato didático pode fortalecer pedagogicamente a modalidade, na medida em que possibilita aos sujeitos a definição de responsabilidades em torno do ensino e da aprendizagem. Ao professor, então, não cabe *esperar* uma postura do educando favorável ao estudo, mas sim estabelecer as condições necessárias para que ela se desenvolva. E, ao educando, não cabe *esperar* que o professor estabeleça as regras de conduta necessárias ao *bom funcionamento* da aula, mas sim reconhecer o seu papel nesse processo de construção de conhecimento.

Em se tratando de sujeitos jovens e adultos, é imprescindível que os mesmos sejam convidados a participar da sua própria aprendizagem, renunciando qualquer postura passiva capaz de comprometer o princípio da autonomia e da apropriação do saber. E se essa participação ocorra de uma maneira consciente e comprometida, pode-se construir uma relação equilibrada entre o professor, os alunos e o saber.

Nesse sentido, a realidade gerida pelo contrato didático é a mesma que põe em relação três elementos característicos do cenário da sala de aula: o professor, os alunos e o saber. A articulação desses elementos configura o triângulo pedagógico de Meirieu (1998, apud PADILHA, 2003), no qual cada ângulo corresponde a um desses elementos.

O entendimento do contexto da sala de aula só pode se dar quando são considerados os três polos do triângulo juntos. Compreender a sala de aula como a articulação entre professor, alunos e saber é ter em mente que as relações existentes entre eles resultam de interações que envolvem os sentidos atribuídos ao saber pelo professor e pelos alunos, as intenções de ambos perante si e a própria finalidade embutida no saber escolar.

Essa compreensão nos permite considerar, para efeito de intervenção pedagógica, os aspectos que extrapolam as paredes da sala de aula, mas que estão presentes na dinâmica interativa na qual professor, alunos e saber estão envolvidos. Desse modo, a cultura com a qual professor e alunos convivem não é um elemento ausente do triângulo pedagógico. Ela é o fundamento em que se encontram os significados atribuídos à escola e ao ensino.

Dessa forma, quando consideramos a sala de aula a partir dessa perspectiva, podemos entender que esse ambiente conforma uma realidade

social muito específica, impossível de se repetir em outro contexto. Por isso que nós, professores, temos a impressão de que cada turma difere uma da outra, pois

a turma é um *ser social*, isto é, uma articulação de pessoas, com leis e características próprias. Pode-se falar dela, defini-la. Pode-se interferir no seu perfil, na sua dinâmica (PADILHA, 2003, p. 33, grifo da autora).

Sendo a sala de aula uma realidade social e a turma um ser social, a intervenção pedagógica pode se valer de diversas estratégias capazes de valorizar as características manifestadas em favor do ensino e da aprendizagem. Tais características são fundamentais na escolha da estratégia pedagógica.

Segundo Padilha (2003), os acontecimentos ocorridos em uma sala de aula se resumem em momentos coletivos, grupais e individuais. No primeiro, os alunos conformam uma plateia para o professor; no segundo, os alunos trabalham individualmente; e, no terceiro, os alunos trabalham com outros alunos (PADILHA, 2003).

A autora nos alerta, ainda, para a necessidade de observar alguns aspectos importantes na realização desses momentos. Ela nos mostra que os momentos coletivos se prestam: a) ao lançamento de propostas de trabalho ou situações-problema para a turma; b) à socialização de conhecimentos, informações e estratégias de trabalho; e c) à introdução de conceitos e ideias novas. Para isso é importante que o professor esteja atento a algumas técnicas fundamentais, como: a) dirigir o olhar para todos o tempo todo; b) provocar diálogos de ideias, não de pessoas; c) atentar para a quantidade ótima de ideias; e d) fazer intervenções continuamente (PADILHA, 2003).

Muitos dos propósitos presentes nos momentos coletivos servem para os momentos grupais. No entanto, Padilha (2003) observa que nesses há a possibilidade de realização de outros objetivos, como a complementação de habilidades, competências ou talentos e a aprendizagem de tolerância e compreensão das diferenças.

Assim, os momentos grupais são aqueles em que pode ser explorada e desenvolvida a interatividade existente entre os alunos, de modo a estimular uma discussão rápida, reduzir problemas disciplinares ou mudar o foco do conteúdo para o aluno (PADILHA, 2003).

Já os momentos individuais dizem respeito às tarefas que o aluno deve realizar sozinho. Para Padilha (2003), há duas condições fundamentais para a realização de tarefas individuais: a) a tarefa precisa ser suficientemente intrigante e b) o tempo para sua realização precisa ser curto. Tais condições emergem da necessidade do silêncio que tais tarefas exigem. Nesse momento, o aluno precisa ser convidado a conhecer os seus limites e potencialidades, daí a importância do silêncio reflexivo.

Dessa forma, podemos notar que a realização de tais momentos não se dá espontaneamente, exigindo do professor um trabalho constante de intervenção. O que se deve considerar é a importância de o professor adotar o procedimento mais apropriado à turma com a qual trabalha. Nesse sentido, diversos procedimentos de ensino podem auxiliá-lo na realização da sua ação docente e na efetivação dos momentos da intervenção pedagógica na sala de aula. Alguns exemplos podem ser listados (CARLINI, 2004): apresentação em grupo; apresentação de ideias; aula expositiva; debate; dramatização; ensino com pesquisa ou método da descoberta; ensino por projetos; estudo de caso; estudo dirigido; estudo do meio; seminários; solução de problemas; trabalho em grupos⁴.

Podemos, então, entender os procedimentos de ensino como

[...] ações do professor e do aluno, no processo de ensino-aprendizagem. São os 'que fazer' pedagógicos, no sentido de provocar, estimular, desencadear a ação do aluno no processo de construção do conhecimento (CARLINI, 2004, p. 28).

Segundo Carlini (2004), deve haver uma relação estreita entre o procedimento selecionado, os objetivos e conteúdos de ensino e o grupo de alunos com os quais se desenvolve o trabalho, pois

[...] é sempre desejável que o aluno vivencie um processo de apropriação significativa dos novos conhecimentos, relacionando-os a conhecimentos e experiências anteriores, e apoiados em suas necessidades humanas (CARLINI, 2004, p. 30).

4 Outros tipos de procedimentos de ensino podem ser encontrados em Haydt (2006).

Acreditamos que uma das dimensões do trabalho docente é a que se refere à técnica, sendo ela indispensável para o sucesso do ensino e da aprendizagem. No entanto, devemos enfatizar que o trabalho do professor não se resume a ela. As técnicas de intervenção pedagógica permitem evidenciar um aspecto extremamente importante do processo de ensino e aprendizagem: o protagonismo do aluno e do professor. O aluno, quando convidado a participar desse processo, pode perceber-se como agente de sua formação, ao passo que o professor pode reconhecer-se como construtor de saberes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; VALDEMARIN, 1998).

Na relação do professor com os saberes, observamos o que Habermas (1990, apud FREITAS, 2010), considera a comunicação importante para o processo de construção de conhecimento.

Se há, no momento presente, o império de uma razão sistêmica, técnica e instrumental, que atrofia o potencial comunicativo, então, o caminho de superação deve priorizar a construção de uma nova racionalidade. Os sujeitos sociais têm uma capacidade de aprendizagem a partir da qual é possível liberar esse potencial comunicativo hoje atrofiado e construir novas redes de relações interpessoais capazes de constituir uma cultura emancipada dos vínculos que atrofiam e oprimem a vida humana em sociedade (HABERMAS, 1990, apud FREITAS, 2010, p. 142).

Nesse processo, o diálogo é essencial para que possamos construir uma cultura que implique numa atitude de vida, avançando na construção de saberes próprios da profissão e projetando o que está por realizar-se. Freire (2005) reforça o papel da comunicação e do diálogo e dessa forma próxima-se de Habermas (1990), colocando o diálogo como um meio de libertar-se e libertar o outro.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, 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, 2005, p. 90, Apud FREITAS, 2010).

Na sala de aula “a resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 193). E nesse sentido afirma Skovsmose (2007), a aprendizagem é pessoal, mas tem lugar nos contextos sociais e nas relações interpessoais, emergindo da comunicação entre participantes.

Esse é um argumento fundamental em favor de uma prática docente que possa transcender ao ato de transmitir informações. Como construtor de saberes, o professor passa a ser compreendido como um profissional que reflete sobre sua prática e na prática, sobre o seu meio social e passa a ser visto como um agente capaz de elaborar alternativas para os problemas vivenciados por ele e pelos seus alunos. Ele passa a ser reconhecido como um agente do processo de transposição didática.

8.4 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Há muito se vem questionando o princípio da racionalidade técnica, no qual o professor é considerado um mero executor, responsável apenas por transmitir um conhecimento que ele não produziu. Acompanha esse questionamento a ideia de que a escola é um ambiente de saberes específicos, diferentes dos saberes acadêmicos, mas que mantém com eles uma relação contínua (FORQUIN, 1992, 1993, apud MONTEIRO, 2002).

Segundo Valdemarin (1998), escola e ciência são instâncias de um mesmo contexto cultural, com especificidades próprias e semelhanças dadas por esse contexto. Para essa autora, as relações entre a escola e a ciência, assim como entre os saberes escolares e os saberes científicos, correspondem à tentativa de tradução e explicação dos problemas vividos pela sociedade. O questionamento que incide sobre a racionalidade técnica na educação refere-se exatamente à hierarquia que essa estabelece entre ciência e escola e seus respectivos saberes.

O argumento central desse questionamento consiste em reconhecer as diferenças entre os saberes científicos, produzidos na academia, e os saberes

escolares, elaborados nas escolas. Tal reconhecimento acaba por ressaltar a especificidade do saber escolar.

Valdemarin (1998), ao discutir a relação do saber escolar com o saber científico, defende que aquele deva ser modificado em função da instituição escolar, tendo como objetivo prioritário gerar aprendizagem. O processo de elaboração do saber escolar pode ser denominado de transposição didática (CHEVELLARD, 1991)⁵ e ele nos permite pôr em relevo a ação pedagógica do professor. Mais do que transmitir conhecimentos, o professor produz saberes na medida em que seleciona e organiza conteúdos, estabelece metodologias para sua transmissão e define objetivos de aprendizagem.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos mostram que os saberes docentes são múltiplos. Esses autores não deixam dúvida ao afirmarem que o saber que define o *habitus* do professor é o saber da experiência, aquele que se obtém no contato com o espaço-tempo da sala de aula, na vivência com os alunos e no exercício de elaboração do saber ensinado.

Portanto, ao reconhecer o professor como um agente que reflete sobre sua ação e que produz saberes (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), os quais difundem por meio de técnicas as mais diversas, devemos também reconhecer a sala de aula como um ambiente de pesquisa. E dessa forma, passamos a ver a experiência docente como uma possibilidade de formação.

Entendida nessa perspectiva, a sala de aula nos permite ir além do triângulo pedagógico-aluno, professor, saber, ao considerarmos a possibilidade de as experiências ali vivenciadas poderem ser compartilhadas com outros profissionais.

Nesse sentido, o ato de trocar experiências pode representar a ampliação do espaço-tempo da sala de aula. A narrativa de experiências pedagógicas permite ao professor desbravar as entranhas da sua práxis. Significa abrir-se para os outros ao mesmo tempo em que se abre a si mesmo, construindo um sentido para a prática.

5 Esse conceito foi desenvolvido por Chevallard em meados da década de 80 em seus estudos sobre a didática da matemática.

8.5 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A Resolução de Problemas, apesar de inerente ao ensino-aprendizagem da Matemática, como perspectiva metodológica, também é um caminho metodológico a ser seguido para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os sujeitos da EJA e do PROEJA, e em qualquer área do conhecimento, pois valoriza o diálogo na relação aluno-professor-saber e os conhecimentos prévios dos estudantes.

A valorização do diálogo por sua vez pressupõe um ambiente onde haja interação e espaço, onde se possa criar e investigar e validar. É necessário, pois, criar um ambiente em que o aluno é convidado à investigação, contrapondo ao ensino por meio de exemplos e exercícios, trazidos por uma autoridade externa à sala de aula.

Um cenário para investigação é aquele que convida aos alunos a formularem questões e procurarem explicações. O cenário somente torna-se um cenário para investigação se um convite à investigação é feito e aceito pelos alunos (SKOVSMOSE, 2000, p.73).

A Resolução de Problemas deve proporcionar essa oportunidade de criação, argumentação de ideias e validação de propostas. A sala de aula torna-se um cenário para investigação quando as experiências dos alunos, muitas vezes de cunho profissional, são valorizadas e discutidas, abrindo espaço para a autonomia e criticidade. Alrø e Skovsmose (2006) apontam dois elementos nos cenários de investigação que dizem respeito às atividades, que precisam ser abertas, e ao envolvimento dos alunos na execução dessas atividades.

Segundo Paiva; Silva e Bernades (2010), para um olhar mais crítico do que venha a ser Resolução de Problemas em sala de aula, faz-se necessária uma análise dos vários modos de pensar o que vem a ser esse trabalho. São várias as concepções sobre a Resolução de Problemas, que se desenvolveram ao longo dos anos. Para estas autoras, a Resolução de Problemas pode ser o alvo do ensino, isto é, a meta é ensinar a resolver problemas; como pode também ser focada no processo, que valoriza a aplicação a situações novas de conhecimentos previamente adquiridos.

Deve-se destacar que esta visão surge a partir dos trabalhos de Polya (1978). Como habilidade básica, a atividade focada em problemas enfatiza a necessidade de todos os alunos aprenderem a resolver problemas, e a

resolução de Problemas passa a ser encarada como competência mínima para que o sujeito adquira novos conhecimentos.

Ainda nos anos 90 a Resolução de Problemas adquire o *status* de metodologia para o ensino da Matemática. Na concepção abordada por Smole e Diniz (2006, p.89), denominada de “perspectiva metodológica”, elas defendem que

[...] corresponde a um modo de organizar o ensino o qual envolve mais que aspectos puramente metodológicos, incluindo uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente do que significa aprender.

Como já apontado, num ambiente de aprendizagem temos que considerar três elementos básicos: professor, alunos e situações-problema.

No caso desse estudo no contexto do PROEJA, onde jovens e alunos trabalhadores se reúnem nas aulas de Matemática para aprender o que muitas vezes não conseguiram ao longo de suas vidas, esses aspectos têm que ser levados em consideração ao analisarmos seus fracassos e medos diante de uma situação-problema (PAIVA; SILVA e BERNADES, 2010).

É importante, também, que esses alunos além de saber e saber fazer, “reflitam sobre o que sabem, o que sabem fazer e o que fazem” (VILA e CALLEJO, 2006, p. 35).

Fica aqui um convite para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem no PROEJA por meio da resolução de problemas, como uma tentativa de modificar a prática consolidada nas aulas do ensino básico na qual o professor é o “transmissor de conhecimentos”, tornando os problemas um meio para que o foco sejam os alunos em seus processos de pensamento e os métodos de investigação que conduzem à construção significativa de conceitos.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, no ambiente escolar, é sempre bom lembrar que o professor não está sozinho. Compartilhar seus avanços e angústias com seus colegas de profissão e escrevê-las dá sentido ao momento vivido e, invariavelmente, o estabelecimento de um diálogo e a reflexão sobre a prática de sala de aula fazem parte dessa socialização.

8.6 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

O relato de experiências pedagógicas representa um revelar de segredos profissionais, ao mesmo tempo em que significa uma fuga do isolamento que muitas vezes marca o trabalho docente. Ao compartilhar experiências por meio da narrativa, o professor se propõe a tornar coletiva sua ação, dividindo angústias, sucessos, esperanças, frustrações... Por meio da escrita, toda uma experiência pode ser sistematizada com a finalidade de construir pontes de diálogo.

Mais que dialogar com seus alunos, o professor deve também dialogar com seus pares. Mas esse diálogo deve ir além do que é dito. É preciso escrever aquilo que é dito, de modo a dar outro *status* ao que é vivenciado, ao que é experienciado, fazendo da experiência um elemento para a formação continuada e vendo nela um tempo que não se esgota em si mesmo.

Relatar uma experiência significa, portanto, narrar e refletir sobre uma situação escolar, argumentando a respeito das implicações para o ensino, para a aprendizagem, para a escola e para a sociedade. O relato de uma experiência exprime uma necessidade e um desejo: a necessidade de compartilhar pontos de vista em torno de uma situação vivida; um desejo de compreendê-la para além das suas aparências. Nesse sentido, temos no relato de experiência um meio muito eficiente de desenvolvimento e amadurecimento da prática docente.

Tal perspectiva faz do relato de experiência um instrumento de solidariedade profissional. Ao narrar fatos, refletir sobre situações, o profissional divide sentimentos com seus pares, busca respostas para os problemas vivenciados por meio da interlocução com o outro, que, no relato, manifesta-se no sujeito leitor e naquilo que é relatado. Dessa forma, a narrativa e reflexão de experiências constituem-se em um meio de formação poderoso, pois levam o professor a sistematizar o vivido, ordenando-o num fio argumentativo. Esses argumentos estabelecem sentidos para a experiência vivida no contexto escolar e ao serem compartilhados, constroem sentidos em torno da educação escolar.

Contudo, relatar uma experiência exige uma imersão no vivido, uma infiltração no ambiente escolar de modo a perceber suas nuances, suas luzes e suas sombras. Nesse caso, a pesquisa de campo constitui-se um meio apropriado para se obter os dados necessários.

Basicamente, é possível afirmar que existem dois tipos de relato: aquele que narra uma experiência vivida pelo seu autor e aquele que expõe uma situação observada. Em ambos os casos, são necessários procedimentos para a coleta de dados e informações, tendo na pesquisa de campo um bom meio para tal.

A pesquisa de campo consiste na atividade de busca de dados para sustentar os argumentos desenvolvidos em torno de um problema de pesquisa. No caso do relato, o campo constitui-se no ambiente ou situação observada e narrada, nos quais se devem buscar conteúdos para desenvolvimento do que será relatado.

Em termos de caracterização, a pesquisa de campo pode ser compreendida como de natureza básica e, no caso de aqui se tratar de educação, sua abordagem pode ser entendida como qualitativa. Os procedimentos a serem utilizados dependerão do tema a ser abordado no relato, podendo-se lançar mão de observação participante ou não-participante, análise de documentos, como as atividades desenvolvidas por alunos e professores, roteiros de observação, etc.

O que de fato determinará a escolha desses procedimentos é o tema escolhido e a perspectiva que será dada ao relato, isto é, o problema a ser analisado.

No entanto, é preciso que tenhamos em mente que o relato de experiência, apesar de envolver uma prática de pesquisa, tem o diferencial de ser mais simples, feito em um período de tempo mais curto e com um grau de aprofundamento menor, fato que não diminui a importância da prática de narrar experiências.

O importante é que Mas a narrativa das experiências de sala de aula coloca o professor se posicione em processo permanente de reflexão sobre a prática, em diálogo com seus colegas de profissão, o que contribui para que novos saberes sejam construídos a partir desse movimento (PAIVA, 2011).

8.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, evidentemente, não tivemos a intenção de esgotar as problemáticas abordadas, o que seria impossível, tanto pela amplitude e complexidade das temáticas apresentadas quanto pelo espaço que nos foi disponibilizado.

A reflexão sobre Ensino e Aprendizagem na perspectiva de que quem ensina, aprende e de quem aprende, ensina, traz um novo olhar ao trabalho pedagógico na EJA e no PROEJA. Coloca o aluno jovem e adulto trabalhador como aquele que tem experiências a socializar e que essas experiências, além de contribuírem para que os alunos contextualizem os conceitos trabalhados, a partir do diálogo e de reflexões, transformam-se em saberes a serem construídos.

Conceitos como contrato didático e transposição didática foram tratados no sentido de mostrar que a sala de aula é um espaço social de trocas e de acordos, na qual o aluno, professor e saber se relacionam tendo como objetivo a aprendizagem significativa.

Dentro desse contexto, a Resolução de Problemas é trazida como uma perspectiva metodológica que privilegia o diálogo, a interação e as experiências dos jovens e adultos. Ela é também um instrumento de formação de um sujeito autônomo e ético, pois à medida que propicia aos alunos a oportunidade de escolha de estratégias, ele aprende a ser responsável por suas escolhas e a se portar eticamente no seu meio social.

A formação do professor é tratada ao levantarmos a discussão sobre ela, sobretudo, no diálogo com os pares, em discussões e reflexões que abarcam os aspectos práticos da ação docente e os conteúdos de aprendizagem e com a discussão do diálogo entre os pares, via relato de experiências. Esperamos ter suscitado em vocês, leitores, a vontade de aprofundar esses temas, com vistas a uma melhor compreensão do trabalho docente e da gestão de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle. SKOVSMOSE, Ole; **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BROUSSEAU, G. **Théorie des Situations Didactiques**. Paris: la Pensée Sauvage, 1998.

CARLINI. Alda L. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 17-24.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professores sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

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

FREITAS, Rony C. O. **Produções Colaborativas de Professores de Matemática para um currículo integrado do PROEJA- Ifes**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória- ES, 2010.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 243-254.

LOURO, Donizete. O contrato didático. 2007 Disponível em: <http://www.ima.mat.br/paper/contrato_didatico.pdf>.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato didático e transposição didática: interrelações entre os fenômenos didáticos na iniciação a álgebra**

na 6ª série do ensino fundamental. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de história: entre saberes e práticas.** 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

PADILHA, Heloísa. **O mestre maestro: a sala de aula como orquestra.** Rio de Janeiro: Linha Mestra, 2003.

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, julho de 2010.

PAIVA, M. A. V. **O Grupo Colaborativo do GEMP como contexto de construção de saberes e de relação com os saberes.** Vitória-ES, Revista DE Pesquisa do PPGE/UFES, 2011(no prelo).

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: um análise da influência francesa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, Neuza Bertoni. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Campinas, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003.

POLYA, George. A arte de resolver problemas. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro, Interciência, 1978. p.196.

SCARPATO, Marta. Procedimentos de ensino: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral. In: CARLINI, Alda L. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 17-24.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para Investigação.** Rio Claro, SP: BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, n.14, p.66-91, 2000.

Ferreira, Maria J. R.
Paiva, Maria A. Vilela

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade.** Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLE, S. K.& DINIZ, I., M. **Ler, Escrever e Resolver Problemas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, 1991. p. 215-234.

VALDEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Revista Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 73-84, abril,1998.

VILA, A.; CALLEJO, M. L.; **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Maria José de Resende Ferreira

Doutora em Educação pela UAA-PY. Coordenadora do PROEJA, Cursos Técnicos, professora das Licenciaturas de Química, Informática em Educação, Letras Português e da Pós Graduação PROEJA presencial e a distância do Ifes Campus Vitória. Membro do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES.

Maria Auxiliadora Vilela Paiva

Doutora em Matemática pela PUC-Rio, área de concentração Educação Matemática. Professora titular aposentada do Departamento de Matemática da UFES, professora do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática e da Licenciatura de Matemática no Ifes-Vitória. Coordenadora e professora da Especialização PROEJA-Ifes, Editora da revista: “Debates em Educação Científica e Tecnológica do EDUCIMAT-Ifes”. Líder no CNPQ/Ifes do Grupo de pesquisa em Educação Matemática do PROEJA - GEMP. Orientadora no PIBIC. Autora do material didático do ProJovem e do EMEJA/MEC.

9 | AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EJA E NO PROEJA: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Maria José de Resende Ferreira
Sandra Aparecida Fraga da Silva

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Paulo Freire

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade¹ nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do conhecimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, Art. 37. Como modalidade, propõe-se a atender um público ao qual foi negado *o direito* à educação durante a infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou ainda, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis de uma sociedade brutalmente desigual e excludente, como o é a sociedade brasileira.

Conforme Paiva (2004), ao compreendermos a EJA nessa perspectiva, devemos pensá-la como um modo próprio de ensinar e de aprender e de fazer educação, modo esse condicionado pelos sujeitos que o recebem: jovens e adultos.

¹ Cabe ressaltar aqui o significado do termo modalidade, pois é a partir dessa concepção que devemos entender e compreender a EJA. Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000 implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento (BRASIL, 2000).

A legislação recomenda aos poderes públicos, nesse caso, aos estados e aos municípios, a necessidade de buscar condições objetivas, alternativas viáveis e currículos adequados a esses sujeitos, levando em consideração os seus saberes, os seus conhecimentos e as suas experiências de vida e de trabalho. Nessas experiências, os sujeitos jovens e adultos também se formam, por elas aprenderam (e aprendem) conteúdos que condicionam seus modos de ser e estar no mundo, de aprender e de reaprender, de certificar-se, de progredir e de constituírem-se enquanto seres humanos (BRASIL, 1996; 2000).

Colocações de Paiva (2004) ressaltam que os jovens e adultos são sujeitos socioculturais, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral, trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem em sua totalidade a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

Nesse sentido, ao pensarmos a temática da *avaliação* na EJA devemos acolher a diversidade dos sujeitos que a constitui e valorizarmos as diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros. A EJA, à medida que afirma a igualdade de todos como *sujeitos de direitos*, rompe com a lógica de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira (PAIVA, 2004). Os processos avaliativos desenvolvidos na EJA precisam estar em consonância com essa proposta, em que cada jovem ou adulto é um *sujeito de direito* que deve ser respeitado e percebido a partir da diversidade vivida e trazida para sala de aula.

Esses trabalhadores, mesmo aqueles que estão desempregados, retornam à escola com a esperança de se qualificarem e conseguirem uma ocupação no mercado de trabalho que lhe possibilite sustentar a si e à sua família com dignidade. Nessas experiências de luta pela sobrevivência, no mundo do trabalho, no seio da família e nas relações sociais, vão configurando sua subjetividade de jovem e de adulto. Nesse sentido, o currículo escolar, deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios (saberes de experiências vividas) e as novas aprendizagens (saberes sistematizados pela escola), por meio de uma relação substantiva e dialógica. De acordo com Paiva (2004) se essa relação se estabelece, a aprendizagem

se torna significativa². Assim, um processo avaliativo que contemple as características e as demandas da modalidade deve considerar as múltiplas formas de aprender/ensinar, os conhecimentos vividos-praticados pelos alunos na prática social, numa perspectiva crítico-problematizadora e pautada na concepção de avaliação como uma práxis política, capaz de emancipar o aluno, contribuindo, assim, para a formação humana e o desenvolvimento de consciência crítica-reflexiva e promovendo a autonomia desses sujeitos.

