

Renata Monteiro Garcia
Marluce Pereira da Silva
Organizadoras

EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA M^A JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pós-reitoria de Graduação ARIANE NORMA DE MENESES SÁ
Coordenadora da UEaD RENATA PATRÍCIA LIMA JERONYMO MOREIRA PINTO



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Comitê Científico ADRIANO ALVES DE MEDEIROS
ANA CLÁUDIA FÉLIX GUALBERTO
ANA CRISTINA DE SOUSA ALDRIGUE
ANA PAULA ROMÃO DE SOUZA FERREIRA
ARIANE NORA DE MENEZES SÁ
CARLA ALECSSANDRA DE MELO BONIFÁCIO
ELIETE LIMA DE PAULA ZÁRATE
GREGÓRIO PEREIRA DE VASCONCELOS
JAMES BATISTA VIEIRA
JAN EDSON RODRIGUES LEITE
LUCIANE ALVES SANTOS
LUCÍDIO DOS ANJOS FORMIGA CABRAL
MARIE GORETT DANTES DE ASSIS E MEDEIROS BATISTA

Renata Monteiro Garcia
Marluce Pereira da Silva
Organizadoras

EJA,

Diversidade

e Inclusão:

reflexões (im)pertinentes

Editora UFPB
João Pessoa
2018

[Capa](#)

[Sumário](#)

**Copyright © 2018 - COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFPB**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma
ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais
(Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

**Projeto Gráfico e
Editoração Eletrônica** ALEXSANDRO M. FERNANDES

Capa ALEXSANDRO M. FERNANDES

*Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Central da
Universidade Federal da Paraíba*

E36 EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes / Renata Monteiro
Garcia, Marluce Pereira da Silva (organização). - João Pessoa:
Editora da UFPB, 2018.
480 p. : il.

ISBN 978-85-237-1298-3

1. Educação - Jovens e adultos. 2. Alfabetização - Jovens e
adultos. 3. Práticas Pedagógicas – Educação de jovens e adultos.
I. Garcia, Renata Monteiro. II. Silva, Marluce Pereira da. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37.017.4

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

[Capa](#)

[Sumário](#)

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
Marluce Pereira da Silva; Renata Monteiro Garcia	
Capítulo 1 O SUJEITO DA EJA	11
Carmen Brunelli de Moura; Marluce Pereira da Silva	
Capítulo 2 LAÇOS INTERGERACIONAIS NA EJA	25
Carmen Brunelli de Moura	
Capítulo 3 IDENTIDADE DO EDUCADOR	35
Carmen Brunelli de Moura	
Capítulo 4 DIVERSIDADE, CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	47
Carmen Brunelli de Moura	
Capítulo 5 ASPECTOS HISTÓRICOS NA EJA	61
Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior	
Capítulo 6 DIVERSIDADE E INCLUSÃO	73
Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior; Renata Monteiro Garcia	
Capítulo 7 JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO SUJEITOS DO CONHECIMENTO	85
Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior	
Capítulo 8 DÉSIGUALDADE SOCIAL: obstáculos para o exercício da cidadania	97
Tatyane Guimarães Oliveira	
Capítulo 9 GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: educação para cidadania	109
Tatyane Guimarães Oliveira	
Capítulo 10 DIVERSIDADE NA ESCOLA: a educação na luta contra o preconceito	121
Tatyane Guimarães Oliveira	
Capítulo 11 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA	131
Marco Aurélio Paz Tella	
Capítulo 12 IDENTIDADE E ESTIGMAS	141
Marco Aurélio Paz Tella	

Capítulo 13	
PARADOXOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: a tese da supremacia branca	151
Marco Aurélio Paz Tella	
Capítulo 14	
PARADOXOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: democracia racial	165
Marco Aurélio Paz Tella	
Capítulo 15	
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	179
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 16	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: olhares para a gestão, os recursos e o financiamento ...	195
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 17	
O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: possibilidade de ensino e de aprendizagens	209
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 18	
APRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: avaliação e registro	227
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 19	
LEITURA E LITERATURA PARA NEOLEITORES JOVENS E ADULTOS	243
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 20	
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ...	259
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 21	
A AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: tecendo reflexões	279
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 22	
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	297
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 23	
UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	313
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	

Capítulo 24 PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO	323
Joseval dos Reis Miranda; Maria Susley Pereira	
Capítulo 25 EXCLUSÃO VERSUS EMANCIPAÇÃO: aprendendo tendências pedagógicas	333
Edileuza Custódio Rodrigues	
Capítulo 26 ANALFABETISMO NO BRASIL: uma história inacabada	353
Edileuza Custódio Rodrigues	
Capítulo 27 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: revisando tendências e situação atual	379
Edileuza Custódio Rodrigues	
Capítulo 28 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: síntese de concepções	401
Edileuza Custódio Rodrigues	
Capítulo 29 JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reflexões e orientações para uma prática docente emancipadora	425
Edileuza Custódio Rodrigues	
Capítulo 30 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS: por uma educação emancipadora	451
Edileuza Custódio Rodrigues	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	475
LISTA DE IMAGENS E TABELAS	478

Apresentação

O Curso de Especialização “Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social”, concretizado graças à parceria da UFPB com a SECADI/MEC, apresenta neste livro uma rica produção de textos elaborados para subsidiar a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Este conjunto de textos tem como proposta elencar temas pertinentes ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, detendo-se especialmente nos temas sobre diversidade e debatendo as questões sobre inclusão social. Entendemos que os textos servem como subsídio para que cada professor possa refletir sobre sua própria realidade e conhecer caminhos para aprofundar os conceitos e discussões apontados ao longo do material.

Os autores que integram esta coletânea são docentes de universidades e, portanto, pesquisadores e estudiosos dos temas que abordaram nos artigos. Todos se dedicaram a propor um debate que contribuísse com as reflexões propostas pelo curso de especialização e que se configurasse como um diálogo pertinente à realidade dos professores de EJA.

Os professores Carmen Brunelli de Moura e Nelson Gomes Junior nos convidam a refletir sobre a singular realidade do trabalho educativo com sujeitos de diversas idades e realidades. Seus textos, que compõem os capítulos 1 ao 7, propõem não só o reconhecimento das diferenças subjetivas, mas também a importante tarefa de compreendê-las a partir de uma leitura complexa de dimensões políticas, históricas e culturais. Nos capítulos 1 e 6 a participação das professoras Marluce Pereira da Silva e Renata Monteiro Garcia foram relevantes para a discussão da temática sujeitos da EJA.

Os professores Marco Aurélio Paz Tella e Tatyane Guimarães Oliveira são responsáveis pelos textos que compõem os capítulos 8 ao 14 e discutem a educação de jovens e adultos na diversidade e cidadania. Ao abordarem temas como desigualdade social, gênero, relações étnico-raciais no contexto dos direitos humanos, aprofundam em seus textos a possibilidade de um pensamento crítico sobre a educação em direitos humanos e sua importância para a EJA.

Dando continuidade a esta obra, os professores Joseval dos Reis Miranda e Maria Susley Pereira discutem, nos capítulos 15 ao 19, as estratégias político-didáticas e pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos. Os artigos compreendem temáticas cruciais para o trabalho em EJA e são de grande contribuição para a reflexão de questões como o desenvolvimento histórico e marcos legais da EJA; a gestão; o currículo e a organização do trabalho pedagógico e avaliação formativa.

São ainda os professores Joseval dos Reis Miranda e Maria Susley Pereira que dão sequência à obra, com os capítulos 20 ao 24, nos quais tratam sobre metodologia e estratégias de ensino para Educação de Jovens e Adultos. Afinados com o contexto da realidade em EJA, os autores propõem uma rica discussão sobre planejamento, avaliação, o uso de metodologias e materiais em sala de aula. Durante a leitura será possível encontrar muitas

sugestões e importantes diálogos para a docência em EJA.

Os últimos artigos vão compor a discussão sobre alfabetização e inclusão social, conduzida pela professora Edileuza Custódio Rodrigues. Os capítulos 25 a 30 debatem a temática da emancipação atrelada às possibilidades políticas, históricas e pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, os textos caminham por tendências pedagógicas, contextos históricos, legislação brasileira, além de desafios e princípios de uma prática docente emancipadora.

Na certeza de estarmos contribuindo para o aprimoramento da formação de professores e gestores em EJA, de podermos colaborar para a reflexão crítica da realidade da Educação e para a valorização desta modalidade é que apresentamos esta coletânea de artigos.

Marluce Pereira da Silva

Renata Monteiro Garcia

Organizadoras da Coleção

Capítulo 1

O SUJEITO DA EJA

Carmen Brunelli de Moura
Marluce Pereira da Silva

1.1 Contextualizando

***“EJA enfrenta desafios de ensinar
para todas as idades¹.”***

Esta é a chamada de uma notícia publicada em 2014, pelo portal Terra, e tomava como base os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) que apontava a necessidade de que as singularidades dos alunos da EJA fossem levadas em consideração nas práticas escolares. Como é possível acompanhar na pesquisa, a diversidade não está apenas na idade, mas também nas subjetividades de jovens, adultos e idosos que constituem de forma heterogênea suas histórias de vida, aspectos culturais, sociais, históricos.

Para que você entenda a constituição dos sujeitos da EJA em seus múltiplos aspectos e compreenda que o grande desafio daqueles que lidam com os alunos deste segmento educacional é saber que há diferenças, questionamos:

Quem são os sujeitos da EJA?
Como se constituem as subjetividades da EJA?

1 Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/eja-enfrenta-desafios-de-ensinar-para-todas-as-idades,4e5fea640bb26410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 13/12/2014.

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Compreender quem são os sujeitos da EJA.
- Reconhecer que a diversidade é inerente às subjetividades que constituem a EJA.

1.2 Conhecendo a teoria

1.2.1 Os sujeitos da EJA

“Imagens quebradas”. Esse é o título de um livro de Miguel G. Arroyo que tomamos como mote para indicar a tarefa urgente de compreender as subjetividades em constante transformação que emergem de variados percursos construídos nas geografias educacionais da EJA. Estas imagens devem ultrapassar a ideia de que a EJA é espaço para o ensino de pessoas, preferencialmente, adultas, como se fazia nos anos 80 no extinto MOBRAL, que tinha como objetivo melhorar as condições de vida dos alunos e, para isso, aprender a ler, escrever e contar seriam tarefas necessárias e essenciais.



MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, implantado em 1967, pela Lei nº 5.379 em 15 de dezembro de 1967 e criado durante o regime militar para erradicar o analfabetismo. Havia uma influência considerável do Método Paulo Freire. No entanto, a “palavra geradora” não saía do cotidiano dos alunos, mas era definida previamente, reafirmando o aspecto centralizador do ensino na época.

Além disso, é preciso desvincular a ideia de subjetividades excluídas, marginalizadas, estáveis e à margem de seus direitos, referindo-se a uma [...] educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento (HADDAD, 1994, p. 86).

É preciso compreender as subjetividades da EJA além dessa trama objetivadora, que as compara aos “[...] marginais, aos oprimidos, aos excluídos, aos empregáveis, enfim, aos miseráveis” (ARROYO, 2008, p. 221). A EJA constitui subjetividades andarilhas que são movidas pela fluidez da contemporaneidade e se abrem para um novo eu, para um eu que vai viabilizar outras identidades, um outro modo de ser (FOUCAULT, 2004).

Por isso, os processos de subjetivação dos alunos da EJA vão além de um discurso cujos efeitos de sentido evidenciam um poder centralizador no interior das tramas históricas, sociais e discursivas e de uma trajetória solitária. É fazer com que estes alunos vivenciem uma relação com suas próprias histórias, com seus próprios modos de subjetivação que os transformam em sujeitos na relação com outros sujeitos.



De acordo com Foucault (2004), *governamentalidade* é a articulação entre as técnicas de poder e as *tecnologias do eu* ou *práticas de si*, que propõem um outro modo de ser sujeito, de conduzir a si mesmo, de governar-se e se constituir em um sujeito moral de suas ações. É desses espaços de governo que emergem as subjetividades.

Mas, então, quem são esses sujeitos nas práticas de sala de aula?

São jovens, adultos e idosos entrelaçados por questões intergeracionais e histórias de vida distintas.



A intergeracionalidade é um conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias. (GOLDMAN, 2002, p.02)

Mas, esses sujeitos não são apenas diferentes em suas experiências e faixa etária. Eles fazem parte de um grupo que, em algum momento de suas vidas, distanciou-se do contexto escolar em vista de sua inserção no trabalho, da evasão escolar, repetência ou outros fatores excludentes conforme

podemos observar nestes dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

Segmento	Municípios	Estados
	Matrículas	Matrículas
Egressos do PBA	104.551	36.581
Campo	95.023	13.761
Quilombola	5.368	1.511
Indígena	2.896	1.084
Privados de Liberdade	2.744	7.135

Fonte: Simec, Resolução acessado em 23.11.2012

Este grupo é constituído por sujeitos da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista. Vamos, então, compreender esses sujeitos e a constituição de suas subjetividades singulares.

1.2.2 O sujeito jovem da EJA

O que significa ser jovem na EJA? Há alguns anos não significava muita coisa, uma vez que toda discursividade era voltada para o adulto. Isso fica mais claro quando observamos as pautas das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs, que ocorrem a cada dez, doze anos desde 1949 e a subjetividade jovem nunca foi reconhecida em sua sigla nem em seus discursos. Somente nos dois últimos eventos, realizados em Hamburgo (1997) e Belém (2010), a palavra “jovem” começa a refletir um outro modo de ser dos alunos da EJA e a constituir subjetividades extrovertidas e barulhentas que passam a marcar presença no cotidiano escolar da EJA.



A UNESCO nos anos 40 propôs Conferências Internacionais de Educação de Adultos que deveriam ser realizadas em diversos países e teriam como objetivo a mobilização de instituições públicas e privadas a discutirem o processo educativo de adultos, fazer um balanço das políticas públicas destinadas a este fim, estabelecer tendências e caminhos tendo em vista a educação ao longo da vida. As CONFINTEAS se realizaram em: Elsinore/Dinamarca (1949); Montreal/Canadá (1960); Tóquio/ Japão (1972); Paris/França (1972); Hamburgo/Alemanha (1997) e Belém/Brasil (2009).

Além disso, a invasão desses jovens, em que a maioria tem de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental, são vistos como responsáveis por um desequilíbrio no contexto escolar, uma vez que vêm desestabilizar a ordem do discurso instituída por adultos discentes e docentes, modificando as relações entre sujeitos e reafirmando o dizer de Andrade (2004) acerca deste grupo:

[...] estes jovens, recém-chegados, trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles (ANDRADE, 2004, p. 90).

Essa “ausência de sentido” abre espaço para pensarmos a educação de jovens na EJA como uma prática discursiva que evidencia efeitos cujas implicações revelam a crescente *juvenilização* dos sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA. Esse aparecimento significativo iniciou-se na segunda metade da década de 1990 e se deu, de forma geral, pela falta de oportunidades propiciadas pelo ensino regular.

O ensino silenciou por muito tempo este grupo de jovens. A discursividade recuperada no contexto escolar evidencia a exclusão que se dá em relação a um histórico escolar sob a condição de repetentes, desajustados,

“alienígenas em sala de aula” e também pelos mecanismos repressivos de outros grupos que geram intolerância, desavença, conflitos e falta de significação nas práticas escolares.

No entanto, alguns estudos (PAIS, 1998; KEHL, 2004) demonstram que esta exclusão tem sido minimizada pelo incentivo contemporâneo de que a centralidade das subjetividades jovens na sociedade contemporânea tem minimizado esta exclusão, uma vez que os laços geracionais se reafirmam a partir de um discurso que evidencia o quanto ser jovem traz benefícios desmedidos.

Vamos, então, compreender como se constituem estes sujeitos adultos e idosos que compartilham deste grupo da EJA que, embora vivam experiências juntos, não há uma imagem homogênea. Eles possuem subjetividades distintas e é isso que vamos compreender agora.

1.2.3 O adulto da EJA

Se estamos diante de jovens que vão em busca de práticas desafiadoras na EJA, isso não é diferente com as subjetividades adultas que constituíam, até os anos 90, a maioria do público das escolas de educação de pessoas jovens e adultas. Então, quem são estes sujeitos adultos?

O adulto, diferente do jovem que tem um olhar para o futuro, possui interesses voltados para o presente. Sua preocupação está atrelada a melhorias e segurança na vida profissional que são reflexo de suas responsabilidades com o sustento da família e educação dos filhos. Além disso, há uma cobrança social em relação às etapas que devem ser cumpridas pelos sujeitos adultos para que sejam considerados “bem sucedidos na vida”.

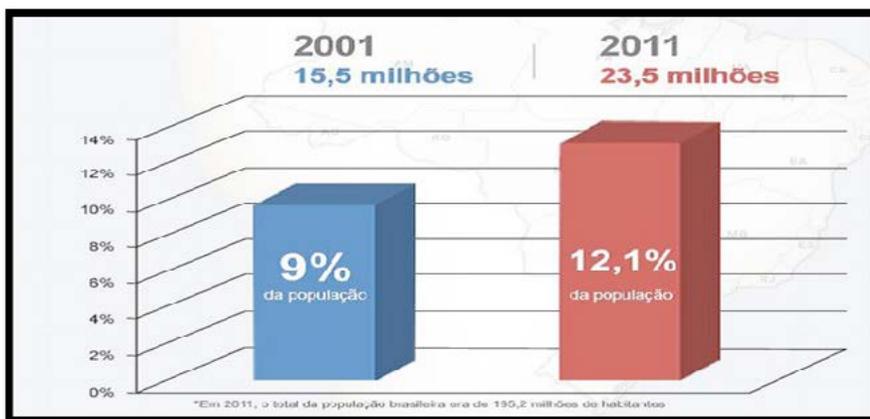
Assim, a EJA se torna uma geografia desafiadora para os adultos que, em sua maioria, abandonaram os estudos por fatores econômicos. Eles fazem parte das classes menos favorecidas que precisaram trabalhar muito cedo e o abandono da escola foi inevitável. Seu retorno ao contexto educacional requer uma outra subjetividade, pois agora ele não está sozinho na sala de aula, mas

precisa compartilhar os espaços com outras subjetividades, principalmente, de jovens “aventureiros e desafiadores”.

A ideia de um sujeito “[...] migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar” (OLIVEIRA, 1999, p.59) dá lugar a um sujeito que transforma a si e ao mundo em que vive seja da zona rural seja da zona urbana.

1.2.3 O idoso da EJA

O Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003, regula os direitos referentes às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos e no CAPÍTULO V, Art. 21, estipula que deverão ser criadas pelo Poder Público “[...] oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.” O que significa este discurso de “inclusão” em um país no qual as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que em 2011 o número de idosos aumentou 55% em relação ao ano de 2001 e representa 12% da população brasileira?



Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios 2011 IBGE.

Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadosobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf>

A subjetividade idosa frequenta a escola por interesses próprios e não está em busca, como adultos e jovens, de qualificação profissional e conclusão da educação básica por força da legislação. Embora tenhamos de um lado sujeitos idosos que estão atrelados a uma subjetividade dependente, abandonada socialmente, invisível, esquecida pelas políticas públicas; do outro, temos subjetividades ativas. Essas subjetividades passam a constituir-se por meio de práticas de liberdade que vão além da aprendizagem da leitura e da escrita.

Há uma “reinvenção da terceira idade” que nega a visão de senilidade, dependência atrelada por muito tempo ao idoso. O contexto escolar passa a ser uma oportunidade de recusar essa imagem, inserir-se em outros discursos de verdade cujos sentidos evidenciam um outro modo de aprender, de se relacionar com o conhecimento, de se socializar, adquirir independência e se adequar aos anseios da sociedade contemporânea.

1.2.3 Subjetividades e discursos oficiais

As subjetividades que se constituem na complexo e emaranhado contexto da EJA precisam ser compreendidas além de um regime de verdades formado por práticas disciplinadoras e discursos conformadores. Os jovens, adultos e idosos precisam ter maximizadas suas vidas mediante um conjunto de exercícios e discursos que devem estar à disposição, a fim de que eles mesmos operem transformações em suas subjetividades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000),

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante desi [...] (BRASIL, 2000).

A geografia da EJA é lugar para, então, elaborar um trabalho de reconstrução e legitimação das subjetividades. Nesse espaço se constituem sujeitos com histórias arquitetadas na diversidade e multiplicidade de situações que devem direcionar as práticas e propostas da EJA com saberes nascidos do diálogo com estas diferenças.

1.3 Aplicando a teoria na prática

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a maioria dos alunos matriculados entre 2007 e 2012 na EJA tem entre 20 e 24 anos, daí a juvenilização, e mais de 39 anos. Por isso, a **“EJA enfrenta desafios de ensinar para todas as idades.”** Vejamos como isso se articula na prática a partir das histórias de Maren.

Maren Duarte Ferreira, 60 anos, voltou para a escola para terminar o ensino médio em 2013. [...] Depois de 40 anos longe dos estudos, Maren queria fazer uma surpresa para o marido no aniversário de casamento, e decidiu retomar as aulas. “No fundo, eu sempre quis isso, e agora que os filhos e os netos cresceram e não precisam tanto de mim, eu resolvi voltar”, diz. [...] Maren parou no 2º ano do ensino médio para se dedicar à família. Ela podia optar por fazer apenas metade da carga horária das aulas do EJA, mas quis fazer o tempo integral. “Estou encantada! Tudo é muito diferente do tempo que eu era criança”, diz. Segundo Maren, a integração de alunos e professores é o melhor. “Sou a mais velha da turma, a maioria tem 20, 30 anos”. [...] Com a formatura marcada para a metade de 2014, Maren pensa em seguir em frente. Está procurando informação sobre cursos universitários e pra continuar, tem todo o apoio da família. “Estão todos orgulhosos”, diz. (Disponível em: [...] http://noticias.terra.com.br/educacao/eja-enfrenta-desafios-de-ensinar-para-todas-as-idades_4e5fea640bb26410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html. Acesso em: 30 jan.2015)

1.4 Para saber mais

VÍDEOS:

- **Seminário Perfil do Educando e Educanda da EJA**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNKDV0d8cR4>. Acesso em: 10 jan.2014

Vídeo sobre o perfil do educando e educanda da EJA com depoimentos de alunos, demonstrando a diversidade de subjetividades presentes neste segmento escolar.