Como temos afirmado, a EJA está no cerne do debate sobre a exclusão social e da questão da democratização do conhecimento de qualidade e do direito (direito a ter direitos)³ ao acesso e permanência à escola pública. Dessa forma, essa modalidade faz-se perceber pelo reconhecimento dos excluídos, por fatores de idade e de classe, ao direito à educação de qualidade, ao direito de ler e de escrever, de questionar e de analisar, de ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e de se desenvolver plenamente como seres humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 explicita no item III do artigo 35 o desenvolvimento das potencialidades humanizadoras dos sujeitos da EJA (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais contidas no Parecer CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 11/2000 definem como princípios na educação de jovens e adultos no Brasil: a educação como direito público subjetivo, compreendido como aquele pelo qual o titular de um direito (de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória) pode exigir imediatamente o

2 Tomamos como referência o paradigma da “aprendizagem significativa” no contexto da discussão que Silva (2006) apresenta ao defender que esse paradigma vem se constituindo em um movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem, e nesse movimento exige-se uma nova compreensão do processo avaliativo.

3 Expressão utilizada pela filósofa e pensadora política Hannah Arendt (1906-1975) em sua obra “A condição humana”. Para Hannah Arendt o mal radical reside na possibilidade de descartabilidade e na negação da dignidade da pessoa humana. Esse processo de negação dos direitos humanos, em especial o direito à educação, faz parte da violação e negação da totalidade dos direitos sociais ao povo brasileiro. Podem-se observar as formas brutais de exclusão em que foram e ainda são submetidos os jovens e adultos na história de nosso país, principalmente os pobres, os negros e as mulheres (ARENDR, 2005).

cumprimento de um dever e de uma obrigação⁴(BRASIL, 1996; 2000).

Essas diretrizes da EJA apresentam alguns avanços do ponto de vista pedagógico, no sentido de se preocuparem com a especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos no sistema educacional. Destacam a necessidade de formulação de projetos pedagógicos específicos para a modalidade, que levem em consideração na sua organização: o perfil e a situação de vida do aluno; as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos, buscando garantir aos alunos trabalhadores condições de acesso e de permanência na escola; a experiência extra-escolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola e admitindo formas de aproveitamento de estudos e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem; a organização curricular através da transversalidade, tendo o trabalho como eixo fundamental do currículo da EJA (BRASIL, 1996; 2000).

Destacam ainda, nessas diretrizes, a relação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico, que pode ser efetivada de modo concomitante ou sequencial (BRASIL, 2000) e a valorização da formação humana integral voltada para o mundo do trabalho. Nesse sentido, merecem destaques o Decreto nº. 5478/2005 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Decreto nº. 5840/2006 que dá outros encaminhamentos ao Programa⁵.

Os Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2006; 2007) representam, pelo menos teoricamente, a busca de sistematização de uma identidade para o Programa, e em seus princípios e proposições, lançam para a escola e os professores um grande desafio no sentido de repensar as concepções e as práticas avaliativas. Os professores devem se perguntar sobre o papel da avaliação no sentido de possibilitar aos sujeitos jovens e adultos a retomada de seu percurso educativo. Pode-se fazer o seguinte questionamento: como

4 Direitos que podem ser acionados por qualquer cidadão, associações, entidades de classe e o Ministério Público; garantia da educação como direito de todos, por meio da universalização do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

212 5 O Decreto nº. 5840/2006 substituiu o anterior trazendo diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (BRASIL, 2006).

mobilizar os saberes, as experiências, os valores, e os conhecimentos que os jovens e adultos trazem do mundo do trabalho, da família e das relações sociais, no sentido mais amplo, propiciando um movimento educativo dialógico com os saberes sistematizados pela cultura escolar, a fim de possibilitar uma compreensão crítica-reflexiva da própria realidade social, cultural, econômica e política?

Ao longo da vida, muitas e diferentes aprendizagens ocorreram na vida dos jovens e adultos inseridos na EJA e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados pela escola. Essa constatação nos leva a alguns questionamentos: De que forma trazer para o currículo esses saberes e fazê-los dialogar de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar na escola? Em que tempo e espaço? E com que organização? Como saber o que sabem os jovens e os adultos? O que mais importa: aprender ou certificar? Memorizar ou compreender? Repetir ou criar? Reproduzir ou transformar? Adestrar ou formar?

Analisando essas realidades e as diferentes situações postas na EJA que compreendemos serem as necessidades da vida, os desejos a realizar, as metas a cumprir que levam jovens e adultos a procurarem a escola e, por isso, devem-se organizar tempos e espaços flexíveis, de modo a garantir na prática, o acesso, a permanência e o direito de aprender e de desenvolver suas potencialidades humanas. Um processo avaliativo que contemple a diversidade dos sujeitos da EJA no PROEJA tem 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.

A avaliação escolar, de um modo geral, está presente nos debates, em pesquisas e nas práticas de profissionais da educação. É centro de amplos e controvertidos debates e embates, portanto, é perceptível que existem diferentes visões e até ambiguidades no que diz respeito às definições de avaliação, aos seus sujeitos e ao seu objeto de estudo (ZABALA, 1998).

Nossa meta, porém, é discutir a avaliação no contexto de um fazer pedagógico⁶ que defendemos até agora para os sujeitos com marcas identitárias da EJA (OLIVEIRA, CEZARINO e SANTOS, 2009), no contexto do PROEJA. É problematizar e defender uma prática avaliativa para além da

6 Essa discussão encontra-se no capítulo “Discutindo e Refletindo o Trabalho Pedagógico na EJA e no PROEJA”.

‘pedagogia de exames’. Para tanto, precisamos

[...] situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos que, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que atenda e esteja preocupado com a educação como mecanismo de transformação social (LUCKESI, 1984, p. 28).

Nossa finalidade é o de repensar o processo avaliativo no contexto “de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva” (ESTEBAN, 2001, p.16) e que busca, dessa forma, atender às diretrizes propostas pelos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2006; 2007).

De um modo geral, as práticas avaliativas vêm sendo estudadas e classificadas como quantitativas e qualitativas, além disso, diferentes grupos de estudiosos do tema argumentam em favor de diferentes concepções de avaliação: somativa, formativa, mediadora, emancipatória, diagnóstica, dentre outras (BRASIL, 2007, p.40).

Independente das classificações e das argumentações é necessário ter como foco que as diretrizes do PROEJA são propositivas em relação a essa temática: “evidencia-se que a avaliação tem o papel de priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 39). Dessa forma,

[...] a avaliação deve buscar a re(construção) do conhecimento, considerando o sujeito criativo, autônomo, participativo, reflexivo e capaz de transformar a sua realidade e a da sociedade em que está inserido (FERRARI, 2007, p. 2).

Todo o processo de ensino e de aprendizagem⁷ visa à educação dos indivíduos para sua inserção nas relações sociais e no mundo do trabalho. Cabe à escola e ao professor, em particular, o papel de mediador desse processo educativo, para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos

7 Destacamos que optamos por utilizar, neste texto, processo de ensino e de aprendizagem como um processo imbricado que possui intrínseca relação do ensino com a aprendizagem, outros autores, ao se remeterem a esse processo utilizam ensino-aprendizagem.

sistematizados pela escola, relacionando-os com os seus conhecimentos prévios e desenvolva habilidades para que possam responder às mudanças que se processam na realidade que o cerca. Para tanto, a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e, nesse sentido, os conteúdos escolares representam instrumentos úteis para a compreensão e transformação da forma de ser e de estar no mundo como sujeito histórico.

Ao pensarmos então, no processo de ensino e de aprendizagem em qualquer modalidade ou nível de ensino, sabemos que o ato de avaliar está implícito nessa dinâmica. A avaliação ganha força e passa a ser o centro das atenções. Porém, observamos no cotidiano escolar que há um descompasso entre os discursos e as práticas avaliativas.

De um modo geral, a avaliação remete, de forma quase que exclusiva, a ideia de medição ou mensuração dos resultados obtidos pelos alunos de determinados objetivos estabelecidos pelo professor. Prevalece o conceito de avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno. Essa visão necessita ser redirecionada, já que o sucesso ou o insucesso do aluno resulta, em última instância, do sucesso e/ou do insucesso da própria escola. Portanto, para a educação escolar ser um instrumento de transformação social, os educadores não podem perder de vista o objetivo último da ação educativa: uma formação na perspectiva da emancipação humana.

Na EJA, o ato avaliativo deve permitir

[...] averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhes vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, em certos casos, aponta a necessidade de ressignificação da avaliação (NASCIMENTO, BASSANI, PINEL, 2009, s/p).

Dessa forma, a avaliação deve possibilitar nos educandos, estratégias para aprender a pensar e para saber o que fazer com a imensa quantidade de informações recebidas na sociedade contemporânea, como também, possibilitar aos professores o (re)pensar do seu fazer pedagógico.

Mais do que um ato formal de aferição de resultados, a avaliação deve abranger a análise – tanto pelo professor como pelo aluno – do contexto educacional, de todo um processo de ensino e de aprendizagem e de um

conjunto de relações didático-pedagógicas que envolvem determinados instrumentos avaliativos. Por meio dela, marcamos nossa posição no contexto educacional, evidenciando a forma como compreendemos esse processo. Nessa perspectiva, Hoffmann (2005, p. 17) afirma que

[...] a avaliação é a reflexão transformada em ação. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Na verdade, a avaliação representa a construção de novos pontos de partida. Cada situação avaliativa é capaz de indicar situações de ensino e de aprendizagem futuras, que também serão avaliadas e gerarão novas oportunidades de ensino e de aprendizagem, constituindo-se em um movimento contínuo e interminável. O ato de avaliar, então, é um ato de formação humana, pois exprime o princípio da incompletude do ser.

9.1 AVALIAÇÃO MEDIANDO A APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO

Para entendermos a avaliação como mediadora⁸ da aprendizagem e da formação, precisamos ampliar a visão do que entendemos por avaliação e de como trabalhá-la com sujeitos jovens e adultos nas turmas do PROEJA.

Depreendemos que a avaliação deve abranger todos os momentos de ensino e de aprendizagem e o seu objetivo principal deve ser o acompanhamento da construção do processo formativo dos educandos e

8 Defende-se aqui a perspectiva teórica interacionista, que posiciona o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem com base nas contribuições dos estudos de Piaget e Vygotsky. O conceito de mediação é defendido por Vigotsky, que afirma que o homem não tem acesso direto aos objetos do conhecimento. Esse acesso é mediado por elementos a partir dos quais se dá a transposição dos significados do mundo real para o seu pensamento (HOFFMANN, 2007, p. 21-22).

também a verificação do desenvolvimento e do processamento da proposta pedagógica em prol dessa aprendizagem (BRASIL, 2006).

Hoffmann (2007, p. 14) defende “que todo processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagens e, c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo”. Para a autora, essas três ações imbricadas – a observação, a reflexão e a ação – na perspectiva mediadora, permite ao educador

[...] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo (HOFFMANN, 2007, p.14).

Dessa forma, a avaliação visa à mediação entre o processo de ensinar e de aprender. Busca diagnosticar dificuldades e potencialidades para promover o avanço da aprendizagem. Nesse olhar, o ato avaliativo é

[...] concebido como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretações das informações, julgamentos de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas e por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas) (SILVA, 2006, p. 12-13).

Hoffmann (2008), ao defender a avaliação mediadora, aponta-nos que, no sentido de favorecer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, devemos acompanhar a contínua progressão do aluno em três etapas: a mobilização, a experiência educativa e a expressão do conhecimento. Nessa direção, cabe ao professor o olhar atento, a postura investigativa, a fim de que considere “as aprendizagens já construídas pelos alunos para, a partir delas, planejar e (re)planejar suas intervenções pedagógicas” (ELY, 2006, p. 43).

Diante desse quadro, é imprescindível repensar a prática educativa (ZABALA, 1998) e a relação pedagógica que estabelecemos entre o planejamento do trabalho docente, a sua efetivação, por meio do ensino e da aprendizagem e o processo avaliativo. Silva (2006) corrobora essa afirmativa ao defender que

[...] buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino/aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto escolar poderá favorecer ao professor e à professora refletirem sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão (SILVA, 2006 p. 18-19).

Trazemos, ainda, nessa reflexão, a proposta da “avaliação como prática de investigação”, defendida por Esteban (2001; 2006). Para a autora,

Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica, uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimento (ESTEBAN, 1997; apud ESTEBAN, 2001, p. 22).

Portanto, ao fazermos a defesa da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993; 2005; 2007; 2008), que nos incita a rever nossas estratégias educativas e nos convida a exercitar a avaliação como uma prática de investigação (ESTEBAN, 2001; 2006), estamos avançando no debate sobre o trabalho pedagógico na modalidade EJA e no PROEJA.

E o que consideramos mais importante nesse diálogo é pensarmos que “os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas, não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado”, como afirmam Nascimento, Bassani e Pinel (2009, s/p.), mas sim, para

[...] responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente diversificadas e altamente flexíveis (NASCIMENTO, BASSANI, PINEL, 2009, s/p).

Propomos, portanto, conceber a avaliação como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo uma prática investigativa tanto por parte do jovem e adulto inserido na EJA, como do professor que atua nessa modalidade. Faz-se necessário discutirmos algumas concepções que perpassam os processos avaliativos, bem como alguns pressupostos e princípios da avaliação com as proposições expostas anteriormente.

9.2 DISCUTINDO (ALGUMAS) CONCEPÇÕES, PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO

As concepções de avaliação dos professores refletem as tendências educacionais que se encontram presentes nas práticas pedagógicas, nos programas de ensino e no projeto político pedagógico da instituição que atua.

Percebemos, há algum tempo, que a concepção de avaliação escolar como mecanismo de controle, de seleção e de classificação está presente nos planos de ensino, nas falas e na atuação didática de muitos professores. Para estes, avaliar, ainda é puramente um ato pedagógico com enfoque quantitativo, direcionado por uma ‘pedagogia do exame’. O objetivo dessa ação pedagógica visa apenas realçar os resultados de um determinado conteúdo, dado em um tempo e espaço escolar. Esses resultados são obtidos apenas com aplicação de provas ou testes escritos, com atribuição de notas ou conceitos, para assim, classificar o aluno e conduzi-lo à promoção ou não no sistema escolar.

De um modo geral, são práticas classificatórias, excludentes, pautadas na lógica da mensuração que associa o ato avaliativo ao de medir o conhecimento, que, muitas vezes, reduz-se à memorização. O que se busca são os resultados do exame que o docente realiza sobre o aluno, fundamentados no erro e no acerto, no que se sabe e no que não se sabe, na reprovação e na aprovação. São concepções de avaliação que se “norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu ainda e não o que já foi aprendido pelos alunos” (FERNANDES, 2006, p.95).

É preciso avançar nessas concepções já cristalizadas nos espaços educacionais, que contribuem para o fracasso escolar, vislumbrados na evasão, na repetência e no analfabetismo funcional. É necessário pensar o processo avaliativo como momentos e possibilidades de “diálogos entre

as formas de ensinar e o percurso de aprendizagens dos alunos” (SILVA, 2006, p.12). Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como o “espaço de mediação/aproximação/diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens de alunos” (SILVA, 2006, p. 13). Para Méndez (2002, apud SILVA, 2006, p.13) essa postura avaliativa se centra “na forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende”. Esses autores postulam que

Esse entendimento parte da premissa da necessidade de uma postura respeitosa dos profissionais da educação com a realidade sociocognitiva dos educandos, considerando-os sujeitos ativos, críticos e criativos do processo ensino-avaliação-aprendizagem (SILVA, 2006, p. 13).

Coerentes com essa postura, necessitamos reconhecer os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). O que significa atuar em favor de uma prática avaliativa fundada em concepções e princípios intensamente debatidos e derivados de profunda reflexão que busca a valorização e a inclusão desses sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, garantindo aos mesmos o direito de aprender e alcançar êxito no sistema educacional.

De acordo com Paiva (2004), os sujeitos com marcas identitárias da EJA, quando voltam à escola, quase sempre trazem uma autoestima afetada pelo sentimento dos fracassos anteriores, em experiências com a mesma. Mas, é nela que ainda confiam à realização de seus sonhos, que depositam a esperança em concretizar novo projeto de vida pessoal e coletivo. Esse público quase sempre tem origem nas classes populares, com trajetórias escolares descontínuas, que incluem o fracasso escolar. Muitas vezes, o retorno à escola já se deu, no ensino fundamental, pela mesma modalidade, pela condição de trabalhadores, que só lhes permite o acesso à escola noturna.

Depreendemos que, de um lado, a escola é o espaço privilegiado para a aquisição do saber sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade e, de outro, é um palco para os sonhos e esperança para esses alunos que insistem em investir na sua formação humana. Esse cenário nos leva a refletir sobre a nossa responsabilidade como educador, para a superação de concepções e crenças do modelo avaliativo tradicional

praticado até então, bem como a pensar e propor uma avaliação numa perspectiva de mudanças, em que o aluno consiga avançar e crescer nos aspectos intelectual, cognitivo e pessoal, durante o seu percurso educativo ao retornar à escola.

Dos muitos pressupostos apontados sobre a prática avaliativa, defendemos aqueles que buscam desenvolver a autonomia dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem, tornando-os copartícipes da construção de seus novos conhecimentos. Para alcançar tal intento, destacamos a necessidade do diálogo e da interação estabelecidos entre os professores e os alunos no que diz respeito às formas de ensinar e de avaliar e aos percursos formativos que serão traçados para alcançar tais objetivos. Essa interação, feita tanto de maneira escrita ou oral, é um momento privilegiado de troca de informações para que a aprendizagem tenha mais significado. O aluno entenderá seu papel no processo de ensino e de aprendizagem e o professor, por sua vez, terá indícios sobre a situação da turma e mais especificamente de cada aluno.

Clarificar e discutir com os educandos os objetivos das atividades propostas, os procedimentos que serão adotados e esclarecer os critérios que serão usados para o desenvolvimento do processo de avaliação como um todo é pautar-se na construção dessa autonomia. Estamos apontando, assim, uma concepção avaliativa que possibilita uma intencionalidade entre a teoria e a prática (GALDINO, 2007, p.8).

Alunos jovens e adultos devem ser envolvidos no diálogo sobre sua aprendizagem, precisam ser provocados a estabelecer ligações entre os seus saberes, suas experiências e seus pontos de vistas com os conteúdos trabalhados, assim como avançar para além desses saberes iniciais, obtendo uma ampliação e (re)construção de saberes e de conhecimentos.

Complementar a esses cuidados, na intervenção pedagógica do professor, no que diz respeito ao ato de avaliar, consideramos também a importância de discutir sobre o erro e o acerto, subsidiada pelas provocações de Ely (2006, p.44), ao defender que “entender as respostas ‘erradas’ talvez seja o melhor caminho para se começar uma real e significativa intervenção” e de Esteban (2001), na sua indagação: “Quem erra não sabe? O que sabe quem erra?” Nesse contexto, a referida autora defende que “o erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece” (ESTEBAN, 2006, p. 90).

A partir desses pressupostos, o erro precisa deixar de ser encarado como um “não saber”, o que leva a uma sensação de fracasso, de incompetência e de desânimo. Portanto, o erro deve ser visto como um caminho que está sendo percorrido para a elaboração do conhecimento, uma vez que indica aquilo que ainda precisa ser construído ou compreendido. Nesse percurso, o professor deve considerar as possibilidades, os avanços e os tempos de aprendizagem de cada aluno. Ao analisar e avaliar essa trajetória como fonte de informação para a identificação dos problemas e das dificuldades, é possível promover ações necessárias para que esse processo de aquisição e de incorporação do conhecimento se potencialize.

Hoffmann (2007) ao discutir sobre “leituras positivas e negativas” nas práticas avaliativas, vem contribuir com esse debate. Ela defende

[...] que a leitura sobre o aprender precisa ser positiva, prospectiva (olhar para frente) e multidimensional: um olhar confiante das várias potencialidades dos alunos em termos de seus múltiplos fazeres e saberes” (HOFFMANN, 2007, p.29).

A referida autora (2007), ao afirmar que todos nós, somos sujeitos aprendizes e que aprendemos todos os dias coisas diferentes, de jeitos diferentes, com gente e em tempos diferentes, insiste na defesa de que precisamos “intensificar os esforços educativos na compreensão dos diferentes modos de aprender e na promoção de melhores oportunidades para isso” (HOFFMANN, 2007, p. 31).

Portanto, o erro visto por um outro prisma, ou seja, como um momento privilegiado de elaboração de um saber ainda não consolidado, mas sim em constante (re)construção e cercado de “leituras positivas”, traz para o cotidiano escolar possibilidades de propostas pedagógicas motivadoras para o público jovem e adulto. Estes vão se sentir mais confiantes, uma vez que percebem que podem, no espaço da sala de aula, vencer desafios, errar sem medos e buscar os acertos e as superações, com apoio dos professores, que por sua vez, estão interessados em promover ações eficazes para o aprendizado de todos.

9.3 FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

Ao analisar as funções⁹ da avaliação escolar percebemos que, historicamente, ela teve repercussões diferentes, embora sempre com a ênfase em seu caráter quantitativo e não qualitativo. No contexto da EJA, também detectamos a predominância dessa concepção da avaliação, que não atende às especificidades do trabalho pedagógico com os sujeitos jovens e adultos, como explicitado ao longo desse texto. Ainda presenciamos a importância da sua função quantitativa, em primazia à função qualitativa, com a importação dos dados numéricos obtidos em testes e provas, de um saber armazenado e reproduzido (ESTEBAN, 2002). Porém, segundo as diretrizes curriculares da EJA (2000) e os Documentos Base do PROEJA (2006; 2007), a função qualitativa deve assumir papel principal.

De maneira geral, concordamos com Ely (2006, p. 42) quando afirma que “a avaliação tem a função de conhecer e reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento, capazes de agir qualitativamente em seu benefício sempre que o espaço for propício”. Essa visão ampla sobre a função do ato avaliativo, atende à colocação de Arroyo (2007) sobre a proposta de uma nova compreensão da EJA, como espaço formador “reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam” (p. 25). Tentando, dessa forma, valorizar o sujeito aprendiz que constrói seu saber.

Na defesa que fazemos da avaliação como “[...] um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre o educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMANN, 2008, p. 78), apresentamos três princípios essenciais sobre a mediação para ser transposta para a prática avaliativa:

- *o princípio dialógico/interpretativo da avaliação*: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educandos e através do qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A intenção é de convergência de significados,

9 São muitas as classificações e as discussões sobre as funções da avaliação. Vamos priorizar o debate sobre sua função qualitativa fundamentada nos princípios da avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (1993; 2005; 2007; 2008) e pelas dimensões trazidas pelos Documentos Base (BRASIL, 2006; 2007).

de diálogos, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos.

- *o princípio da reflexão prospectiva*: avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, de olhares férteis em indagações, buscando ver além das expectativas fixas, refutando-as inclusive, e procurando saber: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com quem aprende. Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.
- *o princípio da reflexão-na-ação*: avaliar como um processo mediador que se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2007, p.25).

Esses princípios se complementam e se imbricam ao considerarmos as diretrizes apontadas sobre as múltiplas dimensões da avaliação destacadas pelo Documento Base do PROEJA (CEFET-RN, 2005, apud, BRASIL, 2007, p 54):

Diagnóstica: como colocado anteriormente, essa dimensão é trabalhada na medida em que caracteriza o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, servindo para identificar avanços, dificuldades e direcionando a realização de ajustes e de tomada de decisões necessárias às estratégias de ensino;

Processual: precisamos estar cientes de que a aprendizagem acontece em diferentes espaços de tempo e reconhecer que cada sujeito possui processos singulares e particulares de aprendizagem. Cada aluno deve ser respeitado em seu próprio ritmo e suas influências de experiências e de vivências individuais, que integram e compõem o repertório a partir do qual se realizam novos aprendizados, devem ser respeitados;

Formativa: deve ser entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno e também como um instrumento

educativo que informa e valoriza o processo de aprendizagem deste, oportunizando propostas educacionais adequadas à sua aprendizagem. Ela ocorre na medida em que o aluno tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, participando de forma consciente na organização e adequação da atividade. Percebe seus erros, como passos para a aprendizagem, identifica suas limitações, consegue expressar o que sabe, o que não sabe e o que ainda precisa saber. Essa dimensão vai além da função de controle, perpassa a visualização da avaliação como instrumento de formação dos jovens e adultos.

Somativa: essa dimensão contribui para expressar o resultado do desempenho do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ocorrendo durante todo o processo, percebemos que a partir da avaliação inicial, conseguimos explicitar a trajetória seguida pelo aluno na EJA, as medidas específicas que foram tomadas pelo professor e também pelo aluno e o resultado final do processo. Em particular, conseguimos realizar previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é preciso fazer de diferente.

A avaliação escolar na EJA e no PROEJA deve ajudar jovens e adultos a tomarem consciência do que sabe e do que ainda precisam aprender e ao professor a identificar a aprendizagem de seus alunos com o desenvolvimento do seu próprio trabalho (LIBÂNEO, 1994). Enfim, a avaliação deve servir de parâmetro para reflexões críticas acerca do trabalho escolar. Como um ato pedagógico, o processo de avaliação precisa levar os sujeitos envolvidos a entenderem seus papéis e a compreenderem os objetivos estabelecidos. Ela precisa ser entendida nos aspectos objetivos e subjetivos em que está envolvida, não como ambiguidade, mas como complementação.

Nessa perspectiva, explicitamos que a função diagnóstica pode ser detalhada em outras funções articuladas a essa, tendo com base essa interação e esse imbricamento. De acordo com Luckesi (2002, p. 173-175) e Santos (1995), essa avaliação deve ter a função de:

1. *Propiciar a autocompreensão*, tanto do aluno da EJA quanto do professor que atua com esses jovens e adultos. A autocompreensão contribui no desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Aluno e professor precisam identificar e

ter consciência do processo que estão estabelecendo na EJA, para escolherem os próximos caminhos. O professor pode refletir, a partir da avaliação, sobre o seu modo de ser, suas habilidades e capacidades de ensino para jovens e adultos, seus métodos, seus recursos didáticos pedagógicos, seu conhecimento sobre o conteúdo trabalhado, sobre a adequação das estratégias utilizadas para a realização das diferentes tarefas, dentre outras reflexões pertinentes à EJA. Essa autocompreensão deve levar os alunos a se conhecerem enquanto aprendizes, identificando seus pontos fortes e fracos e fazendo uma autorreflexão sobre seus conhecimentos. Isso irá ajudá-los a controlar seus tempos de aprendizagens, identificando as estratégias que os levem a aprender de maneira mais abrangente e satisfatória.