- **Saiba mais: Estatuto do idoso**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lAxt6SYYmmw>. Acesso: 10 jan.2014

O vídeo apresenta uma entrevista em 27 de set de 2013 com o advogado civil André Costa Oliveira que discorre sobre o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003), que completa dez anos no próximo dia 1º de outubro. Ele discorre acerca dos avanços trazidos pela legislação, seu cumprimento e por uma cultura de respeito no Brasil, entre outros assuntos.

DOCUMENTOS:

- **Estatuto do Idoso**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 10 jan.2014

Documento que representa um avanço trazido pela legislação e mostra as vantagens que o Estado oferece à este segmento da sociedade.

- **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA).**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: 10 jan.2014

Documento que representa os resultados de um grande debate acerca da educação ao longo da vida, avaliação das políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade e a diretrizes norteadoras de ações neste campo.

- **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

Disponível em: <file:///D:/vol1ejaelt.pdf>. Acesso em: 01 fev.2015.

Este livro reúne documentos, declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro e internacional de 1996 a 2004 e inaugura a Coleção Educação para Todos que busca consolidar a memória contemporânea da EJA e servir de referência para pesquisadores e gestores deste segmento educacional.

ARTIGOS:

- ABREU C. B. de M.; VÓVIO C. L. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010.

Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1374/798>. Acesso em: 31 jan. 2015

O artigo apresenta alguns dos desafios na organização de currículos da escolarização de pessoas jovens e adultas, enfatizando a heterogeneidade entre os sujeitos e o direito à educação para todos os cidadãos.

- OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, dez. 1999.

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2015.

O artigo aborda a singularidade de jovens e adultos pouco escolarizados em relação aos processos de aprendizagem e construção do conhecimento, remetendo a vários esclarecimentos acerca das diferenças culturais e sociais no desempenho intelectual.

1.5 Lembrando

Nesta unidade, você estudou acerca da constituição das subjetividades que compõem as práticas escolares da EJA e suas singularidades. Tentamos

romper com a ideia de que o aluno da EJA é constituído por uma imagem de exclusão social e evidenciamos uma subjetividade que vai em busca de práticas que não mudem apenas o que fazem em seu cotidiano, mas que mudem aquilo que são ou que podem vir a ser.

1.6 Testando os seus conhecimentos



Apontamos neste texto a realização das CONFINTEAS, promovidas em vários países desde 1949. Para repensar as subjetividades jovens, adultas e idosas no contexto da EJA, confrontando-as com as transformações sociais da modernidade, propomos um desafio a você: pesquisar acerca das concepções e propostas debatidas nestas conferências em relação a cada uma destas subjetividades.

Referências

ANDRADE, E. R. A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders. Faculdade de Educação da UFF/ Niterói – RJ, 2004 (Tese)

ARROYO, M. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos

Trabalhadores. Olinda, 1993. **Anais 8 do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES; VANNUCHI (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação (pp. 89-113). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, E. D. Educação de jovens e adultos: sob as marcas do preconceito em torno do fracasso escolar. In: MOURA, T. M. M.(Org). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAIS, J. M. Introdução. In: _____(Org.), **Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea** (pp. 17-58). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais – Secretaria de Estado da Juventude, 1998.

Capítulo 2

LAÇOS INTERGERACIONAIS NA EJA

Carmen Brunelli de Moura

2.1 Contextualizando

“Pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida.”¹

Esta foi a resposta dada pela professora Maria Clara di Pierro, da Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando perguntada acerca dos desafios da EJA e a realidade existente neste contexto que, muitas vezes, é negligenciada por todos os que participam das práticas e constituem os discursos de verdade acerca deste segmento escolar.

Talvez esta seja uma das possíveis respostas à diversidade de subjetividades existentes em classes de educação de jovens e adultos. São sujeitos com mais de 15 anos convivendo com adultos e idosos com mais de 60 anos. Essa geografia heterogênea que não se refere apenas à idade, mas também a outros fatores como gênero, etnia, raça direcionam nossa vontade de saber para o fato de como convivem estas gerações que vivem em tempos e espaços subjetivamente diferentes.

Mas, a discussão não pode se fechar apenas nas diferenças entre gerações. Em uma mesma geração pode haver “unidades geracionais” em que convivem grupos mais conservadores e outros mais liberais.

¹ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Por isso, é preciso entender o que significam os laços intergeracionais entre sujeitos que são levados a romper com a ideia de fixidez de outros tempos e precisam se abrir para o “viveiro das incertezas” da sociedade contemporânea na qual as subjetividades vão se constituindo em redes de conexões e desconexões que permitem às gerações fazerem suas escolhas de forma criativa.

Para que você compreenda, então, a articulação entre as gerações, a implicação desses laços na constituição das subjetividades e que estas diferenças estão na base de um processo social e cultural, questionamos:

O que é geração na modernidade líquida?
Como se articulam as “diferentes” gerações no contexto da EJA?

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Descrever o que é geração na modernidade líquida.
- Compreender, diante dos paradoxos sociais contemporâneos, como se articulam os sujeitos de cada geração que convivem nas salas de aula da EJA.

2.2 Conhecendo a teoria

2.2.1 Geração: uma construção social

Antes de compreendermos a articulação entre as gerações no ambiente de EJA, vamos fazer uma breve passagem pelos discursos de verdade que permeiam o termo “geração”, cujos efeitos de sentido vão além de uma concepção mecânica, quantitativa e exteriorizada do tempo como apresentada por Comte que concebia uma geração como um período de 30 anos.



August Comte – filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, enfatizava a cientificidade do pensamento, com resultados objetivos e neutros, pois o pesquisador não se envolvia com a pesquisa. O conhecimento se esclarece por si mesmo e os problemas podem ser reduzidos a números. Atualmente, a educação recebe muitas críticas a este pensamento, mas muitas práticas da EJA ainda estão permeadas por esta corrente.

Imagem disponível em: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b3/Auguste_Comte.jpg. Acesso: 25 jan. 2015

Em contraposição a essa concepção positivista, Mannheim (1993) afirma que uma geração não se constitui a partir de um tempo mensurável, mas de um tempo interior, apreendido de forma subjetiva e que a contemporaneidade não implica um tempo cronológico na história, mas a vivência de uma similaridade de acontecimentos pelos sujeitos de diferentes gerações.

Essa diversidade de gerações se evidencia na noção de “não contemporaneidade dos contemporâneos” (MANNHEIM, 1993, p.200) que aponta para o fato de que várias gerações convivem no mesmo tempo cronológico e sujeitos da mesma geração vivem tempos subjetivos diferentes. Essas gerações passam a compartilhar experiências, histórias, saberes entre si por meio de uma “força social” que os aproxima e os conecta a uma prática coletiva produzida por um vínculo geracional em relação a um acontecimento. Em outras palavras,

A entrada de novas pessoas obstrui os bens constantemente acumulados, mas também produz inconscientemente nova seleção e revisão no campo do que está disponível; nos ensina a esquecer o que já não é útil e a desejar o que ainda não foi conquistado (MANNHEIM, 1993, p.532).

Isso implica em uma constante interação entre sujeitos, tempo individual e social que passam a se constituir como construção histórica. São

sujeitos de idades diferentes e de mesma idade vivenciando uma plenitude de possibilidades contemporâneas.

Os discursos de verdade que se constituem na contemporaneidade acerca do conceito de geração evidenciam uma indeterminação dos sujeitos, uma vez que os limites que separam as gerações também são indeterminados ou não estão claramente definidos. A sociedade contemporânea propicia que as diferenças entre sujeitos de diferentes gerações sejam diluídas e então, geração “[...] não se refere a pessoas que compartilham a mesma idade, mas às que vivenciaram determinados eventos que definem trajetórias passadas e futuras” (DEBERT, 1998, p. 60).

Assim, essas diferenças intergeracionais são próprias da estrutura social. Uma geração não vê o mundo apenas com suas lentes, pois isto acarretaria um distanciamento muito grande de outras gerações. Ao contrário, há uma socialização que pode ser mais ou menos tensa dependendo do fato de que uma das gerações se torne pouco permeável às transformações. É isso que vamos tentar entender nos lações intergeracionais que ocorrem entre os sujeitos da EJA.

2.2.2 Articulação entre gerações na EJA

A contemporaneidade tem produzido um jogo de verdades nas salas de EJA um tanto singular. Nesses espaços há um entrecruzamento de culturas, acúmulo de experiências e vivências que contribuem para a constituição das subjetividades. Como nenhum de nós está imune às influências do contexto social, é preciso considerar que não podemos pensar o alunado da EJA apenas como grupos de jovens “antenados” com as tecnologias; adultos à procura de um emprego melhor e idosos em busca da cidadania.

Na contemporaneidade líquida, a constituição das subjetividades não é estanque nem está imune às influências do contexto social e aos discursos de verdade. A distância de 30 anos entre uma geração e outra, como queria Comte, não é suficiente para que a influência dos sujeitos de cada geração

sobre as outras seja neutralizada. Com o dinamismo da sociedade, o fato de ser jovem, adulto ou idoso não é empecilho para que as gerações “participem dos mesmos acontecimentos, dos mesmos conteúdos de vida e, sobretudo, de fazê-lo a partir do mesmo padrão de estratificação de consciência” (MANNHEIM, 1993, p. 216). A ideia de uma sucessão entre as gerações precisa dar lugar à ideia de sobreposição, relação, coexistência.

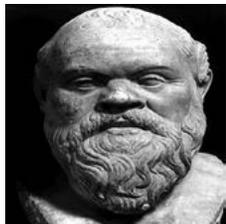
É nesse sentido que, embora a diversidade ainda seja considerada como desigualdade na educação, na EJA é possível superar este sentido excludente, uma vez que são estas diferenças que irão contribuir para a transformação das subjetividades e a formulação de outros jogos de verdade que privilegiem a imaginação, criatividade, necessidades, expectativas desses sujeitos unidos por laços intergeracionais. De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada no Brasil em 2009,

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. (BRASIL, 2009, p.29).

Essa convivência entre as gerações traz benefícios para todos e maiores possibilidades de aprendizagem. Os jovens passam a tirar proveito das experiências de sujeitos adultos e idosos e a reconhecer os esforços empreendidos por estes para estudar. Assim como os idosos superam o isolamento e a baixa autoestima quando se relacionam com os jovens, pois estes encontram nos mais velhos aprendizados e uma visão de mundo diferente da sua.

Com a centralidade do jovem na contemporaneidade, as outras gerações passam a se identificar com esta geração, uma vez que ser jovem na atualidade está mais atrelado a um estado de espírito que à faixa etária.

Essa juvenilização muitas vezes incomoda, pois os jovens se comportam e se inserem em práticas diferentes daquelas que adultos e idosos conhecem ou se inserem.



Nossa juventude [...] é mal educada, zomba da autoridade e não tem nenhuma espécie de respeito para os mais velhos. Nossas crianças de hoje [...] não se levantam quando um ancião entra numa sala, respondem a seus pais e tagarelam em lugar de trabalhar. São simplesmente más (SÓCRATES, 470-399 a.C., In: LIBANIO, 2004, p.33).

A imagem construída do jovem na EJA é de um sujeito indisciplinado, barulhento, que atrapalha o andamento das práticas escolares de seus colegas. No entanto, existe uma outra imagem acerca desse jovem que se constitui na capacidade de influenciar e compartilhar seus valores com os sujeitos de gerações mais velhas e que explicaria o caráter pacífico intergeracional. Mas, é preciso que este jovem seja acolhido na sala de aula pelos adultos, uma vez que eles precisam se adequar ao formato de ensino pensado sempre para o adulto, pois a escola noturna foi arquitetada como uma instituição voltada para uma subjetividade adulta que trabalha e precisa terminar seus estudos.

Nessas múltiplas articulações sociais e geracionais, a EJA também é lugar para o idoso que precisa ser acolhido como o jovem para que não se sinta um estrangeiro na sala de aula. O idoso, depois da década de 80, passa a constituir uma outra subjetividade mais ativa, participativa, bem sucedida que vai à sala de aula em busca de algo mais. Seus interesses não estão voltados apenas para a escrita e leitura. Os anseios da geração de idosos ultrapassam os conhecimentos formais e disputas com outras gerações. Eles querem compartilhar experiências que tornem suas vidas mais ativas e adquiram direitos e deveres como as outras gerações.

Quanto aos alunos adultos, estiveram sempre na pauta das práticas educacionais da EJA. E, nesta relação com a juvenilização e a longevidade, cada vez mais presentes no contexto educacional da EJA, os sujeitos adultos

passam a servir de elo entre estas gerações, a intermediar os processos de socialização entre estas unidades geracionais.

Assim, podemos afirmar que o vínculo intergeracional contemporâneo entre os alunos da EJA configura-se por meio de tensões decorrentes das diferenças entre os sujeitos de cada geração, mas também da homogeneização que perpassa essas diferenças. Em outras palavras: consiste de sujeitos diferentes, mas que compartilham as mesmas experiências, as mesmas forças que operam como fator básico para a realização do dinamismo histórico e social.

2.3 Aplicando a teoria na prática

“Pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida” foi o mote utilizado para iniciar esta Unidade. Agora vamos acompanhar a história da professora Miriam, retirada da Revista Nova Escola, que materializa a preocupação em atender à diversidade presente na EJA e às expectativas e necessidades de cada geração.

A professora Miriam Capitânio Macgnani, da EM Madre Celina Polci, em São Bernardo do Campo (SP), dá aulas para uma turma de 19 alunos que trabalham na construção civil. Eles fazem parte de um projeto da prefeitura e frequentam a escola durante o expediente para elevar o grau de escolaridade e aprimorar os conhecimentos da profissão. [...]

Para aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos alunos, Miriam propôs uma pesquisa sobre diferentes tipos de construção e suas funções. Como muitos vivem em moradias irregulares, o impacto destes ambientes na sociedade, na natureza e na saúde dos estudantes é debatido em sala, com o apoio de fotos do acervo municipal.

Em outra ocasião, uma das estudantes, de 27 anos, contou que já estava na nona gestação apesar da pouca idade. Ciente que o tema era familiar ao resto do grupo, a professora preparou uma aula sobre métodos contraceptivos e saúde da mulher, que contou com boa participação da turma. “Contextuali-

zo o conteúdo porque o aprendizado para eles têm que ser significativo, afinal buscam a escola para mudar a própria vida”, explica a docente. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/alfabetizar-eja-muda-planejamento-aulas-694005.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2015)

2.4 Para saber mais

VÍDEOS:

- **Palestra sobre Educação de Jovens e Adultos** no Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em Proeja- Minas e São Paulo (2010), Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G-PKW-iEEck&list=PLE354E64216D92134>. Acesso em: 18 jan. 2015. Este é o primeiro vídeo de uma série de nove vídeos proferidos pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo sobre Educação de Jovens e Adultos. “O Proeja e a inclusão de novos segmentos à rede” foi o tema discutido pelo professor que realçou a inserção dos sujeitos nas práticas cotidianas de uma sociedade que vive entre relações de poder e de liberdade.

- **Funcionamento da modalidade EJA da rede pública de ensino em São Paulo.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4vgDWEV97A>. Acesso em: 18 jan. 2015. Vídeo produzido pela Tvendo e Aprendendo da REDE APARECIDA que aborda as relações de uma geração com as práticas de um currículo pouco apropriado para aqueles que frequentam as sala de aula da EJA.

DOCUMENTOS

- **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental (2011) - (SECAD).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859. Acesso em: 18 jan. 2015.

Publicação originária das discussões do Grupo de Trabalho (GT) “Roda de Conversa”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

ARTIGOS:

- PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set 2011/fev 2012.

Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

O artigo aborda e analisa os motivos que levaram homens e mulheres com 60 anos de idade ou mais a buscar a EJA de uma rede municipal de ensino.

- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200003&script=sci_arttext Acesso em: 18 jan. 2015.

O artigo repensa o conceito de geração a partir de uma perspectiva histórica, destacando sua relevância para os debates contemporâneos sobre juventude.

2.5 Relembrando

Neste capítulo discutimos os laços intergeracionais, evidenciando que, apesar das tensões existentes entre os alunos de EJA, essas ligações entre jovens, adultos e idosos propiciam práticas de liberdade que vão modificar suas vidas, comportamentos, atitudes, ações. Ser jovem, adulto ou idoso não implica apenas em um sentido biológico, mas também em experiências múltiplas que passam a desafiar a escola com suas diferenças e singularidades.

2.6 Testando os seus conhecimentos

Carrano(2007, p. 7) afirma, em relação aos conflitos geracionais, que:

[...] é importante que os educadores percebam isso, pois, muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si e entre estes e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais que não são decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nesta situação que se processa uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de um idioma comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados.

Assista ao vídeo produzido pela TV Câmara Federal acerca da diversidade (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J2zot_OdXoE, Acesso em: 12 jan.2015). Depois, reflita sobre a citação acima e o vídeo e posicione-se em relação aos laços intergeracionais nas práticas de ensino da EJA.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. L. de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.
- LIBANIO, J. B. **Jovens em tempo de pós-modernidade**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MANNHEIM, K. El problema de las generaciones” [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], REIS – **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, abr/jun 1993, pp. 193-242.

Capítulo 3

IDENTIDADE DO EDUCADOR

Carmen Brunelli de Moura

3.1 Contextualizando

“Parabéns por esse dia tão especial, muito obrigada por nos fazer sentir tão especial e por nos preparar para enfrentar esse mundo tão complicado de entender.”¹

Esta é a homenagem de uma alunada turma de EJA do professor Felipe Bandoni no dia do professor. O professor disse que a sinceridade desses “bravos e generosos estudantes” supera os desvios da norma culta encontrados em seus textos.

Mas, por que estamos utilizando o enunciado de uma aluna da EJA para discutir a identidade do professor? Talvez pelo mesmo motivo que evidenciamos nas outras unidades que as subjetividades se constituem na interação e na diversidade e que

[...] a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica

1 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/eja/2014/10/15/dia-do-professor/>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

na construção da identidade de professor (DINIZ PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 69).

Os efeitos de sentido produzidos no enunciado dos autores apontam para o fato de que a identidade do professor se constitui a partir da relação que ele tem com seus alunos, do conhecimento das identidades e subjetividades de seus alunos, seus anseios e perspectivas na sala de aula da EJA, ou seja, uma formação construída dentro da própria profissão.

Para evidenciar os efeitos dessas discursividade na constituição da identidade do professor da EJA nas geografias educacionais, problematizamos:

Como se constitui a identidade do professor da EJA?
O que é ser professor de sujeitos jovens, adultos e idosos?

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Compreender como se constituem as identidades do professor da EJA.
- Identificar o que é ser professor de uma diversidade de subjetividades.

3.2 Conhecendo a teoria

3.2.1 A identidade do professor da EJA

Em uma época de incertezas, de indefinições, de um *vir-a-ser*, é difícil delinear a identidade do professor de EJA, uma vez que a própria EJA é uma geografia indefinida. Nesse sentido, a desfiguração do caráter histórico da EJA pode se constituir em uma possível evidência do fato de que este segmento escolar, que se mantém às margens da educação regular, passe a apontar um silêncio quase absoluto em relação à construção de uma identidade do professor. A EJA que vemos no século XXI continua em busca

da superação de velhas práticas e concepções cujos efeitos evidenciam a saída da marginalidade cuja produção é histórica.

No entanto, não podemos deixar de tentar espreitar nas frestas dessa história marginal focos da imagem do professor no contexto da EJA, pois toda a sua história, apesar de tentarem silenciá-la, sempre foi construída a partir de práticas libertadoras, emancipadoras, dinâmicas que passaram a legitimar a constituição de uma identidade múltipla, multifacetada, instável e fragmentada, atravessada por uma atitude de modernidade, compreendida como uma outra maneira de pensar e de se conduzir (FOUCAULT, 2005).

É uma atitude que implica uma ruptura com a tradição, ou seja, a realidade dos cursos de licenciaturas que, mesmo depois da homologação das Novas Diretrizes Curriculares (LDB/96), continuou em descompasso em relação à formação de uma identidade do professor de jovens, adultos e idosos. Até o ano de 2006, em um universo de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, apenas 27 cursos tinham habilitação em educação de jovens e adultos (SOARES, 2007). Parece pouco, mas já é um grande avanço em relação à construção indenícia do professor que precisa lidar com um alunado real que suscita algumas problematizações em relação as suas histórias, vivências, processos de aprendizagem, diferenças geracionais, ausências, trabalho, família, conhecimentos prévios, currículos defasados. Ao refletir acerca da relação desses alunos com a formação da identidade do professor, Arroyo (2006) argumenta que se queremos

[...] aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª a 8ª, dando a eles certa 'reciclagem' [...] continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos. Agora, se caminharos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA. (ARROYO, 2006, p. 20-21).

As evidências no discurso emancipador de Arroyo implicam uma atitude que constitui relações complexas com o outro e sugere outra maneira de pensar, de atuar, de se conduzir e pressupõe escolhas que só podem ser realizadas pelo professor e pelo conhecimento de seus alunos, suas histórias e como se constituem enquanto subjetividades. A identidade do professor nessa governamentalidade é reconhecida e mantida sempre como ação, como invenções possíveis.

Nessas invenções sem fronteiras surgem processos e práticas heterogêneos nos quais os sujeitos passam a se relacionar consigo e com os outros. Desse modo, as identidades se constituem de forma constante, uma vez que o professor da EJA tem a possibilidade de se inserir em contextos diversificados de interação social nos quais os diversos “eus” vão se ajustando para a produção da identidade (BAUMAN, 2009).



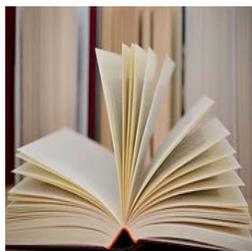
Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, nascido em 1925, iniciou sua vida acadêmica na Universidade de Varsóvia. Em 1968 sua obra foi proibida em seu país e ele mudou-se para a Inglaterra, onde passou a ser professor na Universidade de Leeds. Possui uma vasta obra na qual retrata a modernidade líquida, as consequências da globalização e as relações humanas. Muitos dos seus livros já têm tradução no Brasil. Embora não escreva sobre EJA, sua obra é extremamente relevante para a compreensão da constituição da identidade do professor na contemporaneidade.

Na modernidade líquida, os jogos identitários acontecem a todo momento. Isso se deve ao fato de que nossas identidades não estão prontas, mas precisam ser criadas como se criam as obras de arte. O professor, no contexto da EJA, precisa se desvencilhar de identidades produzidas para ele que já não se sustentam nas práticas intersubjetivas das quais participa, uma vez que a identidade é produto social e da própria ação do sujeito. Portanto, ao falarmos acerca de identidade, estamos falando de forças sociais, zonas de interseções,

compartilhamento, cujos resultados são sempre imprevisíveis, pois a identidade do professor

[...] é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Por isso, para delinear a identidade do professor da EJA, é preciso compreender que a EJA é um espaço de singularidades que não coadunam com aquelas das modalidades regulares do ensino fundamental e médio. O contexto da EJA é plural, uma vez que os sujeitos que participam dele chegam à escola com uma vida de histórias, vivências e saberes. Somente a prática de ensinar a ler e a escrever já não são suficientes para a pluralidade de subjetividades com as quais o professor precisa lidar na sala de aula.



Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56)

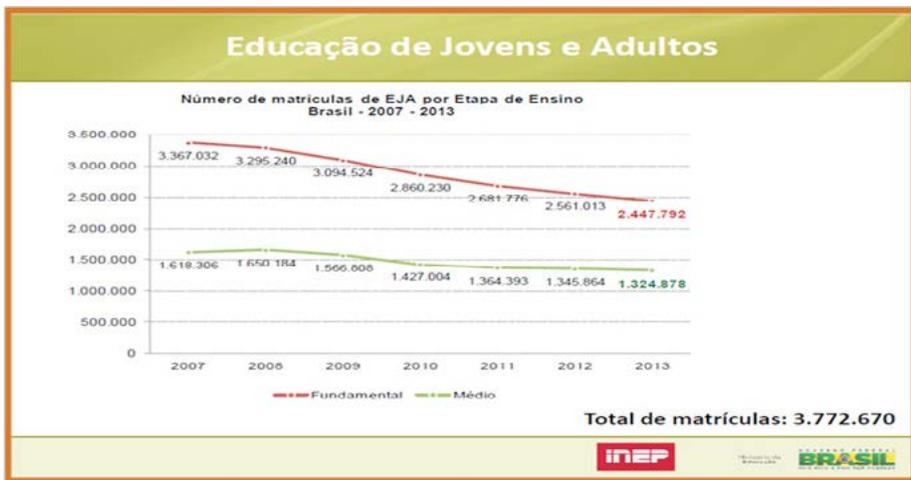
3.2.2 Identidade e diversidade

Como dissemos anteriormente, a identidade do professor da EJA se constitui na relação com o outro. Isso implica a compreensão de que a formação de uma identidade do professor neste segmento educacional não pode ser pensada desvinculada da sala de aula nem em “[...] relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22), pois as lacunas podem ser maiores ainda.

Para isso, é preciso sair da “improvisação”, “voluntarismo”, “compensação” tão típicos de uma época e que permanecem presentes ainda no contexto de governamentalidade da EJA no século XXI que não conseguiu desvincular da identidade do professor a desqualificação, a inadequação do material didático, a superficialidade das práticas, a reprodução de ações cujas características lembram a educação de crianças e adolescentes. Esses aspectos desmotivadores apontam para sérias implicações na identidade do professor que, de acordo com Haddad e Di Pietro (2000) deve

[...] reconhecer a realidade dos sujeitos da EJA, passando pela formulação de propostas curriculares coadunadas a essas realidades, indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

Por isso, o papel do professor de EJA é basilar para identificar esses entraves no andamento do processo escolar e propor outras práticas que considerem a diversidade presente nas salas de aula. Como já vimos, os sujeitos que fazem a EJA têm singularidades em suas origens, histórias, valores, crenças, aprendizagem, que precisam ser considerados nas geografias da EJA. O professor precisa desconstruir a imagem produzida histórica e socialmente de práticas que apontam para cursos aligeirados, alunos desinteressados, preguiçosos e com problemas cognitivos que justificam a perda de identidade que enfatizamos no capítulo 2 acerca da EJA e do professor.



Fonte: INEP, Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf

Os dados acima revelam que no ano de 2013 o número de matrículas na EJA caiu muito, principalmente, no ensino fundamental. Isso pode evidenciar uma falta de sintonia entre as práticas dos alunos e do professor como também o desconhecimento das identidades dos jovens, adultos e idosos que convivem na sala de aula e constituem suas identidades na intersubjetividade. Dessa forma, a identidade do professor da EJA é construída em meio às diferenças e a uma relação com o outro que é parte dessa dinâmica social constante.

3.3 Aplicando a teoria na prática

Iniciamos esta Unidade com a homenagem de uma aluno da EJA ao seu professor, **“Parabéns por esse dia tão especial, muito obrigada por nos fazer sentir tão especial e por nos preparar para enfrentar esse mundo tão complicado de entender.”**

Agora vamos tentar compreender como se constitui na prática esta identidade do professor de EJA a partir do depoimento de **Felipe Bandoni**

de Oliveira, professor de uma escola de São Paulo que compartilha suas experiências com outros professores em um blog.

“Para a maioria dos professores, dar aulas na Educação de Jovens e Adultos acontece “meio sem querer” na carreira. No período de atribuições de aulas, é comum que alguns professores não consigam completar a carga horária, como dizemos no jargão das escolas. E aí, aparecem as aulas de EJA para fechar melhor o horário do professor. Foi esse o seu caso? Para mim, foi uma opção, mas conheço professores que iniciaram “meio sem querer” e depois se tornaram excelentes docentes da EJA. Muitas vezes, o professor novato nessa modalidade de ensino costuma se preparar da mesma maneira como faz para o ensino regular. E então podem aparecer muitas surpresas. Como contei a vocês no post anterior, minha experiência no primeiro dia de aula foi marcante e apontou como esse trabalho seria interessante e cheio de desafios! O que quero enfatizar é o seguinte: a EJA tem peculiaridades que não podem ser esquecidas.

3.4 Para saber mais

VÍDEOS

- **Você tem identidade?** - Marcelo Reis.

Disponível em: <http://vimeo.com/897000>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

Dois jovens de locais urbanos historicamente opostos falam da construção de suas identidades. Em meio às falas vemos que eles não são tão distantes assim.

- **Outro olhar - Tem gente** (diversidade cultural).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B8LsxnnXxds>. Acesso em: 10 dez. 2014.

O vídeo, em animação, aborda a temática do respeito à diversidade e que apesar de todas as diferenças, todas as pessoas têm algo em comum. A produção é de Jacques Sanfilippo.

LIVROS E ARTIGOS:

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/bauman-zygmunt-identidade.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2015.
Este livro expõe a entrevista que Bauman concedeu a Benedetto Vecchi sobre sua experiência como refugiado em outro país. Ele discute a questão da identidade na modernidade líquida, a condição do sujeito e seu deslocamento, pertencimento, fragmentação na contemporaneidade.
- SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
Os textos que compõem esse livro foram apresentados durante o I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, na UFMG, em 2006 e representa a vontade de iniciar uma profunda mudança nesse quadro, tomando como ponto de partida a formação do educador.
- CARVALHO, Evanir Piccolo; BOHN, Hilário Inácio. Identidades no Proeja: as exclusões e os pertencimentos. **Revista Língua & Literatura** | FW | v. 15 | n. 25 | p. 1-352 | Dez. 2013.
Neste artigo a autora analisa os deslocamentos identitários e a construção de pertencimentos dos sujeitos a partir da entrada dos alunos no ambiente de EJA.

3.5 Relembrando

Neste capítulo enfocamos a identidade do professor de EJA enfatizando que é uma construção constante, um processo intersubjetivo. Além disso, essa identidade só se constitui à medida que o professor vai (re)conhecendo a identidade daqueles que convivem com ele, neste acaso, os alunos de EJA, jovens, adultos e idosos.

3.6 Testando os seus conhecimentos

Produza uma resenha crítica do debate produzido pelo canal Estúdio UNIVESP acerca da formação de professores para a EJA. Os debatedores são a

professora Silmara de Campos, que faz parte do grupo de estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp) e o professor Nonato Assis de Miranda, coordenador do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (Unip). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fOi9vD15124>. Acesso em: 4 fev. 2015.

Referências

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº9.394, de 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 10, Anais... [cd-rom], Rio de Janeiro, 2000.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: MOTTA, M. (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. v. 2, p. 335-366. Coleção Ditos & Escritos.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, P.Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. in: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago., 2000, p. 108-130.

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

SOARES, L. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

Capítulo 4

DIVERSIDADE, CURRÍCULO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Carmen Brunelli de Moura

4.1 Contextualizando

“Não trate alunos de EJA como crianças.¹”

Esta é a chamada de uma matéria da revista Nova Escola que propõe uma discussão acerca da infantilização do ensino na EJA. O periódico afirma, ainda, que isso se constitui em um dos motivos de evasão dos alunos, uma vez que o material didático, a abordagem e o conteúdo não estão adequados à diversidade presente na sala de aula.

Para construir um currículo para EJA, é preciso compreender que os alunos são sujeitos ativos que possuem singularidades, histórias, vivências e as práticas não devem desvencilhar os saberes escolares dos saberes dos alunos. Nesse sentido, é preciso valorizar a cultura dos alunos e compreendê-los como subjetividades únicas e sociais, uma vez que se constituem na interação com o outro. A modernidade líquida é constituída de uma diversidade de sujeitos que vão se transformando, adaptando, constituindo outras subjetividades dentro de uma geografia diversificada que aponta para singularidades culturais, políticas, raciais, etárias, religiosas, de gênero.

A diversidade presente na EJA implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que suscitem problematizações e processos

1 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/infantilizar-estudantes-eja-432129.shtml>. Acesso em: 05 jan.2015.

subjetivadores que atendam à multiplicidade, à diversidade dos sujeitos. Por isso, a EJA tem sido um campo profícuo de pesquisas e estudos em razão do perfil dos sujeitos que frequentam as salas de aula e das implicações pedagógicas advindas dessas diferenças (educandos e educadores) e dos currículos. Para que ações educacionais atendam às demandas dessa diversidade presente no contexto da EJA, é preciso criar espaços reais e significativos com currículos flexíveis que contemplem práticas expressivas nas quais cada um tenha seu tempo de aprendizagem respeitado.

Portanto, para que você compreenda, então, a articulação entre as múltiplas diversidades da EJA, aprendizagem e as implicações pedagógicas, questionamos:

- que entendemos por diversidade nas práticas cotidianas da EJA?
- Quais as implicações pedagógicas dessa diversidade na sala de aula da EJA?

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Compreender a concepção de diversidade em vista das experiências e vivências dos alunos da EJA.
- Entender as implicações pedagógicas de uma prática de ensino em um contexto plural e dinâmico como a EJA.

4.2 Conhecendo a teoria

4.2.1 Diversidade: experiências e vivências

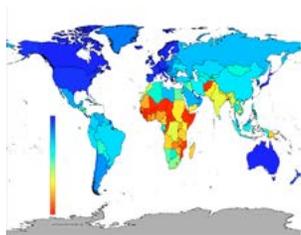
Em 2014, o jornal *online* O Globo publicou uma série de matérias acerca do Censo 2010, revelado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Pnad 2013 em relação ao analfabetismo no Brasil. Os dados do Pnad apontam

que o índice de analfabetismo caiu de 8,7%, em 2012, para 8,5% em 2013 entre as pessoas com 15 anos ou mais que não conseguem se inserir em práticas de leitura e escrita. Mas isso não é muito significativo para um país que precisa cumprir uma meta firmada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de no ano de 2015 atingir uma taxa de 6,7% da população, pois em 2014 ainda tínhamos 9% da população, significando 14,6 milhões de analfabetos.

Objetivos da Iniciativa Educação para Todos - Metas para 2015

Meta 3

Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de capacitação para a vida.



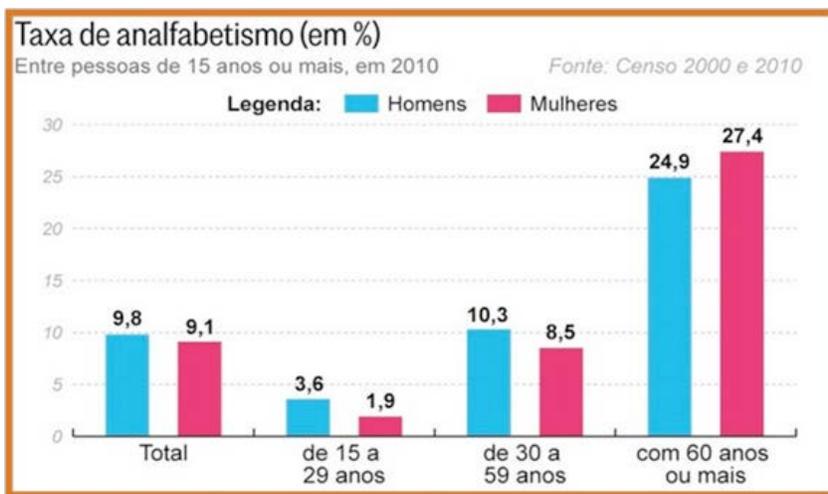
Meta 4

Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

Mas, o que esses dados revelam acerca da diversidade dos sujeitos que buscam transformar suas subjetividades no contexto escolar da EJA? Revelam dados ainda mais significativos e que servirão de mote para pensarmos as práticas da EJA em uma perspectiva plural embora, como afirma Arroyo (2010), as “vergonhas” das desigualdades educacionais quando divulgadas pela mídia apontam para nossas manchas, atrasos, subdesenvolvimento e o reconhecimento de que o próprio Estado reconhece que os “[...] sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes”(ARROYO, 2010, p. 1382).

Vejam os dados do gráfico abaixo do Censo 2010 que demonstra a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres, mas nosso interesse é em outro dado que se evidencia. O número relacionado à geração, ou seja, jovens, adultos e idosos. Os dados apontam que entre os jovens e adultos o índice caiu, mas entre idosos, aumentou. Embora a falta de acesso à educação entre as pessoas

com mais de 40 anos seja evidente, os dados são um é um tanto preocupantes em relação à população idosa, principalmente, se considerarmos a diferença entre adultos analfabetos e idosos.



Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/analfabetismo-caiu-mais-entre-as-mulheres-aponta-ibge-14414504>. Acesso em: 03 jan. 2014.

Mas, o que significam estes números quando tomamos como base a questão da diversidade que constitui a imagem da EJA? E, em relação às singularidades? E, ainda, quanto ao currículo a às propostas pedagógicas? Arroyo (2010) comenta que a exposição das desigualdades evidencia um avanço de extrema relevância. No entanto, as desigualdades continuam a ser vistas sem os “rostos de sujeitos” e sem as relações intersubjetivas que constituem os processos subjetivadores. Nem sujeitos individuais nem coletivos. Apenas abstrações, pois estas “[...] não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias” (ARROYO,2010, 1386), pois as ações passam a ser generalistas, homogêneas. Diante disso, de que forma se reconhece as especificidades da EJA e suas implicações pedagógicas?

Para a compreensão das implicações entre a heterogeneidade presente na EJA e as práticas de ensino não podemos deixar de observar

como a diversidade é ressignificada e evidenciada nos discursos da políticas educacionais. As práticas discursivas acerca da diversidade podem evidenciar uma imagem naturalizada de desigualdade, uma vez que os contextos sociais, históricos e culturais produzem formas veladas de exclusão. Mas, o que é diversidade? E diversidade no contexto da EJA?

Diversidade implica em dois olhares: i) sobre aquilo que é observável; ii) sobre aquilo que é construído ao longo da história dos sujeitos e de suas relações sociais. Para Gomes (2008), diversidade implica

[...] pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. (GOMES, 2003, p. 72)

Ou seja, não podemos falar em diversidade pensando em isolamento, em algo inato aos sujeitos. Diversidade implica algo mais amplo e complexo que envolve diferenças, enfrentamento das desigualdades, construção de subjetividades e de processos identitários, arquitetados nas práticas sociais e nos *jogos de verdade* (FOUCAULT, 2004) que se instituem nas governamentalidades contemporâneas. O respeito e a relevância pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo e são construídos no diálogo, na intersubjetividade.

Por isso que, ao tratarmos de EJA, retomamos o discurso de diversidade que institui formas de ser sujeito e precisam incidir no planejamento e implementação de ações no contexto educacional das salas de aula da educação de jovens, adultos e idosos. Segundo o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA,

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos,

pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. (BRASIL, 2009, p.28)

Os efeitos de sentido desse discurso de diversidade, que antes evidenciava inclusão, passam a demonstrar que as diferenças são singularidades e não podem ser embasadas em padrões de referência, pois, de outro modo, fica difícil construir uma sociedade menos desigual. A EJA constituída como um espaço de relações intergeracionais e culturais evidencia não só a diversidade entre jovens, adultos e idosos, mas também entre as *juventudes* e as *velhices*.



O discurso de “inclusão” está atrelada, no ano de 2003, à criação de duas ações: mapeamento de crianças fora da escola (Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA) e cadastro de pessoas analfabetas e alfabetização em comunidades quilombolas e indígenas (Secretaria de Inclusão Educacional – SECRIE). Enquanto que o discurso de “diversidade” aparece em 2004 com ações de valorização da diversidade (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD) e, em 2011, com a união desses dois discursos (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI).

1.2.2 Currículo e implicações pedagógicas na EJA

Ao levarmos em consideração a diversidade no contexto educacional da EJA, estamos propondo que o cotidiano deste segmento escolar esteja pautado por práticas emancipadoras de ensino e aprendizagem, uma vez que as ações devem articular a realidade dos jovens, adultos e idosos. No entanto, nem sempre é isso o que acontece. Conforme já havíamos anunciado no capítulo 2, quando abordamos a identidade do professor de EJA, é preciso repensar o currículo.

Mas o que é um currículo? O currículo constitui um artefato social e cultural nenhum pouco inocente, pois está atravessado por visões sociais, poderes, verdades e governamentalidades vinculadas à organização da sociedade e educação. É uma prática discursiva na qual se evidenciam a emergência de verdades, pois “[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos [...]” (FOUCAULT, 2013, p.9) que estão atrelados à história e suas pluralidades, fronteiras, imprevisibilidades.

É nesse jogo discursivo que a prática do professor vai se estruturando e as subjetividades vão se constituindo. Por isso, discorrer acerca do currículo no contexto de EJA e suas implicações pedagógicas leva a pensar em saberes, conteúdos, experiências, realidades, cultura, histórias, verdades que cada um dos sujeitos vai trazendo para o espaço escolar. Mas, para colocar em prática estes direcionamentos, é preciso conhecer estes jovens, adultos e idosos e compreender que o discurso na sala de aula não pode ser infantilizado nem o ensino ser direcionado para qualquer aluno. Além disso, o professor não poderá ser um generalista que se divide entre aulas para crianças no turno diurno e jovens, adultos e idosos, no noturno.

Como atender, então, na mesma sala essa diversidade presente nas práticas da EJA? Talvez um dos caminhos seria tomar um currículo que não evidenciasse tanto as práticas de formação que tem em sua base um ensino descontextualizado, enfadonho, distante da realidade dos alunos e o objetivo é apenas a apreensão de saberes. A diversidade leva a pensar que é preciso mudar “à maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece” (FOUCAULT, 2003, p.15), ou seja, é necessário problematizar outras práticas que objetivem equipar as subjetividades da EJA com discursos que dediquem uma atenção especial às dimensões pessoais dos alunos e os preparem para um trabalho sobre si, para o autogoverno, para uma relação consigo mesmo. O currículo deve se configurar como “horizonte de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2010, p.23) e ir além das prescrições

formais ao abrir-se para a realidade, atitudes, comportamentos constituídos no contexto escolar e social, pois o currículo,

[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

É nesse dinamismo que o currículo da EJA deve ser percebido como algo que se movimenta e se transforma e assim, “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” (SILVA, 1999, p.194). Talvez este seja o caminho para as ações direcionadas a jovens, adultos e idosos na sala de aula para que não haja um descompasso entre as práticas de ensino, aprendizagem e a realidade. As experiências, conhecimentos e a inserção cultural dos alunos devem ser relevantes nas práticas pedagógicas e o grande desafio da contemporaneidade que está posto às escolas é compreender que a sala de EJA é formada pelas diferenças.

É isso que atravessa a discursividade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – e não poderia estar desvinculado da imagem do professor da EJA e sua relação com a diversidade do alunado:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.[...] E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000a, p. 56, 58).

Isso exige uma reflexão acerca da formação do professor e das implicações pedagógicas provenientes dessa formação. É preciso partir da ideia de que os sujeitos da EJA têm voz e que este espaço não é apenas de adultos, mas de uma crescente juvenilização e população idosa, ou seja, é um espaço de relações intergeracionais, de saberes e experiências diferentes.

De acordo com VI Confinteia, é preciso dar conta dessas gerações, pois os “[...] jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros” (BRASIL, 2009, p.29). Quanto aos idosos, em vista das exigências da contemporaneidade, buscam na escola novos saberes e atualização de conhecimentos que possibilitem acompanhar as mudanças e, com isso, superar as barreiras do dia a dia, da dependência, da ociosidade. Em relação aos adultos, trazem consigo uma vontade de mudar, uma necessidade de transformação. Procuram nas práticas escolares oportunidades e possibilidades de escolarização que não lhes foi negada em outro tempo.