2. *Motivar o crescimento* do jovem ou do adulto no estudo realizado. A avaliação deve motivar e não excluir por meio da desmotivação, como ocorre normalmente, com a exaltação do erro, com comentários negativos e desqualificadores. Porém, ela precisa motivar, criar desejos de obter resultados mais satisfatórios, de continuar crescendo, a partir de comentários sobre as conquistas dos educandos, sobre suas superações e sobre a análise dos erros de maneira construtiva, destacando o que eles já alcançaram, valorizando e realçando suas conquistas.
3. *Aprofundar a aprendizagem*, tornando a avaliação como uma das múltiplas oportunidades de aprender. Assim as atividades avaliativas podem e devem ser adotados como exercícios de aprendizagem, comunicando, inclusive, o que é importante e necessita ser estudado em cada disciplina.
4. *Auxiliar de aprendizagem*, uma avaliação realizada a atender às necessidades dos jovens e adultos, na perspectiva do seu crescimento. Os alunos precisam sentir que estão aprendendo e se desenvolvendo, e as avaliações precisam servir para que eles percebam essas mudanças. Os alunos jovens e adultos precisam refletir e dialogar sobre sua aprendizagem, para compreender esse crescimento, (re)conhecendo-se enquanto aprendizes.

9.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Considerando que a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, buscando a formação integral dos alunos da EJA e do PROEJA, apontamos a importância da organização, seleção, aplicação e análise de instrumentos avaliativos adequados por parte do professor. Esses instrumentos devem ser diversificados, possibilitando ao professor observar e registrar o desempenho dos jovens e adultos nas atividades desenvolvidas e tomar decisões, buscando alternativas e caminhos possíveis para a reconstrução dos objetivos propostos.

O professor pode, juntamente com seus alunos, dialogar e refletir sobre aspectos que precisam ser melhorados, reorientando o processo quando diagnosticadas dificuldades de aprendizagem, distinguindo formas diferenciadas de aprendizagem, respeitando os espaços tempos de cada aluno e propondo ações coletivas e participativas.

Em conformidade com os objetivos propostos para o ensino de jovens e adultos e com a metodologia adotada, as atividades avaliativas devem permitir avaliar os avanços do aprendiz no desenvolvimento das competências e habilidades desejadas. Essa avaliação implica, portanto, confrontar os dados obtidos com os dados desejados, compostos por critérios, objetivos e normas, que permitem atribuir um valor ou uma significação aos dados concretos. Nesse sentido, a avaliação que almejamos para a EJA e para o PROEJA, deve prever: critérios explicitados com clareza e compatíveis com os objetivos, parâmetros claros e explícitos e instrumentos adequados aos objetivos propostos.

A escolha dos instrumentos avaliativos a serem utilizados em aulas para esse público, deve levar em conta o que e como foram abordados o conteúdo, as experiências anteriores desses alunos jovens e adultos, os saberes extraescolares trazidos pelos alunos da EJA, quais objetivos foram propostos para a abordagem do conteúdo em questão, o que se espera que os alunos compreendam na fase em que se encontram e quais tipos de instrumentos serão mais úteis para o que estamos trabalhando e para às especificidades dos alunos da EJA e do PROEJA.

A seguir apresentamos alguns instrumentos que não precisam ser considerados como únicos e muito menos como os melhores a serem adotados nas aulas da EJA e do PROEJA, mas que indicam alguns caminhos possíveis para o trabalho os sujeitos jovens e adultos.

9.4.1 Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos e as estratégias utilizados para avaliação da aprendizagem devem ser planejados e realizados em diferentes momentos do processo educativo. É interessante variar e diversificar a forma de avaliação com diferentes instrumentos. Isso contribuirá para uma representação mais real das situações e dos processos que estão ocorrendo em salas de aula. Precisamos possibilitar aos alunos o acesso aos diferentes instrumentos avaliativos durante todo percurso escolar. Porém, devemos ter o cuidado para não inserirmos um instrumento completamente novo a cada avaliação, pois os alunos precisam estar familiarizados com os instrumentos abordados (SANTOS, 1995). Colocamos, a seguir, alguns instrumentos avaliativos que podem contribuir nas avaliações realizadas com esse público:

- a) Observações dos alunos – deve ocorrer com frequência durante o processo educativo; o professor organiza os critérios que quer analisar e observa alguns alunos ou grupos de alunos da EJA com intuito de compreender como estão desenvolvendo os procedimentos, raciocínios, como estão utilizando os diferentes conhecimentos anteriores, quais estratégias estão utilizando para solucionar o que fora proposto e como estão se relacionando com seus pares.
- b) Autoavaliação – pontuamos que os jovens e adultos precisam se autocompreender, para isso, eles necessitam aprender a analisar sua própria aprendizagem, quais seus pontos fortes, suas limitações, precisam saber expor e defender seus raciocínios, saber comentar e identificar suas compreensões, seu desenvolvimento escolar. A autoavaliação contribui para uma maior autonomia por parte do educando, jovens e adultos são capazes de construir essa percepção sobre si mesmo.
- c) Provas/testes escritos – são os mais utilizadas pela maioria dos professores, mas podem conter diferenças que valorizem esse instrumento avaliativo. As provas ou testes podem ser rotineiros, que são aqueles utilizados normalmente e que aparecem em livros didáticos. Podem ter caráter desafiador, apresentando enunciados inovadores ou criativos e serem realizados de diferentes maneiras,

individualmente ou em grupos, com ou sem consultas, como investigação, como pesquisa. Provas cumulativas podem ser aplicadas quando se pretende investigar conteúdos já estudados anteriormente e que podem estar presentes nos conteúdos abordados.

- d) Mapas conceituais – em que é pedido que os alunos façam uma organização pictórica dos conceitos abordados, com ou sem o uso de *softwares* próprios para esse fim. Jovens e adultos farão uma representação visual, utilizando palavras e conectores para exporem suas ideias sobre o conceito abordado¹⁰.
- e) Trabalhos em grupos – apresentação de proposta de abordagem de conteúdo com grupos de alunos. Pode-se variar o número de integrantes de modo a favorecer e atender ao objetivo proposto pela atividade. O professor pode aproveitar o momento do trabalho em grupo para realizar a observação. É importante que ele circule pelos grupos identificando o que e como estão trabalhando. Cabe ressaltar que muitos professores e alunos possuem visão contraditória do que vem a ser trabalho em grupo. Os alunos se reúnem para discutirem juntos, é momento de troca, mas em algumas atividades percebemos a separação da atividade entre os membros do grupo e cada um faz separadamente sua parte. Isso não é o trabalho em grupo que estamos propondo. Precisamos ter o cuidado para que haja essa troca. Experiências em diferentes empregos e situações vividas pelos jovens e adultos podem favorecer as atividades em grupo, desde que sejam abordadas pelo professor.
- f) Uso da linguagem oral ou escrita – pode-se experimentar situações em que o aluno necessite expor suas ideias e seus raciocínios de maneira oral ou por escrito. Isso contribui para que jovens e adultos tomem consciência de sua aprendizagem e de que precisa organizar o

10 Vale destacar a experiência de avaliação de construção de mapa conceitual no ensino da Física para os alunos da EJA. Disponível em: www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID79/v4_n2_a2009.pdf. Acesso em: 08/04/2011.

pensamento para transmitir para outros. Alguns modelos desse tipo de trabalho são as produções de memórias ou diários, de redações e cartas, de poesias, crônicas, músicas e jogos ou de diálogos criativos com ênfase em situações reais ou possíveis de serem reais para esses alunos jovens e adultos.

- g) Projetos – são atividades que demandam um tempo maior de planejamento, podem ser desenvolvidas como seminários, exposições, estudo de caso ou campeonatos. Alunos adultos que já atuam no mercado de trabalho tendem a desenvolver com facilidade alguns projetos, por conseguirem associar as experiências vivenciadas.
- h) Portfólios – os alunos selecionam algumas atividades para serem organizadas e explicadas nesse material. A construção do portfólio é realizada ao longo do processo educativo e constitui um contexto rico para jovens e adultos desenvolverem suas capacidades de resolução de problemas, de raciocínio, de argumentação e de escrita. Necessita de seriedade por parte do aluno, por esse motivo o uso com jovens e adultos pode ser um fator positivo, para obter e manter organização, pesquisa, autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem.

9.4.2 Construção de Instrumentos de Avaliação

Construir instrumentos de avaliação requer experiência e dedicação por parte do professor, que precisa identificar a melhor estratégia para atingir aos objetivos propostos e a forma como vai realizar as diferentes funções avaliativas. Professores que atuam na EJA precisam estar mais atentos aos seus instrumentos avaliativos, refletir sobre a realidade de seus alunos jovens e adultos para construir instrumentos que estejam de acordo com os objetivos da EJA. Esses instrumentos devem contribuir tanto para a aprendizagem de seus alunos quanto para a percepção de sua atuação no PROEJA.

Fizemos uma adaptação do que Luckesi (2002, p. 175-176) aponta sobre alguns pontos que precisam ser refletidos e levados em conta no momento de construção de instrumentos avaliativos, conforme identificamos a seguir:

- Articulação do instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos, no decorrer do período que se toma para avaliar. O educando só poderá manifestar uma aprendizagem a partir da tomada de consciência dos objetivos e do que se espera dele com a atividade proposta e realizada;
- Necessidade de abranger uma amostra significativa de todos os conteúdos aprendidos e ensinados. Todos conteúdos que forem essenciais precisam ser avaliados, conteúdos que não forem essenciais não devem nem mesmo ir para o planejamento;
- Utilizar nos instrumentos avaliativos as habilidades, sejam elas motoras, mentais, imaginativas ou outras de maneira compatível com as habilidades trabalhadas em aulas;
- Compatibilizar os níveis de dificuldade da avaliação com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido. Um instrumento de avaliação de aprendizagem não pode ser nem mais fácil nem mais difícil daquilo que foi ensinado e aprendido;
- Necessidade de utilizar linguagem clara e compreensível, salientando o que se deseja com cada atividade do instrumento avaliativo. O aluno precisa compreender o que está sendo solicitado que ele faça, caso contrário, poderemos estar confundindo esse estudante, comprometendo, portanto, a avaliação da aprendizagem;
- Precisamos construir instrumentos que colaborem com a aprendizagem, ajudando na demonstração da essencialidade dos conteúdos, ou aprofundando aspectos cognitivos que foram propostos.

Para analisar os métodos e instrumentos avaliativos, precisamos conhecer a realidade e iniciar uma reflexão crítica do fazer enquanto professor e do aprender em relação aos estudantes; conhecer a realidade da EJA, conversar com profissionais que já atuam com alunos jovens e adultos, escutar e dialogar com os alunos, enfim, reconhecer que precisamos repensar a avaliação e os instrumentos porque estamos trabalhando com uma clientela específica, que possui suas próprias concepções e objetivos

claros em relação a sua aprendizagem. Precisamos nos preocupar com uma avaliação formativa e diagnóstica, que contribua para a formação e aprendizagem de jovens e adultos.

9.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste texto não foi de esgotar o assunto e nem de estabelecer conclusões acerca da avaliação. Nosso propósito foi de problematizar a temática *avaliação* no contexto da EJA e do PROEJA. Assim, trouxemos, ao longo do trabalho, várias reflexões e apresentamos propostas de práticas avaliativas que atendam às especificidades desse público. Quando ampliamos nosso olhar sobre as possibilidades e as capacidades e até mesmo sobre nossas crenças, passando a considerar esses jovens e adultos como “sujeitos de conhecimento e de aprendizagem” podemos planejar e propor ações mais diretas e eficazes para que esse processo ocorra.

Nesse sentido, precisamos construir/desconstruir/reconstruir concepções e práticas de avaliação mais democráticas para podermos avançar e que atendam às diferentes demandas do público escolar, e em especial, aos alunos jovens e adultos, como também às diretrizes curriculares da EJA (2000) e ao que está proposto nos Documentos Base do PROEJA (2006; 2007):

[...] o que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado (BRASIL, 2007, p.55).

É necessário reivindicar e lutar para que as escolas e seus agentes educativos rompam com a concepção de conhecimento linear, cumulativo e classificatório que são vislumbrados no processo pedagógico e, conseqüentemente, na avaliação. Essa cultura, arraigada no espaço escolar,

conduz à exclusão social, por meio do fracasso escolar, viabilizado na repetência, na reprovação e na evasão. Buscamos uma prática pedagógica avaliativa comprometida com a inclusão, com o respeito às diferenças, por meio do diálogo e da construção coletiva dos diferentes saberes e conhecimentos (ESTEBAN, 1999/2000).

Numa perspectiva de avaliação como instrumento da formação e da aprendizagem partimos do pressuposto de que ela é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e como tal, essa estratégia precisa respeitar as diferenças, os espaços e os tempos de aprendizagem de cada indivíduo. Consideramos também que, por meio de “leituras positivas” todos podem e são capazes de aprender e partilhar experiências, saberes e conhecimentos, e, enquanto aprendizes, podem ampliar seus conhecimentos, reconhecendo na avaliação um meio para essa formação (HADJI, 2001).

Identificamos esses princípios nas propostas avaliativas para a EJA (2000) e para o PROEJA (2006; 2007), com vistas a transformar, assim, a prática avaliativa, na sua perspectiva processual, contínua, formativa e mediadora, contribuindo para a formação do indivíduo e para a aprendizagem desses jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº. 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. MEC. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. MEC, SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA: **Documento Base**, 2007.

_____. MEC, SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA: **Documento Base**, 2006.

ELY, V. D. **Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas**: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Lajeado – RS. 2006. Universidade do Vale dos Sinos, dissertação (Mestrado).

ESTEBAN, M. T. Avaliação: face escolar da exclusão social? Proposta. Rio de Janeiro, **FASE**, n. 83. Dezembro/fevereiro, 1999/2000, p. 66-71. Disponível em http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/maria_teresa_estebam.PDF > Acesso em: 10 out 2010.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar , o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERNANDES, C. O. Avaliação escolar: diálogo com os professores In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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 2010.

GALDINO, J. V. F. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio na Modalidade EJA**. 62 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos)

– Programa de Formação de Profissionais do Ensino Público. CFT/UFPB, Bananeiras, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porte Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

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.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 59-73, set./out./Nov./dez. 1999

OLIVEIRA, E. C. de; CESARINO, K. R. de A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio**: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SANTOS, V. M. P. dos. **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática**: métodos alternativos. Rio de Janeiro: Projeto Fundão, 1995.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T.

Ferreira, Maria J. R.
Silva, Sandra A. Fraga

(Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ZABALA, A. Por que se deve avaliar? Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo_conteudo.aspx?id=71> Acesso em: 15 out 2010 (texto original em: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998).

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Maria José de Resende Ferreira

Licenciada em História e Doutora em Educação pela UAA-PY. Coordenadora do PROEJA - Cursos Técnicos, professora das Licenciaturas de Química, Informática em Educação, Letras Português e da Pós-Graduação PROEJA presencial e a distância do Ifes Campus Vitória. Membro do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES.

Sandra Aparecida Fraga da Silva

Licenciada em Matemática, mestre e doutora em Educação (Educação Matemática) pela UFES. Atuou em diferentes níveis de ensino, atualmente é docente do IFES/Vitória, trabalhando na área de Educação Matemática e coordenando o Laboratório de matemática. Integrante de grupos de estudos e de pesquisas investigando formação inicial e continuada de professores, prática pedagógica e, processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação em matemática.

10 | TECNOLOGIAS E PROEJA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Rony Cláudio de Oliveira Freitas

Alex Jordane

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.

Paulo Freire

Neste capítulo fazemos uma discussão sobre o uso de tecnologias nessa confluência de modalidades que é a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Antes, porém, precisamos discutir um pouco sobre algumas questões que interferem ou são interferidas pela inserção ou maior utilização das tecnologias na escola, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Não podemos nos esquecer de que estamos falando de uma realidade educacional real, que está inserida em uma sociedade que se modifica, que segrega e que propicia acessos e nega outros, em função de vários aspectos culturais, raciais, econômicos etc.

Falamos de uma sociedade que tem sido denominada de dialógica (PALOMAR, 2004) e que, por isso, é mais reflexiva e mais crítica. Nessa sociedade a utilização da tecnologia não é mais que um simples indicador do dinamismo que se lhe impõe. O importante é que a reflexão implica que cada vez mais é necessário o diálogo, o confrontar de opiniões e pontos de vista diferentes, para chegar a consensos em todos os espaços da vida cotidiana, passando pela escola. Para melhor compreender alguns movimentos dessa sociedade dialógica, Palomar (2004) discute um pouco do que seria a “sociedade da informação”. Segundo ele, as tecnologias da informação e da comunicação têm sido incorporadas rapidamente às nossas

vidas. Isso tem implicado mudanças de posturas e de ações, levando a uma nova forma de organizar o pensamento e a cultura, além de fazer com que a sociedade necessite de pessoas críticas, capazes de processar rapidamente a quantidade de informações e estímulos que nos chegam de todas as partes. O saber enciclopédico é algo do passado, porque as fontes de informações são cada vez mais acessíveis a todas as pessoas. Assim sendo, é necessário um novo enfoque da educação, de acordo com as necessidades formativas da sociedade atual.

Para nos adequarmos a esse novo paradigma é necessário que haja um replanejamento da educação, refletindo a respeito do que estamos ensinando, como estamos ensinando e dos recursos que utilizamos para tal. No entanto, não podemos deixar de considerar que essa forma de organização da sociedade também aponta para novas formas de exclusão social. Para Palomar (2004), diferentemente da sociedade industrial que excluía pela diferente acumulação do capital e da posse dos meios de produção, as tecnologias da informação e de comunicação excluem a partir do momento que não permite que todos tenham as mesmas oportunidades de utilizar os recursos disponíveis. Atualmente as pessoas que têm a capacidade e sabem desenvolver-se com os meios tecnológicos têm muito mais oportunidades, já que são estas capacidades que são demandadas pelo mercado de trabalho e também são importantes para o desenvolvimento da vida de cada pessoa. A inclusão social e a possibilidade de promoção social são condicionadas à aprendizagem dessas habilidades e ao domínio desses meios.

É exatamente essa última afirmação que nos motiva a defender a inclusão das tecnologias no PROEJA, pensando em contribuir tanto com a aprendizagem de conteúdos específicos das diversas formações profissionais, quanto com uma melhor preparação para que os estudantes jovens e adultos possam romper barreiras estabelecidas por uma sociedade ainda muito excludente.

Antes, porém, de prosseguirmos com essa discussão precisamos definir o que estamos denominando tecnologia. Para isso recorreremos à enciclopédia eletrônica Wikipédia que considera que

ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento”.

A mesma enciclopédia complementa dizendo que é um termo que

[...] inclui desde as ferramentas e processos simples, tais como uma colher de madeira e a fermentação da uva, até as ferramentas e processos mais complexos já criados pelo ser humano, tal como a Estação Espacial Internacional e a dessalinização da água do mar (TECNOLOGIA, 2010).

Dessa maneira, ao nos referirmos à educação, poderíamos considerar tecnologia desde o quadro de giz até o computador, passando pelos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos ao longo dos tempos.

Poderíamos partir dessas ideias e prosseguir em uma discussão ampla a respeito desse assunto, porém, como precisávamos delimitar nossas discussões, optamos por nos focar no uso do computador na educação e, mais especificamente, a utilização do computador como ferramenta de aprendizagem para estudantes jovens e adultos do PROEJA.

Evidentemente que, mesmo assim, a discussão ainda continuaria muito ampla e, para delimitar um pouco mais ainda, nos posicionaremos neste texto a partir de três questões: (i) Como as tecnologias podem contribuir com a aprendizagem de estudantes jovens e adultos? (ii) Como podemos contribuir para que estudantes jovens e adultos aprendam a utilizar a tecnologia? (iii) Como a tecnologia pode contribuir com o processo de integração curricular no PROEJA?

Antes mesmo de começarmos a pensar em nossa primeira questão, cabem algumas outras que coexistem com as três colocadas, mas precedem a primeira: O que entendemos por aprendizagem? Como se dá a aprendizagem? Como provocar o desenvolvimento de nossos alunos jovens e adultos?

Não caberia, portanto, responder àquela primeira questão sem que deixássemos claro de que lugar falamos e o que entendemos por aprendizagem. Partimos de uma perspectiva de que o conhecimento, em qualquer nível, é construído pelo próprio sujeito em intensa interação com o meio em que ele está inserido. Consideramos por meio não somente o

ambiente escolar, mas também os diversos espaços de convivência social, sobretudo, o mundo do trabalho.

Nesse contexto o professor ganha um papel de extrema importância, que é de provocador dos conhecimentos pré-construídos, gerando um processo de desestabilização e depois de orientador no processo de reconstrução dos novos conhecimentos. Partimos do pressuposto que não há aprendiz passivo e por isso os processos devem ser desenvolvidos de tal forma que educadores e educandos aprendam juntos, que possam compartilhar momentos e descobertas. Entendemos, assim que a aprendizagem é um caminho de via dupla e que

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2005, p.79).

Além disso, focamos o processo educacional nas relações que se constituem através do trabalho, “colocando em evidência a dimensão do ‘trabalho como princípio educativo’” (PINTO, 2010, p. 5). Ao pensarmos assim estamos nos focando no trabalho em seu sentido ontológico, compreendendo o trabalho como a essência do ser humano e que, dessa forma, pode ser utilizado como início, meio e fim do processo educacional.

Declarado o lugar de onde falamos, voltemos às questões, especificamente à primeira delas. Tal questão parte do pressuposto de que a informática é um elemento aglutinador, capaz de se colocar de forma coerente no processo de construção do conhecimento, desde que seja inserida como apoio a uma metodologia que possa, ao mesmo tempo propiciar a elevação da autoestima e do desejo de aprender a aprender e que se utilize de “recursos em consonância com a concepção de aprendizagem

dentro de uma abordagem construtivista, a qual tenha como princípio que o conhecimento é construído a partir de percepções e ações do sujeito” (GRAVINA e SANTAROSA, 1998).

Essas mesmas autoras afirmam que

[...] não são de interesse as ferramentas que guardam características de métodos de ensino que privilegiam simplesmente a transmissão de conhecimento e em que a ‘medida’ de aquisição deste conhecimento é dada pela habilidade do aluno em memorizá-lo e reproduzi-lo, sem que se evidencie um verdadeiro entendimento. Mas sim aquelas que trazem em seus projetos recursos em consonância com concepção de aprendizagem dentro de uma abordagem construtivista, a qual tem como princípio que o conhecimento é construído a partir de percepções e ações do sujeito, constantemente mediadas por estruturas mentais já construídas ou que vão se construindo ao longo do processo, tomando-se aqui a teoria do desenvolvimento cognitivo de J. Piaget como base teórica. Esta teoria mostra que toda a aprendizagem depende fundamentalmente de ações coordenadas do sujeito, quer sejam de caráter concreto ou caráter abstrato.

Os ambientes informatizados para auxiliar o ensino e a aprendizagem devem despertar a independência e a autonomia. Devem ser capazes de unir elementos importantes na aprendizagem, como a *Metodologia de Resolução de Problemas, atribuição de significado* a alguns conteúdos estudados, aprendizagem pela *exploração, diversidade de abordagem*, entre outros.

Pode-se, ainda, justificar o uso do computador na educação pela possibilidade de proporcionar aos estudantes a aprendizagem a partir das próprias experiências, a oportunidade de serem sujeitos de seu próprio conhecimento com autonomia pela sua aprendizagem, a terem motivação e melhoria da retenção com capacidade de generalização e a aprenderem pela valorização da curiosidade, colocando o professor como facilitador deste processo de organização e elaboração de ideias.

A segunda questão diz respeito à contribuição da escola para a incorporação do computador à realidade dos estudantes jovens e adultos. Nós sabemos que as tecnologias de informação e comunicação têm sido incorporadas rapidamente em nossas vidas. A internet, sobretudo, é o maior responsável pelas rápidas mudanças ocorridas recentemente, principalmente por agregar possibilidades antes impensadas, tais como acessar documentos em diversas partes do mundo, coordenar redes de trabalho formadas por pessoas espalhadas e transmitir e difundir informações de maneira instantânea por toda parte do mundo. De qualquer forma, nessa sociedade em que agora vivemos, nomeada por muitos teóricos como a sociedade do conhecimento, as tecnologias, os computadores, tampouco as informações não são exatamente o mais importante. O que importa verdadeiramente são as trocas que são feitas. Entretanto, não podemos deixar de considerar que um primeiro contato com essas tecnologias é extremamente importante, e, se os estudantes foram privados desse contato anteriormente, cabe à escola, ao promover o retorno desse estudante para dentro de seus muros, fazer essa aproximação.

Não podemos deixar de considerar que a incorporação da tecnologia no mundo do trabalho é uma realidade. Também não podemos deixar de ver que a revolução tecnológica ocorre em um contexto capitalista no qual a distribuição das riquezas e das oportunidades é desigual. Isto quer dizer que nem todas as pessoas têm a mesmas oportunidades de ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Sem dúvida, essas pessoas são susceptíveis de estarem mais ou menos excluídas nessa nova sociedade, o que implica uma exclusão também no mundo do trabalho. Ampliar as possibilidades de acesso ao trabalho também é papel da escola e, para isso,

[...] deverá surgir um novo tipo de associação entre educação e trabalho, contudo, não pode ser acompanhada da perspectiva de que a tecnologia é a variável causal e a educação a variável dependente e de que a formação desse novo trabalhador deva *responder* às mudanças nas qualificações e conhecimentos determinados pelas inovações tecnológicas. Isso seria reduzir a educação e ignorar o fato – talvez mais importante – de que a causação pode se dar no sentido oposto e de que as políticas

de formação podem influir na direção e ritmo das mudanças tecnológicas. Em lugar de ajustar-se *relativamente e defensivamente* às inovações tecnológicas, deve-se considerar que a educação tem um papel *ativo e estimulador* a desempenhar [...] (ASSIS, 2010, p.189).