Em vista dessas singularidades, as implicações pedagógicas do trabalho do professor são enormes, uma vez que no processo de escolarização de jovens, adultos e idosos as práticas de ensino devem ser diversificadas como os próprios ritmos de aprendizagem de cada um dos sujeitos. É preciso, então, estabelecer relação entre o currículo formal, real e oculto e propiciar ao professor uma formação adequada com ações pedagógicas que se desenvolvem de forma diferente daquela infantilizada pelas classes de EJA, pois, de acordo com Di Pierro (2008, p.287), “nas redes públicas de ensino, de modo geral, são os mesmos docentes que trabalham com crianças, adolescentes, jovens e adultos, muitas vezes reproduzindo metodologias, currículos e materiais de ensino inadequados”. Portanto, em vista da diversidade, a EJA deve ter a “cara” da modernidade líquida, ou seja, propiciar práticas fluidas, flexíveis, cujo passado e tradição devem ser desconstruídos.

4.3 Aplicando a teoria na prática

Preste atenção a estes depoimentos. Eles foram retirados da vida de pessoas reais que estão inseridas nas práticas de EJA. Um da capital paulista e dois do interior do Ceará.

“Adoro ir à biblioteca da escola. Atualmente, estou lendo obras que falam sobre a música brasileira.” Joel dos Santos, 30 anos, aluno do Colégio Santa Cruz, na capital paulista

“Quando a professora escreve o que os alunos ditam, aprendemos como as palavras são escritas.” Geralda Lourenço, 67 anos, aluna do Centro Educacional Sesc Ler, em Quixeramobim, CE

“Gosto das aulas em que a professora lê para a turma porque aprendo coisas sobre o mundo.” Manoel Pinheiro, 82 anos, aluno do Centro Educacional Sesc Ler, em Quixeramobim, CE

Embora estejam separados por uma longa distância, as realidades não estão distantes. Os alunos da EJA não são crianças grandes e não podem ser tratados como tal em sala de aula. “São pessoas com experiências de vida, já bastante recheadas de saberes. E, ainda que não formais, eles precisam ser levados em conta”, explica Vera Barreto, presidente do Vereda - Centro de Estudos em Educação. Além do mais, usar o material das crianças pode não despertar o interesse desses alunos. “Sabendo disso, é preciso escolher textos e músicas, por exemplo, que tenham a ver com o mundo desses estudantes e despertem a curiosidade deles, descartando o que é destinado aos pequenos”, diz Francisco Mazzeu, pedagogo e professor do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Araraquara. Atividades que envolvam poemas de Cora Coralina (1889-1985), contos de Luis Fernando Verissimo e crônicas de Walcyr Carrasco - entre outros gêneros e autores, reportagens de

revistas e jornais sobre o aumento do salário mínimo ou canções de Erasmo Carlos, Nequinho da Beija Flor e Cauby Peixoto - são muito mais adequadas do que as propostas que usam par lendas e histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e livros que reúnem contos como *Chapeuzinho Vermelho*. A seleção dos autores deve ser sempre feita de acordo com os temas que eles abordam - sempre precisam estar conectados diretamente com o mundo adulto - e, é claro, com a qualidade apresentada pelo material escolhido. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/pratica-adequada-adultos-alfabetizacao-eja-situacoes-didaticas-leitura-escrita-512029.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.)

4.4 Para saber mais

VÍDEOS

- **Nós da Educação** - Miguel Arroyo (parte 2 de 3). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N2nOxZ9Wo_k. Acesso em: 19 jan. 2015. Entrevista dada pelo professor Miguel Arroyo, Pós-Doutor em Educação, sobre Educação e Diversidade, abordando como se dá a articulação entre educação, diversidade, concepção de direitos humanos e uma perspectiva emancipatória.
- **O que define um currículo de qualidade?** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FJgdsb7Um_c. Acesso em: 14 jan.2015. Conferência proferida por Katia Smole, Coordenadora Geral do Mathema, no XX Fórum Estadual da UNDIM/SPE. A professora aborda várias práticas que poderão contribuir para a criação de um currículo escolar de qualidade.

LIVROS E ARTIGOS:

- ARROYO, M. A educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: ARROYO, M. **Construção Coletiva**—contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília, MEC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecacao-educacao-para-todos. Acesso em: 12 jan.2015.

Neste artigo, Miguel Arroyo discorre a respeito do legado de jovens e adultos para a história oficial da EJA e que essa cultura popular precisa ser resgatada para que não continue a se segregada das políticas públicas.

- ANASTASIOU, L.P. A & ALVES, L.A. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. Disponível em:http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/124590/mod_resource/content/1/Txt%2B13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf. Acesso em: 12 jan.2015.

O livro tem como objetivo apresentar os processos de ensinagem, ou seja, a relação entre ensino e aprendizagem e apreensão dos saberes. A finalidade é oferecer subsídios aos professores a fim de romper com metodologias tradicionais.

- SILVA, T.T.da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbX0ZW9yaWFzZGVjdXJyaWN1bG98Z3g6NzRmMTIxOTEyY2MxZWVkZQ>. Acesso em: 20 jan.2015.

A obra apresenta um panorama das teorias do currículo, a partir de estudos que abordam a origem do campo do currículo, desde as teorias tradicionais, passando pelas críticas e chegando nas pós-críticas.

DOCUMENTOS:

- **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: Acesso em:

A obra é constituída por textos publicados na Revista Alfabetização e Cidadania. Inicia com um histórico das políticas e diretrizes traçadas para EJA no Brasil e termina com a apresentação das diretrizes da política de educação de jovens e adultos no Governo Lula.

- **Educação como exercício de diversidade.** – Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005. Disponível em: Acesso em:

Esta obra faz parte de uma coletânea de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação. Os textos refletem o trabalho de pesquisadores que estão comprometidos com os problemas da inclusão e a luta pela redução das desigualdades sociais e educacionais.

4.5 Relembrando

Neste capítulo discutimos acerca da infantilização das práticas pedagógicas da EJA e a falta de reconhecimento das singularidades dos alunos. Além disso, salientamos o quanto o currículo efetivado na prática dos professores não tem conseguido alcançar os interesses, necessidades, objetivos dos diferentes alunos que compõem o mosaico cultural das escolas.

4.6 Testando os seus conhecimentos

Oliveira (2009, p.99) afirma:

[...] possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professor e com a infantilização das pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos

Com base na afirmação de Oliveira, a chamada da revista Nova Escola: **“Não trate alunos de EJA como crianças”**, no início desta Unidade e o vídeo produzido pelo curso de jornalismo da UBM com uma professora de EJA (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGWVTd3Zafs>. Acesso em: 12 jan.2015), posicione-se acerca da infantilização da EJA e as implicações pedagógicas desta prática de ensino na vida de jovens, adultos e idosos. Fundamente sua análise à luz do que foi discutido ao longo da Unidade.

Referências

ARROYO, M.G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, Dec.

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10Feb. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. in: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **O uso dos prazeres**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. “Política e Ética: uma entrevista.” In: _____. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p218-224.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: T. T. Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação(pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.

Capítulo 5

ASPECTOS HISTÓRICOS NA EJA

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior

5.1 Contextualizando

“Quando se fala em EJA é necessário saber que não se trata de adultos analfabetos, mas adultos em processo de alfabetização.”¹

Esta é uma afirmação destacada de um artigo científico, cujo objetivo era relatar uma experiência na modalidade de EJA. Os pesquisadores compartilharam, através desta comunicação, um importante trabalho de letramento que levou em consideração as histórias de vida dos alunos e que por isso, possibilitou um processo de ensino-aprendizagem diferenciado.

Assim como estes autores, acreditamos na perspectiva de que a história é uma importante ferramenta de compreensão de nossa realidade. Importa salientar que não se trata de um mero relato linear do passado, mas dar à história uma dimensão crítica capaz de movimentar um conhecimento para o presente.

Nesta direção, caberia considerar os diversos aspectos que contribuem para nossa formação enquanto seres humanos: os aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros, que vão produzindo

1 Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Pratica/PDF/46%20Prat.%20Marijane%20II.pdf>. Acesso em: 05 jan.2015.

determinadas configurações da nossa realidade e, portanto, vão interferindo nas nossas formas tão diversas de ser e estar no mundo.

Esta perspectiva parte do entendimento de que se trata de uma relação dialética entre sujeito e realidade, em que o primeiro produz intervenções sobre o mundo, ao mesmo tempo em que este mundo e sua realidade constituem os sujeitos.

Neste sentido, a importância da história para o contexto da EJA não pode ser encarada apenas como a dimensão de um relato de vida descontextualizado, mas ao contrário, ligado a diferentes fatores que estão presentes no cotidiano. Isto possibilita que o trabalho com alunos jovens e adultos, ganhe uma dimensão mais inclusiva e capaz de lidar com a diversidade.

Portanto, para que você compreenda a importância dos aspectos históricos que envolvem a realidade da EJA e como isto se relaciona às diversidades subjetivas, questionamos:

Qual a importância de uma leitura histórica crítica para a realidade da EJA?

Como a história pode colaborar com a compreensão da diversidade subjetiva?

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Reconhecer a importância de uma abordagem histórica crítica para realidade da EJA.
- Compreender a história como importante ferramenta para lidar com a diversidade.

5.2 Conhecendo a teoria

5.2.1 História: uma abordagem crítica

“Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.” (Paulo Freire)

No ano de 2014, comemorou-se 50 anos da experiência de Paulo Freire com Alfabetização de Jovens e Adultos, no município de Angicos, localizado na região central do Rio Grande do Norte. Este importante acontecimento foi lembrado e comemorado de diversas formas em todo país.

Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, acumulou uma compreensão crítica a respeito da realidade e, em especial, da educação. Esta perspectiva incluía uma postura sobre a possibilidade de transformação do mundo a partir do empoderamento de cada ser humano sobre sua história e a história social em que estamos inseridos. Por isso, a educação não poderia ser pensada como mera transmissão de conhecimento, mas uma ferramenta que, a partir do diálogo, capacitaria os sujeitos a fazerem a leitura não só das letras, mas do mundo.

Partindo destes pressupostos, a relação educador e educando se coloca como elemento central e disparador das aprendizagens que se pretende colocar em movimento. Afinal, a história que cada aluno traz para o espaço educativo será a mola propulsora para os percursos que levarão ao letramento.



A experiência de Angicos

Conhecida como as 40 Horas de Angicos, a experiência de alfabetização de adultos, sob a supervisão do educador Paulo Freire, foi um acontecimento inédito no Brasil. O projeto tinha uma meta ousada: alfabetizar adultos em 40 horas. O resultado foi cerca de 300 angicanos alfabetizados, em 1963.

O método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

A história como elemento central da Educação não pressupõe que o professor conheça detalhadamente a realidade e a vida de cada aluno, mas que proporcione espaços de diálogo e de narrativa que tragam para a sala de aula o mundo de seus alunos e, mais além, a reflexão crítica sobre ele.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo [...] (FREIRE, 1982, p. 115).

Diante de uma realidade educativa que se baseava em cartilhas descontextualizadas e acríticas, Paulo Freire produziu uma verdadeira inovação ao propor um método que não se baseava em modelos prontos e acabados, mas sim, na experiência de vida das pessoas. Seu objetivo era o de promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la, afinal, a educação não poderia se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento poderia ser construído ignorando-se o saber dos alunos. Daí a importância da leitura do mundo.

Esta metodologia investe, em primeiro lugar, na compreensão de um mundo que pode ser transformado, e no Homem como agente de transformação. Na medida em que nós, enquanto seres humanos, somos afetados por um mundo cheio de sentidos e valores determinados social e culturalmente, também interagimos com este mundo modificando-o. Não se trata de dizermos que este homem é determinado pelo ambiente em que vive, ao contrário. Se fosse desta maneira, nosso mundo seria imutável



e permaneceríamos da mesma maneira que há muitos séculos atrás. Mas justamente, por sermos influenciados, e não determinados, pela realidade que nos cerca, vamos nos tornando quem somos pela interação com diversos aspectos da realidade e constituindo nossos modos subjetivos de forma singular de acordo com o modo como nos afetamos, interagimos e interpretamos esta realidade.

Assim, nossas ações também terão influência na história social em que estamos inseridos. Pois, diferente dos animais, que são programados geneticamente para determinadas atividades, os seres humanos possuem consciência. Isto lhes proporciona visualizar, experimentar, analisar e refletir sobre determinada problemática e, mais além, planejar, programar e executar uma ação de forma intencional.

○ homem é um ser ativo, social e histórico.

“Não há uma natureza humana pronta, nem mesmo aptidões prontas. A “aptidão” do homem está, justamente, no fato de poder desenvolver várias aptidões. Esse desenvolvimento se dá na relação com os outros homens através do contato com a cultura já constituída e das atividades que realiza neste meio.”(BOCK, 2008, p. 90).

A história, compreendida desta maneira, será a ferramenta central para articular os objetivos da educação: colocará em movimento a reflexão crítica através do diálogo entre os participantes da formação para leitura e promoverá uma condição humana mais ativa e empoderada de sua realidade, em que os sujeitos serão capazes de produzir transformações na realidade social em que estão inseridos.

5.2.2 A formação docente reflexiva e crítica

O trabalho que envolve a reflexão crítica exige do professor uma postura atenta e capaz de promover o debate de diferentes ideias e posicionamentos. Ele deverá propor que os participantes dialoguem sobre sua realidade e, ainda, mediar as falas e os diferentes pontos de vista. Esta não é uma tarefa fácil, pois estar neste lugar, não significa apenas ser um coordenador de grupo, mas um efetivo mediador da aprendizagem, capaz de instigar o questionamento das condições políticas e sociais da realidade, além de colaborar para o entendimento de que somos todos sujeitos ativos e transformadores da sociedade.

Na experiência de Angicos, que se tornou nosso mote para tratar do debate sobre história, Paulo Freire contou com o apoio de vinte e um coordenadores e dez monitores, estudantes universitários, que foram selecionados para conduzir o processo de formação de 380 moradores de Angicos.

Concomitante ao processo de alfabetização, os monitores passaram por um curso de capacitação que tratava de temas atuais sobre economia, política, educação e a metodologia disponibilizada para a experiência em Angicos. Enquanto os coordenadores participavam das reuniões de formação continuada, refletindo sua prática.

É possível perceber que no contexto de uma educação crítica, a formação do educador deve ser pensada como prioridade para que este seja capaz de despertar a leitura de mundo preconizada por Paulo Freire. Despertar uma maior sensibilidade para os problemas da vida cotidiana, apoiando a aprendizagem na própria experiência existencial de cada participante.

Portanto, não basta entender o método Paulo Freire como uma abordagem de acolhimento do aluno em uma compreensão restrita da realidade, mas sim, na mais ampla concepção do professor como um mediador ativo, politicamente implicado com a transformação das desigualdades sociais e fa-

cilitador de um processo de aprendizagem que promova o empoderamento dos sujeitos para a compreensão crítica do mundo.

“[...] em seu método, o educador inegavelmente conseguiu eliminar aquele caráter de ‘superposição’ do ensino à realidade vivida pelos educandos. O embasamento dos trabalhos na pesquisa dos modos de vida e do ‘universo vocabular’ das localidades, os critérios de seleção das ‘palavras geradoras’ e a orientação do desenvolvimento das atividades, sempre apoiadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito ‘do que estavam vendo’ na figura projetada, garantiam o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos ‘círculos de cultura’ e as vivências dos educandos. O método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos entre a educação escolar e a vida real”. (BEISIEGEL, 2010, p. 64)

A formação do professor, portanto, não deve estar apoiada apenas na habilidade de desenvolver uma técnica ou estratégia, mas na capacidade reflexiva e crítica que possibilite uma ação diferenciada diante do inesperado, da surpresa, do conflito que sempre aparecerão em seu cotidiano. Não é a técnica que garante a excelência de um docente, mas sua capacidade de pensar criticamente e interagir a partir de uma postura diferenciada, o que só é possível diante de um constante exercício de formação.

5.3 Aplicando a teoria na prática

A alfabetização entendida pela perspectiva freireana trata, na verdade, de capacitar para uma Leitura de Mundo. Sendo assim, você pode imaginar que Paulo Freire não gostava que chamassem sua abordagem de metodologia, mas de filosofia. Isto porque não se tratava de técnicas que poderiam ser aplicadas da mesma forma em qualquer lugar e para qualquer pessoa. O que está proposto é uma perspectiva que tem mais relação com uma formação sócio-política do que um método fechado em si mesmo.

Neste sentido, apontaremos neste item o que vamos denominar de roteiro utilizado em Angicos e que pode servir como disparador de suas experiências docentes, apoiadas nesta perspectiva. Para isto nos utilizaremos do texto de Gadotti (2013):

a) A investigação temática, pela qual o alfabetizador e o alfabetizando, juntos, buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a primeira etapa da leitura do mundo, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular era efetuada através de encontros informais com os moradores do lugar, convivendo com eles, sentido suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

b) A tematização, pela qual professor e aluno codificavam e decodificavam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobriam-se, assim, novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as “fichas” para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

c) A problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, científica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nestas idas e vindas do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política,

social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora.” (GADOTTI, 2013, p. 13)

Colocar em prática estes pressupostos é, sem dúvida, um desafio! Assim como o processo de letramento é coletivo, a capacitação do professor também deve ser permeado pelo diálogo com seus pares e o debate que implique na construção de um projeto próprio para a realidade em que está inserido.

Uma das alternativas apontadas no início do texto é a narração da história de vida. Considerando que cada um de nós traz consigo uma leitura própria de mundo, é possível criar estratégias que valorizem a narrativa de cada aluno, a problematização do lugar que cada um ocupa na sociedade e selecionar as palavras-chave que serão disparadoras do processo de letramento.

Outra possibilidade, considerando uma turma que já iniciou a leitura e a escrita, é de desenvolver a narração de casos e situações vivenciadas no cotidiano por diferentes estilos literários, que oportunizem não somente a maior familiaridade com a linguagem, mas a própria compreensão e interpretação das palavras.

Um texto não deve ser apenas um artifício para o exercício gramatical, mas a abertura para o mundo dos sentidos, interpretações e debates.

5.4 Para saber mais

VÍDEOS:

- **Angicos – 50 Anos – Vídeo do MEC**–Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgcyWqpa0fc> Acesso em: 19 jan. 2015.

Breve documentário, produzido pela Assessoria de Comunicação Social e Publicidade do Ministério da Educação - MEC, sobre o cinquentenário da experiência de alfabetização de jovens e adultos realizada pelo educador Paulo Freire (1921-1997), na cidade de Angicos (RN).

- **A contribuição de Paulo Freire para a alfabetização de Jovens e Adultos**
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zeFogTRJiOs>. Acesso em: 14 jan.2015.

Trecho do vídeo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do MEC, no qual especialistas como Emilia Ferreiro, José Eustáquio Romão, Vera Barreto e Vera Masagão comentam como o trabalho de Paulo Freire contribuiu para o desenvolvimento da teoria e da prática da Alfabetização de Jovens e Adultos.

LIVROS E ARTIGOS:

- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Histórias de vida dos educandos e educandas do Projeto MOVA Brasil**. São Paulo, IPF, 2014. Disponível em: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/mova-brasil_livro-historias-devida.pdf. Acesso em: 20 fev 2015.

O livro “Histórias de vida dos educandos e educandas do Projeto MOVA-Brasil” foi produzido pelo Instituto Paulo Freire, durante o ano de 2014, a partir de relatos e registros acerca de vivências e experiências, atuações profissionais e aprendizagens dos(as) educandos(as) do projeto MOVA-Brasil, que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos, atua em onze estados - Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe - de onde são os(as) educandos.

- BRASL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: O processo de aprendizagem dos alunos e professores. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf Acesso em 16 de fev 2015.

O Ministério da Educação desenvolveu uma coleção chamada: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Composta de cinco cadernos temáticos, o material trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas

práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas. O material que destacamos é o último caderno, que apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando.

5.5 Relembrando

Neste capítulo debatemos sobre a importância de utilizarmos uma abordagem histórica crítica para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos e da compreensão da história como importante ferramenta para lidar com a diversidade. Neste sentido, buscamos mostrar a experiência de Paulo Freire e sua abordagem como possibilidade de contextualizar o relato de vida, não como trajetória linear, mas como implicada na realidade social e histórica em que estamos inseridos.

5.6 Testando os seus conhecimentos

Elabore um texto crítico sobre a imagem abaixo, explicando o que ela representa. Discuta se esta imagem tem relação com a Educação de Jovens e Adultos debatida neste módulo e justifique seu posicionamento.



Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

ZANOTTO, Marijane et al. **Ler e Escrever com Histórias do Cotidiano**. Disponível em :<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Pratica/PDF/46%20Prat.%20Marijane%20II.pdf>

DAMASCENO, Ana Daniella et al. Contribuições do Pensamento Freiriano para a Formação de Professores. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. PUC-Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2955_1560.pdf

GADOTTI, Moacyr. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 Anos Depois. **Revista de Informação do Semi-Árido**- RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, jan/jun 2013, Edição Especial. Disponível em: http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8

Capítulo 6

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior
Renata Monteiro Garcia

6.1 Contextualizando

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Entretanto, são muitos os entraves que se apresentam hoje para a efetivação desta realidade.

Não se trata apenas de garantir a matrícula de todos e todas que desejam participar da vida escolar, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. É preciso garantir que estar na escola favoreça a real participação e aprendizagem destas pessoas.

Na prática, seria preciso garantir condições de igualdade para as pessoas, respeitando a diversidade e a singularidade subjetiva de cada um. Para isto, é necessário pensar em acessibilidade física, metodologias diferenciadas, recursos especializados, formação para professores, equipes interdisciplinares, entre tantas outras formas de permitir que a escola seja um espaço da pluralidade! Mas não bastam recursos técnicos que tentem dar suporte às possíveis deficiências físicas dos sujeitos que estão na escola. É preciso também, pensar na própria diferença que nos constitui enquanto seres humanos e que muitas vezes não é acolhida na escola.

Por isso, pensar a inclusão e a diversidade como temas que se atravessam e formam um desafio para a realidade escolar se constituem como elemento imprescindível de debate e reflexão para aprofundarmos nossos conhecimentos e ampliarmos a discussão na área da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, para que você compreenda a importância desta discussão, questionamos:

Qual a importância de reconhecer a sala de aula de EJA como um lugar da diversidade?

De que maneira a inclusão pode ser pensada na realidade da EJA?

Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Identificar a sala de aula como um lugar de diversidade;
- Relacionar as legislações vigentes como importantes ferramentas para o processo educacional inclusivo;
- Compreender a inclusão como um importante processo na realidade da EJA.

6.2 Conhecendo a teoria

6.2.1 Inclusão: marcos normativos e legais.

Os direitos fundamentais à educação e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular estão assegurados na legislação brasileira de forma contundente através da Constituição Federal (Lei 8069/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 10172/2001).

Além disso, através da página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão¹ (SECADI), ligada ao Ministério da Educação (MEC), estão disponibilizados diversos documentos tais como decretos, portarias, resoluções e notas técnicas que subsidiam os processos de inclusão na educação.

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123

Estes registros são fundamentais para normatizar e garantir que a educação formal seja um espaço de aprendizagem para todos e todas. Entretanto, eles não surgem do “nada”! São fruto de um processo histórico marcado por lutas sociais que buscaram durante muitos anos a garantia destes direitos. Além disso, também são conquistas de debates que envolveram diversos países, cujo resultado são Declarações internacionais que subsidiaram diversas normativas no Brasil.

Ousamos afirmar que o mais relevante destes documentos internacionais seja a Declaração Universal dos Direitos Humanos². Este importante marco foi desenvolvido pelo esforço da Organização das Nações Unidas, e sua versão definitiva data do ano de 1948. Nele, estão promovidas as garantias pelos direitos à igualdade de todos os seres humanos. Ainda que não tenha força de Lei, tem servido como subsídio para diversas legislações em vários países, inclusive o nosso.



Com a Declaração, estabeleceu-se que toda a humanidade compartilha de alguns valores comuns, considerados fundamento, inspiração e orientação no processo de crescimento e desenvolvimento da comunidade internacional, compreendida não apenas como uma comunidade constituída por Estados-nação independentes, mas também de indivíduos livres e iguais.

Segundo o *Guinness Book of World Records* (Livro dos Recordes), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o documento traduzido no maior número de línguas. Em Maio de 2009, o sítio oficial da Declaração Universal dos Direitos Humanos dava conta da existência de 360 traduções disponíveis.

2 <http://www.dudh.org.br/declaracao/>

Ainda no âmbito internacional destacamos a Declaração de Jomtien³, documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990. Além da Declaração de Salamanca⁴, elaborada em 1994, cujo conteúdo versa sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

No contexto nacional, ainda que tenhamos citado a LDBEN, cabe ressaltar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento elaborado em 2008 por uma comissão de especialistas nomeados pelo MEC, trata-se de material significativo para a promoção da educação inclusiva. Vemos em seu texto um claro posicionamento sobre a temática:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.1)

Sendo assim, não há dúvidas de que o debate a respeito da inclusão é muito mais amplo que pensar apenas a pessoa com deficiência. Neste escopo, cabem todas as diferenças como inerentes à constituição humana, que devem ser respeitadas, acolhidas e celebradas!

Tais garantias representam uma conquista histórica e o avanço nos debates internacionais sobre a democratização das oportunidades educacionais. Na prática, o cotidiano escolar não reflete esta realidade: a

3 <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

4 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

inclusão não tem sido um caminho tranquilo de se trilhar neste espaço educacional.

6.2.2 A sala de aula como lugar da diversidade

Veja a descrição abaixo:

Na sala de aula da professora Sandra há todo tipo de gente. Não, todo também não! Mas há muitos tipos sim! Veja a Dona Vera: ela já tem 67 anos, é uma mulher muito vaidosa e o programa que ela mais gosta é ir ao baile com os amigos no sábado à tarde! Ela é aposentada, mãe de 5 filhos e avó de 7 netos. Já a Dona Creuza tem 45 anos, é auxiliar de serviços gerais e se mudou para o bairro há pouco tempo. Ela é mais calada e gosta mesmo é de ver televisão. Por outro lado, o Seu Ary mora por aqui já vai fazer cinquenta anos! É conhecido por todo mundo e atualmente é o presidente da Associação de Moradores! O Genésio é o mais novo da turma, tem vinte anos e acabou de se casar! Ele é ajudante de entregas durante a semana e faz muitos serviços no final de semana para ajudar na renda de casa!

Após ler a história de uma sala de aula fictícia, provavelmente você se lembrou de outras histórias e salas de aula, não é mesmo? Imagine agora que você teria de escolher uma destas personagens para continuar contando detalhes de sua história? Seria necessário escolher certas marcas de vida que dessem mais elementos para conhecermos esta pessoa.

Dentre estas personagens poderíamos supor que cada uma fosse de uma religião, ou que tivesse posições políticas divergentes, ou que pertencesse a grupos culturais diversificados, ou que tivesse relacionamentos hetero ou homoafetivos, e ainda, que tivesse tipos físicos muito diferenciados, entre tantas outras possibilidades singulares de se constituir como pessoa.

A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos é exatamente este espaço de encontros entre professores e alunos, que trazem, cada qual, a

marca do adulto: cultura, trabalho, responsabilidades familiares, sexualidade, religião, etc...

Mas isto não quer dizer que não podemos mudar, ou que já não nos transformamos mais. Atualmente, muitos estudos na área do desenvolvimento humano têm mostrado que apesar de verificarmos que na infância há grandes ganhos quantitativos, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem; na idade adulta é possível perceber que as transformações neste campo são de ordem qualitativa.

Se por um lado, a trajetória de vida possibilita agregar novos conhecimentos de forma diferenciada, também implica um maior manejo por parte do professor para lidar com a diversidade de sua sala de aula e a garantia da inclusão das pessoas, seja por sua diferença física, religiosa, sexual, cultural, social, etc.

Reconhecer as diferenças não é descrever o exótico, ou caracterizar o que me separa do outro, mas compreender uma dimensão coletiva e social de nossa realidade, que nos produz enquanto humanos. Uma realidade em que todos nós estamos inseridos, mas que possui formas de exclusão significativas para certos grupos, que foram histórica e politicamente marcados pela marginalização dos sujeitos que foram e são considerados fora do padrão ou da norma. Pertencem a este grupo os negros, as mulheres, os grupos LGBTQs, os pobres, entre outros.

Portanto, falar de inclusão e diversidade em sala de aula não é apenas reconhecer a diferença, mas compreendê-la a partir de uma leitura complexa de dimensões políticas, históricas e culturais.

O resultado de uma pesquisa⁵ desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas em parceria com o MEC sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, no ano de 2009, demonstrou em um dos seus resultados que os atores sociais da escola (professores, alunos e funcionários) relatam preconceito em algum grau diante dos grupos referidos pela pesqui-

5 <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>

sa. Vale salientar que a amostra da pesquisa investigou o público de 500 escolas das diferentes regiões do país. O gráfico abaixo ilustra este dado:



Diante desta realidade, é importante reconhecermos o preconceito como um importante elemento a ser trabalhado nas escolas, como forma de promover a inclusão e a diversidade.

6.2.3 Inclusão e EJA

O cotidiano escolar é constituído de uma rede de relações históricas que está revestida de situações que podem produzir angústia, adoecimento, exclusão e opressão, seja em professores, ou em alunos. Estas relações são tratadas muitas vezes como naturais e, por isso mesmo, parecem estar forjadas numa certa essência do que seria a escola. Entretanto, é preciso compreender que a instituição Escola é construída num certo contexto histórico, político e social que determina suas práticas e possibilita que certos modelos de ser, estar e se relacionar no mundo sejam legitimadas, ou não.

Entendemos que um dos grandes entraves do cotidiano escolar para a efetivação das políticas públicas de inclusão é o processo cada vez mais acirrado de uma leitura individualizante dos processos institucionais e subjetivos que envolvem o lidar com a diferença.

Destacamos o fato de que o comportamento esperado dos alunos na sala de aula é o de sujeito dócil, passivo, realizador de tarefas e competente diante das avaliações promovidas. Estes padrões de disciplinamento do corpo e da alma dos estudantes geram rotulações do que pode ser considerado normal e daquilo que é inadequado, gerando um gama de rotulações sobre o que é considerado anormal.

O corpo de professores se vê diante de políticas públicas que exigem a efetivação da inclusão segundo modelos que não oferecem estrutura física, formação compatível, parâmetros claros, nem colaboração técnica adequada.

Os atores que formam esta rede acabam capturados pelo discurso individualizante. Enquanto nos mantivermos nesta lógica circular que busca a culpa individual do aluno, do professor, dos pais, não poderemos caminhar para reais transformações. É preciso problematizar as relações produzidas em torno da inclusão, questionar a lógica da classificação da diferença, criar ferramentas que contribuam para a efetivação da inclusão como estratégia de promoção da dignidade humana.

Diante das configurações postas às escolas pelas Políticas Públicas Educacionais sobre a inclusão, os professores se veem diante de novos cenários com os quais não se sentem prontos para atuar. As dificuldades dizem respeito aos mais diversos âmbitos: formação, qualificação, condições materiais, orientação e/ou supervisão, suporte institucional, etc...

A história recente nos mostra que esforços têm sido dirigidos para a promoção de uma escola mais democrática e inclusiva. Entretanto, em função do próprio lugar social que esta instituição ocupa, das dificuldades de formação de profissionais mais qualificados e valorizados no campo da educação, da culpabilização de alunos e suas famílias pelas dificuldades vividas no processo de escolarização, da medicalização das dificuldades de ensino-aprendizagem, e pelo próprio contexto da intolerância social pela diferença, lidar com a transformação desta realidade exige um olhar desafiador para processos que são tomados como naturais.

Os problemas enfrentados atualmente nas escolas a respeito do bullying, das discussões sobre sexualidade e da própria inserção de alunos com deficiência, dizem, em grande parte, da nossa dificuldade de provocar uma discussão aprofundada dentro das escolas sobre o respeito à diferença, às contradições produzidas pela nossa sociedade, bem como os sentidos das políticas públicas de educação e as formas de efetivar as ações previstas na legislação vigente.

Diversos são os trabalhos que debatem a dificuldade da Escola para lidar com a diferença. O que os pesquisadores apontam é que neste espaço ainda predominam as tentativas de tornar os alunos silenciosos, competentes para a realização de provas, obedientes a regras, enfim, enquadrados em um padrão de aluno: modelo e fôrma que não comportam as singularidades humanas e as resistências à opressão social (ALVES, 2005; FREIRE, 1983; PATTO, 2005,2000). Neste sentido, pensar o processo de inclusão significa levar em conta um espectro mais amplo da realidade escolar. Não basta pensar modelos de ações pedagógicas pontuais. Estas devem ser compreendidas como resultado de um modo mais amplo de pensar a instituição e as relações que se atualizam cotidianamente entre os sujeitos que a constituem.

6.3 Para Saber mais

VÍDEOS:

- **Pro dia Nascer Feliz** – Direção de João Jardim, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmUA> Acesso em 23/02/2015.

As situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de 3 estados, de classes sociais distintas, falam de suas vidas na escola, seus projetos e inquietações.

- **Hoje eu quero voltar sozinho** – Direção: Daniel Ribeiro, 2014. Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente cego, tenta lidar com a mãe superprotetora ao mesmo tempo em que busca sua independência. Quando

Gabriel (Fabio Audi) chega na cidade, novos sentimentos começam a surgir em Leonardo, fazendo com que ele descubra mais sobre si mesmo e sua sexualidade.

- **Entre os muros da escola** – Direção: Laurent Cantet, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rICBmbf5Pak> . Acesso em 03/03/2015.

François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaço e a falta de educação são grandes complicadores.

LIVROS E ARTIGOS:

- IRELAND, Osmar Fávero Timothy Denis (orgs) **Coleção Educação para todos** - Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913 Acesso em 04/03/2015.
- ROTH, Berenice Weissheimer (org.) **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em: 04/03/2015.

6.4 Testando seus conhecimentos

As charges abaixo discutem a inclusão e a realidade escolar. Inspirados nesta crítica, sugerimos que você elabore um texto expondo a sua opinião a respeito deste tema e dando como exemplo a sua experiência em sala de aula. Não se esqueça de que este é um texto crítico, portanto, teça suas análises apontando, também, o posicionamento teórico que sustenta sua fala.



Referências

ALVES, R. A. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Versus, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação**: nº 10172/2001. Brasília: 2001.

Organização das Nações Unidas. **Declaração de Jomtien**. Jomtien (Tailândia): ONU, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessos em 01/11/2012.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca (Espanha): UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acessos em 01/11/2012.

Capítulo 7

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO SUJEITOS DO CONHECIMENTO

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior

7.1 Contextualizando

Leia atentamente o texto de Daniel Cara para a coluna UOL Educação¹, denominado “EJA é tratada de maneira míope e desumana”, em agosto de 2014:

Sancionado recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem sido debatido a partir de muitas óticas, que evidenciam diferentes prioridades. Isso é natural. O texto é extenso e os desafios educacionais brasileiros estão acumulados há anos. Contudo, poucos analistas perceberam que as metas mais desafiantes tratam de uma questão complexa, quase esquecida e urgente: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após ser um tema central entre as décadas de 1950 e 1980, a EJA tornou-se uma questão invisível no Brasil. Hoje ela reflete, como nenhuma outra, a incapacidade do país em consagrar o direito à educação. E pior: desnuda o descomedimento do Estado Brasileiro e de setores da sociedade com a questão social.

De modo direto, três metas do PNE tratam da EJA. São as metas 8 (equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos), 9 (universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional) e 10 (articulação da EJA com a educação profissional).

Apenas a universalização da alfabetização de jovens e adultos exige a criação de 13,2 milhões de matrículas até 2024, último ano de vigência do PNE. Para se ter uma ideia, todas as outras etapas e modalidades da educação básica juntas, somadas ao ensino superior, exigirão 8,6 milhões de novas vagas públicas no mesmo período. Segundo a Unesco, o Brasil é o oitavo país com o maior número de analfabetos no mundo, sendo o primeiro na América Latina. [...]

1 Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>. Acesso em: jan.2015

Como você pôde perceber, a Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio para as políticas públicas educacionais de nosso país. Estão em jogo, não só uma dívida histórica com uma certa camada da população; as relações de poder que envolvem interesses de tipos de formação de mão-de-obra; os jogos de força que não veem vantagem no investimento da educação para a autonomia e emancipação; as concepções a respeito de desenvolvimento humano e aprendizagem voltadas unicamente para a infância; mas também as concepções sobre projeto de vida para a juventude, adultos e idosos.

Neste capítulo, temos um interesse especial em discutir estas duas últimas questões. Obviamente, elas se entrelaçam com as outras e são ao mesmo tempo efeito e consequência da lógica capitalista em que nossa sociedade se funda.

Para isto, formulamos duas questões centrais que nortearão nossas discussões ao longo deste módulo:

Como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem podem influenciar as práticas educativas em EJA?

Há diferenças entre as categorias jovem, adulto e idoso?

Existe relação entre o modo como encaramos estes sujeitos, os lugares destinados a eles na dinâmica social e o projeto de educação destinado a esta população?

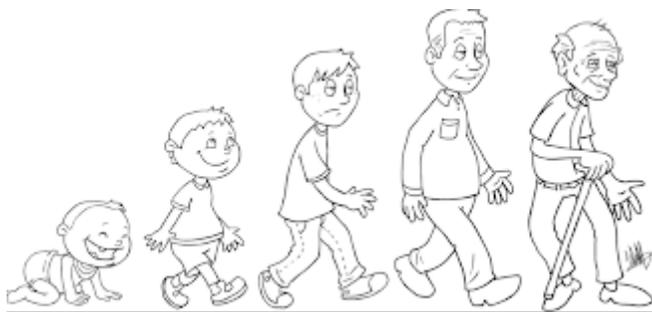
Ao final deste capítulo, depois de discutirmos estas questões, esperamos que você seja capaz de:

- Relacionar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem com as práticas educativas em EJA;
- Diferenciar as categorias jovem, adulto e idoso;
- Identificar algumas relações existentes entre dinâmica social-econômica e projetos educacionais.

7.2 Conhecendo a teoria

7.2.1 Desenvolvimento Humano: para além dos olhares sobre a infância.

Observe a imagem abaixo:



Na figura, está ilustrado o processo de desenvolvimento vivido por todos nós. Desde as primeiras aulas de ciências somos convidados a entender que desde o momento em que nascemos já estamos envelhecendo e que este é um processo pelo qual todos nós passaremos. Trata-se da compreensão de uma condição biológica de nosso organismo, e que certos aspectos são compartilhados por todos os seres humanos devido a uma condição da espécie.

Entretanto, não diz respeito apenas a uma maturação biológica que se dá de modo linear e igual para todos. Estudos em diversas áreas do conhecimento têm demonstrado que os aspectos biológicos são importantes, mas não são os únicos a constituírem o processo de desenvolvimento: os aspectos psicológicos, culturais e sociais também são determinantes.

Assim, o desenvolvimento humano constitui uma área de interesse de vários campos do conhecimento, principalmente da Educação e da Psicologia. Podemos afirmar que os estudos nesta área colaboraram para certas práticas escolares, tais como a divisão em séries e por idade, a determinação de

conteúdos para cada faixa etária, as estratégias de ensino para cada etapa do desenvolvimento, por exemplo.

Entretanto, durante muito tempo, foi predominante nos estudos a respeito do tema o interesse central pela figura da criança. Tanto que muitas pessoas ainda atribuem a ideia de que apenas na infância este processo está presente. Este ponto de vista, no campo do desenvolvimento, pode ser justificado com alguns fatores:

- a) a emergência dos estudos nesta área se deu num momento histórico em que a infância era vista como um investimento para o futuro, e por isso, a ênfase nos estudos e cuidados nesta etapa da vida.
- b) A divisão da vida em etapas como infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice, se deu em um determinado momento histórico e significou uma divisão não só biológica, mas social. Pois além de delimitar as etapas de vida, segundo uma divisão de idades cronológicas, para cada uma destas etapas foram atribuídos sentidos, valores, cuidados, deveres e direitos. Nesta divisão, a percepção de modificações físicas mais evidentes nas etapas iniciais da vida, gerou uma maior concentração de estudos e pesquisas. Como se na idade adulta, por não percebermos evidências de transformação do corpo, o processo de desenvolvimento passasse por uma estagnação, ou mesmo, finalização.
- c) Na medida em que o início dos estudos sobre desenvolvimento teve íntima relação com a educação, particularmente no ambiente escolar, a infância e a adolescência ganharam as atenções de pesquisadores da área.
- d) Durante muitos anos partiu-se da premissa de que ao se tornar adulto o processo de desenvolvimento estaria estagnado. Hoje, vários estudos apontam que se trata de um equívoco tal concepção. O desenvolvimento ocorre durante toda a vida do sujeito na medida em que ele está em constante interação com a realidade e se transformando a partir desta relação, não só fisicamente, mas subjetivamente.

Tomando estas justificativas, fica mais fácil entender porque apenas a criança e o adolescente eram vistos como sujeitos do desenvolvimento.

Outros olhares e pontos de vista foram adicionados a este campo de estudo e é possível, atualmente, contar com concepções teóricas que dão suporte para pensarmos melhor as questões do desenvolvimento humano, não mais restrito a certas fases da vida, mas como um complexo movimento de transformação humana!

Um dos mais representativos teóricos no campo do Desenvolvimento Humano é Lev Vygotsky (1896-1934). A obra do psicólogo russo tem sido amplamente estudada e é denominada teoria histórico-cultural ou socio-interacionista. Graças aos seus trabalhos, uma visão mais ampla sobre a relação do homem com a cultura têm possibilitado que a Psicologia e a Educação afirmem novas estratégias no cotidiano escolar, para sujeitos de todas as idades.

7.2.2 Jovem, adulto e idoso: Qual a diferença?

Observe o gráfico abaixo:



Pirâmide etária da população brasileira. Dados do Censo 2010. Fonte: IBGE

Trata-se de uma representação gráfica da população brasileira em função de sua idade. Como podemos perceber, os brasileiros ainda são, em sua maioria, jovens. Entretanto, achamos muito importante destacar que existe uma diferença entre a palavra jovem como adjetivo que destaca o pouco tempo/idade de alguma coisa ou alguém, e a categoria jovem, que é uma classe dentro de certa divisão criada para categorizar grupos de acordo com sua idade.



Importa ressaltar que em nossa sociedade foram criadas divisões de etapas na vida dos sujeitos, que são marcadas pela faixa etária. Esta classificação tem sido usada por pesquisadores para o desenvolvimento de estudos científicos, políticas públicas, levantamentos estatísticos, entre outros. De acordo com esta divisão temos a seguinte tabela:

CATEGORIA	IDADE
INFÂNCIA	0 a 11 anos
ADOLESCÊNCIA	12 a 18 anos
JUVENTUDE	15 a 24 anos
IDADE ADULTA	25 a 60 anos
IDOSOS	60 -

Obviamente, não podemos tratar de forma estanque estas informações. Elas são uma referência e não devem limitar nosso olhar sobre as pessoas e os processos subjetivos que estão sempre se transmutando. Queremos dizer com isso que a idade não é somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, as fronteiras entre uma categoria e outra podem em muitos momentos se tornar flexíveis e que devemos entendê-las mais como uma invenção social, do que uma regra natural capaz de agregar grupos com características completamente homogêneas. Concordamos com Souza (2004) ao afirmar que:

Outro aspecto a considerar é a ideia de ter uma idade ou pertencer a uma idade. Lloret (1998) diz que os anos nos têm e nos fazem crianças, jovens, adultos ou velhos, e pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar a um conjunto de coisas que podemos ou não fazer. E a vida passa a ser graduada a partir da idade: idade escolar, idade do trabalho, idade militar, idade da rebeldia...(SOUZA, 2004, p. 2)

Por isso, acreditamos na relevância de compreendermos esta classificação etária como importante estratégia para identificarmos que em uma sala de aula de EJA teremos não apenas um grupo de adultos, compreendidos como pessoas que não são mais crianças, mas como um grupo heterogêneo em suas idades, expectativas e comportamentos.