A terceira questão diz respeito ao papel da tecnologia na contribuição à integração curricular no PROEJA. O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) aponta a integração entre ciência, cultura e tecnologia, mediados pelo trabalho como princípio educativo, como forma de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, entendendo que essas dimensões são indissociáveis no mundo real.

A tecnologia pode cumprir, nesse caso, o papel de um possível aglutinador dessas dimensões, entendendo integração como tornar inteiro, compreender as partes no seu todo, tratar a educação como uma totalidade social (CIAVATTA, 2005, p.84). Mais especificamente, pensando no PROEJA, tratamos a educação geral como parte inseparável da educação profissional e enfocamos o trabalho como princípio educativo, no sentido de descartar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, afinal o pensar e o agir do homem são inseparáveis. É nesse aspecto que a inserção da tecnologia poderá contribuir, principalmente no diálogo entre o pensar e o fazer, o concreto e abstrato, o passado e o futuro, enfim, a passagem de um não pertencimento para uma inclusão em um mundo cada vez mais “computadorizado”.

10.1 BASES TEÓRICAS PARA O USO DA TECNOLOGIA NO PROEJA

Para pensar sobre o uso do computador na escola, antes precisamos entender qual o seu papel e em que sentido pode contribuir para a construção do conhecimento. Para Papert (1994) os computadores deveriam servir como instrumentos que ajudam a pensar para realizar projetos e como fontes para criar novas ideias e conceitos. Galvis (1988) afirma que o computador deveria ser usado no processo de ensino-aprendizagem, antes de qualquer outra coisa, como um meio para implementar o que com outros meios não seria possível ou seria difícil obter. Percebe-se, nesses autores, a preocupação em não fazer do computador uma simples transferência de

ações que já ocorrem com a utilização de outros meios e sim buscar novas possibilidades que possam, sobretudo, valorizar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para contribuir com a aprendizagem é necessário que pensemos no uso do computador dentro de uma abordagem que permita a ação do sujeito e a reflexão sobre essa ação. A questão principal é: qual é o caminho?

Uma possibilidade é pensar em um trabalho que possa caminhar no sentido de uma discussão que contemple valores na educação de que já tratamos neste artigo, como a valorização do processo de construção e a interação com o meio e com outros sujeitos. A informática, nesse contexto, não seria vista como o centro das atenções, mas, como transformadora nos processos de quebra de paradigmas, de mudanças de posturas e de estabelecimentos de diálogos entre conhecimentos e sociedade.

Nesse caso o ponto de partida não está na máquina, mas na problematização proposta. A máquina é um meio que potencializa e oferece novas possibilidades. A sua utilização deve partir do princípio de que o homem e o mundo situam-se numa perspectiva *interacionista*, sendo o conhecimento o produto dessa interação, que é centrada nas formas com que o mundo cultural age e influencia o sujeito em interação com o objeto.

Papert (1994) descreve duas possibilidades do uso do computador na educação: o *construcionismo* e o *instrucionismo*, opostas entre si. Para melhor compreender o primeiro, que é a abordagem que nos interessa, vamos apresentar alguns elementos que o diferencia do segundo:

- O instrucionismo está preocupado em aperfeiçoar o ensino, enquanto o construcionismo se preocupa em encontrar estratégias para que o aprendizado ocorra a partir do mínimo ensino. Isso não significa minimizar o papel do professor, apenas mudar o foco de sua ação, que passa a ser o de “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir de mínimo de ensino” (PAPERT, 1994, p.125).
- O construcionismo parte do princípio de que as pessoas podem construir por si mesmas seus métodos de resolução de problemas e o computador oportuniza possibilidades para que o estudante possa se expressar livremente, com liberdade para trabalhar.

Papert (1994) enfatiza:

O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, [...] atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista (p.127-128).

Para esse autor, o processo educacional deve ter como pressuposto o fato de que não se aprende apenas pelo ensino formal e deliberado. Nessa perspectiva o estudante é considerado como um aprendiz inato, que mesmo antes de chegar à escola possui conhecimentos adquiridos por meio de uma aprendizagem natural, espontânea e intuitiva, e que essa aprendizagem se dá via exploração, busca e investigação, caracterizada como uma real autoaprendizagem. O que o estudante aprendeu porque fez, após ter explorado e descoberto por si próprio, além de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, possui um significado especial que ajuda a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de que a construção do conhecimento se dá principalmente na maneira como as pessoas se relacionam com o meio, ou seja, as condições que este oferece para exercitar o pensamento qualitativo está embutida na filosofia do Logo, ambiente computacional originalmente concebido por Papert. Para ele, o computador pode concretizar e personalizar o formal e permite abordar de forma concreta os conhecimentos até então somente acessíveis via processos formais (PAPERT,1985), contribuindo na passagem do pensamento concreto para o abstrato (visão piagetiana).

Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará o temos *construtivismo*, cujo uso educacional contemporâneo em geral reme à doutrina de Piaget de que o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para uma outra pessoa. Mesmo quando você parece estar transmitindo como sucesso informações contando-as, se você pudesse ver os processos cerebrais em funcionamento, observaria que seu interlocutor

está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que vocês pensa estar “transferindo” (PAPERT, 1994, p.127).

A proposta de Papert, tendo o Logo como referência, é a utilização de softwares educacionais que possam fazer a materialização dessas concepções em meio virtual, a fim de propiciar uma interação do aprendiz com um ambiente gráfico que implemente um estilo computacional, no caso do Logo de geometria (geometria da tartaruga). As construções feitas no computador são meras representações daquilo que já se construiu anteriormente na cabeça, e o retorno do ambiente oportuniza reformulações das hipóteses para, novamente, testá-las, refinando sua formulação inicial, o que se configura no ciclo *descrição-execução-reflexão-depuração*. Ao proceder dessa forma, o estudante necessariamente se defronta com conceitos importantes para a aprendizagem. O mapa conceitual a seguir resume essa ideia.

Dessa forma o computador deixa de ser a “máquina de ensinar” para ser a “máquina para ser ensinada” (VALENTE, SD).

10.2 O USO DE MAPAS CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO

Uma das possibilidades de uso de computadores na educação, em especial no PROEJA, é a construção de mapas conceituais, como o mostrado na seção anterior. Esse tipo de representação tem sido utilizado frequentemente para diversos fins na educação.

Faremos a discussão sobre sua produção e utilização, principalmente devido à facilidade e ampliação de seu uso após a criação de softwares diversos, muitos deles livres. Antes, porém, de prosseguir é importante de definamos alguns termos importantes:

10.2.1 Conceito e Estrutura Cognitiva

A noção do termo *conceito* é discutida por diversos autores e de diferentes formas, mas para sermos coerentes com a própria teoria que embasa o uso e a criação de mapas conceituais, vamos adotar a ideia baseada na teoria da aprendizagem de Ausubel. Para esse autor “[...] as pessoas pensam com conceitos, o que revela sua importância para a aprendizagem” (MOREIRA;

BUCHWEITZ, 1987, p.16). Assim, entenderemos por *conceito* quaisquer “objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos criteriosais comuns, e que são designados por algum signo ou símbolo, tipicamente uma palavra com significado genérico” (FARIA, 1995, p. 3). Esclarecendo, para nós uma simples palavra ou um simples desenho podem representar um conceito e, mesmo sabendo que não seriam exatamente isso, vamos denominá-los com tal.

Estrutura Cognitiva pode ser definida como “conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo; ou, no contexto de aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento” (FARIA, 1995, p.3). Complementando essa ideia, poderíamos dizer que estrutura cognitiva de qualquer indivíduo seria “o complexo organizado resultante dos processos cognitivos através dos quais se adquire e utiliza o conhecimento” (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987, p. 16).

10.2.2 Aprendizagem Significativa

Procurando entender como a mente humana absorve, transforma, armazena e faz uso de uma nova informação, David Ausubel propôs uma nova teoria cognitiva, a aprendizagem significativa, que segundo ele

[...] é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 1999, p.11).

Em outras palavras: ensinar significativamente implica, necessariamente, valorizar aquilo que o aluno traz como conhecimento prévio o *subsunçor*, ou inseridor, usando-o como um ponto de referência, algo em que a nova informação se apoiará até que também ela adquira conteúdo ou significado suficiente para se adaptar à estrutura cognitiva desse aluno.

Importante notar que tal teoria se opõe diretamente à aprendizagem de conceitos sem a ligação com conhecimentos anteriormente existentes na estrutura cognitiva do aluno, chamada de *aprendizagem mecânica*. Nela, a informação se liga de maneira arbitrária na mente daquele que aprende, não havendo interação entre a nova informação e àquela anteriormente armazenada (FREITAS et al, 2006, p.43).

10.2.3 Mapas Conceituais

Um mapa conceitual, como o próprio nome indica é composto de *conceitos* que se relacionam e se interligam criando assim uma *cartografia*. Para Faria (1995, p. 1),

A forma mais geral de definir mapas conceituais consiste em designá-lo como esquema gráfico para representar a estrutura básica de partes do conhecimento e proposições relevantes desse conhecimento [...]. Os mapas conceituais podem ser concebidos também como instrumentos para cartografar o conjunto de ideias aprendidas em uma área específica, por alunos ou por sujeitos de uma pesquisa educacional.

Mapas conceituais são, portanto, representações gráficas de conceitos, semelhantes a diagramas, em um domínio específico de conhecimento, sendo eles construídos de tal forma que as relações entre os conceitos são evidentes. Ou seja, eles representam conceitos e suas ligações na forma de um mapa. Os nós são os conceitos, e os conectivos entre dois nós são os relacionamentos entre os conceitos, formando uma proposição. Mapas conceituais são usados, entre outras funções, para esclarecer ou descrever as ideias que as pessoas têm sobre um determinado assunto.

Por exemplo, no mapa mostrado na seção anterior, “Ambientes Informatizados”, “Professor” e “orientação de trabalhos” são *conceitos*. As expressões “exigem preparação do” e “deve” são *conectivos* que relacionam esses conceitos, gerando a *proposição*:

“Ambientes informatizados exigem preparação do professor que, por sua vez, deve orientar os trabalhos”.

Os mapas conceituais foram, originalmente, desenvolvidos por Joseph Novak, para dar suporte à Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1978). Eles podem ser utilizados por alunos e professores como uma linguagem para descrição e comunicação de conceitos e como esses se relacionam. Dentre as aplicações de mapas conceituais no trabalho do (a) professor (a), citamos:

- Ensinar determinado conteúdo, introduzindo-o ou como sistematização;
- Como instrumentos de avaliação de aprendizagem;
- Como instrumentos para a análise e o planejamento do currículo e de aula.

10.2.4 Cmap Tools e outras ferramentas de criação de mapas conceituais

Dentre as várias ferramentas disponíveis para construção de mapas conceituais, trazemos talvez o mais importante. Primeiramente por ser o precursor nesse tipo de software, depois por ser livre. O *Cmap Tools* foi

[...] desenvolvido pelo Institute for Human and Machine Cognition, permite a associação de nós de um mapa a outros mapas, a arquivos de áudio e vídeo, figuras, páginas de texto e páginas Web, além de permitir construções cooperativas (FREITAS e PAIVA, 2005).

Além do *Cmap Tools* podemos encontrar algumas ferramentas também gratuitas e algumas colaborativas. Com uma pesquisa na Internet várias delas ficarão acessíveis, algumas delas propiciam construções *online* e colaborativas, outras permitem inserção e imagens e vídeos. Vale a pena a consulta. Certamente você já fez várias buscas na internet e isso não deve ser problema, mas tem feito uso dela para fins educacionais? É exatamente nesse ponto que vamos tocar no próximo tópico: a utilização dessa rede mundial como recurso pedagógico.

10.3 A INTERNET COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A internet surgiu em meados do século passado, nos Estados Unidos da América. Torna-se complicado definir a data em que a rede foi criada, mas sabe-se que em 1969, no auge da Guerra Fria, a Agência de Pesquisa e Projetos Avançados¹ (ARPA), voltada às pesquisas de informações militares criou a ARPANET, com o intuito de garantir a comunicação militar em caso de um possível ataque. A ARPANET foi uma das redes pioneiras, que mais tarde se tornaram a Internet de hoje.

Em 1985, as universidades norte-americanas já estavam conectadas a uma rede mais ampla, e em 1988, a rede foi aberta para interesses comerciais. Em 1990 diversos cientistas do mundo passam a ter acesso à *World Wide Web*² (WWW), que acabou se popularizando simplesmente como *Web*. O princípio básico que rege a *Web* é o do hipertexto. Um hipertexto é um texto no formato digital que apresenta alguns *links* ou *hiperlinks*, que direcionam a outros textos. Dessa forma, a composição que se forma é um misto de diferentes textos interligados. Esse é um dos conceitos mais importantes na internet e talvez o que nos provoque mais, como educadores. Mais à frente, retomaremos essa discussão.

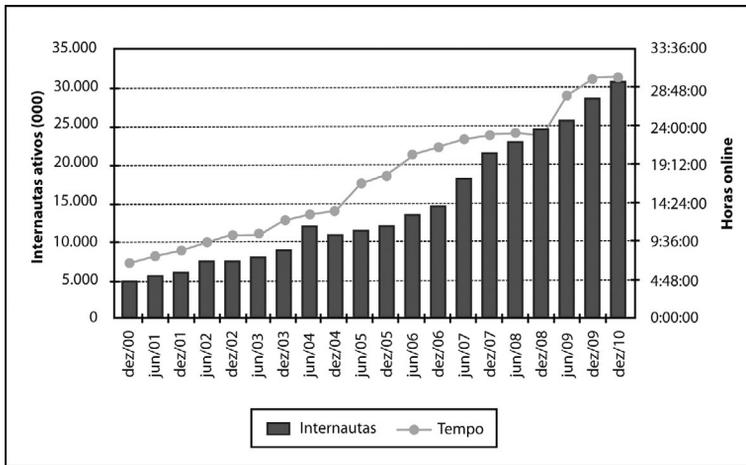
Finalmente, em meados de 1991, a *Web* foi disponibilizada mundialmente. Desde então o acesso e utilização desses recursos tem crescido em ritmos alucinantes. No Brasil, nos últimos nove anos, o número de pessoas que têm acesso à rede mundial cresceu mais de 500%, ou seja, ficou seis vezes maior, passando de 4,9 milhões, em dezembro de 2000 a 30,5 milhões em junho de 2010³. O mesmo acontece com o tempo de acesso. O gráfico abaixo traz esses dados em detalhes.

1 Advanced Research Projects Agency

2 O termo não é normalmente traduzido, mas uma possível tradução seria "Rede de alcance mundial".

3 Dados fornecidos pelo Painel IBOPE/NetRatings, disponível em <http://www.cetic.br/usuarios/ibope/tab02-01-cons.htm>.

10.4 INTERNAUTAS DOMICILIARES ATIVOS* E HORAS NAVEGADAS** - 2000 – 2010



O que tanto atrai na internet? Por que tantas pessoas “gastam” tanto tempo de suas vidas em frente a um computador?

As respostas podem ser as mais variadas possíveis, dependendo de quem responde. Uma criança entre 8 e 13 anos responderia que fica, quase sempre, envolvido em jogos *online*, sejam eles individuais ou multijogadores⁴. Alguns já ensaiam a participação em redes sociais e jogos que envolvam mundos virtuais. Alguns adolescentes responderiam que ficam, quase o tempo todo, em redes sociais e em programas de comunicação, quando podem “conversar” com seus colegas, sem que os pais reclamem do uso do telefone. Os adultos também consomem um tempo razoável em redes sociais e em programas de comunicação. Mas será que é só isso? Será que esses espaços podem também ser utilizados numa perspectiva educacional?

*Pessoas com 2 anos ou mais que navegaram na internet através de computadores no domicílio no mês

**Tempo médio de uso do computador pelos internautas brasileiros ativos no mês

4 Multiplayers.

Uma das grandes preocupações de alguns educadores é o processo, cada dia mais latente, da virtualização do mundo. As relações são mantidas através de poucos contatos físicos, mas muitos contatos virtuais.

É nessa realidade que nos inserimos e é nessa realidade que se inserem, também, nossos alunos jovens e adultos. Cabe a nós, portanto, buscarmos formas de utilização desses espaços de modo que possam contribuir com a construção de saberes que julgamos importantes.

Como já tratamos, o uso de uma tecnologia, qualquer que seja, depende, necessariamente, de como organizamos nossas atividades e de como conduzimos o processo pedagógico. Portanto, não devemos nos preocupar se a internet é boa ou ruim, mas sim em como a internet pode ser bem utilizada.

Vale lembrar que a *Web* foi estruturada em um formato um tanto quanto diferente dos ambientes com os quais estamos acostumados a lidar no dia a dia, principalmente em sala de aula, quando utilizamos um livro didático ou mesmo um material produzido por nós. O conceito de hipertexto e de hiperlink nos permite traçar, desde um espaço até chegar a outro, inúmeros caminhos, trilhas, passando por outros inúmeros lugares. Essa não-linearidade nos confunde e, em muitos casos, nos assusta a ponto de optarmos por não desenvolver nenhuma atividade que envolva essa rede com tantos nós.

Mas, retomando às ideias de Papert, a internet é exatamente o espaço mais propício ao desenvolvimento de atividades que fujam da noção instrucionista, pois ela permite que os alunos possam, navegando por esse mar de informações, chegar a diferentes lugares, passando por diferentes caminhos. Nossa função, como educadores, é, então, de orientá-los para que não se percam nesse mundo virtual.

10.4.1 Possibilidades encontradas na *Web*

Vamos, apenas a título de organização didática, dividir o conteúdo da internet em três blocos.

1. Ambientes virtuais de aprendizagem – AVA: tais ambientes foram criados para se tornarem espaços de aprendizagem. Possuem, assim, um objetivo específico. Dentre esses ambientes podemos destacar o Moodle e o Teleduc, ferramentas desenvolvidas para estruturar cursos a distância.

2. Repositórios de atividades: são espaços que concentram atividades estruturadas para serem utilizadas em diferentes modalidades, níveis de ensino e áreas do conhecimento. No Brasil, um repositório muito utilizado é o Rived – Rede Interativa Virtual de Educação⁵.

3. Espaços que não foram pensados para serem utilizados na educação, mas que podem trazer contribuições, algumas vezes, até mais significativas que os anteriores. Nesses espaços podemos encontrar textos, blogs, jogos de realidade virtual, redes sociais, espaços colaborativos, programas de comunicação síncrona, enfim, uma gama de situações que nos apresentam uma infinidade de caminhos, cabendo a nós educadores elaborar roteiros de exploração desses espaços, de preferência que permitam caminhos múltiplos.

Não podemos perder de vista os alunos jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, e exatamente por isso, marcados por uma enorme dificuldade de tempo e espaço necessários para seus estudos. O uso dessas diferentes possibilidades pode nos ajudar a criar novos espaços-tempos, como nos alerta Bicudo e Rosa (2010):

Estaremos, assim, vivenciando um espaço/tempo diferente do constituído na realidade mundana e, dessa forma, instaurando um processo educacional que até então era desconhecido (p. 116).

Dessa forma, o uso da internet, sobretudo dos AVA, na educação de jovens e adultos, criando novos tempos-espaços de interação, pode surgir como uma alternativa que respeita as especificidades desse público.

Dentre os espaços citados, vale destacar aqueles nos quais encontramos informações das mais variadas formas e que podem ser excelentes ferra-

5 O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância - SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno. Além de promover a produção e publicar na web os conteúdos digitais para acesso gratuito, o RIVED realiza capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino (<http://rived.mec.gov.br/>).

mentas para utilizarmos em nossas salas de aula. Mas um primeiro problema se instaura: muitas informações colhidas na internet não são confiáveis. Uma preocupação de professores que se utilizam de pesquisas na rede deve ser, portanto, com a forma como os alunos realizam essas buscas e como validam algum determinado conteúdo.

Um bom começo de caminho é entender melhor como se processam as buscas realizadas pelas ferramentas disponíveis na rede. Os sites de buscas disponíveis trabalham com uma estrutura que é bem mais complexa do que somente digitar o termos e clicar no botão *pesquisar*. Possibilitam uma estruturação de buscas que podem ser refinadas, de acordo com as ferramentas que utilizamos. Não podemos cobrar de nossos alunos que realizem “boas” buscas se não conhecemos processos mais aprimorados dessas buscas. Símbolos e expressões como “” (aspas), + (mais) – (menos), * (asterisco), “e” (“*and*” em inglês), “ou” (“*or*” em inglês), “site:”, “..”, além da “pesquisa avançada”, ajudam-nos a refinar o processo de pesquisa e a excluir uma série de resultados “indesejáveis”.

O segundo passo é o refinamento dos resultados apresentados na busca. Não existe uma regra, mas podemos provocar nossos alunos sobre como escolher um resultado que nos atenda melhor. Mantendo a ideia de que o conhecimento é construído e de que a tecnologia pode contribuir para essa construção, é importante que respeitemos o aluno como gerenciador de seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, não podemos criar um processo de validação dos conteúdos selecionados pelos alunos o qual não tenha como foco principal os próprios alunos. Ou seja, não basta que disponibilizemos a tecnologia e as ferramentas, mas temos que ajudá-los, não conduzi-los no processo de confirmação das informações selecionadas. O questionamento da validade e da confiabilidade de informações apresentadas pelos alunos deve surgir deles próprios. Nossa função, como educadores é, portanto, a de provocá-los a refletirem sobre essas questões.

Dentre os diversos sites que apresentam informações na internet, vamos destacar a Wikipédia. Wikipédia por ela mesma é

[...] uma enciclopédia multilíngue *online* livre colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias. Por ser livre, entende-se que qualquer artigo dessa obra pode

ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações, [...] Criada em 15 de janeiro de 2001, a Wikipédia baseia-se no sistema wiki (do havaiano wiki-wiki = “rápido”, “veloz”, “célere”) (WIKIPÉDIA, 2010).

Iniciamos este texto apresentando o verbete **tecnologia**, retirado da Wikipédia e agora retomamos outro verbete. Nossa intenção é a de deixar claro que tal ferramenta é uma **enciclopédia** e como tal deve ser usada para colher informações. Dessa forma, afirmamos que a Wikipédia pode nos apresentar conteúdos importantes, mas por ser uma enciclopédia, não pode ser a única referência de buscas, dependendo do tipo de trabalho que estamos desenvolvendo. Se em outros momentos os alunos buscavam por enciclopédias impressas, como Barsa, por exemplo, por que não buscar informações em uma enciclopédia que além de livre é escrita de forma colaborativa por diversas pessoas?

Resta-nos, portanto, conhecer esses espaços e explorá-los buscando utilizá-los de forma que nossos alunos possam, por meio deles, construir ou reconstruir novos saberes.

10.4.2 A Web como apoio ao professor

Finalmente devemos destacar que muitas produções acadêmicas de qualidade estão à disposição na rede mundial. Portais de universidades, de governos, de entidades não-governamentais, de autores, bibliotecas virtuais e indexadores de revistas eletrônicas espalhadas por todo mundo estão disponíveis e apresentam vários trabalhos científicos. Dois portais muito importantes, mantidos pelo Governo Federal são o *Portal do professor*⁶ e o *Domínio Público*⁷.

O primeiro foi lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia e tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. É composto pelas seções: Espaço da Aula, com sugestões de atividades

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

7 <http://www.dominiopublico.gov.br>.

feitas colaborativamente por professores; *Jornal do Professor*, que traz temas ligados à educação; Recursos Educacionais com vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos e outras mídias; Cursos e Materiais com informações sobre capacitações; Interação e Colaboração para trocas de informações entre os professores; Links para acesso a páginas externas ao ambiente. Este é um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados.

O portal Domínio Público foi lançado em novembro de 2004 com o intuito de disponibilizar uma biblioteca virtual para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. No portal estão à disposição, para serem baixadas por qualquer usuário, obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

O nosso processo de formação, de desenvolvimento profissional pode ser ainda melhor se utilizarmos espaços como esses. Voltemos a lembrar que a *web* se firmou como um grande hipertexto e cada clique nos leva a outros tantos espaços, ampliando nossos horizontes.

10.5 APLICATIVOS NA SALA DE AULA: EXPLORANDO OUTRAS POSSIBILIDADES

Apesar de a internet fazer parte do cotidiano de muitos de nós, tanto professores quanto alunos, não podemos reduzir a utilização das tecnologias da informação, em especial o computador, a essa rede. Dessa forma, propomos uma discussão acerca de aplicativos disponíveis na maioria dos computadores.

Software aplicativo (ou aplicativo ou ainda aplicação) é um programa de computador que tem por objetivo o desempenho de tarefas práticas, em geral ligadas ao processamento de dados, como o trabalho em escritório ou empresarial. Tem como foco o usuário. A sua natureza é, portanto, diferente da de outros tipos de software, como sistemas operacionais e ferramentas a eles ligadas, jogos e outros softwares lúdicos, entre outros (SOFTWARE APLICATIVO, 2010).

Dentre os softwares aplicativos daremos um destaque aos **programas para escritório**, mas que utilizamos diariamente. Dentre esses programas encontraremos editores de texto, planilhas eletrônicas e editores de apresentação. Tais softwares tornaram-se tão comuns e tão úteis que estão organizados em pacotes (suíte para escritório) como o Microsoft Office e o BrOffice.org. Sendo o primeiro proprietário e o segundo livre e pode ser instalado em sistema operacional.

A suíte BrOffice.org inclui em seus programas um editor de texto (*Writer*), uma planilha eletrônica (*Calc*), um editor de apresentações (*Impress*), um editor de fórmulas matemáticas (*Math*), uma ferramenta para desenhos (*Draw*) e um gerenciador de banco de dados (*Base*).

Tais aplicativos foram desenvolvidos especificamente para tarefas diretas, como a editoração de textos ou a preparação de apresentações, mas queremos provocar o leitor a buscar outras formas de utilização dessas ferramentas que superam os objetivos primeiros a que foram estruturados. Como podemos utilizar um editor de apresentações ou uma planilha eletrônica em uma atividade que instaure, na sala de aula, um ambiente construtivo, como pensado por Papert?

Esse deve ser, portanto, o foco de nossas ações quando organizamos atividades envolvendo as tecnologias da informação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. Educação e a Formação Profissional na Encruzilhada das Velhas e **Novas Tecnologias**. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Detate Multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 189-203.

AUSUBEL, D. **Psicologia Educacional: Uma Visão Cognitiva**. 2ª ed. São Paulo: Letras, 1978.