O professor poderá encontrar em sala de aula uma turma com jovens, adultos e idosos. Cada qual vivendo momentos diferenciados, experimentando vivências e expectativas relativas à faixa etária a que pertencem, escolhendo estar na escola por motivos completamente diversos.

Sem dúvida, compreender as especificidades destes grupos sociais, os lugares e expectativas construídas culturalmente para cada um deles e sua relação com o processo educacional, colabora com uma prática docente mais comprometida com a garantia de permanência e formação destes sujeitos. Por isso, recomendamos fortemente que aprofunde seus estudos sobre estes grupos!

7.2.3 Educação para jovens, adultos e idosos: que projeto para eles?

Separamos algumas informações sobre o analfabetismo no Brasil e pedimos que você leia com atenção os seguintes trechos da matéria publicada em setembro de 2014², baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra

2 <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>

de Domicílios (PNAD/2013), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Em 2013, o Brasil registrou 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais _ contingente de pessoas que supera a população da cidade de São Paulo (11,8 milhões) e representa 8,3% do total de habitantes do país.

Entre as pessoas com menos de 30 anos, a taxa de analfabetismo ficou abaixo de 3% em 2013. Na faixa de idade entre 40 a 59 anos, a taxa é de 9,2%. O índice de idosos analfabetos, com 60 anos ou mais, alcançou 23,9%.

[...] a região (nordeste) ainda é a que tem o maior índice e concentra 53% de todas as pessoas que não sabem ler ou escrever do país.

Os números mostram o que muitos professores que atuam nesta realidade já conhecem: as políticas públicas de educação voltadas para a modalidade de EJA ainda não foram capazes de enfrentar de forma eficiente a desigualdade, a diversidade e os desafios presentes na educação para o público adulto.

Evidentemente, as políticas de educação como um todo ainda falham, principalmente no que diz respeito à coisa pública. Com a modalidade EJA, não é diferente e some-se a tantos outros fatores, aquele que é primordial: a perversa lógica de que o público atendido por esta modalidade é aquele cuja história é de exclusão e pertence a uma classe social vista como mão-de-obra desqualificada. Voltando ao texto que deu início ao nosso capítulo, ressaltamos a reflexão do autor quando diz:

[...] muitos entendem que parte significativa da população brasileira é um insumo econômico, sendo tratada como simples mão de obra. A cidadania e a humanidade, portanto, ficam prejudicadas ou são completamente desconsideradas.

Quando muito, a EJA interessa na medida em que forma profissionais para um mercado de trabalho em que o

nível de emprego é alto, mas a qualidade das ocupações é muito baixa. Ainda que isso seja muito melhor do que o desemprego, permanece sendo insuficiente tanto para o presente quanto para o futuro das pessoas. A autonomia dos homens e das mulheres fica gravemente prejudicada quando o direito à educação não é assegurado. E a autonomia é um atributo básico da vida. (CARA, 2014)

Portanto, quando ressaltamos a importância de compreender quem é o público de EJA, queremos estabelecer uma reflexão crítica a respeito de suas especificidades como categorias históricas e sociais, e não somente com um olhar biologizante e determinista. Isto significa apontar para uma formação docente que compreenda que as políticas públicas de educação, as práticas educativas cotidianas e os números que se apresentam para nós, são facetas do modo como esta população vivencia um lugar político de exclusão.

Reverter esta cena, exige de nós pensar estes sujeitos, e os projetos voltados para eles, articulados a uma compreensão de educação e cidadania que alcance o propósito da autonomia e da emancipação.

Não basta, portanto, pensar nos alunos de EJA apenas como adultos que não aprenderam, ou não tiveram acesso à escola, no tempo considerado correto. É preciso considerar os lugares que ocupam, as histórias que trazem, as expectativas que carregam e articulá-las a uma leitura política de nossa realidade. Este empreendimento, levado ao coletivo, à sala de aula, aos próprios alunos, corresponde uma possibilidade do professor romper, ainda que de forma micropolítica, com os processos de exclusão a que eles, e até nós professores, somos constantemente, submetidos.

7.2.4 Para Saber mais

VÍDEOS:

- **Lev Vygotsky** – Coleção Grandes Educadores, apresentação Marta Khol de Oliveira. Produzido por Paulus, 2006. Mídia: DVD

Neste vídeo a professora Marta Khol apresenta as principais ideias da teoria histórico-cultural e sua relação com a educação e a psicologia.

- ARTIGOS:
- SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.13. São Paulo: ANPED, 2000. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6. São Paulo: ANPED, 1997. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf
- DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1999.
- MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2.pdf>.

7.3 Relembrando

Existem diferenças entre ser jovem, adulto ou idoso. Entretanto, estas diferenças não dizem respeito apenas a uma faixa etária, mas a toda uma expectativa de vida em função do grupo a que pertence. É preciso reconhecer o aspecto biológico que marca o desenvolvimento humano, mas também ampliar o olhar sobre esta temática e compreender que as relações sociais marcam de modo essencial as singularidades subjetivas de cada ser humano.

Além disso, é preciso considerar de que modo as políticas públicas de educação são desenhadas para o público de EJA. O professor deve estar

permanentemente atento às configurações políticas que determinam os investimentos e práticas sobre este segmento, como ele é visto e reconhecido. Identificar que existem diversos fatores envolvidos nestas configurações possibilitam criar formas de resistência e práticas educativas voltadas para a autonomia e a emancipação.

7.4 Testando seus conhecimentos

Investigue em uma turma de EJA a idade de cada um dos alunos e faça um levantamento dos motivos pelos quais cada sujeito afirma ter buscado a escola. Elabore um gráfico que ajude a ilustrar a diferença de idade entre seus alunos e elabore uma análise crítica a respeito dos motivos levantados pelos alunos para estarem na escola relacionando-os à discussão promovida neste capítulo.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras/Ação Educativa, 2001. p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil)

SOUZA, Carmem Zeli. **Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e Limites**. CIDPA VIÑA DEL MAR: 2004.

Capítulo 8

DESIGUALDADE SOCIAL: obstáculos para o exercício da cidadania

Tatyane Guimarães Oliveira

1.1 Desigualdade social: herança histórica de uma sociedade violentada

Um dos maiores desafios para a efetivação dos direitos humanos e às diversidades no Brasil é a herança de violência e desigualdade articuladas por questões de classe, raça, etnia, geração e gênero que marcam as relações sociais. Parte da população brasileira ainda não tem acesso às condições mínimas de sobrevivência e enfrentam diariamente os desafios impostos pela exclusão social. Muitas brasileiras e brasileiros ainda estão vivendo sob condições degradantes de exploração, sem acesso à educação, saúde, saneamento básico ou a uma alimentação adequada.

As desigualdades sociais que afligem o Brasil decorrem de longos processos de autoritarismo e violência que acompanham a formação do Estado Brasileiro e, conseqüentemente, determinam como a sociedade brasileira é forjada. Mesmo após algumas conquistas, como a descolonização do Brasil e a redemocratização nos anos 1980, as relações colonialistas, excludentes e expropriatórias que marcaram nossa história ainda produzem fortes impactos na vida do povo. Como afirma Dallari (2007, p. 30) no Brasil temos uma acumulação histórica de injustiças e tivemos um mau começo em termos do reconhecimento e respeito aos direitos humanos.

A história de violências no Brasil vai deixando marcas profundas de desigualdade que vão se acumulando numa relação complexa de (re)produção de exclusões. Por exemplo, já marcada pela colonização e por períodos

intensos de instabilidade, a sociedade brasileira vivencia no período ditatorial no Brasil implantado pelo o golpe militar de 1964, além das inúmeras torturas e assassinatos de pessoas que lutavam pela democracia, o aumento extremo de pessoas em situação de subnutrição. O número de pessoas em situação de desnutrição passou de 27 milhões em 1961 para 86 milhões em 1984(SILVA, 1990, p. 374).

Os impactos de violências como essa, além de perdurarem no tempo diante da ausência de políticas públicas de distribuição ou transferência de renda, também se articulam com outras formas de violência e acabam por representar um enorme desafio a ser enfrentado. Esse “mau começo” e as históricas situações de reprodução de violência e exclusão nos permitem entender como se dão os atuais processos de exclusão social, mas não significa que não houveram avanços em termos de reconhecimento dos direitos humanos.

A inclusão social e a cidadania têm sido o caminho para o enfrentamento às desigualdades sociais e a luta dos movimentos sociais tem gerado conquistas importantes no sentido de tentar diminuir as distâncias que separam a maioria da população de seus direitos. Um dos momentos importantes nesse processo de luta foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que teve ampla participação popular e deu especial destaque aos direitos humanos e adotou como fundamento da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, CF/88) e como objetivo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais (art. 3º, CF/88) (BRASIL, 2005).

Esse foi um dos momentos de conquistas no campo da cidadania, todavia, precisamos sempre lembrar que as reivindicações de cidadania se constituem em um processo histórico e que está longe de alcançar estabilidade, pois a cada período histórico novos conteúdos e reivindicações são colocados para o seu exercício (SILVEIRA; CITTADINO, 2005). No Brasil a luta por cidadania e inclusão social continua com a efetivação de algumas

políticas públicas, assim como pelo reconhecimento de outros direitos no decorrer da luta dos movimentos sociais.

Esperamos que ao final deste capítulo você possa estar munido de informações importantes para o enfrentamento das desigualdades sociais e para atuar de forma a contribuir para a Inclusão Social e a Cidadania. É importante lembrar que existem importantes conquistas para o enfrentamento à desigualdade social no Brasil e que para isso é preciso reconhecer que esta é constituída historicamente por várias frentes de opressão e que os preconceitos que produzem e, ao mesmo tempo, decorrem dessa desigualdade são naturalizados e reproduzidos cotidianamente em variados espaços.

Entender a nossa história é agir
para que as violências não se repitam!

Para o enfrentamento às desigualdades sociais é preciso reconhecer as relações complexas que existem entre a pobreza e outras formas de discriminação, atentando para o fato de que as perversas articulações entre esses marcadores têm determinado a configuração da pobreza e da violência no país.

1.2 Interseccionalidade: múltiplas articulações para a exclusão social

A exclusão social é produto de um sistema social, econômico, político e cultural e não pode ser explicada apenas pelas características dos sujeitos ou mesmo das instituições sociais, ela é fruto sócio histórico de um grande número de fatores constitutivos da relação indivíduos e instituições sociais (CATÃO, 2005, p. 332). Ao mesmo tempo em que produz desigualdade social,

também é produzida por esta numa relação quase simbiótica e, por isso, deve ser compreendida como um intenso processo articulador de violências. Para seu enfrentamento é preciso ampliar o olhar para além do indivíduo e contextualizar social, política e economicamente suas dinâmicas.

Quando falamos em desigualdade social ou em exclusão social, geralmente atribuímos questões relacionadas à má distribuição de renda e, da mesma forma, quando nos referimos à pobreza pensamos em ausência de acesso aos recursos financeiros necessários para sobreviver. Todavia, outras dinâmicas sociais, visibilizadas pelos movimentos sociais, tem alterado esses conceitos de forma a atribuir a seus significados outros marcadores sociais, mesmo que pouca prioridade tenha sido dada a esses novos processos de geração de exclusão social, bem como à relação entre exclusão social e concentração de renda (PORCHMAN, 2015).

Nesse sentido, um ângulo importante de análise sobre a desigualdade social é o da interseccionalidade, essa perspectiva nos permite atentar para a associação dos múltiplos sistemas de subordinação que permeiam as relações sociais e definem os próprios processos de exclusão social (CRENSHAW, 2002).

SAIBA QUE:

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2015), as chances de um homem negro ser assassinado são bem maiores que as de um homem branco, mesmo que tenham a mesma condição econômica. Percebe-se que a estrutura que atinge os homens negros não é só constituída pelas condições econômicas, mas também é marcada pelo racismo.

Em termos de articulação dos eixos de opressão podemos observar por diversos ângulos como a violência e a exclusão afetam de formas e

complexidades diferentes mulheres e homens, negros e brancos, ou jovens e adultos. Da mesma forma, diferentes dinâmicas de exclusão afetam homens negros e mulheres brancas, ou homens brancos em situação de pobreza e homens brancos de classe alta. Crenshaw (2002), nesse sentido, trabalha com a metáfora da intersecção, mostrando que classe, gênero, raça e etnia são avenidas que estruturam os terrenos sociais e que estes se sobrepõem e se cruzam criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se cruzam.

DEFINIÇÃO

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

1.3 Educação em Direitos Humanos: reconhecendo diferenças e enfrentando as desigualdades na escola

O reconhecimento do impacto da pobreza, do racismo, do sexismo e de outras formas de opressão na vida das pessoas possibilita não só uma maior compreensão das dinâmicas sociais em que estamos inseridas e inseridos, mas nos permitem traçar estratégias importantes para seu enfrentamento. Dentre elas a educação ganha destaque por permitir impactos profundos relacionados às mudanças de comportamento e à produção de uma cultura

de respeito às diferenças e de solidariedade social, mas isso só é possível se o processo educativo se despir dos preconceitos e discriminações que são cotidianamente reforçados.

Se atentarmos para alguns tipos de discursos presentes no nosso dia-a-dia, percebemos como a pobreza tem sido cada vez mais criminalizada e, assim como no racismo e no sexismo, podemos notar que ideias e crenças sobre as pessoas que estão em situação de pobreza tem sido naturalizadas, ou seja, historicamente algumas ideias preconceituosas, forjadas por grupos dominantes com fins de manutenção de seus privilégios, foram estimuladas e reproduzidas de forma que à pobreza são associados comportamentos desvalorizados socialmente.

A associação irrefletida entre pobreza, preguiça e criminalidade, ou mesmo para alguns casos recentes que estiveram presentes na mídia nacional, são exemplos dessas violações. Percebemos que existem algumas crenças que foram construídas sobre a pobreza e que, naturalizadas, acabam por influenciar fortemente como as pessoas que estão em situação de pobreza são tratadas e destratadas. Como exemplo podemos citar o caso da jornalista do O Globo, Silvia Plitz (2015), que em texto publicado em sua coluna fez uma série de afirmações preconceituosas sobre a pobreza. No texto afirma:

O pobre quer ter uma doença. Problema na tireoide, por exemplo, está na moda. É quase chique. Outro dia assisti um programa da Globo, chamado Bem-Estar. Interessantíssimo. Parece um programa infantil. A apresentadora cola coisas em um painel, separando o que faz bem e o que faz mal dependendo do caso que esteja sendo discutido. O caso normalmente é a dúvida de algum pobre. Coisas do tipo “tenho cisto no ovário e quero saber se posso engravidar”. Porque a grande preocupação do pobre é procriar.

Visões distorcidas e vazias sobre quem são, seus comportamentos e o que pensam as pessoas em situação de pobreza, estimulam preconceitos já enraizados e geram consequências sérias que vão desde a falta de acesso aos

espaços de cidadania às situações concretas de discriminação nesses espaços. Da mesma forma, análises superficiais sobre o fenômeno da criminalidade têm, em perspectiva interseccional, associado a pobreza e a população negra à violência. Zaluar (2002, p. 20) explica que essas análises se pautam pela ideia de que a revolta com a pobreza move as pessoas a agir violentamente para diminuir “as distâncias e as invejas que a desigualdade provoca”, mas que estas não se aprofundam de forma a questionar a dimensão subjetiva da desigualdade, para a autora:

a desigualdade, por ser medida em índices, tende a ser reduzida ao que é quantificável, principalmente à renda monetária, à escolaridade e à expectativa de vida. Continuam excluídos dos índices, no entanto, os efeitos menos visíveis da violência institucional e da violência difusa no social, assim como o acesso à justiça.

Esses preconceitos não só estão presentes no cotidiano, como está sendo reproduzido diariamente nas escolas ou outros espaços de socialização. Essas ideias acerca da pobreza contribuem também para outro processo de violência no âmbito da educação: a meritocracia. Esta gera impactos profundos na educação e há muito acompanha a pobreza e tem tido, conseqüentemente, impactos diferenciados sobre a população negra, LGBTT e de mulheres. Fruto de ideologias liberais, a meritocracia pressupõe que todas as pessoas têm iguais condições de acesso à educação, trabalho ou qualquer outro direito e que o alcance dos objetivos almejados se dá pelo esforço individual. Essa concepção tem influenciado fortemente práticas excludentes e que ignoram as diferentes realidades e as condições materiais que as pessoas dispõem para o enfrentamento aos obstáculos.

O processo educativo precisa se pautar pela consideração de aspectos que influenciam diretamente o aprendizado. Por exemplo, é comum professoras e professores adotarem o uso de meios eletrônicos de comunicação sem que se atentem para o fato de que o acesso de muitas pessoas ao computador e à internet apenas se dá de forma paga em locais

que alugam o acesso à esta tecnologia. O mesmo se dá com relação ao tempo disponível para estudo, muitas famílias são numerosas e muitas adolescentes ainda são responsáveis pelo cuidado de irmãs e irmãos mais novos e ainda realizam o trabalho de casa quando a mãe ou pai estão trabalhando.



A meritocracia propõe uma forma de avaliação que ignora condições objetivas e subjetivas de vida¹.

As dificuldades que decorrem das condições objetivas de vida dessas pessoas são ignoradas e os preconceitos que já relatamos acima dão forma às representações sobre essas pessoas: “Não acessaram o texto na internet por preguiça!”, “Não veio para a aula porque não quis!”, “Passou o dia cuidando da irmã, mas poderia ter estudando de madrugada!”. Todas essas afirmações têm como foco a ausência de esforço individual e não se sensibilizam com situações específicas que fazem com que nem todas as pessoas enfrentem os desafios da mesma forma.

¹ Imagem extraída do site <http://blogdotarso.com>.

DESAFIO

Você já percebeu como a pobreza, o racismo e o preconceito de gênero afetam o desempenho escolar e o processo de aprendizagem? Como enfrentar as desigualdades sociais a partir da sala de aula? Se a estudante não tem condições de fazer alguma atividade, o problema é dela ou é nosso? Como a escola deve atuar?

A escola se apresenta como um espaço diretamente alcançados por novas demandas e reivindicações de direito e respeito. Muitas destas têm sido direcionadas especialmente ao campo da educação por ser este o espaço de socialização mais propício a gerar mudanças sociais e culturais que permitem a construção de uma sociedade mais igualitária. Muitas conquistas têm sido alcançadas, é o caso da lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e da lei 11.340/2006, conhecida por lei Maria da Penha, que determina a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar.

Outros mecanismos de participação, como as conferências de educação, igualdade racial, saúde, mulheres e LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais travestis, transexuais e transgêneros), também têm influenciado as políticas públicas, afetando profundamente a forma com que essas temáticas têm sido inseridas no cotidiano da sociedade, e trazendo perspectivas que contribuem para o enfrentamento às desigualdades sociais.

São essas reivindicações que tem gerado efeitos no sentido de enfrentar preconceitos e discriminações que são reproduzidos nas escolas e universidades e que tem alterado de forma significativa o acesso à educação. Ao se sentirem acolhidas no espaço escolar, as pessoas não só participam de um processo de aprendizagem mais intenso e significativo, como também

reproduzem dentro e fora do ambiente escolar uma cultura de respeito às diferenças e de solidariedade social.

1.4 Filmes e documentários para entender melhor

- **Falcão - meninos do tráfico.** Direção: MV Bill e Celso Athayde, Brasil, 2006. Resumo: documentário brasileiro que retrata a vida de meninos, adolescentes e jovens nas favelas brasileiras e que estão envolvidos no tráfico de drogas.
- **Ilha das Flores.** Direção: Jorge Furtado, Brasil, 1989. Resumo: Filme curta-metragem brasileiro que mostra como é a vida de mulheres e crianças na Ilha das Flores diante de um quadro extremo de desigualdades social.
- **Preciosa – uma história de esperança.** Direção: Lee Daniels. EUA, 2010. Resumo: O filme retrata a história de Preciosa, um adolescente de 16 anos que sofre uma série de violências na infância e na adolescência e que, ao ter seu segundo filho, é suspensa da escola.
- **Crianças invisíveis.** Direção: Spike Lee e outros. França/Itália, 2005. Resumo: O filme agrega sete curtas que contam a história de crianças ao redor do mundo e os desafios enfrentado diante da pobreza e da violência.
- **Girls Rising.** Direção: Richard E. Robbins. EUA, 2013. Resumo: O filme conta a história de nove meninas ao redor do mundo em busca do acesso à educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

CATÃO, Maria de Fátima F. Martins. Exclusão social e direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe. (Org.). **Direitos Humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Vol.10, N.1/2002.

DALLARI, Dalmo. O Brasil rumo à sociedade justa. In GODOY, Rosa. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CERQUEIRA, Daniel. **Boletim de análise institucional: participação, democracia e racismo?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/131017_bapi4_daniel_racismo.pdf>. Acesso em 06 mai. 2015.

POCHMANN, Márcio. **A Exclusão Social no Brasil e no Mundo**. Disponível em <http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio016.htm>. Acesso em 28 abr. 2015.

PLITZ, SILVIA. **O plano cobre**. Disponível em <<http://www.silviapilz.com.br/2015/02/o-plano-cobre/>>. Acesso em 20 de abr. 2015.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Brasil, em direção ao século XXI. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. CITTADINO, Monique. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In. Giuseppe. (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

ZALUAR, Alba. **Oito temas para debate: violência e segurança pública**. Sociologia, problemas e práticas, n°. 38, 2002.

Capítulo 9

GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: educação para cidadania

Tatyane Guimarães Oliveira

1.1 Das mulheres ao Gênero

Nos últimos anos o termo “gênero” tem ganhado relevância no campo das políticas públicas e tem sido referência para muitas reivindicações dos movimentos sociais, como os movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros – LGBTQ+ e os movimentos feministas. O termo gênero aparece inicialmente entre as feministas americanas como referência à contestação das naturalizações dos diferentes papéis sociais e sexuais entre homens e mulheres e à ideia de que essas diferenças são construções sociais (SCOTT, 1990).

O uso dessa categoria tornou-se vital para o avanço dos direitos humanos das mulheres, pois a partir da ideia de que as relações desiguais entre homens e mulheres são baseadas em noções naturalizadas sobre os papéis que exercem na sociedade, as mulheres passaram a contestar a sua exclusão de espaços hegemonicamente masculinos, como a política e a ciência, assim como sua confinamento ao espaço doméstico.

Sabemos que as mulheres foram invisibilizadas e suas histórias de vida e participação política foram omitidas da história oficial. As mulheres foram e, ainda são, relegadas ao espaço privado e à reprodução, todavia, têm uma história; são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa ao cotidiano (PERROT, 1995). O fato do acesso das mulheres ao espaço público ter sido sistematicamente negado não significa que o espaço privado não é um espaço político e que não tenham participado de alguma forma e em alguma medida da vida política.

SAIBA QUE:

Durante a Revolução Francesa Olympe de Gouges escreveu a *Declaração dos Direitos das Mulheres e da Cidadã* e exigiu junto aos revolucionários sua discussão e aprovação. Ela reivindicava as novas liberdades democráticas e afirmava que se a mulher podia subir ao cadafalso, podia subir à tribuna. Ela foi decapitada em 1793 por suas atividades políticas (NYE, 1995).

Impulsionadas pelas pressões dos movimentos feministas, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, as mulheres aumentam sua participação em espaços públicos e passam a dar maior visibilidade às questões relacionadas às desigualdades entre homens e mulheres. O campo científico passa a ser especialmente afetado tendo em vista a inserção tanto de mulheres pesquisadoras, como de pesquisa sobre mulheres e passa a ser utilizado como importante espaço de luta e resistência feminista. E é no crescimento das discussões acerca das desigualdades entre homens e mulheres e as reflexões sobre a natureza cultural e social dessas diferenças que o termo gênero ganha espaço tanto na academia como em outros espaços sociais.

O uso do termo gênero passa a ser considerado como uma forma mais científica de se referir aos estudos sobre a mulher, todavia o avanço dos estudos sobre as mulheres e o desenvolvimento de teorias sobre os fenômenos sociais que envolvem o debate sobre a exclusão, discriminação e violência contra a mulher passam a produzir diferentes visões acerca do questionamento sobre essas desigualdades. Essas diferentes visões sobre o gênero e sobre a mulher criam um amplo campo científico e teórico acerca do tema e passa a questionar a forma com que o corpo e a sexualidade são construídos socialmente.

A proposta deste capítulo é permitir que o gênero seja compreendido como uma lente importante para a leitura do mundo no que se refere ao

respeito aos direitos das mulheres e outros grupos vulneráveis, permitindo que a educação em/para os direitos humanos tanto seja pautada pela desconstrução dos preconceitos de gênero e como possa estimular que esse processo educativo permita essa mesma desconstrução nas relações sociais e no cotidiano.

1.2 Gênero e a construção de um novo paradigma para pensar as diferenças

Uma das primeiras formas de pensar o gênero que tiveram forte impacto no campo científico foi a proposta de pensar o sistema de sexo/gênero proposto por Gayle Rubin (1975). Segundo a autora este “é o conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (1975, p. 01). A formação da identidade de gênero passa a envolver mais do que a reprodução e as relações de procriação no sentido biológico, os sistemas de sexo/gênero passam a ser pensados como produtos da atividade humana histórica (RUBIN, 1975, p. 202).

O conceito desenvolvido por Rubin ganha importância por apresentar uma perspectiva mais complexa sobre as relações de poder entre homens e mulheres. O conceito contribui para o rompimento com o essencialismo (ideias que atribuem características consideradas masculina e femininas como produtos da natureza e não da socialização) e atribui um caráter histórico e mutável às categorias de sexo, traçando um paradigma importante ao romper com a ideia de uma opressão feminina universal. Todavia, algumas críticas ainda são lançadas à sua reflexão, pois para algumas autoras o conceito proposto ainda opera com dualismos e dicotomiza natureza e cultura na constituição da base do conceito de sexo/gênero, dificultando pensar o gênero como relacional (SAFFIOTTI, 1992; PISCITELLI, 2002).

Pensar o gênero como relacional significa pensar que homens e mulheres devem ser definido em termos recíprocos, pois não se pode

compreender qualquer um deles de forma isolada. Como exemplo podemos citar os estudos sobre a violência contra a mulher, em que não é possível entender o fenômeno sem compreender como a masculinidade é construída.

Vários deslocamentos teóricos passam a caracterizar as tentativas de conceituação e interpretação do termo gênero, especialmente a partir dos anos 80. De forma geral, elas têm em comum a perspectiva de construção social do sexo e da sexualidade e questionam as abordagens que propõem uma visão binarista e universalizante. Uma perspectiva binarista ainda se baseia em ideias que tomam o gênero, o corpo, o sexo e a sexualidade divididas em perspectivas opostas: homens/mulheres, natureza/cultura, masculina/feminino, sensibilidade/racionalidade, e não permite que uma análise mais profunda sobre as relações sociais e as sexualidades sejam feitas.

CURIOSIDADE

O feminismo é o fenômeno político que dá impulso aos debates de gênero na ciência e na política. Contudo, precisamos pensar que esse fenômeno não é constituído por um só feminismo. Existem muitos feminismos, cada um deles trouxe contribuições importantes para o direito das mulheres, dentre eles podemos apontar o feminismo liberal, o feminismo radical, o feminismo socialista e o feminismo da diferença.

Dentre as autoras que trouxeram importantes contribuições ao conceito de gênero a partir de uma perspectiva não essencialista, Joan Scott (1990) apresenta reflexões importantes que ajudam a compreender as discussões atualmente lançadas em torno da necessidade e superação de uma perspectiva binária e universalizante.

Scott (1990, p. 75) ao trabalhar o gênero como uma categoria útil de análise histórica já aponta para as reflexões centrais que permeiam as atuais discussões sobre o termo. A autora destaca que vários têm sido os usos da ca-

tegoria gênero, desde “gênero como sinônimo de mulheres” ao uso do termo “gênero” como estratégia de reconhecimento do campo de estudos das mulheres por apresentar uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”.

Utilizar o gênero como sinônimo de neutralidade ainda tem gerado muitas críticas, pois ao ser tomado como neutro acaba por ignorar as relações de poder desiguais entre homens e mulheres. O reconhecimento dessa relação desigual e que gera consequências opressivas para as mulheres mostra-se extremamente relevante para o combate à violação de direitos humanos das mulheres. Questionando a busca de uma causalidade geral e universal das coisas Scott (1990, p. 86) afirma que se deve buscar uma explicação baseada no significado e que para buscar esse significado, deve-se lidar com o sujeito individual, assim como a organização social, articulando a natureza de suas inter-relações.

DEFINIÇÃO

Para Scott (1990, p. 86) o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Assim, o pensar e o agir pela perspectiva de gênero significa compreender que as diferenças que são percebidas entre os sexos são constituídas pelo gênero, ou seja, são construídas social e culturalmente e dão significado às relações desiguais de poder. Essa perspectiva aponta para ideia de que o gênero é relacional, ou seja, só podemos pensar nas diferenças sociais se analisarmos as dinâmicas dessas relações.

1.3 A inclusão do gênero na Educação: desafios cotidianos

As teorias sobre o gênero tiveram fortes impactos não só no campo científico e das teorias sociais, mas também exerceram e tem exercido

fortes influências no campo das políticas públicas. Como foi ressaltado, o desenvolvimento dos estudos sobre a mulher e das teorias de gênero são frutos da atuação política dos movimentos feministas, e da mesma forma, o desenvolvimento dessa temática na academia se deu com o debate político sobre a igualdade de gênero no âmbito da sociedade civil e na sua relação com o Estado. Essa relação mostra como o movimento de mulheres e outros movimentos sociais tem incidido fortemente nas reflexões e análises sobre os fenômenos sociais, assim como ressalta a importância da ciência para as mudanças sociais.

A incidência política desses movimentos e os impactos dessas reflexões têm se refletido no âmbito das políticas públicas e, dentre tantas estratégias de atuação, no destaque à importância de se combater aos preconceitos de gênero que são construídos cotidianamente. Várias são as denúncias lançadas pelos movimentos feministas e de mulheres sobre a veiculação e o uso da imagem feminina e masculina de forma a reproduzir estereótipos e estigmas que estimulam a violência contra a mulher e outras populações vulneráveis em razão do gênero.



Apesar de inúmeras conquistas a mulher ainda é retratada como dependente do homem e seu corpo como instrumento de negociações¹.

1 Imagens retiradas do google imagens com o uso das seguintes palavras-chave: propaganda e machista.



A associação das mulheres com o cuidado da casa ainda é reforçada cotidianamente, assim como à mulher são associadas ideias de incapacidade de raciocínio que se refletem muitas vezes no direcionamento da mulher para profissões associadas ao cuidado e do homem para profissões associadas à complexidade do raciocínio.

As imagens e representações sobre a mulher no nosso cotidiano refletem ideologias que historicamente vêm se refletindo em como a mulher tem acessado os espaços de exercício da cidadania. Muitas vezes essas representações vêm carregadas de significados que são muito intensos, como a maternidade e o cuidado, e não percebemos que essas ideias não só associam a mulher às essas questões como, por associá-las a estas, as excluem de outras possibilidades.

A maternidade e o cuidado com a casa, por exemplo, são vistas como obrigações exclusivamente femininas e muitas vezes os estudos e o trabalho não são mais vistos como uma possibilidade em face dessas “obrigações”. A paternidade e a divisão igualitária das responsabilidades entre homens e mulheres não são cogitadas, e quando o são, a ideia ainda não é de divisão igualitária de tarefas, pois as reflexões ainda apontam para a proposta de que os homens devem “ajudar” as mulheres nessas tarefas, ou seja, se o homem “ajuda” e obrigação ainda é da mulher.

DESAFIO:

Nós somos cotidianamente bombardeados com informações que reforçam os preconceitos de gênero, você já parou para pensar de que forma você reproduz esses preconceitos na sala de aula e na sua vida?

Que ações você tem realizado para ajudar na desconstrução desses preconceitos?

Como a escola pode/deve atuar para desconstruir esses preconceitos e educar para o respeito aos direitos humanos e a cidadania?

Um das estratégias de combate a estas discriminações de gênero é a mudança cultural por meio da educação. As denúncias de violações de direitos humanos e a responsabilização daqueles e daquelas que discriminam ou violentam em razão do gênero são essenciais para a efetivação dos direitos humanos, mas é o processo educativo que tem a capacidade de prevenir essas violências. Desde a década de 1970 os movimentos feministas e de mulheres tem pautado a educação como central para a mudança no panorama de violência contra as mulheres. Atualmente a inclusão do gênero, como perspectiva de desconstrução dos preconceitos e como inclusão social tem sido cotidianamente pautada junto aos currículos escolares.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – 2013/2015 (BRASIL, 2013) ressalta a educação para a igualdade e cidadania como eixo norteador das ações de inclusão e combate à violência. O plano ressalta como as desigualdades vividas pelas mulheres na sociedade são reproduzidas pela escola, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas salas de aula ou nas avaliações. Dentre seus objetivos podemos destacar:

- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das

- diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.
- II. Estimular a produção de conhecimento sobre relações sociais de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnicos, raciais, geracionais e das pessoas com deficiência.
 - III. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes.

Todavia, muitos têm sido os desafios para essa inclusão em face da resistência de setores conservadores. Foi o caso do atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que no processo de sua aprovação provocou calorosos debates em relação ao termo gênero. A disputa em torno da inclusão/exclusão do termo “gênero” e “orientação sexual” se deu em face da resistência de setores conservadores, geralmente religiosos, que argumentavam que a inclusão dos termos é uma “ideologia de gênero” que interfere na moral da família.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) foi aprovado sem a utilização dos termos e a redação do artigo que tem como diretriz a erradicação da discriminação passou a ter uma redação genérica sem menção aos termos ou a qualquer incidência específica em relação à discriminação de gênero ou por orientação sexual. Percebe-se que a lente através da qual esses setores analisam as desigualdades não é a do gênero, ou seja, interpretam essas desigualdades como naturais subjugando a mulher ou outras minoras sexuais à supremacia masculina.

Uma perspectiva de cidadania que não reconheça as especificidades das violências e discriminações não pode gerar mudanças sociais. Como propõe Costa (1998, p. 231) devemos pensar numa educação voltada para uma nova cidadania; uma cidadania que não exclua em razão do gênero e que não seja construída unicamente pelo ponto de vista masculino, mas que

seja construída também por mulheres e onde a diferença não seja sinônimo de exclusão, mas de inclusão e participação ativa.

1.4 Filmes e documentários para entender melhor

- **For colored girls.** Direção: Tyler Perry. EUA, 2010. Resumo: O filme mostra as dificuldades que as mulheres negras americanas enfrentam diante de questões que inter-relacionam raça e gênero. As histórias e interpretações são baseadas em 20 poemas escritos por mulheres negras.
- **Terra Fria.** Direção: Niki Caro. EUA, 2006. Resumo: O filme é baseado numa história real e retrata a primeira ação coletiva por assédio sexual dos Estados Unidos.
- **Persépolis.** Direção: Marjane Satrapi e outros. França, 2007. Resumo: O filme conta história de Marjane e seus questionamentos sobre o uso do véu e o lugar da mulher num contexto de fundamentalismo religioso.
- **Anjos do sol.** Direção: Rudi Lagemann. Brasil, 2006. Resumo: O filme se baseia em dados sobre exploração sexual e retrata as violências e processos de exclusão que mulheres, crianças e adolescentes traficadas e exploradas vivenciam.
- **Estamira.** Direção: Marcos Prado. Brasil, 2005. Resumo: Documentário sobre a vida de Estamira, uma mulher que é descrita como louca e que mora em um aterro sanitário. Estamira nos proporciona muitas reflexões sobre os impactos da violência e da discriminação contra a mulher.

Referências

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder. Mulher e Política na Bahia**. Salvador: NEIM/ALBa, 1998.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

PERROT, M. **Escrever uma história das mulheres**: relato de uma experiência. In: Cadernos Pagu, n. 4, 1995.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) Mulher**. In: L. M. Algranti (org.) A Prática Feminista e o Conceito de Gênero. Textos Didáticos, n.48, 2002.

RUBIN, Gayle. "The Traffic in Women: Notes on the 'political economy' of sex." In: R. Reiter (ed.), **Toward an Anthropology of Women**, New York: Monthly Review Press, 1975, pp.:157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania]

SAFFIOTI, Heleieth, Rearticulando Gênero e Classe. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de Gênero**, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul-dez., 1990, p. 5-22.

DIVERSIDADE NA ESCOLA: a educação na luta contra o preconceito

Tatyane Guimarães Oliveira

1.1 Diversidade e cidadania

No Brasil os dados sobre a violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros revelam a importância do respeito à diversidade e aos direitos humanos sem qualquer distinção em relação à orientação sexual e à identidade de gênero. Segundo dados levantados em 2014 pela organização não governamental Grupo Gay da Bahia – GGB (2015) a cada 27 horas um assassinato é cometido contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros no Brasil em face da sua orientação sexual. Dos 326 casos documentados pela ong, 163 eram gays, 134 travestis e 14 eram lésbicas.

Em relação às lésbicas, além de lesões corporais e assassinatos, os crimes envolvem também o estupro corretivo que é baseado na ideia preconceituosa e machista de que as mulheres são lésbicas porque nunca “tiveram um homem de verdade”. Os dados revelam que 6% das denúncias feitas pelo Disque 100 do governo federal durante o ano de 2012 se referem ao estupro de mulheres lésbicas em função de sua orientação sexual (DUARTE, 2015). Os estupros corretivos são marcados por violência e crueldade e são utilizados como castigo pela orientação sexual.

As violências perpetradas se caracterizam pela intensidade da agressividade e pelo de ódio e revelam a intolerância da sociedade à diferença. Essa intolerância produz também outras formas de violências como a exclusão da escola, da universidade, do mercado de trabalho ou do acesso a direitos humanos básicos como saúde e alimentação adequada. É nesse contexto de

tanta violência e de exclusão que os movimentos sociais têm reivindicado não só a inclusão de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgênero nos espaços de cidadania, mas o reconhecimento dessa diversidade para que essa inclusão seja efetiva e os preconceitos desconstruídos.

1.2 Gênero e o reconhecimento das diversidades

Como vimos no Capítulo 2, os movimentos sociais, ao atuarem na luta pelo reconhecimento das diferenças, construíram estratégias de luta que produziram reflexões importantes acerca das relações sociais entre homens e mulheres. O gênero passa a se constituir como lente para análise dos fenômenos sociais e das desigualdades decorrentes das relações de poder entre homens e mulheres, concebendo essas diferenças, assim como os estereótipos que acompanham as ideias sobre homens/masculinidade e mulheres/feminilidade, como construções sociais.

A perspectiva de gênero possibilita distinguir também alguns conceitos importantes para a compreensão da sexualidade, pois “lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino” (LOURO, 2007, p. 207). Como construções sociais sexo, sexualidade e identidade de gênero tem significados próprios e que se inter-relacionam.



DEFINIÇÃO

Sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; (...) **gênero** é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (...) **identidade de gênero** é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e (...) **sexualidade** é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 2015).

A identidade de gênero nesse sentido torna-se essencial, pois muitas vezes não há um sentimento individual de identidade (GROSSI, 2015) com o sexo biológico. Ser homem ou ser mulher é algo que não depende da construção biológica, mas da forma com que a pessoa se percebe e se expressa socialmente. Essa expressão e o reconhecimento dessa identidade são essenciais para o exercício da cidadania e os relacionamentos sociais estabelecidos ao longo da vida.

A sexualidade implica em mais do que corpos, portanto, também deve ser considerada também como construção social. Nela estão implicadas fantasias, valores, linguagens, rituais e comportamentos mobilizados para a expressão dos desejos e prazeres (LOURO, 2007). A orientação sexual, nesse sentido, independe da identidade de gênero, pois ao se tratar do desejo e da atração afetivo sexual, se remete à vivência relativa à sexualidade, logo, posso ser uma mulher trans e ter desejos tanto por homens como por mulheres.



As violações de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros possuem um combustível próprio, assim como todas as outras formas de violência: os preconceitos, estereótipos e estigmas que são construídos e desvalorizados socialmente em relação àquelas pessoas que se diferenciam do que a sociedade qualifica como sendo normal. A sexualidade também é enquadrada em uma “caixinha”, ou seja, também é vista como sendo um processo natural, devendo se manifestar por meio da heterossexualidade.

A imposição da heterossexualidade como norma e como regra para a manifestação de afeto e expressão da sexualidade acaba por se tornar a propulsora de violências contra aqueles e aquelas que rompem com seus paradigmas. A heteronormatividade, portanto, torna-se a referência por meio da qual podemos refletir sobre as violências perpetradas contra quem rompe com o que a sociedade considera ser natural.

Muitos preconceitos decorrem de ideias que naturalizam e essencializam as características e os papéis que homens e mulheres devem ter e realizar. Podemos observar que a maioria dos argumentos utilizados em oposição aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros se referem, por exemplo, à impossibilidade de reprodução por duas pessoas do mesmo sexo; à necessidade do homem ser racional, viril e forte, características que não pertencem à mulher; ou à necessidade da mulher ser sensível, materna e delicada, características que não pertencem ao homem.

CURIOSIDADE

Em 1930 a antropóloga Margareth Mead (1979) ao realizar pesquisa junto a três tribos numa mesma ilha da Nova Guiné – os Arapesh, Mundugumor e os Tchanbuli – mostrou que homens e mulheres tinham papéis muito diferentes em cada uma das tribos. Enquanto na sociedade ocidental aos homens é atribuída a agressividade e às mulheres a passividade, nas tribos cada grupo atribuía papéis diferentes para homens e mulheres. Em um dos grupos tanto homens como mulheres eram cordiais e dóceis, no segundo grupo tanto homens como mulheres eram agressivos e violentos e no terceiro grupo as mulheres eram agressivas enquanto os homens eram mais passivos e caseiros.

Muitas vezes esses argumentos são aceitos sem muita contestação, pois os assimilamos com facilidade por sermos obrigados a vivenciar esses padrões de comportamento e pela reprodução cotidiana dessas ideologias. Mas se refletirmos um pouco percebemos que não há nada de natural nesses argumentos, as características que são tidas como naturais para homens e mulheres são construídas socialmente por meio da socialização e estudos, como o da antropóloga Margareth Mead, nos ajudam a compreender esse processo.

Essas naturalizações são as mesmas que justificam a desigualdade entre homens e mulheres que se enquadram na heteronormatividade. Logo, podemos perceber que o gênero é essencial não só para entender e enfrentar as discriminações e preconceitos contra as mulheres e qualquer tipo de violência direcionada à quem questiona a heteronormatividade.

1.3 O enfretamento à homofobia na escola

As discriminações e violências cometidas contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros em face de sua orientação e identidade

de gênero têm sido denominadas de forma geral como *homofobia*. Os crimes homofóbicos, como já discutido anteriormente, são marcados por muita crueldade e envolvem desde agressões verbais ao assassinato e tortura; e tão aterrorizante quanto as práticas de violência é a aceitação social deste tipo de crime.

SAIBA QUE:

As violências e manifestações de discriminações afetam de forma específica cada pessoa a depender de sua identidade de gênero, por isso podemos falar que existe não só a homofobia, mas a lesbofobia e a transfobia.

Os crimes homofóbicos contam com ampla legitimidade social, pois ainda se constituem em uma forma de afirmação e constituição da heterossexualidade masculina (DINIS, 2011). As argumentações homofóbicas que as legitimam tem forte caráter ideológico, pois tentam esconder a complexidade da diversidade. Esse é o papel da ideologia, exercer a dominação e estimular a crença de que as ideias existem em si e por si mesmas desde toda a eternidade (CHAUI, 2001, p. 79), mas como já vimos estas são construídas socialmente com base na heteronormatividade.