BICUDO, M. A. V. ROSA, M. **Realidade e cibernundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos**. Canoas: ULBRA, 2010.

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.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 3, p. 83-105.

FARIA, W. **Mapas conceituais: Aplicações ao Ensino, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, R. C. O; PAIVA, M. A. V. O uso de mapas conceituais como instrumentos de apoio à aprendizagem da matemática. **Revista Sapientia: CESAT - Pio XII – UNICES** <em revista>, Vitória, Ano 3, nº 4, p.10-17, 2005.

FREITAS, R. C. O.; PAIVA, M. A. V.; ZOCOLOTTI, A. K. A Utilização dos Mapas Conceituais no Processo de Avaliação em Matemática. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória-es, v. 1, n. 1, p.42-55, 2006.

GALVIS, A. H. **Ambientes de enseñanza-aprendizaje enriquecidos con computador**. Boletín de Informática educativa. Bogotá, Dezembro de 1988, p.117-38.

GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. M. A Aprendizagem da Matemática em Ambientes Informatizados. **IV Congresso Ibero-americano de Informática na Educação**. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/117.html>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UnB, 1999.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Mapas Conceituais: Instrumentos Didáticos, de Avaliação e de Análise de Currículo**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

PALOMAR, Francisco Javier Díez. **La Enseñanza de las Matemáticas em la Educación de Personas Adultas: Um Modelo Dialógicco**. 2004. 445 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Pedagogía - Universidad de Barcelona, Barcelona-espanha, 2004. Disponível em: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0331105-120753/index.html>>. Acesso em: 04 jul. 2008.

Papert, S. **Logo**: Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Antonio Henrique. **Trabalho, Ciência e Cultura como Princípio e Fundamento da Educação Profissional**. Artigo da Disciplina Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Profissional. Serra: CEAD, 2010.

SOFTWARE APLICATIVO. In: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2010. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Software_aplicativo>. Acesso em: 29 nov. 2010.

TECNOLOGIA. In: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

VALENTE, José A. **Informática na educação**: o computador auxiliando o processo de mudança na escola. Disponível em: <<http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2010. SD.

WIKIPÉDIA. In: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

Rony Cláudio de Oliveira Freitas

Professor de Matemática do Ifes *campus* Vitória, mestre em Informática e doutor em Educação. Seus trabalhos e pesquisas se focam no PROEJA, discutindo temas como a produção de materiais didáticos e o uso de tecnologias educacionais. É coordenador do curso de Especialização PROEJA na modalidade a distância e vice coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Alex Jordane

Professor de Matemática do Ifes *campus* Vitória, mestre e doutorando em Educação. Atualmente tem direcionado seus trabalhos e pesquisas para o PROEJA, focando principalmente a discussão curricular e o uso de tecnologias em sala de aula. É designer instrucional do curso de Especialização PROEJA na modalidade a distância.

A large, stylized number '5' in a dark gray color. The top bar of the '5' is a thick horizontal line that extends to the right, forming a wide base for the text. The bottom curve of the '5' is also thick and rounded.

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA ESCOLA

11 | A EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Maria Angela Dutra Machado

Todo homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo XXII.

Como pode-se observar pela epígrafe acima, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, declarava direito do homem a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu como direito social, dentre outros, a educação e o trabalho. Em relação à educação a considerou como dever do estado e da família. Isso nos remete a situação de que cabe ao Estado estabelecer políticas públicas que venham ao encontro da observância e cumprimento destes direitos, mesmo porque educação e trabalho são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Sequencialmente, a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), rege como fins da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e, assim como a Carta Magna, considera a educação como direito de todos e dever do estado e da família.

Tratando-se de fundamentos, pode-se concluir que a legislação brasileira não deixa a desejar no que tange à observação dos direitos humanos declarados em 1948, entretanto, necessitamos entrar no espaço das garantias.

Melhor dizendo: que ações podem garantir o direito à educação e ao trabalho?

Ignorar estes direitos representa desrespeitar o outro na sua condição de cidadão democrático. Mas, sabe-se que a garantia de direitos passa também pelo seu conhecimento e domínio.

Para contribuir com o conhecimento, este capítulo pretende fazer um estudo das legislações educacionais e políticas públicas que as envolvem, começando com uma análise da situação da educação nas Constituições brasileiras, dando maior ênfase à Constituição promulgada em 1988 e às alterações promovidas pelas Emendas Constitucionais (EC) específicas, sempre atenta ao fato de a educação ser um direito público subjetivo.

Como sequência, focalizará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, em seus aspectos gerais e os específicos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional Técnica de nível médio.

Por fim, serão discutidos outros documentos legais que definem ou orientam questões relacionadas à educação e que são necessárias ao PROEJA.

11.1 A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

No que tange às Constituições Brasileiras, de uma forma ou de outra, todas trataram do tema educação. Mas, segundo Souza (apud SAVIANI, 2004, p.18), com o advento da República, a escola pública fez-se sentir na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população, o que foi materializado na instituição da escola graduada a partir de 1890, no estado de São Paulo, de onde irradiou ou deveria irradiar para todo o país.

Entretanto, para este trabalho será focada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988 por ser a que está em vigência, apesar das alterações promovidas pelas várias Emendas Constitucionais.

Vejamus que a Carta Magna traz em seu bojo a educação e trabalho como direitos sociais, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo II – Dos Direitos Sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (texto original).

Já no Título VIII – Da Ordem social, Capítulo III – Da educação, da Ciência e do Desporto, a Seção I – Da Educação, declara:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente

O texto original deste inciso contemplava apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Em 1996, a EC 14 alterou sua redação acrescentando a palavra assegurada (mantida na EC 59), alegando não ser possível obrigar aos jovens e adultos a frequência, mas assegurar sua oferta.

Como se pode perceber, passaram-se 21 anos da promulgação da CF 1988 para que a educação básica tornasse obrigatória e gratuita, isto implica dizer que, a partir de 2009, todos os brasileiros têm direito à educação básica, podendo requerer a sua oferta a qualquer tempo e lugar do Brasil.

A partir do momento que se oficializa o direito ao ensino fundamental aos sujeitos da EJA, e posteriormente, o direito ao ensino médio e educação profissional, implica dizer que campanhas de alfabetização e exames supletivos passaram a representar descumprimento à CF de 1988.

Neste sentido, Bobbio (2004, p. 26) diz que o problema mais urgente que temos que enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias.

Assim, faz-se necessário dispender esforços para garantir aos sujeitos da EJA, a educação a que têm direito e, mais que isso, que eles percebam e se posicionem como detentores de direitos.

O art. 214, através da EC 59, promove uma alteração muito significativa para a educação nacional ao trazer o plano decenal de educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O texto original do *caput* deste artigo declara: “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”.

A aprovação da EC 59 representou um ganho de qualidade para a educação, o que se deve aos movimentos organizados da sociedade e à vontade política dos governantes.

É importante destacar que a universalização e manutenção de uma educação de qualidade dependem de vontade política e de fatores econômicos.

A partir desta Constituição, a educação recupera a situação de ser considerada um direito de todos e, neste contexto legal, inserem-se às legislações pertinentes a educação de jovens e adultos, a educação do campo e do indígena. Mas, vale destacar, mais uma vez, a importância da participação da sociedade organizada para estas conquistas.

O artigo 22, inciso XXIV, determina como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, com este respaldo, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei Nº 9394 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN).

11.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Trinta e cinco anos após a promulgação da primeira LDB (Lei 4.024, de 20.12.1961) foi sancionada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, no dia 20 de dezembro de 1996. Entretanto a gestação do projeto original remonta ao ano de 1987.

Ainda que o texto aprovado não tenha sido a versão elaborada pela sociedade, ele representou alguns avanços sociais como a existência dos artigos 39 a 42 para tratar exclusivamente da Educação Profissional e os artigos 37 e 38 para tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Serão tratadas em espaço próprio as questões legais relacionadas à educação profissional e à educação de jovens e adultos (através do PROEJA).

Mas, vale destacar alguns artigos e parágrafos relacionados com o trato da educação como direito, da educação profissional e da EJA, a saber:

Art. 1º, § 2º: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

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.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

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

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

11.3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia 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).

Como já foi dito anteriormente, a educação de Jovens e adultos (EJA) como direito público subjetivo está legalmente amparada pela CF de 1988 e pela Lei 9.394, de 1996. Entretanto, muito caminho ainda há por fazer até

que a sociedade e os próprios sujeitos envolvidos no processo compreendam o sentido de a educação ser um direito também para aqueles que não tiveram acesso na idade regular quer seja por necessidades de sobrevivência, quer seja por inúmeras reprovações, enfim, por algum motivo provocador de abandono ou atraso da vida escolar.

Compreender a educação como direito faz parte de um movimento democrático da sociedade e garante condições de acesso ao conhecimento acumulado historicamente como forma de elevação do nível de escolaridade, de resgate da cidadania e de (re)colocação no mundo do trabalho, no caso da educação profissional.

No que diz respeito à qualificação para o trabalho de jovens e adultos, a Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005, do Ministério da Educação, inicia o processo estabelecendo no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, definindo o percentual de vagas a serem oferecidas até o ano de 2007.

Contudo, no dia 24 do mesmo mês e ano, o Presidente da República, pelo decreto nº 5.478, instituiu, 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.

Como forma de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para os sujeitos da EJA, o decreto nº 5.478 foi revogado pelo decreto 5.840, de 13 de julho de 2006 que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Entre esse último e aquele primeiro o PROEJA aumenta sua abrangência do ensino médio à educação básica. O Decreto 5.840/2006 autorizou a sua oferta do PROEJA pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, mas destaca que em qualquer caso, o programa deverá ser oferecido a partir da construção de projeto pedagógico integrado único.

Quanto à organização dos cursos, além de determinar o projeto pedagógico integrado único, também determina a observância às diretrizes

curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, é importante destacar o parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999 que trata das diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio; o parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos; o parecer CEB 15, de 1º de junho de 1998, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e o parecer CEB 4, de 29 de janeiro de 1998, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Além disso, o PROEJA conta com um documento base para a educação profissional técnica de nível médio/Ensino Médio, um para o Ensino Fundamental e outro para a Educação Índigena elaborados em 2007 que trazem orientações relacionadas ao projeto político pedagógico integrado e a aspectos operacionais com propostas muito relevantes.

Como sequência dos decretos a Lei 11.741 de 2008 inclui o parágrafo 3º no artigo 37, que declara: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Desta forma, a integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional passam de programa de governo para política pública do Estado.

Das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos merecem destaque as funções da EJA, que são:

1. Reparadora: oferecer educação com o intuito de reparar a dívida que a sociedade tem com uma parcela significativa da população, em termos de acesso a graus elevados de letramento, com o propósito de (re)inserção na sociedade em igualdade de condições.
2. Equalizadora: oferecer educação àqueles que não tiveram a oportunidade por quaisquer motivos. Significa distribuir bens sociais com vistas a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade.
3. Qualificadora: oferecer educação a todos como forma de atualizar conhecimentos por toda a vida.

11.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tratando-se de educação profissional, a história mostra que nas políticas da Educação Pública no Brasil essa modalidade está contemplada desde 12 de março de 1890, através do Decreto 27, elaborado por Caetano de Campos (Diretor da Escola Normal de São Paulo) e Rangel Pestana. A norma estabeleceu a necessidade de formação de professores ao declarar que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (REIS FILHO, apud SAVIANI, 2004, p.24). Este fato contribuiu para que a reforma geral da instrução pública paulista se iniciasse pela reforma da Escola Normal, implantando a Escola Modelo (órgão de demonstração metodológica) em forma de anexo.

É importante esclarecer que a expressão Educação Profissional aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, entretanto outras palavras e/ou expressões foram e ainda são utilizadas com o mesmo significado, tais como formação profissional, qualificação, requalificação, capacitação, preparação para o trabalho, habilitação profissional, educação técnica ou ensino profissional.

Retornando a 1890, o Decreto de 8 de novembro reorganiza os ensinos primário e secundário do Distrito Federal, com a inclusão dos trabalhos manuais (MACHADO,1989 p. 25).

Em 1894, há a criação do Instituto Profissional João Alfredo, atendendo à profissionalização de tipógrafos, litógrafos, carpinteiros, torneiros, entalhadores, ferreiros, serralheiros, funileiros, alfaiates, encadernadores, correiros e sapateiros (MACHADO,1989 p. 25).

Em 1906, a Câmara dos Deputados, através da Proposição 195, habilita, pela primeira vez na República, o Estado a destinar recursos financeiros para a criação de escolas profissionais federais (MACHADO,1989 p. 25).

Neste mesmo ano, pela primeira vez, a questão da formação profissional fazia parte da plataforma do governo. Em seu manifesto, Afonso Pena assinalara: “A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (MACHADO, 1989, p. 25).

Ainda em 1906, há a criação da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro pela Estrada de Ferro Central do Brasil (MACHADO, 1989, p. 25).

Em 1908, há a criação da Escola Profissional Souza Aguiar, com cursos de marcenaria, tornearia em madeira, entalhadura, ferraria, ajustamento e tornearia mecânica (MACHADO, 1989 p. 25).

Em 1909, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro, o Presidente Nilo Peçanha cria, em quase todos os estados, Escolas de Aprendizes Artífices, representando o início da atuação direta do governo Federal na área da formação profissional. São apresentadas as seguintes justificativas pelo decreto:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torna necessário não só facilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (MACHADO, 1989, p. 25).

Pela justificativa apresentada percebe-se que a educação técnica foi tomada como solução para problemas sociais, o que foi inviabilizado pelas dificuldades de funcionamento, uma vez que a experiência era pioneira e não havia professores especializados.

Em contraposição a essas justificativas vale ressaltar a concepção de educação de um dos autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Fernando de Azevedo, quanto à finalidade da educação, que diz:

Sua finalidade é eminentemente social no sentido de preparar para a vida, na qual o trabalho tem lugar importante, mas também porque concorre para a formação do sentido social do trabalho: a conscientização de sua importância. Se é verdade

que “a criança pobre aprenderá a trabalhar, a criança rica, trabalhando igualmente, aprenderá a respeitar o trabalho alheio” (PENNA, 1987, p. 35).

Segundo Machado (1989, p.26), em 1911, a Lei Álvaro Batista, que instituiu a reforma do ensino primário, normal e profissional, integrou a aprendizagem técnica no plano da instrução pública municipal, proporcionando-lhe o nome e o caráter de ensino primário técnico profissional.

Segundo a mesma autora (1989) em 1914, Venceslau Brás assume a presidência da República e expressa uma concepção definida sobre a formação profissional:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime.

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país.

Se não tivermos pessoal habilitado para essas escola, o que não é de se admirar, país novo que somos, contratemos no estrangeiro a missão industrial. Conseguiremos, assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases para um futuro melhor, bem como alcançaremos desviar a corrente impetuosa e exagerada que atualmente existe para a empregomania e para o bacharelismo (p. 26).

Entretanto, Machado (1989, p.26) diz também que a crise econômica, acirrada pela eclosão da 1ª guerra mundial, fez diminuir o entusiasmo pelos projetos de formação profissional, inviáveis pela própria carência de recursos financeiros.

Até 1927, seguem-se outras legislações de caráter organizador da formação profissional, às vezes para um ou outro município e outras vezes transferindo uma escola para o âmbito federal, evidenciando uma política de forma fragmentada e dispersa, mas sem perder o destino para os “desfavorecidos da fortuna”, que é o caso do Decreto nº 13.064 de 12 de junho aprovando um novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, e reafirmando que a condição para a matrícula é ser “desfavorecido da fortuna”. Para maior exemplificação, Machado (1989, p.27) diz que data de 1927 a aprovação de um projeto de Fidélis Reis, que definia o ensino profissional como obrigatório no país e, que este projeto, encaminhado em 1922, foi alvo de muitos debates e quando foi aprovado, havia sido retirada esta obrigatoriedade, por meio de um substitutivo de Tavares Cavalcanti, em decorrência da forte oposição das classes mais favorecidas.

Machado (1989, p. 28) diz ainda que, em 23 de janeiro de 1928, foi sancionada a nova lei de ensino municipal, de autoria de Fernando de Azevedo, na qual constava que os estudos teóricos deveriam ser combinados com os práticos e que, através de decreto, em 30 de abril de 1932, com o objetivo de abolir a distinção entre cursos preparatórios para os cursos superiores e os profissionais, ficou determinado que os estudos teóricos e práticos dos cursos de humanidades deveriam se combinar com as tarefas práticas das oficinas.

A partir da vitória do movimento revolucionário de outubro de 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e com isso, abriu-se a possibilidade de uma política centralizada e unificada para o ensino técnico (MACHADO, 1989, p.32).

Segundo Machado (1989, p.30), a visão de que o ensino técnico era próprio de apenas certos grupos sociais predominou no período anterior e posterior a 1930 e perdurou por muito tempo, até quando, politicamente, mostrou-se como um empecilho para a dominação ideológica e as contradições de classe passaram a exigir do Estado o ocultamento refinado da sua política de classe. A autora completa ainda que em 1937 essa concepção poderia até ter sido incluída no texto da Constituição Federal, em seu artigo 129 e que, pouco a

pouco, com o desenvolvimento do capitalismo e a consequente exigência de um aumento e melhoria da capacidade dos trabalhadores de produzir, em níveis cada vez mais elevados de produtividade e de acordo com os padrões de comportamento desejados pela organização da produção, é que o Estado passa a assumir uma outra posição e a divulgar outras concepções e valores a respeito deste ensino.

Na verdade, o art. 129 da Constituição Federal de 1937 chega a dizer que o ensino profissionalizante está destinado às classes menos favorecidas, mas o art. 131 ao tornar obrigatório os trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias anula a falácia do art. 129.

Segundo Saviani (2004, p. 32), em abril de 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de seis decretos, conhecidos como reforma Francisco Campos, sendo que o de nº 20.518, de 30 de junho tratava da organização do ensino comercial, regulamentava a profissão de contador e dava outras providências. Como se evidencia, esse decreto tratava de educação profissional e, no que diz respeito ao ensino comercial, dotava de uma estrutura orgânica de caráter obrigatório em todo o país.

Segundo o mesmo autor (2004, p.37), a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e, dando sequência ao processo de reforma educacional, por meio das “Leis Orgânicas do Ensino”, conhecida como a Reforma Capanema, interferiu, nos ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). Por essas reformas, o ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial e o colegial e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico profissional, subdividido em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Apenas o secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior, e o técnico profissional apenas dava acesso às carreiras a eles correspondentes, o que implica dizer que havia classes sociais definidas para cada ramo.

Em 13 de janeiro de 1937, é aprovada a Lei 378 através da qual o Ministro Gustavo Capanema reestrutura o Ministério da Educação e Saúde pública, implantando reformas que culminaram com a mudança de denominação das Escolas de Aprendizes Artífices para Liceus e o aumento de vagas para o ensino profissional.

Nesta ocasião, a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo passou a denominar-se Liceu Industrial de Vitória, ainda assumindo um trabalho com características artesanais.

Machado (1989, p. 35) afirma que em 1942, o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro, unifica a organização do ensino industrial em todo o território nacional, e o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimento de ensino industrial.

Embora a Constituição Federal de 1934 tenha sido a primeira a fixar como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional”, o que foi mantido na Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, com outra redação e que, por este caminho, ressaltando as reformas de Francisco Campos e de Capanema toda a educação tivesse sido afetada, ainda fazia falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, o que foi manifestado com a promulgação da Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, que definiu como competência privativa da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”.

Até 1946, o que prevalecia era o mecanismo de recorrer às reformas parciais. Dada a determinação da competência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, a partir do trabalho de uma comissão instalada em 29 de abril de 1947, constituída por educadores de variadas tendências, em 29 de outubro de 1948, encaminhou ao presidente da República para ser submetido à apreciação do Congresso Nacional o projeto que se converteu na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Mas, entre a data de encaminhamento do projeto de lei (1948) e a data da promulgação (1961) decorreu um tempo longo de debates e discussão acerca do assunto, culminando em um projeto bastante diferente do original.

Essa lei introduziu o aproveitamento de estudos, o que permitiu aos alunos de curso técnico profissional a possibilidade de transferência de um ramo a outro do ensino médio e terem acesso a qualquer curso de nível superior, por meio do exame vestibular após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, o que não era permitido na Reforma Capanema, que vigorou por 20 anos.

Ahlert (2005, p.126) relata que da década de 1930 até a década de 1970

foi hegemônica a linha de um Estado nacional forte, comprometido com um sistema econômico nacional. Abortado o projeto nacionalista, que se articulava ao redor do Presidente João Goulart, as elites deram um golpe de classe, utilizando para isso o braço armado, sob a força de um golpe militar. Assim, mergulharam o Brasil na lógica do capitalismo transnacionalizado, altamente excludente.

Relata Machado (1989, p.46) que, em 16 de fevereiro de 1959, foi aprovada a Lei 3.552, regulamentada pelo Decreto 47.038, de 16 de outubro, reformando o ensino industrial em todo o país, trazendo inovações como maior autonomia e descentralização da organização administrativa e alargamento do conteúdo de cultura geral dos cursos técnicos. Continua ainda afirmando que essa lei acabou com a multiplicidade de cursos básicos, instituindo apenas um curso, com o objetivo de fornecer uma fundamentação geral com algumas noções de vários ofícios, e que os cursos técnicos passaram a ter duração de quatro anos.

Em 1965, o Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, recomenda a concentração de todos os esforços na ampliação da matrícula nos cursos técnicos, extinguindo-se o 1º ciclo nessas escolas de formação profissional, delegando às Escolas Técnicas a responsabilidade única pelo 2º ciclo, sob a alegação de que a formação de técnicos deste ciclo é fator preponderante para a industrialização, uma vez que as indústrias buscam os técnicos e não estudantes de ginásio.

Após a tomada de poder pelos militares, a LDBEN 4.024/61 passou por alterações, como forma de ajustar a organização do ensino à nova situação. Dos ajustes decorreram duas legislações, a 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior, e a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, rompendo ainda com o sistema de ensino baseado em ramos, ou seja, estruturado de acordo com as subdivisões de ensino secundário, comercial, agrícola e normal.

Como o governo militar não considerava necessário modificar totalmente a Lei 4.024/61 devido ao fato de o golpe ter sido para garantir a ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro presidido por João Goulart, dessa Lei permaneceram em vigor os títulos relacionados aos fins da educação, ao direito à educação, a liberdade de ensino, a administração do ensino e aos sistemas de ensino e foram revogados

os dispositivos correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior, sendo substituídos pelas duas novas leis.

Segundo Ahlert (2005, p.126), a partir da década de 1970, com a inovação tecnológica (informatização e comunicação), tomou corpo na América Latina um Estado liberal que transformou os sistemas tradicionais de produção e pregou – e ainda prega – a diminuição do Estado, o que, segundo sua doutrina, levaria para uma distribuição do bem-estar social através das relações capitalistas de mercado, de salários e de consumo.

Neste contexto e embasada na teoria do Capital Humano, é que surgiu a Lei 5.692/71 unificando o ensino de 2º grau em resposta às necessidades da economia, que clamava por um técnico cuja formação profissional se respaldasse na cultura geral. Decorrente dessa Lei, surge o parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, como tentativa de romper com a dualidade estrutural, que separa a escola da cultura da escola do trabalho, mas infelizmente ficou apenas na formalidade.

Como ilustra Kuenzer (1992),

a leitura do parecer 45/72 mostra que a pretendida unidade se compromete através de uma proposta curricular que separa o que havia sido unido: as disciplinas ditas gerais das disciplinas ditas especiais, havendo duas partes no currículo, que na prática nunca se integraram – a de cultura geral e a de formação técnica (p.134).

Segundo Kuenzer (1992, p. 135), na grande maioria das escolas, sem tradição nem condições de ensino profissional, as disciplinas de formação especial foram ministradas segundo o velho princípio educativo, de forma livresca, teoricista e superficial. Sabe-se até de escolas que ensinavam datilografia sem ter máquina, reproduzindo o teclado em uma folha de papel.

O parecer 45/72 procurou demarcar as diferenças entre o Técnico de Nível Médio e o Auxiliar Técnico, estabelecendo para a primeira categoria 52 habilitações e para a segunda, 78, chegando a um total de 130 habilitações, o que, segundo Machado (1989, p. 56), representou a redução do conceito de especialidade a um conjunto superlimitado de atribuições.

Cunha (apud RAMOS, 2000, p. 297) afirma que em 1976, ainda como decorrência da Lei 5.692/71, surge o Parecer 75/76 do Conselho Federal de Educação, oferecendo uma nova alternativa para o ensino de 2º grau, com a instituição das Habilitações Básicas. Ele redefiniu a noção de habilitações no segundo grau, partindo do princípio de que não seria viável, nem desejável, que todas as escolas se transformassem em escolas técnicas.

Para Warde (apud KUENZER, 1992 p. 47), este parecer proclama a unidade entre pensamento e ação, mas dilui a profissionalização na educação geral, o que significa separar teoria, função da escola, da prática, função da empresa.

Com este parecer fixaram-se 10 habilitações básicas: Agropecuária, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica, Química, Construção Civil, Administração, Comércio, Crédito e Finanças e Saúde.

Da Lei 5.692/71, Machado (1989, p. 55) afirma que “o ensino técnico industrial no Brasil atravessa uma nova fase, pois deixa de existir enquanto sistema de ensino”. Por outro lado, continua sendo uma experiência singular, pois as escolas convencionais não se mostram capazes de ministrar uma educação técnica de acordo com as diretrizes fixadas nessa lei devido a inúmeros problemas como dificuldades financeiras, de equipamento, saturação do mercado com profissionais provindos de cursos de baixo custo, inexistência de professores capacitados em número suficiente, etc.

A Lei 4.024/61, o art. 1º, alínea “e” traz como um dos fins da educação o “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. A Lei 5.692/71 incorporou o art. 1º da Lei 4.024/61, uma vez que não foi revogado, sintetizando-o em termos do ensino de 1º e 2º graus através do art. 1º, o qual estabelece como objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus: 1. A autorrealização do educando; 2. a qualificação para o trabalho; 3. o preparo para o exercício consciente da cidadania. Conclui-se que tanto uma como a outra Lei tratam da qualificação para o trabalho.

Entretanto, a Lei 5.692/71 art. 5º §1º, alínea “b” e o §2º, alíneas “a” e “b” tratam da predominância da parte de formação especial como habilitação profissional no Ensino de 2º grau, admitindo que apenas, excepcionalmente, a parte especial no ensino de 2º grau poderá adotar o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. Isto caracteriza profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, deixando clara a tendência tecnicista da educação.

Em 30 de junho de 1978, a Lei de nº 6.545 transforma Escolas Técnicas em Centro Federal de Educação Tecnológica. São elas: a de Minas Gerais, a do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (RJ).

Após a implantação dos primeiros centros federais de Educação Tecnológica em 1978, a expressão “educação tecnológica” começou a ser usada para definir a função dessas instituições sendo o ensino profissionalizante no segundo grau apenas uma de suas dimensões.

Em 1982 é aprovada a Lei 7.044, que altera dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Segundo Kuenzer (1992, p. 136), essa lei apenas completa o quadro, extinguindo definitivamente a obrigatoriedade da formação profissional, que passa a ser substituída por uma “preparação para o trabalho” que até hoje carece de definição. Na verdade, esta lei completa o ciclo conservador, abrindo as portas para os cursos propedêuticos, de cunho livresco e teoricista, restaurando os anos 50/60, através de um modelo de educação geral que forme um jovem culto e político, tal como o dirigente da velha sociedade.

Para Saviani (2004, p.44), a partir da Lei 7.044/82, conquanto a profissionalização não tenha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei 5.692/71. Assim, as escolas técnicas consolidaram-se como as instituições mais adequadas para conferir ao segundo grau o caráter profissionalizante voltado para as habilitações profissionais específicas.

Segundo Ramos (2006, p. 285), pode-se dizer que a partir da Lei 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de segundo grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais.

Assim, justificado por dados estatísticos que apontavam a precariedade do atendimento à demanda pela educação de segundo grau técnico, ajustado às exigências do mercado de trabalho, é que se desenvolve o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico – PROTEC, com o objetivo de implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas de primeiro e segundo graus.

Ramos (2006, p. 286) relata que como resultado do PROTEC, em 1993 havia a inauguração de 11 unidades de Ensino Descentralizadas e 36 dessas em construção.

Para Saviani (1996, p.116), a Lei 5.692/71 “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”.

Em 1994, a Lei Federal 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, dentre as quais a transformação das atuais Escolas Técnicas em Centro Federal de Educação Tecnológica, de forma gradativa e mediante decreto específico para cada Centro.

Em dezembro de 1996 foi aprovada a LDBEN nº 9.394. Esta Lei, segundo Cunha (2005, p.55)

trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] determina que os conteúdos e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

Esta LDBEN, pela primeira vez na história das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, dedicou um capítulo à Educação Profissional, o capítulo III, do título V, em que se pode perceber que a educação profissional é tomada em sentido geral, englobando qualquer possibilidade de profissionalização e destinada a qualquer cidadão que queira, independente da sua escolarização, ter acesso a este tipo de educação.

Para Cunha (2000, p.55), a política educacional implementada a partir de 1995 reservou um lugar especial ao ensino técnico. Se, de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da rede federal. Essas escolas teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em

especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade.

Os artigos que compõem o capítulo III desta LDBEN, 39 ao 42, e também o §2º do art. 36, (texto original) foram regulamentados pelo Decreto nº 2.208 e pela Portaria 646 de 1997.

Através desse decreto, foram instituídos três níveis de educação profissional, o básico, o técnico e o tecnológico, e proclamou-se uma independência curricular do ensino médio com a educação profissional de nível técnico, o que implicou o término da oferta de cursos técnicos integrados com a educação geral. A partir daí, passou-se a oferecer, obrigatoriamente, a educação profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, caracterizando uma organização curricular de caráter somatório entre dois cursos distintos: um com a parte de educação geral, e o outro a de educação profissional, admitindo a possibilidade de concomitância ou de sequencialidade. Para o Ensino Médio admitiu-se a destinação de um percentual de 25% para disciplinas de caráter profissionalizante, constituindo a parte diversificada do curso e admitindo também a possibilidade de aproveitamento destas disciplinas no currículo de habilitação profissional.

Este mesmo decreto instituiu a obrigatoriedade de oferta de cursos profissionais de nível básico para as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

A Portaria 646/97 determinou que a partir de 1998, o ingresso de novos alunos seria de acordo com o disposto no Decreto 2.208/97 e na referida portaria e fixou a meta de redução de 50% da oferta do ensino médio, independente da educação profissional, oferecido pelas Instituições Federais de educação tecnológica.

Em 1998, foi aprovada a Lei 9.649 que proibia a expansão do sistema federal de educação profissional, através do seu art. 47, §5º, que dizia:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais,

que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino.

A presença do advérbio **somente** declara que a União poderia até construir novas unidades de ensino, mas a gestão e manutenção não estariam sob sua responsabilidade, ou seja, a nova escola deveria ser estadual, municipal ou privada.

Tanto o decreto quanto a portaria apresentam um caráter contraditório com a LDBEN 9.394/96, porque, enquanto essa reserva um capítulo para tratar da educação profissional, representando um avanço na legislação e dotando de relevância histórica e social esta modalidade de educação, aqueles resgatam a dualidade estrutural do ensino ao promoverem uma educação profissional com organização curricular independente da do Ensino Médio, o que parece um retorno ao período da vigência da LDBEN 5692/71.

Segundo Ahlert (2005, p.127), a educação sofreu grande influência nas últimas décadas, incorporando o ideário neoliberal nas políticas educacionais empreendidas pelos Estados orientados por estas concepções.

Para del Pino, (2000, p. 66) o que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece uma certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias. O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes. Estas “orientações”, expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos.

Com a mudança do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, mudam-se também as políticas educacionais e, neste contexto, em 23 de julho de 2004 é aprovado o Decreto nº 5.154, que revoga o Decreto 2.208/97 e passa a regulamentar o §2º do art. 36 e os art. 39 a 42.

A partir desta data, abriram-se novas possibilidades de organização curricular para a educação profissional técnica e o Ensino Médio.

É interessante observar que para os mesmos artigos da LDBEN 9.394/96 foram elaboradas regulamentações com conteúdos diferentes, o que pode representar concepções sociais, políticas e educacionais antagônicas.

O Decreto 5.154/2004, apesar da forma, representa um atendimento das reivindicações da sociedade, que foi às ruas protestar contra o Decreto 2.208/97 e a Portaria 646/97, devido ao prejuízo na formação do aluno.

Em 8 de dezembro de 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 39, que trata da aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Este parecer estabelece um paralelo entre os Decretos 2.208/97 e o 5.154/2004, demonstrando diferenças de concepção de organização curricular da educação profissional.

Além disso, deixa claro que a Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio e que, na hipótese de o estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”, ou seja, não se podem organizar cursos com duas partes distintas: a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda com a formação de técnico.

A partir de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.741, à LDB foi incluída a SEÇÃO IV – A para tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) através dos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36 D e o parágrafo 3º no artigo 37 para tratar da integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional.

O conteúdo desta seção contempla os encontrados no Decreto 5.154 de 2004 (regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDBEN 9394/96). Esse decreto trouxe de volta ao cenário da educação profissional a possibilidade de articular o Ensino Médio e a educação profissional técnica de forma integrada, o que havia sido retirado do cenário educacional pelo decreto 2.208 de 1997, o que significa dizer que integrar a EPT com o Ensino Médio, deixou de ser proposta de governo para transformar-se em política pública de Estado.

11.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações e políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos e à educação profissional têm passado por mudanças que podem ser traduzidas em preocupação com a melhoria da qualidade e da oferta de vagas, entretanto, ainda estão longe de atender a toda a necessidade

da população brasileira. No que diz respeito às condições de efetivação do descrito nos dispositivos legais, pode-se dizer que a situação é por demais carente. Mas, não se podem negar os avanços, o que também não se pode permitir é um retrocesso deste processo. É necessário maior compromisso político de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005. Disponível em <www.pucminas.br> . Acesso em 3 de agosto de 2007.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 14 de dezembro de 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 20 de julho de 2007.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa 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/L5692.htm>. Acesso em 20 de julho de 2007.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 20 de julho de 2007.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 27 de novembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional**: Legislação Básica. 5ª edição. Brasília, 2001.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Abril de 2004. Disponível em: <<http://www.ceprotec.mt.gov.br/PDF/Leis/Federal/04.pdf>>. Acesso em 3 de agosto de 2007.

_____. **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, e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 8 de dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

_____. **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, 24 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

_____. **Decreto nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso 10 de abril de 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 111, dez, 2000. p. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In.: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión em la Educación y el Trabajo**. 2000. Capítulo IV, p. 65-88. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/pino.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**: O trabalho como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: Contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: Educação e Transformação – Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo** – A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado Educacional** do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

Maria Angela Dutra Machado

Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicologia Educacional e em Orientação Educacional e Vocacional e mestre em Pedagogia Profissional. Atuou como professora da disciplina Legislação, Políticas Públicas e Gestão na Especialização em PROEJA no ano de 2008, no Ifes; como pedagoga dessa mesma especialização e como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental; atualmente é pedagoga do Ifes - *campus* Vitória, atuando em cursos técnicos concomitantes e integrados ao ensino médio.

12 | A GESTÃO DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA

Edna Graça Scopel

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1998, p. 77).

12.1 INICIANDO O DIÁLOGO...

O fio condutor desse capítulo é ampliar seus conhecimentos sobre a Gestão da Escola. Durante as discussões apresentadas refletiremos sobre a construção de conhecimentos, concepções, práticas e desafios da gestão democrática, como instrumentos para sua participação autônoma, crítica e propositiva. Esta reflexão dar-se-á por meio da análise da inserção da escola no Sistema Educacional e a relação entre as diversas instâncias do Poder Público, bem como pela compreensão do processo de construção da gestão democrática na escola e no sistema de ensino, observando seus instrumentos e elementos básicos. Dela, culminará uma discussão do processo de construção de um Projeto Político Pedagógico e a possibilidade de participação dos diversos segmentos escolares nessa construção.

Quando falamos em gestão da escola, não estamos falando em qualquer forma de gestão, estamos falando da gestão democrática. É preciso que façamos uma reflexão de como devemos organizar, tanto as secretarias e redes de ensino quanto as escolas, para a concretização desse princípio que rege o ensino, viabilizando a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade na delimitação das políticas de educação que se desenvolvem em

ambos os locais – escolas e sistemas. É urgente analisar, discutir e apresentar o verdadeiro papel da gestão nas escolas, para que deixem de ser apenas reprodutoras da ideologia e das práticas atreladas ao modelo de administração empresarial e constituam um ambiente de formação humanitária e emancipatória, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Conforme discute Gracindo (2007), é possível compreender que a gestão democrática é importante não só para o diretor da escola, uma vez que deve também ser discutida, compreendida e exercida pelos alunos, funcionários, professores, pais e mães de estudantes, gestores, bem como pelas associações e organizações sociais da cidade e dos bairros. Hoje, a gestão democrática da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público.

Vieira (2009, p. 24) descreve que a escola não se reduz a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas. Estas políticas devem alcançar a escola e seus agentes num movimento de procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar. A autora ainda assinala que parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato de ela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas, o que nem sempre agrada a todos, indicando que as mudanças, por menores que sejam, sempre atingem pessoas, por isso, mesmo, mudar nunca é simples, pois a gestão se faz em interação com o outro. Sendo assim, o trabalho do gestor sempre implica diálogo, negociação, humildade, aceitação, gestão de conflitos, tomadas de decisões complexas, dentre outros fatores.

Para que possamos nos preparar para agir de forma democrática, convido o leitor a refletir sobre a gestão da escola. Num primeiro momento, vamos apresentar um panorama da educação brasileira, em que são discutidas questões que envolvem o entendimento da educação como direito, analisando a função social da escola. Num segundo momento, focalizaremos um dos eixos mais importantes da gestão democrática: o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que propicia a organização e a participação da comunidade escolar na gestão da escola. Por meio do processo de construção do PPP, a comunidade escolar busca, de forma coletiva e democrática, a discussão dos problemas da escola e suas possíveis soluções, principalmente, o PPP do PROEJA, pois busca

atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p 36).

12.2 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidade para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2001, p. 40).

Com o golpe militar de 1964 calaram-se as vozes em defesa da escola pública e da ampliação de oportunidades educacionais, instalando-se a educação anti-democrática. Assinala Borges (2009) que, neste período, a educação a ser desenvolvida tinha como objetivo a formação de recursos humanos que atendessem ao desenvolvimento econômico e aos grupos empresariais.

As discussões sobre a gestão da educação no Brasil acontecem de forma mais intensa a partir de 1970, num contexto em que o direito à educação pública é questionado pela classe trabalhadora e impõem uma análise sobre a falta de vagas, os motivos da reprovação e do abandono escolar, as condições precárias das escolas e a limitada profissionalização dos magistério (LUCE; MEDEIROS, 2006 apud CÓSSIO et al., 2010, p. 326).

Nos anos 1980, reformar a educação significava resgatar toda a história de uma prática pedagógica em sintonia com os interesses da população. Buscava-se a construção de uma escola participativa, que não discriminasse

mulheres, negros e classes sociais; que fosse um espaço que se ensinassem conhecimentos e práticas sociais; que valorizasse os profissionais da educação. Foi nesse espírito que professores e grupos sociais iniciaram a luta por uma nova Constituição (BORGES, 2009).

Nessa perspectiva, Cóssio et.al. (2010) ressaltam que

os movimentos reivindicatórios dos professores favorecem a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola, propondo a sua superação e democratização. É neste contexto histórico-político, de transição do centralismo do regime autoritário para a redemocratização, que a gestão é evidenciada na agenda política dos governos (p. 327).

Os autores ainda apontam que até meados da década de 1980, os fundamentos utilizados pelos teóricos da administração educacional eram o arcabouço teórico dos vários movimentos que compõem a teoria da administração empresarial, pois acreditavam que administrar uma rede de escola ou uma instituição escolar consistia em tarefa equivalente à administração de uma empresa qualquer, não requerendo nenhuma consideração especial. Destacam que:

A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração educacional tinha por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar, ou seja, a incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração, produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia, e a natureza do método da formação cultural das novas gerações (CÓSSIO et.al, 2010, p. 327).

A constatação das limitações do paradigma empresarial para compreensão dos processos de administração da educação e da escola foi ancorada nas teorias críticas que denunciaram o papel da educação

escolar no processo de reprodução das desigualdades de classe nas sociedades capitalistas. Para romper com a visão conservadora e tecnicista da administração educacional, passou-se a usar o termo gestão, no sentido flagrantemente democratizante, em sintonia com o movimento de democratização da própria sociedade (CÓSSIO et.al, 2010).

A partir de 1986, com o fim do Regime Militar e com as lutas dos professores, a educação passa por uma dimensão política, e a luta por democratização foi traduzida, entre outras, pela forma de gestão, cuja perspectiva democrática foi contemplada pela Constituição Federal de 1988. Assim, a concepção de gestão passou a ser compreendida como:

[...] Processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático (DOURADO apud FERREIRA, 1998, p. 79).

Na Constituição Federal de 1988, o Estado constitui-se como democrático e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade de pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Como objetivos fundamentais, o Estado possui o papel de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme estabelece o art. 3º (BRASIL, 1998).

Cóssio et. al (2010) ilustram que

A ampliação dos espaços de participação dos diversos segmentos da sociedade na tomada de decisões das políticas públicas para educação nas esferas nacional, estaduais e locais passou a ser o grande pleito no contexto do processo de democratização da educação (p. 328).

O mesmo também ocorreu internamente nas instituições educativas. Descrevem também que nos anos que se sucederam ao movimento de democratização do país, apesar de algumas experiências pontuais de democracia social, assiste-se a um processo de ressignificação conceitual e prática da democracia, baseada em valores como a liberdade, a descentralização e a participação, com novos sentidos.

A partir da década de 1990, deu-se início à reforma do Estado, impulsionada por reformas geradas do mundo todo e redefiniu-se o papel do Estado, que seguia um modelo de governo intervencionista. Esse modelo estrangulou o Estado, gerando o crescimento da dívida, engessando a economia interna e elevando os índices de pobreza. A reforma teve como objetivo quatro finalidades: redefinir o tamanho do Estado; recuperar a governança ou capacidade financeira e administrativa; redefinir seu papel regulador; e aumentar a governabilidade, ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. Com a reforma, o Estado assumiu uma nova concepção, passando de produtor de direito e deveres para indutor, regulamentador e executor de todas as medidas capazes de proteger o povo e assegurar o seu bem-estar social.

A partir da segunda metade dos anos 90, a educação sofre uma verdadeira reforma para atender aos preceitos neoliberais. Vieira (2009) afirma que algumas mudanças estruturais na educação brasileira tiveram origem na Constituição Federal e em 1996, modificações foram introduzidas no capítulo da educação da Carta Magna, através da Emenda Constitucional nº 14/96. No mesmo ano foi promulgada a Lei nº 9394/96 que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. A essas orientações vieram somar-se metas e prioridades do Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001. Em 2006, houve a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Através do Ministério da Educação, a União passou centralizar as decisões, ao mesmo tempo em que descentralizou responsabilidades através do comprometimento da sociedade civil com a educação, com forte estímulo ao voluntariado e passou a orientar os currículos, na forma de parâmetros curriculares para educação básica e diretrizes curriculares para o ensino

superior; implantou um sistema de avaliação nacional, que buscava avaliar o desempenho dos alunos através de amostragem; instituiu a dinâmica da competitividade e da concorrência entre as instituições educacionais através da divulgação dos resultados das avaliações; redefiniu o lócus da formação dos professores; incentivou a privatização da educação superior e da formação profissional; redefiniu o financiamento da educação, sendo essas medidas permeadas pela lógica de uma gestão baseada na eficácia, na eficiência e nos resultados, com impactos significativos na gestão escolar (CÓSSIO et al., 2010).

No capítulo da Constituição dedicado à educação, são estabelecidos os princípios orientadores à gestão democrática dos sistemas de ensino público (art. 206), a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade. A LDB 9394/96 também dispõe sobre a gestão democrática (Art. 3º), estabelecendo orientações para organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico, para a participação dos atores escolares e para integração entre escola e comunidade.

Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) indicam que

nos textos legais é que são atribuídos papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual passa a responsabilizar-se pelo funcionamento do sistema escolar e também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino (p. 22).

Enunciam ainda que a integração escola-sociedade, uma das exigências da gestão democrática, acontece pela participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 28) discutem que nos últimos anos, uma proposta tomou espaço no campo da gestão escolar: o Projeto Político Pedagógico. De acordo com a LDB, os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, cabendo a participação dos docentes nesse processo. Outros instrumentos legais como o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01) consideram o Projeto Político Pedagógico elemento essencial da gestão e autonomia escolar. Este ressalta a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares, sendo assim constitui o meio pelo qual a escola pode constituir a gestão democrática, que respeita a construção coletiva e a

identidade da escola, a cultura e o caráter autônomo. Cury (s.d.) aponta a gestão democrática como instrumento para implementação de um projeto político pedagógico na escola, destacando que:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade como profissionais comprometidos. (Cury, s.d., p. 27).

Entretanto, apesar de estar garantida pela legislação, tanto de âmbito federal, quanto de âmbitos estaduais e municipais, a gestão democrática ainda busca o caminho de sua efetivação, mas devemos ressaltar que:

os movimentos sociais haviam avançado e desenvolvido propostas de uma gestão democrática, em nível escolar, com a criação de conselhos escolares e a construção de práticas curriculares baseadas na democratização do conhecimento e na inclusão da cultural popular. No âmbito de sistemas os avanços revelaram-se com a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares (CÓSSIO et.al, 2010, p. 331).

12.3 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA

Não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentamos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos (FREIRE, 1998, p. 149).

As potencialidades emancipatórias da educação, da educação de jovens e adultos e da escola pública revelam o compromisso com a formação do cidadão, com fortalecimento dos valores de solidariedade e a transformação da sociedade.

A educação escolar, por sua vez, acontece de modo intencional e formal em instituições educativas e os sistemas de ensino foram, ao longo dos séculos, constituindo-se nas sociedades modernas através das ações dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais.

Lima (2007, p. 30) aponta a escola como local de formação de profissionais criativos, críticos e reflexivos, sendo um instrumento social de contraposição às formas autoritárias que permanecem na educação, ao longo da história.

No decorrer da história de constituição dos sistemas de ensino, a educação foi pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos. Oliveira (2009) afirma que no atendimento a estes propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, encontramos várias finalidades para a educação:

- (a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema;
- (b) contribuir com a coesão e o controle social;
- (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social;
- (d) promover a democracia da representação;
- (e) contribuir com a modalidade e a ascensão social;
- (f) apoiar o processo de acumulação;
- (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho;
- (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho;
- (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (2009, p. 238).

A história nos mostra também que nessa disputa em torno do estabelecimento de um projeto educacional que atenda os anseios da maioria da sociedade, a educação vem sendo pensada, com grande apoio dos movimentos sociais, em outra perspectiva, entre elas transformar a sociedade, eliminando as divisões sociais estabelecidas, humanizando-a contra seus preconceitos, opressões, entre outros, pois acreditam na

conscientização dos indivíduos em busca da formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados. A sociedade deve desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas, apropriando do *saber social*; que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; que forme para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Ciavatta e Rummert, fazem a seguinte análise:

Ao pensarmos na EJA, 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, como destaca Fernández (op. cit.). 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).

As escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar em geral são agentes fundamentais desse processo de emancipação dos sujeitos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos¹, por isso precisam ser envolvidas no estabelecimento de programas, projetos e ações que afetam a produção do trabalho escolar, uma vez que devem ser concebidos como agentes transformadores da própria realidade que atuam. Oliveira ressalta que “a condição para a emancipação social dever ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão mais amplo” (2009, p. 238).

1 A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Nessa ótica, Oliveira (2009) concebe a educação numa perspectiva crítica, que assimila o homem na sua totalidade como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico, ou seja, para o desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens com suas múltiplas e históricas necessidades. Destaca também que a formação integral que se deseja é aquela que busca o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros.

Entender a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, s.d.).

A educação de jovens e adultos é um processo contínuo de formação e um direito inalienável do cidadão, compreendida como uma prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas. Entendemos educação como uma prática social que deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferentes demandas. Mas sabemos que a escola é o *locus* privilegiado da educação e deve ser entendida como espaço de garantia de direitos.

Devemos trabalhar em defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, sendo fundamental a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia de acesso e permanência para crianças, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades de educação.

A função da escola é a formação do sujeito e, portanto, deve contemplar o desenvolvimento do seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. A formação do cidadão deverá propiciar a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, ético e participativo.

O direito à educação é uma garantia constitucional tal como estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais adiante no artigo 208 identifica a educação como um dever do Estado e como um direito público subjetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reafirma no Artigo 5 que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Neste sentido, Cury (s.d., p. 4) indica que:

O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o Ensino Fundamental é etapa da Educação Básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo – cidadão.

Ou seja, qualquer pessoa ou grupo de pessoas pode acionar o Poder Judiciário e se for comprovada a negligência do Poder Público na oferta do ensino obrigatório, a autoridade competente poderá ser responsabilizada.

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes

temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 1).

A autora considera que a prática social tem (re)significado o campo de atuação da EJA, exigindo outras formulações para compreender e apreender os sentidos do direito a essa educação.

Cury (2002) discute que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo. Ressalta que é importante ter o conhecimento das realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. Para ele o “direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (CURY 2002, p. 1).

O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. Cury (2002) afirma que:

O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. [...] E como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente

republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros (2002, p. 1).

Cury (2002) esclarece que a relação estabelecida entre professor e aluno é de tal natureza que os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

Moll (2010, p.19) afirma que o enorme desafio epistemológico e de gestão do PROEJA é a:

Tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com discontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a oportunidades educativas sérias que (re)compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que oportunizassem formação profissional e tecnológica plena na perspectiva de uma inclusão social emancipatória.

Mészáros (2008, p. 25) afirma que

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A construção do Programa nasceu de diálogos fecundos com sujeitos representativos de atores sociais da educação profissional e tecnológica brasileira, acerca dos IFETS, do ensino médio integrado, da educação agrícola, da formação de professores para a EPT, da democratização do acesso às escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, das políticas focais, como a da formação para a pesca, para os assentamentos, para a educação técnica a distância entre outros temas (MOLL, 2010, p. 19).

(...) “ensino profissional e tecnológico”, sinalizam um claro encaminhamento para essa modalidade de ensino se torne uma poderosa ferramenta, na parceria com outras políticas públicas, para a implementação de projetos educativos com forte determinação superadora de desigualdades nos planos social, econômico, cultural e político (FISCHER, in MOLL, 2010, p. 15).

O Documento Base do PROEJA traduz essa política concebendo:

a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica (BRASIL, 2007, p. 41).

12.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1993, p. 89).

É importante chamar a atenção de que a construção da escola democrática e participativa não se faz da noite para o dia. Essa não se decreta, nem se normatiza. Requer esforço coletivo. E não adianta reiterar discursos “modernos”, cheios de boas intenções, mas sem compreensão dos atores sociais. A autonomia, a democracia e a participação não se criam, mas se constroem gradativamente (BEZERRA, 2009). Cury (2005) analisa a gestão democrática:

como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade que possa também gerar cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (2005, p. 17).

Esclarece ainda que, a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Nada mais desafiador, diante de tantos termos. Para Bezerra a gestão democrática:

[...] requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, exige mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente para além dos padrões vigentes autoritários, desenvolvidos pelas organizações burocráticas (1996, p.107 apud BEZERRA, 2009).

A autora argumenta ainda que o problema da democratização da educação reside, sobretudo, nos entraves políticos e não-pedagógicos. Essa democratização para se fazer real, deve ocorrer em todos os níveis e modalidades. A gestão democrática, enquanto espaço plural de negociação onde acontecem os acordos e os conflitos, ainda não amadureceu na prática social de muitas escolas e o fortalecimento dela acontecerá através de um espaço democrático, com a descentralização de poderes. Os principais

mecanismos democráticos constituídos para essa vivência são: o Conselho Escolar e as eleições de diretores.

A LDB estabelece como modelo de gestão para as escolas públicas de educação básica a gestão democrática, referenciada na Constituição Federal, no art. 206. O artigo 3.º da LDB especifica os princípios nos quais a educação se orienta:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Atualmente, a legislação estabelece o exercício de práticas educativas participativas sob a forma de gestão democrática. Eyng (2002) entende que a participação na gestão “constitui pressupostos da democracia” que podem ser concretizados por meio do Projeto Político Pedagógico, uma vez que as escolas devem adotar a gestão democrática, tendo como princípio fundamental o trabalho coletivo. Segundo o artigo 14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico permite que a direção, a equipe pedagógica, os professores, os alunos, os pais e a comunidade local participem da gestão da educação. No entender de Eyng, o Projeto Político-Pedagógico é:

[...] o instrumento que define mediante planejamento coletivo os processos da gestão da escola. O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão. Nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação, individual e coletiva, no espaço escolar (2002, p.6).

Depois de construído, o projeto deve ser vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo na escola. Nessa perspectiva, Pinto argumenta que a

[...] possibilidade de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de EJA está estritamente ligada à oportunidade de se estabelecer um entrelaçamento dos vários saberes, conhecimentos e experiências trazidos para dentro da escola. A integração expressa uma potencialidade que permite à constituição do currículo escolar diante dos diferentes saberes que não são apenas aqueles identificados como “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”. Nessa dimensão, o currículo no PROEJA compõe-se também pelos “saberes da vida” trazidos para o interior da escola pelos jovens e adultos, isto é, a experiência. Nessa perspectiva, cabe à escola ressignificar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para o contexto experiencial dos sujeitos da EJA (PINTO, 2007, p. 2).

O PROEJA é hoje, no cenário atual da educação brasileira, um grande desafio para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, potencializando as discussões em torno dos rumos das nossas políticas

educacionais no projeto de construção de um modelo de sociedade mais justa e democrática².

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA [...] opera, prioritariamente, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada, concomitante e subsequente* (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas *integrada* e *concomitante*. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2007, p. 39).

Conforme ainda ressaltado no Documento Base do PROEJA, a implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: **a expansão da oferta pública de educação profissional**; o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura - e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social** (BRASIL, 2007).

O Documento Base que orienta o PROEJA enuncia que é fundamental que seja elaborado um projeto político pedagógico que esteja atento às especi-

² A concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 24).

ficidades dos sujeitos da EJA, inclusive às especificidades geracionais, por isso, é essencial conhecer esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência (BRASIL, 2007).

A integração Educação Profissional – Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos é o grande desafio de quem já está atuando: como fazê-la? Como criar uma identidade do PROEJA? Como realmente elaborar um projeto político pedagógico que tenha seu currículo integrado³? Como integrar conhecimento propedêutico e conhecimento técnico? Como ter um olhar diferenciado para os alunos? Como pensar em metodologias diferenciadas? Como construir um currículo integrado considerando as especificidades do público da EJA?

Essas e outras questões são feitas constantemente pelos profissionais que estão envolvidos nesse processo de construção do projeto político pedagógico dos cursos do PROEJA, buscando suporte para sua prática. Dessa forma, o dilema sobre o papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo acende a discussão sobre uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, visando ao trabalho como princípio educativo. O Documento Base do PROEJA aborda a questão da integração:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o fazer. Em relação ao currículo pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007).

3 Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nota-se o papel fundamental do Projeto Político Pedagógico na materialização dessa integração. Podemos traduzir que a construção de um Projeto Político Pedagógico para esse curso deve contemplar a formação politécnica, na qual ciência, cultura e tecnologia façam parte do currículo de forma proporcional, de forma que sejam igualmente ministrados o ensino propedêutico e o técnico, para que o jovem ou adulto formado no PROEJA possa atuar na sua área, sem perder de vista as implicações políticas e sociais do seu trabalho.

De acordo com Veiga (2003), o Projeto Político Pedagógico de uma escola não pode ser entendido somente como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares; ou mesmo sendo somente mais um documento que será engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais como mais uma formalidade cumprida, mais uma norma burocrática. Ao contrário, o projeto pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 09).

Pensando nisso, construir um projeto pedagógico requer um envolvimento reflexivo e investigativo consistente e sistematizado dos seus participantes. Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos de Veiga (2003, p. 11), podemos destacar que quanto à concepção, um projeto pedagógico precisa apresentar características como:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A mesma autora, referindo-se à execução do projeto, salienta que este terá qualidade quando:

a) nasce da própria realidade, tendo suporte a explicitação das causas, dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível (VEIGA, 2003, p. 11).

O Documento Base do PROEJA ainda discute que os sujeitos envolvidos na EJA devem estar abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, conscientes da sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação. Dos gestores aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade e ainda o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. E ainda destaca que os professores, pedagogos e equipe técnica, em geral, devem estar sensíveis à realidade dos alunos e compreendam as especificidades da EJA (BRASIL, 2007).

O que se propõe nos cursos Técnico de Nível Médio Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é abandonar a formação profissional limitada para o mercado de trabalho e assumir uma perspectiva de integralidade das dimensões técnica e humana, formando técnicos de nível médio com conhecimentos técnicos, com ética e política, com elevado grau de responsabilidade social, criando, dessa forma, um novo perfil para o saber fazer saber. O PROEJA busca a formação integral do aluno, visando à:

[...] formação humana na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode sobrepor a

cidadania à inserção no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (BRASIL, 2007, p. 13).

Para que isso seja possível, é necessário assumir uma educação humanizadora. E essa se dará a partir do momento em que cada indivíduo consiga se conscientizar de sua capacidade de atuar e modificar sua própria realidade, e não apenas se qualificar temporariamente para o mercado de trabalho, e o Documento Base do PROEJA enuncia que:

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (BRASIL, 2007, p. 13-14).

A proposta do projeto político pedagógico, baseado no currículo integrado:

é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se 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).

A construção do PPP deve oferecer aos professores e aos alunos:

a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida (BRASIL, 2007, p. 36-37).

Nessa perspectiva, Ramos (2010, p.51) ressalta que o conceito de integração, entretanto, “vai além da forma”, pois

não se trata de somar os currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia.

Pontua ainda que:

a construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectiva de emancipação (RAMOS, 2010, p. 51-52).

Assim faz-se necessário que “princípio, conteúdo e forma não se dissociam” (RAMOS, 2010, p. 52) e ainda nos remete a refletir sobre as

possibilidades e desafios de se construir uma proposta curricular de ensino médio técnico que integre trabalho, ciência e cultura e que possa cumprir, simultaneamente, as finalidades de garantir aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas (RAMOS, 2010, p. 52).

As reflexões até então delineadas por Ramos (2010, p. 52) nos convida a pensar em um projeto de ensino médio de jovens e adultos integrado ao ensino técnico tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, buscando “superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia, bem como a dicotomia entre conteúdos e competências”.

A autora ainda destaca que

os conteúdos de ensino não são conhecimentos abstratos desprovidos de historicidade, nem insumos para o desenvolvimento de competências; ao contrário, trata-se de conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (RAMOS, 2010, p. 52).

Ramos nos apresenta os pressupostos orientadores do currículo integrado no ensino médio técnico:

a) o sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências

e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apóia numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos (RAMOS, 2010, p. 52-53).

Em suma, acreditamos que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico é um momento muito rico e esta experiência pode provocar mudanças significativas no rumo da escola, principalmente nas práticas dos educadores nele envolvidos, pois compreendemos que o projeto é o organizador das ações e coloca em discussão o papel da escola, a concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade que se deseja construir, envolvendo todos os autores e atores responsáveis por esta construção.

12.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo buscou-se refletir um pouco sobre o processo de gestão democrática a qual ainda se constitui mais como um desafio do que prática, um processo que ainda caminha a passos lentos nas escolas públicas, que sentem grande dificuldade de fazer com que o Projeto Político

Pedagógico venha a ser efetivamente o norteador das ações pedagógicas. Queremos destacar que as dificuldades do exercício da profissão são reais e vividas por todos nós. Devemos nos perceber como atores importantes no cenário da educação local e compreendermos a importância de nosso papel na educação de nossos jovens e adultos. Esperamos que a discussão apresentada seja o ponto de partida para essa caminhada.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Aldenice Alves. **Gestão Democrática: Elementos de Qualidade do Ensino e de uma Escola Cidadã**. 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/09.pdf> Acesso em 14. Mar. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 05. mai. 2010.

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

_____. **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: 05. mai. 2010.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 05. mai. 2010.

BORGES. Marcos Antônio Magalhaes. **Políticas Públicas em Educação**. Brasília: Posead. 2009.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. **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 05/01/2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima et. al.. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 26. Nº 2. Porto Alegre: ANPAE, Mai/ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis (RJ) : Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. S.d. Extraído em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Disponível em 01/07/2010.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A Escola como Espaço Sócio-Cultural**. S.d. Extraído em <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf>> . Acesso em 20. Jun. 2010.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão do projeto político pedagógico desenvolvendo competências. In: _____. EYNG, A. M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

FERREIRA, Naura S.C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Especial Paulo Freire**. Revista Nova Escola. São Paulo: Edição nº 71, novembro, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **À sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olha D'água, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIMA, Márcia Regina Canhoto. **Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Inês B. de (org). **Democracia no cotidiano da escola.** Petrópolis: DP et Alii. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. **Escolas Gerenciadas: Planos de Desenvolvimento e Projetos Político-Pedagógicos em Debate.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** 2006. Trabalho aprovado pelo GT 18, para a 29ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

PINTO, Antônio Henrique. **O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos**

(PROEJA): Um passado mais que presente. Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia, Vitória, n. 3, p.44-49, 2. sem.2007 - Edição especial- ensino profissionalizante. Disponível em: <www.recitec.cefetes.br/artigo/documentos/artigo06_n03.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2009.

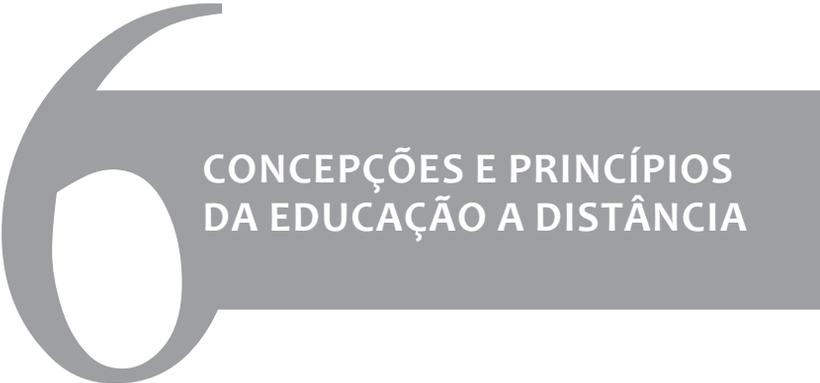
RAMOS, Marise. Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional – Relações Fundamentais para além da forma. in MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009.

Edna Graça Scopel

Pedagoga, Mestre em Educação pelo IPLAC e Mestranda da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/UFES. Servidora do IFES Campus Vitória atuando como Pedagoga do PROEJA e Membro do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES.



**CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

13 | REFLEXÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA: MAPEANDO CONCEITOS, METODOLOGIA DE ENSINO E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM¹

Helaine Barroso dos Reis

A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica.

Paulo Freire

Existem muitos desafios a serem superados para se implantar um curso na modalidade de Educação a Distância (EAD), que vão desde a concepção até a conclusão dos trabalhos e permeiam uma série de arcabouços de enfrentamento e superação do medo de inovar frente à ótica dos modelos consolidados na educação presencial.

As diferenças entre o modelo de educação presencial e o modelo a distância são inúmeras e deflagram aspectos de ordem política, legal, tecnológica, metodológica, pedagógica, cultural e comportamental, dentre outras relações. Deve-se entender que a mudança de paradigma equacionada nesse processo acaba provocando desconfianças na comunidade, já que “[...] desinstala rotinas de sistemas consolidados porque questiona ‘verdades’ e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor” (ENAP, 2006, p. 19).

325

¹ Este capítulo também foi publicado no livro: **Diálogo sobre a Educação Profissional e Tecnológica: saberes, metodologia e práticas pedagógicas** (IFES, 2011).

Em definição legal no Decreto-Lei nº 5.622/2005, vislumbramos que o governo brasileiro em relação à Educação a Distância a vê como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização dos meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo que as atividades educativas inter-relacionadas são desenvolvidas entre a equipe técnico-docente e o corpo discente, em lugares diferentes ou tempos diversos, porém com conexões propícias a realizar interações bidirecionais que favoreçam a aprendizagem.

A modalidade de educação a distância já existe há muito tempo dentro dos recursos de cada época. Tomemos como exemplo as remotas cartas escritas por Platão cerca de 370 a.C., usadas como ferramenta de ensino para temas como filosofia, lógica, retórica e matemática e as cartas do Apóstolo Paulo, escritas por volta de 50 a 60 d.C., e que, como relata Castro (2003), tinham na instrução o intuito de ensinar e difundir o Cristianismo. Esse epistolário greco-romano, comum na época, “[...] atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo” (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 67), sendo que mais tarde, com o surgimento da imprensa ao redor de 1450, o ensino por correspondência passa a ter no livro o seu maior foco.

Porém, a EAD surge como escola formal para ensino por correspondência no cenário mundial a partir do século XIX, iniciando uma nova fase com a incorporação de outros recursos como rádio, TV e telefone, lançando mão, cada vez mais, das tecnologias contemporâneas existentes. Finalmente, no século XXI, a EAD desafia a relação espaço/tempo que caracteriza a escola convencional, e se materializa por meio da comunicação intermediada pelas novas mídias, especialmente aquelas que atendem e caracterizam a era da sociedade da informação e comunicação, com vistas à formação de redes de conhecimento.

No Brasil, temos quase um século de acontecimentos históricos envolvendo a EAD, entretanto somente nos últimos 10 anos iniciamos a fase de consolidação dessa modalidade, vindo culminar com a legislação que normatiza seu funcionamento nas instituições de ensino, publicada pelo Decreto 5.622 em 19 de dezembro de 2005, juntamente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB passou a ser um sistema do governo federal, por meio do Decreto 5800/2006, consubstanciando

a base legal da oferta dos cursos superiores gratuitos a distância realizada por uma parceria tripartite: Governo, Instituição de Ensino Superior (IES) e municípios.

No sistema UAB a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal visa conduzir o ensino superior público aos municípios brasileiros, cuja precariedade de cursos ofertados não atende a todos os cidadãos, de forma a expandir e democratizar o acesso a uma educação de qualidade e melhorar o processo de gestão educacional, tendo como base o aprimoramento da educação a distância.

Compete ao Ministério da Educação, mais especificamente, ao e-MEC, sistema eletrônico regulador de acompanhamento da educação superior no Brasil, a responsabilidade de credenciamento/recredenciamento das IES, assim como a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores a distância, a serem integrados no Sistema UAB.

Compete às IES a criação, organização e manutenção do projeto pedagógico dos cursos, garantindo qualidade no ensino, bem como a organização do respectivo processo seletivo, contratação de professores e expedição dos certificados e diplomas. Elas são caracterizadas por universidades públicas (federais, estaduais ou municipais) e Institutos de Educação Tecnológica - os IFETs.

Compete aos municípios, em parceria com os governos estaduais, a manutenção dos polos de apoio presencial quanto à sua infraestrutura física, à sua logística de funcionamento, aos recursos humanos, como também à responsabilidade de levantar as necessidades de ofertas de cursos da microrregião de sua atuação.

De acordo com Ramos e Medeiros, o Sistema UAB, já no primeiro ano, em 2007, contou com a participação de “290 municípios, propiciando a abertura de 40.000 novas vagas no ensino superior” e complementa, esclarecendo que:

[...] as instituições públicas de ensino superior têm buscado consolidar em suas estruturas novas modalidades de ensino, especialmente, mesclando o uso de recursos tecnológicos com encontros e metodologias presenciais. Com isso, visam ampliar a oferta de vagas e dar cobertura a regiões distantes e fora do circuito territorial de amplas ofertas do ensino universitário (2009, p. 40).

13.1 PONTOS RELEVANTES NO ESTUDO A DISTÂNCIA

É importante observar que existem vantagens em estudar a distância. Podemos citar como mais elucidativas o alcance geográfico, que extrapola o alcance local para chegar à globalização, juntamente com a flexibilidade, que prefigura a ideia de maleabilidade sobre o atendimento do espaço (onde estudar?), dos horários (quando estudar?) e dos ritmos (quando aprender?). Os alunos possuem liberdade de escolha de participação com relação a horários e lugares e comodidade quanto à execução das atividades, que podem ser realizadas em casa, no trabalho, na instituição de ensino ou em qualquer outro lugar de maior conveniência.

Em outras palavras, romper com limites geográficos significa flexibilizar a interação quanto aos locais dos encontros que, na escola convencional, devem ser pontuais e localizados, e cada participante pode atuar no seu ritmo próprio e no horário de sua preferência, sem prejudicar o intercâmbio do conhecimento, pois as ferramentas existentes em EAD permitem uma troca eficiente de informações.

Vale esclarecer que essa flexibilidade, entretanto, dependerá dos meios de interação disponíveis, pois enquanto a videoconferência exige um local e tempo determinado para dado encontro, a internet apresenta-se como:

[...] uma tecnologia unificadora permitindo que o aprendizado ultrapasse as fronteiras geográficas e organizacionais, as culturas e os fusos horários, transformando radicalmente o aprendizado nas organizações, tendo em vista que cria uma flexibilidade de tempo, localização, conteúdo e formas de instrução sem precedentes (MEDINA; SANTOS, 2005, p. 138-139 apud SOUZA; REGO; CÓRDOVA, 2009)².

É importante que se tenha consciência de que o ato de flexibilizar em cursos a distância não quer dizer eliminar objetivos, conteúdos,

² MEDINA, Sonia G. Pucci; SANTOS, Luciana Pucci. O processo cognitivo e a aprendizagem on-line: avanço ou retrocesso? In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

experimentações ou avaliações. O conceito de flexibilidade exige que a instituição de ensino esteja preparada para redarguir a diferentes ritmos e estilos de aprendizado, por isso existem os prazos limítrofes para as tarefas, o que viabiliza a conclusão das disciplinas.

Aqui vale resumir e citar outras vantagens da EAD para ampliar e sedimentar seu entendimento, tais como:

- o mapeamento de um grande contingente de alunos a um espaço físico pequeno;
- o resgate de uma grande e antiga dívida social;
- a personalização e individualização;
- a adaptação do ensino aos diferentes estilos de aprendizagem;
- a democratização do acesso à Universidade Pública (Brasil);
- a baixa razão custo/benefício.

Sobre este último aspecto, o da baixa razão custo/benefício, é importante esclarecer que a implantação de um curso EAD exige um alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infraestrutura tecnológica, serviços de apoio e manutenção nos polos ou núcleos de atendimento. À medida, porém, que ocorrem ofertas de novas turmas de um mesmo curso, diminui o investimento.

Inversamente proporcional a esse movimento, o benefício social que se retrata pela extensão e abrangência de atendimento dessa modalidade tende a crescer em significado para a sociedade pelos produtos didático-pedagógicos de qualidade produzidos, pelas produções científicas como fruto de pesquisa e extensão e pela formação do cidadão, que antes excluído, por questões de impedimento social, não conseguia chegar até a escola.

Há, porém, dificuldades a serem observadas e superadas neste empreendimento, como:

- a falta de socialização devido à separação física entre alunos e professores, o que pode inserir dificuldade na obtenção dos objetivos no âmbito afetivo e moral;

- as respostas são mais lentas, mesmo utilizando ferramentas síncronas;
- a orientação e a correção das atividades pedagógicas são mais complexas, o que exige rigoroso planejamento anterior;
- há necessidade de conhecimento prévio, exigindo que o indivíduo seja letrado o suficiente para que possa compreender os textos e utilizar os recursos tecnológicos oferecidos;
- a evasão escolar, que é mais relevante para a Educação a Distância do que para a Educação Presencial, pois é exigido da EAD um esforço maior para preservar a atenção remota do aluno.

Há estudos que indicam que a existência de um polo presencial configura-se como fator favorável à redução da evasão escolar. Assim, insta refletirmos sobre esta realidade e no comprometimento ético que permeia nossas ações, as quais pressupõem compromissos fundamentais como ser “um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes” (NEVES, 2006, n. p.) e promover a inclusão social, democratizando a educação e personalizando-a como um bem público de direito do cidadão.

Nesse prisma, as equipes de educadores em EAD no Brasil devem objetivar (re)pensar, ininterruptamente, os modelos adotados e o exercício da *práxis* pedagógica, assim como estar atentos a sempre (re)avaliar as diretrizes sociais desse trabalho, no contexto da conjuntura da educação brasileira.

13.2 A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA COM VISTAS AO PROEJA, À EPT E AO APRENDIZ VIRTUAL

Quanto à pós-graduação *Lato Sensu* em educação profissional a distância com vistas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e à Educação Profissional Tecnológica (EPT), observamo-nos diante de conceitos educacionais que devem abarcar os

conhecimentos e as simbologias adquiridas ao longo da vida, além de dar ênfase às competências e habilidades exigidas na contemporaneidade, que se apresentam cada vez mais complexas, principalmente neste contexto de sociedade global, para atender à qualificação especializada na formação profissional de professores e áreas afins.

A educação profissional está vinculada, intrinsecamente, às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e se posiciona no sentido de atender às demandas do mercado, as quais sofrem influências de questões sociopolíticas que, por sua vez, modificam o contexto social, (re)alimentam-no e (re)configuram as necessidades da sociedade escolar.

De fato, com a publicação do Decreto N° 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art.36 e os art. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN - (Lei 9.394/1996), legalizaram-se as possibilidades de formação acadêmica com vistas ao mundo do trabalho, integrando a educação geral em nível médio com a educação profissional técnica (EPT), o que, concretizando-se no campo de ação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), no nível da Educação Regular e da Educação de Jovens de Adultos, culminou com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nessas instituições.

O PROEJA, por sua vez, configura a busca pela inclusão social de sujeitos excluídos da escola, em níveis diversos, sobretudo no ensino de nível profissionalizante. A implantação desse Programa, que reconfigura as necessidades da sociedade escolar, traz consigo desafios políticos e pedagógicos, dentre eles: “[...] quais os instrumentos para reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem; como articular diferentes políticas sociais e qual o papel da escola pública nesse contexto” (LOPES; VALENTIM, 2010, p.7).

Nesse enfoque, cabe à formação de professores na modalidade a distância em Instituições Públicas a responsabilidade de responder a tais questionamentos, por tratar-se de uma forma de educação que transita do paradigma “[...] da formação tradicional estática, concentrada temporalmente e autossuficiente, para o da formação continuada, distribuída e com alto grau de obsolescência” (ENAP, 2006, p.7).

Frente às políticas nacionais, a formação dos professores a distância

representa uma das dimensões da Universidade Aberta do Brasil, a qual, segundo Barreto (2008), necessita de recontextualizações:

- no uso intensivo das TIC, como estratégias de ensino-aprendizagem, para que estas últimas não sejam entendidas como solução a todos os problemas, tanto dentro, como fora da escola;
- na representatividade de seu uso, de forma a conter o reducionismo de ser uma proposta de massificação (de formação em série de docentes), apoiada por materiais didáticos, sem a devida mediação pedagógica, num discurso de democratização, dentre outras questões que configuram um tipo de tecnocapitalismo global;
- nas indevidas simplificações, tais como:

[...] as TIC, os pacotes e os tutores no lugar do trabalho docente, a ausência de discussões coletivas, o aligeiramento que descaracteriza a formação, a derrama de diplomas e certificações, a prática apartada da pesquisa, a suposta posse das respostas no lugar do encaminhamento de questões formuladas a partir das situações concretas vividas pelos sujeitos que ensinam e aprendem etc. (BARRETO, 2008, p.921-922).

Essas (re)contextualizações circunstanciadas na condição de política nacional devem superar a visão simplista de ser somente uma alternativa para obstáculos como: “[...] distância geográfica e escassez de professores formados” (BARRETO, 2008, p.932). Igualmente, as discussões devem se aprofundar em todas as articulações realizadas, de ordem teórica, operacional, econômica ou política, nos corredores dessa sociedade brasileira da informação, haja vista que:

[...] em se tratando de estudos acerca da tecnologia da educação, é importante distinguir os que partem do seu questionamento daqueles que assumem tal sociedade como pressuposto. Porque é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso (BARRETO, 2004, p. 1185).

Há que se superar o tecnicismo em busca de uma educação em que a mídia seja o instrumento, mas o crescimento humano seja o seu fim; em que a interatividade e o diálogo em atendimentos individuais ou em trabalhos colaborativos em grupo façam prevalecer a reflexão em detrimento do acúmulo de informações; a convivência sobre o isolamento, assim como uma educação “[...] direcionada para uma ação transformadora, em vez de atividade meramente reprodutora de conhecimentos sem compromisso com a mudança da realidade dos educandos” (PONTES, 2009, p. 20).

Para que isso seja efetivo e logre êxito, devemos ter uma condução didático-pedagógica focada na atuação dos alunos, os quais devem receber dos agentes educacionais orientações que os auxiliem no desempenho de sua aprendizagem, ora presencial, nos polos de atendimento; ora virtual, no ambiente de aprendizagem virtual, dando-lhes condições para que construam seu conhecimento: aprendam a aprender desenvolvendo competências necessárias à sua vida, sejam profissionais, atitudinais, de reelaboração pessoal ou cognitiva.

É lícito afirmar que o aluno virtual não estará sozinho no percurso educacional; por detrás da comunicação a distância e suas linguagens midiáticas existe uma equipe de agentes educacionais, trabalhando de forma interdisciplinar, dedicada a acompanhar e atender as necessidades discentes na construção de sua própria rede de significados. Tais equipes são sustentadas por planejamentos minuciosos realizados sobre teorias educacionais consagradas, apoiados por suportes tecnológico, administrativo e de gestão escolar. Assim, são profissionais preparados para suprir o isolamento discente, cuidadosamente, com estratégias e ações que primam pela excelência da interatividade. Nesse ambiente, como se pode ver diagramado na figura 1, somos, todos, corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem.

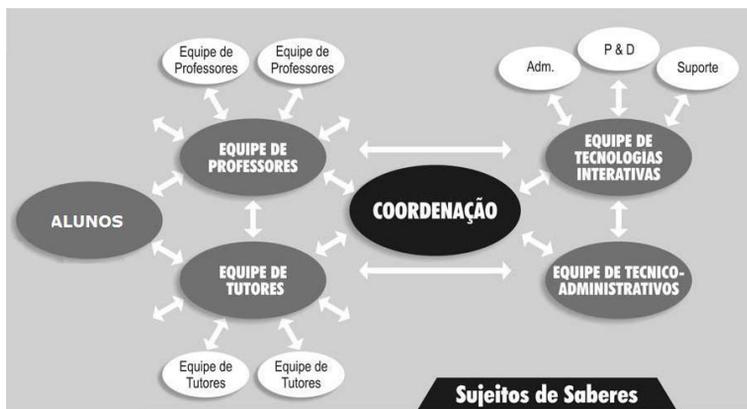


Figura 1 – Organograma de Aprendizado a distância
Fonte: Adaptado do Relatório do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância 1999-2000 (PONTES, 2009, p. 28).

Estudar a distância exige perseverança, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura, de interpretação e de tecnologia. Para atender a esses quesitos, o aluno deve ser orientado quanto à busca de sua autonomia e autoaprendizagem, sendo autor e condutor do seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento.

Segundo Oreste Preti (2009), podemos resumir assim as dimensões da autonomia:

- Ontológica: ela é uma conquista e deve ser praticada;
- Política: deve existir um compromisso ético-profissional;
- Afetiva: envolve entusiasmo e atitude de interesse;
- Metodológica: exige visão relacional e interacionista (dialética);
- Técnico-Instrumental: técnicas de leitura, procedimentos de organização das informações, ação educativa de ser leitor-autor;
- Operacional: estratégias metacognitivas, disciplina, organização das atividades, gestão de tempo, autoavaliação.

Portanto, questões envolvendo as diversas dimensões da autonomia devem entremear os cuidados com as turmas em cursos a distância, sobretudo nos momentos iniciais, com ações estratégicas, para potencializar o aprendizado, como apresentar técnicas de leitura e de organização dos tempos de trabalho, estudo, descanso e lazer. A gestão do tempo exige, tanto do aluno como da equipe EAD, muito empenho, disciplina e determinação, para que se cumpram as etapas do planejamento geral do curso, como seja efetiva a metodologia da aprendizagem.

Além disso, investigar hábitos de estudo e realizar atividades que desvelem ao aluno o seu próprio estilo de aprendizagem, são objetivos que inferem em “sermos eficientes aprendizes ao longo da vida. E só conseguiremos isto, se nos dedicarmos a compreender como aprendemos e como podemos melhorar nosso desempenho como aprendizes” (CAVELLUCCI, 2003, p.1).

Fatores de diversas naturezas, como: físico, ambiental, cognitivo, afetivo, cultural e sócio-econômico influenciam este processo, algumas vezes positivamente e outras negativamente. Entender como estes fatores nos afetam, conhecer nossos próprios processos de aprendizagem e aprendermos como aprender, devem ser nossas principais armas para conseguirmos a flexibilidade necessária a essa nova realidade, porém o caminho para atingirmos este objetivo é tão individual quanto o processo de aprendizagem em si. (CAVELLUCCI, 2003, p.1).

Com esses subsídios, cada aluno será desafiado em sua capacidade de perseverar no cumprimento das rotinas planejadas e a cada passo dado, praticar a autoavaliação, para consciência das suas próprias limitações e retomada constante das vantagens de seu potencial e, também, para, com muita seriedade e, sobretudo, muito critério tornar a aprendizagem mais eficiente.

13.3 A METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CURSOS A DISTÂNCIA

A modalidade educacional a distância não é uma nova metodologia de ensino-aprendizagem, mas pauta-se em teorias, fundamentações e metodologias que estão ao dispor da Educação “Presencial”. Segundo Oreste Preti, fazer “[...] esta diferenciação é fundamental, para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralelo, substitutivo ao que já existe” (2009, p.2).

Ao longo das décadas, podem-se observar mudanças quanto ao tratamento das informações e das tecnologias empregadas nestes cursos, porém o cuidado com os princípios educacionais mostrou-se fundamental para que a aprendizagem ocorresse. É importante a forma de expor os conteúdos, utilizando as linguagens midiáticas apropriadas para cada estratégia de ensino, assim como prover oportunidades de praticá-los, buscando o seu envolvimento nas aplicações, que devem ser progressivamente complexas.

A metodologia do curso se confunde com as regras e orientações definidas nos referenciais de qualidade do ensino-aprendizagem a distância publicados pelo MEC, que envolvem o compromisso dos gestores, o desenho do projeto, a composição de uma equipe profissional multidisciplinar, a qualidade nos processos de comunicação dos agentes do saber, uma boa infraestrutura de apoio, recursos educacionais adequados, avaliação continuada e abrangente, transparência nas informações, estabelecimento de convênios e parcerias quando possível e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2003).

A teoria pedagógica escolhida vem dar forma e sustentação ao desenho do curso, às ações e estratégias de ensino-aprendizagem, como um invólucro maleável sujeito a novos contornos, quando necessário, porém mantendo os nós de ligação dessa rede de conhecimento.

Tanto no caso de se seguir as sequências sugeridas pelas atividades ou outras aleatoriamente escolhidas, sempre existirá uma organização previamente definida da informação servindo de ductos de direcionamento para o percurso, refletindo seu caráter problematizador, provocador, significativo e motivador, que mobiliza o aluno, junto ao grupo, a empreender, discutir, buscar respostas, aceitar desafios, cooperar, criar, inovar, refletir e construir saberes frente aos objetivos educacionais propostos.

Assim, as redes de conhecimentos, especialmente aquelas flexíveis quanto ao ritmo e estilo de aprendizagem dos participantes, tais como as redes virtuais desta forma elaboradas, proporcionam a construção do pensamento complexo, por desafiar as hierarquias escolares, o currículo engessado, a banalização dos conteúdos descontextualizados e a linearidade da memorização cujas bases são tão somente a distribuição vazia do que está supostamente solucionado (REIS, p. 62-63).

A abordagem educacional nesse paradigma de conexões de rede de comunicação e inter-relacionamentos entre os agentes envolvidos tende a mesclar as abordagens por projetos de aprendizagem com ações colaborativas integrando mídias em ambientes de tecnologias interativas. Behrens desvela o sucesso e relevância dessa perspectiva metodológica, enfatizando que:

[...] o sucesso da metodologia baseada em projetos e da aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa implica a vivência de situações diferentes das que os alunos estão acostumados numa ação docente conservadora. Na proposição da metodologia de aprendizagem colaborativa por projetos, não existem receitas e prescrições a serem seguidas, embora algumas recomendações possam ser apresentadas, tais como: a investigação de problemas, a contextualização do tema, a tomada de decisões em grupo, as situações de troca, a reflexão individual e coletiva, a tolerância e a convivência com as diferenças, as constantes negociações e as ações conjuntas. Ressalta-se que o professor, ao optar por essa metodologia, instiga a responsabilidade do aluno pelo seu próprio aprendizado e pelo aprendizado do grupo. A vivência fraterna e solidária nas situações de aprendizagem tende a se estender às relações do estudante com os demais membros da sociedade, e só esse procedimento bastaria para defender a relevância desta metodologia (BEHRENS, 2005, p. 77-78).

A metodologia de ensino-aprendizagem empregada em EAD também ressalta a importante questão da motivação do aprendiz, embora existam muitas definições e controvérsias ao termo e ainda hoje se discuta a possibilidade ou não de se motivar alguém, entendemos que isto seja um processo interno ao indivíduo. Ainda assim, acreditamos ser possível lançar mão de recursos que possam tocar nesta “vontade que se gera intelectualmente”.

Desta forma, no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas nossa equipe preocupou-se com o formato em consonância com o ferramental intelectual e com processos instrucionais e emocionais controlados, individualmente e/ou em grupos, contextualizando-os para o mundo real e significativo dos sujeitos envolvidos numa ambientação clara e objetiva. Nesse sentido, acreditamos que se pode motivar para melhorar a percepção, o entendimento, o aprendizado e o comportamento atitudinal do sujeito.

Tudo isso tem um valor especial quando empregado para o aprendizado, para a mudança de vida, para dar asas como recursos possíveis aos voos e, é claro, mostrar que o vento é propício, que o céu está azul, que se aprendem as manobras e que tudo conjugado tem seu nível de segurança. Entretanto, não podemos olvidar que esses são somente os processos e que, ao final da jornada, a autonomia desejada exige que o voo, em si, somente cada um pode decidir alçar!

Adicionalmente, nessa metodologia os professores não têm a retórica como base, vista como qualidade no ensino presencial. Na EAD devem coexistir, nos materiais didáticos, textos impressos ou hipertextos no ambiente virtual, num misto de informação, comunicação, explicação e orientação de forma equilibrada, contextualizada e estruturada, que atendam cognitivamente aos alunos. “Passando, assim, da exposição dos conteúdos a serem ensinados para a disponibilização e iniciação de processos cognitivos de aprendizagem” (ENAP, 2006, p. 85).

Os agentes educacionais envolvidos devem possuir competências para exercer uma prática pedagógica que intervenha no processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes virtuais. Aos tutores e ao especialista cabe compartilhar a responsabilidade de acompanhamento permanente do processo de aprendizagem, pelos meios e métodos, o que propicia uma avaliação sistemática, formativa e continuada, retroalimentando e aperfeiçoando o processo de aprendizagem do aluno, sendo este um fator

indispensável em EAD; aos alunos cabe a corresponsabilidade de participar ativamente dessas ações centradas no seu autoestudo. Veja o esquema apresentado na figura 2.



Figura 2. Esquema da dinâmica de interação entre os agentes dos saberes

A avaliação da aprendizagem, nessa metodologia, baseia-se no acompanhamento dos alunos por meio do desenvolvimento das atividades e dos trabalhos de cunho autoral em grupo ou individual, propostas em cada disciplina, além da relação ‘discussão/reflexão’ observada pelo registro de ideias, entendimentos, dúvidas e questionamento dos participantes, compartilhadas ou não pelo grupo, que ficam registradas no ambiente virtual e representam sua oralidade.

Rosa e Maltempi corroboram com esse olhar e acrescentam que:

[...] a reflexão/discussão frente a problemas apresentados no decorrer da ação educativa faz com que apreciemos a qualidade de respostas e entendimento das questões por parte do aprendiz, seja a partir de uma perspectiva empírica desse, seja sob uma análise teórica à luz de textos adotados (2006, p.9).

Aliados aos procedimentos que ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem ao longo do curso, de caráter formativo, respeitando o ritmo individual dos sujeitos e os limites de tempo planejados para as atividades no calendário escolar, também existirão nos polos de atendimento presencial encontros, previamente planejados, para a realização das avaliações presenciais, o que é uma exigência legal para os cursos de educação a distância, seja por resolução de problemas, seminários, questionários, redação de sínteses das disciplinas, elaboração de trabalho, realização de provas, seja por outras formas de avaliação.

A autoavaliação e a avaliação dos alunos entre si também podem ocorrer em determinados momentos do curso, de forma que haja apresentação das percepções de cada um sobre o seu próprio progresso nos estudos e comparação sobre o *feedback* das ações avaliadas pelo grupo. Dessa forma, torna-se possível o exercício da autocrítica com vistas ao ajuste das representações cognitivas.

É nesse sentido que Paloff e Pratt (2002, p.179)³, citados por Oliveira (2007, p. 3), ao analisarem esse tipo de ação avaliativa, afirmam que o motivo para “[...] se equiparar esse retorno ao desempenho é que esta é a única maneira de os alunos aprenderem a se autoavaliarem e, assim, autoajustarem seu desempenho intelectual, assim como fazem músicos, artistas e atletas”.

Preservadas as características próprias da educação a distância, as avaliações da aprendizagem durante o curso, frequentemente, ocorrem baseadas em disciplinas ou módulos de disciplinas, cujo resultado final deve representar uma promoção ou não do aluno entre os módulos do curso; tal

3 PALOFF, Rena M; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

conjuntura nos permite inferir que a avaliação da aprendizagem exercida assim, como prática educativa, desvela-se na interdependência de ações continuadas, diagnósticas e somativas dentro de um processo sistemático e formativo.

Para alicerçar o aprimoramento dos cursos a distância, também é relevante a opinião dos participantes como suporte à tomada de decisões, fomentando o redirecionamento de ações em prol da busca de qualidade. Assim, com a intenção de eliminar as eventuais falhas e, também, reforçar os aspectos positivos, ao longo do curso são aplicados questionários para que os alunos possam avaliar as disciplinas, o material didático, a condução dos temas, o trabalho de tutoria, dentre outras questões.

13.3.1 O ambiente virtual de aprendizagem

A Educação a distância em seu percurso passou por várias transformações quanto à forma de comunicação e interação entre professor e aluno: correspondência, teledifusão, radiodifusão e teleinformática. Com o avanço tecnológico foi possível lançar mão de recursos cada vez mais interativos o que, mais recentemente, culminou com o uso da Internet que veio permitir a disponibilização e uso de um conjunto inter-relacionado de recursos virtuais, o qual chamamos de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Ambientes Virtuais de Aprendizagem são sistemas que promovem o gerenciamento, interação e mediação do processo de ensino-aprendizagem na Internet. Nesses ambientes os alunos encontrarão os outros atores do processo de ensino-aprendizagem como tutores, professores especialistas e terão acesso ao conteúdo das aulas, exercícios, fóruns de debate, chats (salas de bate-papo), galerias de imagens, entre outros recursos que proporcionam autonomia e organização didática, sobre os quais o trabalho do professor é o de mediar o acesso às informações e facilitar o processo educacional do aluno, ampliando o seu universo de aprendizagem.

Os AVAs contemporâneos contemplam várias plataformas computacionais e tecnologias, sendo desenvolvidos e mantidos por universidades, institutos, centros de pesquisa ou empresas privadas. Indubitavelmente é um recurso de imensas possibilidades na educação de modo geral; entretanto, é na educação a distância que esses ambientes têm

produzido seus maiores impactos, derrubando barreiras espaço-temporais e propiciando a construção coletiva do conhecimento.

Esses ambientes, em especial os disponíveis para a utilização livres de custos e encargos (*Royalty Free*) de desenvolvimento ou manutenção, como é o caso do Moodle, eProInfo, Teleduc, têm contribuído de forma relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em cursos *on-line* espalhados pelo mundo.

13.3.1.1 O ambiente de aprendizagem Moodle

A disciplina de Metodologia de aprendizagem em EAD no curso de pós-graduação a distância no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), tanto com foco geral em Educação profissional quanto nas especificidades do PROEJA, visa à ambientação do aluno no ambiente virtual, dando ênfase à discussão do aspecto metodológico e instrumental do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, escolhido e customizado pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) desta instituição para atender à comunidade acadêmica local e aos cursos da UAB.

A plataforma *on-line* MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) - que se traduz como Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto - é um software projetado para suportar a criação de ambientes educacionais a distância sendo, atualmente, utilizado para cursos totalmente virtuais, semipresenciais ou como suporte a cursos presenciais.

O Moodle possui características socioconstrutivistas que permitem ações docentes inovadoras de interação a distância, de cooperação e colaboração, de reflexão crítica e discussões coletivas, cuja interatividade facilitadora permite uma abordagem progressista e o ensino-aprendizagem por meio de pesquisas. A simplicidade e clareza de sua interface (é amigável), a facilidade de uso das suas ferramentas (tem usabilidade) e a variedade de recursos já, amplamente, constatada pelo crescente número de comunidades virtuais participantes (possui confiabilidade) vêm ao encontro dos ideais de uma educação de qualidade que se alia de forma indissociável aos quesitos requeridos pela UAB como universidade pública brasileira.

O Moodle também é chamado de sistema de *e-learning*, sistema de administração de aprendizagem (LMS) ou ambiente de aprendizagem

virtual (VLE), por sua larga gama de recursos e possibilidades de contato entre os participantes. Seja de forma síncrona em tempo real, no caso do uso de recursos como os Chats, seja de forma assíncrona, quando do uso de Fórum, Tarefa, Questionário, Lição, Glossário, Blog, Wiki, Pesquisa de Opinião, Pesquisa de Avaliação, dentre outras funcionalidades, os recursos são disponibilizados em suas formas flexíveis, configuráveis e gerenciáveis pela Web, com a finalidade de promover uma inter-relação facilitadora entre alunos, material didático e educadores. Vale, ainda, ressaltar que:

Em tais ambientes, a reorganização e reconstrução cognitiva dos saberes, mesclam-se com a inferência de novas concepções, em atividades colaborativas, mostrando-se ritmadas com os movimentos orgânicos sociais e em equilíbrio com o atendimento dos seus participantes quanto à facilidade de interação, à independência da disponibilidade de espaços físicos e tempos comuns a todos e à possibilidade de experimentações hierárquicas diferenciadas do modelo tradicional para professor-aluno.

Assim, as redes de conhecimento geradas nos ambientes virtuais assíncronos combinam tecnologia, linguagens semanticamente multivocais, pensamentos não-lineares, subjetividades emotivas, e deflagram novos processos, cujas “ligações”, possuem características emergentes não contidas na soma das partes envolvidas; algo novo a que se deve considerar na construção do pensamento complexo para potencializar a educação (REIS, 2010, p.65).

13.3.1.2 O Moodle e a organização didático-pedagógica da Sala Virtual no CEAD-Ifes

A “sala de aula virtual” do Ambiente de Aprendizagem virtual – Moodle no CEAD-Ifes apresenta-se sob a égide desafiadora de se utilizar o potencial das ferramentas virtuais disponíveis para recriar os conteúdos do presencial, priorizando no contexto do curso a desfragmentação das disciplinas, com conteúdos interdisciplinares e transversais, assim como

ênfatizando o processo da formação discente, com vistas ao cidadão crítico e socio-referenciado, conforme sugere Freire (1997).

Todas as salas de aula virtuais são padronizadas e as ferramentas disponibilizadas relativamente às mesmas referências posicionais, o que funciona como um mapa simbólico de todas as salas de aula e torna possível aos alunos o reconhecimento dos ambientes do curso ao serem capacitados em apenas um deles; desta forma, essa estratégia de ambienta o facilita o seu deslocamento e permite que se encontrem, facilmente, os recursos disponíveis.

As nuances das salas virtuais em ambientes assim personalizados visam evidenciar os movimentos intencionais do educador sobre o que fazer, de que forma realizar e quando iniciar e finalizar as atividades. Esses direcionamentos objetivam, em cada disciplina, a apresenta o dos conteúdos, a problematiza o, a reflexão, a convivência e a participa o em trabalhos individuais e coletivos, cuja clareza deve ressaltar as vertentes das circunstâncias quanto a aspectos cognitivos, afetivos e contextuais.

Uma dada sala de aula nesse ambiente virtual possui, então, referências posicionais padrão em forma de t picos,   direita da tela, as quais aqui denominar-se- o de ambienta es, já que dividem a sala em ambientes diferenciados quanto aos objetivos educacionais de comunica o e uso (Figura 3).



Figura 3: Recorte da Sala de Aula Virtual

Já à esquerda da tela, encontram-se ferramentas auxiliares, chamadas de Caixas Adesivas, como por exemplo, o Calendário, a Lista de Participantes ou a Caixa de Administração; nessa última, estão as notas e, também, o perfil do aluno.

São os seguintes tópicos padrões ou ambientações da sala de aula virtual:

- Orientações Iniciais: orientações de boas-vindas, a apresentação em vídeo do professor e a dinâmica da disciplina;
- Notícias & Atividades Permanentes: fórum de socialização da turma (sala do cafezinho) e fórum de notícias;
- Semanas do curso: conteúdos e exercícios;
- Biblioteca Virtual.

No primeiro tópico, Orientações Iniciais, o texto de boas-vindas apresenta as primeiras orientações sobre o formato dado à disciplina, na sala virtual; há um vídeo protagonizado pelo professor especialista e/ou conteudista, que se apresenta e fornece uma visão geral da disciplina, além de outras orientações que forem necessárias ao desenrolar das atividades propostas, disponível a ser reproduzido, quantas vezes o aluno desejar.

Ainda, nas orientações iniciais, pode-se navegar pela dinâmica da disciplina, que contemplará:

- a descrição das atividades do curso;
- a maneira como as atividades serão realizadas;
- o tempo de duração do curso;
- a metodologia utilizada durante a disciplina;
- a sistemática de avaliação da aprendizagem;
- as referências bibliográficas.

O segundo tópico contém o Fórum de notícias, no qual o professor e o tutor a distância da disciplina possam divulgar informações diversas de interesse dos alunos da turma e um Fórum de socialização, “Hora do cafezinho”, para que se possa conhecer os participantes da sala e expressar-

se de forma livre, porém, respeitando a ética das boas relações. É importante estabelecer aqui os elos da verdadeira comunicação sociointerativa da aprendizagem nos lugares virtuais: aquela que ocorre entre os seres, que possuem almas, sujeitos a emoções, aspirações, sonhos e esperanças.

Na sequência, surgem as semanas que compõem o calendário da disciplina em curso. Cada semana apresenta uma agenda que funciona como bússola das atividades a serem desenvolvidas, seguida do material da disciplina e atividades. Aplica-se às atividades o uso do ferramental e recursos disponíveis no ambiente, tais como: questionários, lições, fóruns, glossários, wikis, tarefas, vídeos, animações ou outros arquivos multimídia, conforme o desenho pedagógico e as estratégias de aprendizagem projetadas para o curso. Ao final das semanas disponíveis, encontraremos, como último tópico, a Biblioteca Virtual, que dá sustentação às indicações de leituras diversas.

13.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos do levantamento bibliográfico que deram base para a fundamentação dessa reflexão, desde algumas implicações histórico-metodológicas até as centradas nas possibilidades que a tecnologia infere nos enredos pedagógicos, apontam para uma “[...] formação crítico colaborativa, a qual é dependente da representação das condições territoriais a serem exploradas pelos atores educacionais nas redes de conhecimento [...]” (REIS, 2010, p.61) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Nesse cenário, a maior proposição dos recursos em EAD é a de centrar as ações no ser humano, considerando que o trabalho tem sempre uma relação ontológica com o homem que produz, aperfeiçoa-se, adquire conhecimentos, cria, constrói e idealiza.

A educação a distância, em seu formato atual, assim como ocorre no Instituto Federal do Espírito Santo, lança mão de ambientes virtuais de aprendizagem como um novo meio para derribar as paredes da sala de aula e tornar possível a existência de um “lugar comum” fazendo frente à participação e à interação dos alunos separados, fisicamente, por grandes distâncias geográficas.

Essas características trazem em seus entornos novas considerações sobre a prática pedagógica, em que os procedimentos didáticos utilizando

os recursos do computador, contextualizados para cada grupo e situação de ensino-aprendizagem favorecem as trocas de experiências, o saber pensar, a colaboração, o questionar, a interação e a motivação dos alunos em desconstruir e reconstruir sua rede de conhecimentos, idealizada na co-autoria da aprendizagem.

Porém, como ressalta Demo, “[...] o maior repto da tecnologia não é invenção, mas sua humanização”, cabendo a nós, educadores, a responsabilidade de “[...] superar a escola reprodutiva que, não sabendo aprender, não sabe fazer o aluno aprender” (DEMO, 2005, p.10).

Para que esse trabalho seja possível, é necessário a preparação dos docentes e discentes, não somente no instrumental do ambiente de aprendizagem escolhido, mas buscando o amadurecer da visão crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias na educação, sobre a inclusão digital da população com vistas à inclusão social e sua relação com o desenvolvimento profissional dos sujeitos, e sobre o papel de cada um nesse cenário, sobretudo o papel da escola pública.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez.2004.

_____. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.

BEHRENS, Maria Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Programa Salto para o Futuro / Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Manuel Moran, organizadores. Brasília, 2005, 204 p.; il. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro.htm>>. Acesso: 19 de janeiro de 2010.

BRASIL. Brasília. Jun de 2003. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

CASTRO, W.C. **Características de um ambiente didático em linha autogestor de situações de aprendizagem:** por uma matriz metodológica coorganizativa a distância. Tese (Doutora em Educação), São Paulo. PUC/SP. 2003.

CAVELLUCCI, Lia Cristina B. **Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais.** Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

DEMO, Pedro. **Nova mídia e Educação: Incluir na Sociedade do Conhecimento.** Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

ENAP: **Educação a distância em organizações públicas;** mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, 2006. 200 p. ISBN: 85-256-0054-7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

LOPES, Josué; VALENTIM, Silvani dos Santos. **Educação Profissional Integrada à Eja:** A Produção Intelectual sobre Currículo Integrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET/MG. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo6.pdf> Acesso em: 21 de jan de 2010.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Colaboração e multidimensionalidade como elementos para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, v. 2, No 2. 2007.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de, FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância:** Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. 260 p. ; 24 cm. ISBN 978-85-62810-00-8.

PONTES, Elicio Bezerra. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB . In: SOUZA, Amaralina

Miranda de, FIORENTINI, Leda Maria Rangel, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. 260 p. ; 24 cm. ISBN 978-85-62810-00-8.

PRETI, Oreste. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões. In: **Educação a Distância** - construindo significados, cap. 7. Disponível em: <http://ead4.uab.ufscar.br/file.php/769/Unidade2/Autonomia_aprendiz.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2010.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina Miranda de, FIORENTINI, Leda Maria Rangel, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. 260 p. ; 24 cm. ISBN 978-85-62810-00-8.

REIS, Helaine Barroso dos. A educação colaborativa assíncrona em redes virtuais para o desenvolvimento do pensamento complexo: experiências na Pós- graduação pública SEDU- Ifes. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.). **Em discussão o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional**. Vitória: Ifes, 2010. p. 60-65.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan./mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

SOUZA, Amaralina Miranda de; REGO, Elizabeth Danziato; CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. In: SOUZA, Amaralina Miranda de, FIORENTINI, Leda Maria Rangel, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. 260 p.; 24 cm. ISBN 978-85-62810-00-8.

Helaine Barroso dos Reis

Mestre em Astrometria (ON-CNPq/1987), Especialista em Análise de Sistemas (PUC-RJ/1990). Professora do Ifes (desde 1997) atuante em áreas como Tecnologias Educacionais, EaD, EPT e PROEJA. Professora especialista/conteudista na Especialização em EPT Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (Ifes/2006-2009), Especialização em EM Integrado à EPT de Nível Médio (SEDU-ifes/2009-2010), e Especializações “PROEJA a Distância” e “EPT a Distância” (Ifes-CEAD/2010-2011).

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 setembro de 2011