Essa legitimidade também é propulsora desses crimes, pois são ideologias homofóbicas difundidas socialmente que justificam essas práticas. As ações são precedidas pelas ideias e as palavras constituem as opiniões e nomeiam aquilo que se apreende no mundo da matéria e da teoria e, portanto, são sua força motriz. As palavras são usadas para a (re)produção de ações no mundo da realidade (BOURDIEU, 1996).

CURIOSIDADE

O crime de homofobia está previsto no projeto de lei nº. 122 de 2006. O projeto propõe alterações na lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. No dispositivo que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, serão acrescentados: *origem, condição de pessoa idosa ou com deficiência, gênero, sexo, orientação sexual ou identidade de gênero.*

A escola nesse sentido tem papel crucial no combate à homofobia ao estimular o respeito às diversidades e ao reconhecer essa diversidade dentro do espaço escolar. Contudo, essa não tem sido a prática dos profissionais que atuam no sistema educacional. O desrespeito à identidade de gênero e a discriminação em função da orientação sexual tem marcado fortemente o cotidiano escolar. Os temas da diversidade sexual e de gênero têm sido sistematicamente excluídos dos currículos escolares e, mesmo quando presentes, sofrem resistência de educadores e educadoras que pautam suas atividades em sala de aula na perspectiva da heteronormatividade (DINIS, 2011).

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens (GUSMÃO, 2000, p. 16).

A formação de professores e professoras, assim como todo corpo profissional que atuam na área da educação, mostra-se essencial para uma cultura de respeito aos direitos humanos. Os preconceitos e discriminações

vivenciados por estudantes na escola são responsáveis pela evasão escolar, assim como fazem parte de todo um processo sistemático de exclusão, contribuindo para a vulnerabilidade de jovens aos mais variados tipos de violências.

DESAFIO:

Você já se deparou com uma situação de discriminação em função da orientação sexual na sua escola? Como você reagiu?

Sua escola já promoveu ações para prevenção e combate à homofobia/lesbofobia/transfobia?

Como a escola pode/deve atuar para desconstruir esses preconceitos e educar para o respeito aos direitos humanos e a cidadania?

É importante que professoras e professores acolham crianças, jovens e adolescentes em toda a sua diversidade, contribuindo para que a comunidade escolar respeite e valorize a diferença. A escola deve funcionar como um instrumento de promoção da cidadania, desconstruindo preconceitos que existem em relação à orientação sexual e às identidades de gênero no diálogo em sala de aula, junto às estudantes e aos estudantes ao estudar de forma crítica o conteúdo do material didático usado em sala de aula e, mais importante, demonstrando alteridade do processo educativo.

A omissão e o silenciamento significam pactuar com a violência exercida contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, assim as (os) docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar (DINIS, XXXX).

Os desafios lançados à escola são enormes e a responsabilidade dos educadores e educadoras se impõe diante de um quadro tão grave de violação aos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros no Brasil. Só uma educação pautada pela solidariedade, alteridade e respeito às diferenças é possível, não ser o combustível para violações de direitos humanos é uma obrigação.

1.4 Filmes e documentários para entender melhor

- **Orações para Bobby.** Direção: Russell Mulcahy. EUA, 2009. Resumo: Baseado em fatos reais o filme conta a história de Bobby, um jovem que comete suicídio e a luta de uma mãe para compreender a orientação sexual do filho após sua morte.
- **Meninos não choram.** Direção: Kimberly Peirce. EUA, 1999. Resumo: O filme retrata a história de um jovem garoto que nasce com um corpo biologicamente feminino mas identifica-se com o gênero masculino. O filme retrata sua trajetória enquanto homem transexual e os embates que vive diante da sociedade.
- **Hoje eu quero voltar sozinho.** Direção: Daniel Ribeiro. Brasil, 2014. Resumo: O filme mostra a história de um adolescente cego e seu relacionamento com sua mãe super protetora e o novo amigo da escola.
- **Milk: a voz da igualdade.** Direção: Gus Van Sant. EUA, 2008. Resumo: Baseado na vida de Harvey Milk um militante dos direitos humanos da população LGBTT e primeiro gay assumido a assumir um cargo público de importância nos Estados Unidos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia?**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo da violência**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.º. 39, p. 39-50, jan/abr. Editora UFPR, 2011.

DUARTE, Raquel. **“Estupro corretivo” vitimiza lésbicas e desafia poder público**. Disponível em < <http://www.sul21.com.br/jornal/estupro-corretivo-vitimiza-lesbicas-e-desafia-autoridades-no-brasil/>>. Acesso em 10 mai. 2015.

GROSSI, Mirian Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em <http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

GRUPO Gay da Bahia – GGB. **Assassinato de homossexuais no Brasil: relatório 2014**. Disponível em < <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola**. Revista Mediações, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista. N.º. 46. p. 201-218. Dez. 2007.

MEAD, Margareth. MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. Tradução de Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Marco Aurelio Paz Tella

4.1 A presença da população negra em nossa sociedade

O racismo é um fenômeno das relações sociais do Brasil. No estado da Paraíba, onde mais de 60% da população é negra, não encontramos essa mesma proporcionalidade nas salas de aula das universidades (entre alunos e entre professores), entre os médicos, os engenheiros, os advogados, os juizes etc. Também não encontramos essa proporcionalidade no acesso à saúde, entre os habitantes dos bairros mais periféricos e degradados das cidades, entre os que ocupam os postos de trabalho mais bem remunerados e valorizados e, por fim, quando analisamos os índices de violência, em que o jovem negro, pobre e paraibano tem quase 20 vezes mais chances de morrer do que um branco de classe média, também paraibano¹.

Embora a população negra, formada pelos que se identificam como pretos e pardos, seja a maioria entre os brasileiros, e o Brasil seja o país com a maior população negra fora do continente africano, e da importante e extensa contribuição de africanos e seus descendentes para a nossa sociedade, a escola e os livros adotados por elas reduzem e distorcem sua presença em nossa história e cultura. Além desse quadro apresentado, não podemos minimizar outros dois fatores: a formação de professores/as que ainda carecem de capacitação sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e da cultura africana e afro-brasileira, e a imensa lista

¹ WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

de estereótipos e estigmas presentes nos livros, reproduzidos por professores e que passam a fazer parte das relações cotidianas dos alunos, por meio de piadas, apelidos, preconceitos e discriminação, o que contribui para a repetência e a evasão de estudantes negros. A presença de estereótipos e de estigmas instiga a desigualdade das relações entre os alunos e não estimula uma visão crítica sobre as piadas, os apelidos etc. Assim, o aluno branco ou com a pele mais clara espelha essa relação hierarquizada entre os alunos negros e os brancos.

Qual a diferença entre preconceito e racismo?
Quais as implicações dos estigmas na
formação da identidade das pessoas?

4.2 Para uma educação antirracista

Nesse cenário, a escola desempenha um papel central no combate ao racismo, por meio de conteúdo curricular que supere o eurocentrismo e que seja comprometido com a equidade educacional, com a promoção e o reconhecimento da diversidade cultural, com os ideais de direitos humanos e por uma educação antirracista que, segundo Cavalleiro², apresenta as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações

2 CAVALLEIRO, Elaine. “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, *in* CAVALLEIRO, Eliane (orga.). São Paulo, Summus, 2001.

- interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitados;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
 6. Busca por materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

A *Lei 10.639/03* e o Plano Nacional, cujo maior objetivo é o de implementar essa lei, é resultado da luta e da reivindicação dos movimentos sociais negros e de aliados, que defendem uma educação inclusiva. Um papel importante dos movimentos sociais é:

tornar visível uma situação particular, torná-la, como se diz, ‘digna de atenção’, pressupõe a ação de grupos socialmente interessados em produzir uma nova categoria de percepção do mundo social a fim de agir sobre o mesmo (Lenoir, 1998: 84).

Contudo, ainda não está implantado na rede de ensino. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de projetos que visem à produção de materiais didáticos e pedagógicos referentes à matriz cultural africana, com vistas a divulgar conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos e que merecem estar presentes nas salas de aula da educação básica das escolas brasileiras.

SAIBA QUE:

A resolução 198/2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, no seu primeiro artigo, regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Racial e o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba. No artigo terceiro dessa resolução, diz o “ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino”.

Essa disciplina se insere numa proposta de educação antirracista, pela justiça social/racial e pela promoção da igualdade étnico-racial na sociedade brasileira, a partir da discussão sobre a educação escolar. Considera-se que é preciso articular a produção de material didático sobre os conteúdos curriculares previstos pela Lei 10639/03 e a formação inicial e continuada de docentes, estudantes e ativistas de movimentos sociais.

Como podemos identificar o racismo em nossa sociedade e nas nossas salas de aula?

Pretende-se contribuir para o conhecimento da cultura e da história da população negra paraibana e estimular o autoconhecimento e a identidade étnico-racial desse grupo.

Com as aulas, pretendemos colaborar para o conhecimento e o autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo, o que pode contribuir para a construção de novos discursos e

comportamentos mais respeitosos, e também para o fortalecimento da defesa dos direitos humanos no Brasil. Esperamos ainda que esse curso se constitua um importante material didático para docentes da educação básica e possam subsidiar as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana em consonância com o Plano Nacional da *Lei 10.639/03* (2009, p. 21), qual seja, a “elaboração de material didático para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que atendam às legislações educacionais em vigência no Brasil contemporâneo.

Para compreendermos bem mais as relações raciais no Brasil, precisamos entender como esse fenômeno social – o racismo – se manifesta em nossa sociedade.

4.3 O Racismo

Partindo do pressuposto de que racismo é uma construção das sociedades – portanto, ninguém nasce racista – podemos iniciar a discussão diferenciando três tipos de racismo: o pessoal, o social e o institucional (GUIMARÃES, 2004). O **pessoal** é aquele tipo de racismo que aparece em pensamentos, crenças, comportamentos e atitudes individuais no cotidiano; o **social** é o que surge em pensamentos, crenças, comportamentos, atitudes e estereótipos construídos e/ou reproduzidos por um grupo, por meio de partidos políticos, de sindicatos, do meio acadêmico, de movimentos sociais e culturais, da religião, dos meios de comunicação etc.; o **institucional** é tudo aquilo que foi dito acima, mas institucionalizado pelas escolas, pela polícia, pelo Judiciário, pelos sistemas de saúde etc.

Quais exemplos vocês podem apresentar para entender melhor os três tipos de racismo: o pessoal, o social e o institucional.

Dessa forma, racismo é um comportamento que associa valores, crenças, sentimentos de desqualificação e desvalorização de pessoas classificadas como membros de outro grupo, devido à cor escura da pele. O preconceito pessoal e social aparece quando as pessoas de pele escura são categorizadas como membros de outro grupo, com valores e crenças particulares, diferentes. No entanto, nas condutas e nas posturas racistas, há uma sobreposição de crenças nas diferenças culturais e desigualdades raciais, com base em uma inferioridade cultural ou ainda biológica.

A simples percepção das diferenças de valores e a ameaça que ela representa pode ser um indicador de discriminação de um grupo sobre o outro. Os membros desse grupo que se consideram maioria acreditam que os seus valores sociais, comportamentos, atitudes, modelos de relações sociais que compartilham são a maneira correta e natural de ser e categorizam outras formas de valores e relações sociais como desviantes e não naturais.

Dessa forma, os membros do grupo dominante sentem orgulho e passam a defender seu modo de vida, desqualificando, agredindo, prejudicando e construindo barreiras para as pessoas que não compartilham do que consideram adequados ao seu modo de viver. A tendência dos grupos com mais poder político e econômico, que estão em um status diferenciado, é de hostilizar, discriminar e desqualificar socialmente os grupos desprovidos de poder. Na sociedade brasileira, a população negra sempre fez parte dos grupos sem poder político e econômico, e seus valores, comportamentos, sua religião, seu gosto musical e sua forma de se relacionar socialmente foram historicamente classificados como diferentes, inferiores e naturalizados.

A população negra, vítima histórica do processo de estigmatização, pertence aos segmentos mais pobres da sociedade, com uma inserção predominantemente subalterna. A maneira como esses grupos foram inseridos se tornou um problema, pois foram e ainda são integrados de forma desvalorizada e socialmente desqualificada. Devido a isso, a construção de uma imagem de grupo e de uma autoimagem positiva fica comprometida pela associação da imagem do homem e da mulher negros com comportamentos e estereótipos negativos construídos socialmente.

Algumas piadas podem ser classificadas como atitudes de discriminação?

Na sociedade brasileira, a divisão social do trabalho concentrou os membros de um grupo em determinadas profissões de prestígio e poder econômico e político ocupados pelos segmentos mais altos da sociedade. Desde a colonização, até os dias de hoje, o branco sempre teve melhores recursos de poder e ocuparam os melhores postos no mercado de trabalho. Assim, a população negra, historicamente, sempre esteve nas camadas mais baixas de nossa sociedade.

Outro fator que deve ser ressaltado, referente às diferenças entre os grupos dominantes e o dominado, é a segregação espacial urbana. A população negra sempre foi destinada a ocupar as áreas (bairros) e as residências mais degradadas da cidade, como favelas, cortiços e conjuntos habitacionais. Esses processos de desqualificação social, estigmatização, estereotipia e de discriminação são decorrentes de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos. Além da cor da pele escura, que aponta o grupo étnico-racial ao qual pertence, há o indicativo da condição social, como o lugar onde mora, a forma de se vestir, a religião que cultua, a música que escuta etc.

Na cidade em que moramos, podemos perceber essa segregação espacial e os processos de desqualificação social e estigmatização, decorrentes dessa segregação?

4.3 Filmes e documentários para entender melhor o racismo

- “Cultura Negra – Resistência e identidade”, direção: Ricardo Malta, Brasil, 2009. Resumo: O documentário, produzido pela da Comissão de Combate

à Intolerância Religiosa (CCIR) e do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), organizações sociais que combatem a intolerância religiosa e buscam por maior visibilidade da cultura negra. Um dos objetivos do vídeo é contribuir com o debate entorno da Lei nº10639/03, que torna obrigatório a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

- “Vista a minha pele”, direção: Joel Zito Araújo & Dandara, Brasil, 2004. Resumo: O vídeo ficcional-educativo traz em menos de 30 minutos uma paródia sobre como o racismo e o preconceito ainda são encontrados nas salas de aula do Brasil. Invertendo a ordem da história, o vídeo utiliza a ironia para trabalhar o assunto de forma educativa. Nele, negros aparecem como classe dominante e brancos como escravizados e a mídia só apresenta modelos negros como exemplo de beleza.
- “Olhos azuis”, direção: Jane Elliot, EUA, 1968. Resumo: O documentário mostra como foi o trabalho desenvolvido pela educadora norte-americana Jane Elliot, que realizou atividades de conscientização tanto com crianças quanto com adultos brancos, em 1968. O vídeo mostra o processo de conscientização realizado durante as oficinas, no qual os brancos poderiam sentir a discriminação sofrida por negros.
- “Histórias Cruzadas”, direção: Tate Taylor, EUA, 2012: Resumo: Jackson, pequena cidade no estado do Mississipi, anos 60. Skeeter (Emma Stone) é uma garota da sociedade que retorna determinada a se tornar escritora. Ela começa a entrevistar as mulheres negras da cidade, que deixaram suas vidas para trabalhar na criação dos filhos da elite branca, da qual a própria Skeeter faz parte. Aibileen Clark (Viola Davis), a amiga da melhor amiga de Skeeter, é a primeira a conceder uma entrevista, o que desagradou a sociedade como um todo. Apesar das críticas, Skeeter e Aibileen continuam trabalhando juntas e, aos poucos, conseguem novas adesões.

Referências

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo, Quilombo hoje: 1998.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 33: 1989.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e discriminação**. SP, Editora 34. 2004.

LENOIR, Remi. “Objeto sociológico e problema social”. In **INICIAÇÃO À Prática Sociológica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

MONTES, Maria L. “Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia”, in SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.

MUNANGA, Kabengele. “As facetas de um racismo silenciado”, in SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.

PEREIRA, João B. B. “O retorno do racismo”, in SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.

RODRIGUES, Nina. 2008. **Os africanos no Brasil**. São Paulo. Madras.

SILVA, Maria Nilza da. “A população negra na cidade de São Paulo: a influência da raça e do território na experiência da sociabilidade”. Texto apresentado no XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 2005.

TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil – Cadernos Afro-Paraibanos Volume 1. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro, Relume Dumará: 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira.** São Paulo, Editora 34, 1ª edição no Brasil: 1.998.

IDENTIDADE E ESTIGMAS

Marco Aurelio Paz Tella

5.1 Construindo Estigmas

Uma das mais eficazes formas de discriminação é a construção e a atribuição de características negativas ao outro. Os estigmas imputados à população negra estão diretamente relacionados à cor da pele, comportamentos. É como se isso representasse uma marca ou carimbo certificando que a pessoa tem características negativas. Deve-se destacar que os estigmas imputados à população negra estão presentes nas três formas de racismo: o pessoal, o social e o institucional.

Assim, na sociedade brasileira, construíram-se estigmas que se originaram de atitudes carregadas de pré-conceitos contra essa população, associando-as a características físicas, morais, raciais ou religiosas consideradas negativas e inferiores. A partir dessas atitudes, desenvolveram-se comportamentos racistas, reafirmando estereótipos, padronizando conceitos sobre a população negra, alimentando e/ou intensificando comportamentos discriminatórios.

A construção da imagem de grupo e da auto-imagem positiva fica comprometida pela associação do negro com estigmas construídos socialmente. Crescer em ambientes desfavoráveis à sua sociabilização pode comprometer o amadurecimento do indivíduo e sua formação como sujeito. Os processos de desqualificação social e estigmatização são decorrentes de fatores históricos, culturais e econômicos que, além da cor da pele escura, que aponta o grupo a qual pertence, há o indicativo da condição social, como o lugar onde mora, a forma de se vestir, etc.

Quais elementos podemos observar para identificar se um aluno/a tem uma auto-imagem positiva ou negativa?

Os estigmas são construções sociais, que se originam de atitudes carregadas de pré-conceitos de pessoas pertencentes ao grupo dominante, podendo desenvolver relações xenófobas e racistas, na qual serão destacados elementos que diferenciam os grupos, reafirmando estereótipos, padronizando conceitos sobre um grupo, alimentando e/ou intensificando comportamentos discriminatórios.

As experiências cotidianas nos permitem acessos fáceis aos estereótipos sobre determinados grupos ou territórios por meio de expressões, comentários, piadas e pelos meios de comunicação, principalmente nas telenovelas e nos programas humorísticos como o *Zorra Total*, da rede globo de televisão: “há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é ‘bom’ e que o outro é ‘ruim’” (ELIAS, 2000: 23).

RACISMO NO COTIDIANO:

- O ator **Vinícius Romão de Souza foi preso no mês de fevereiro acusado de roubo**. Ele, que atuou na novela *Lado a Lado*, da TV Globo, foi confundido com um ladrão que havia roubado a bolsa de uma mulher na zona norte do Rio de Janeiro. Injustamente, permaneceu na cadeia por 16 dias.
- Edson Lopes, cabo da Polícia Militar, sofreu preconceito em um supermercado de Vitória. Em fevereiro de 2012, ele, que vestia bermuda, camiseta, boné e chinelo, foi obrigado a se despir na saída do local para provar que não havia roubado nada. De acordo com seu depoimento, o segurança o abordou alegando que ele, mesmo exibindo a nota fiscal, não tinha pago pelos vinhos que acabara de comprar. O estabelecimento negou o ocorrido.

- No dia 21 de julho, o jornal *O Estado de São Paulo* noticiou que o Extra, uma das bandeiras do Grupo Pão de Açúcar, aceitou pagar uma indenização de 260.000 reais a um garoto de dez anos. A criança foi abordada por seguranças do hipermercado, no bairro paulistano da Penha, sob a suspeita de que tivesse roubado produtos da loja. Levado a uma “sala reservada”, sofreu ofensas racistas e foi obrigado a ficar nu para ser revistado. O garoto só foi liberado quando os seguranças viram a nota fiscal da compra.

Dessa forma, as representações sociais estereotipadas são transmitidas e reproduzidas sem qualquer reflexão por aqueles que as verbalizam. Os grupos dominantes constroem uma autoimagem positiva, por meio da qual se apresentam como

seguramente superiores a outros grupos interdependentes (...), veem-se como pessoas ‘melhores’ dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. (ELIAS, 2000, p. 19).

Essa população, negra, é associada a um modo ou estilo de vida distante dos padrões ditos normativos.

Vocês podem apresentar exemplos desse modo ou estilo de vida estigmatizados?

Tais estereótipos e estigmas, construídos ao longo da história, envolvem formas de lazer que se caracterizaram pelo coletivismo, por práticas religiosas diferenciadas, de como e onde moram, (in)eficiência profissional, (in)capacidade para certos tipos de trabalho, espaços de lazer frequentados, determinados estilos de músicas produzidos e consumidos – samba, funk, rap, pagode –, cheiro do corpo, traços faciais, tipo de cabelo. Esses

comportamentos e características físicas são classificados como próprios ou naturais dessa população e, por isso, sempre foram tratados de forma pejorativa, desqualificando-os socialmente. São exemplos disso expressões como: ‘cabelo ruim’, “cabelo pixaim”, “cabelo de molinha”, “cabelo de bombril”, “cabelo duro” – o cabelo se apresenta como elemento de contraste do que é considerado belo –, ‘cheiro de nego’; os lábios grossos e o nariz largo são motivos de chacotas e piadas.

Deve-se destacar que as características atribuídas aos grupos e à cultura de matriz africana são consideradas inerentes, naturais, portanto, permanentes, hereditárias, próprias daquele grupo. Dessa forma, o processo de racialização desses grupos coloca ênfase no fenótipo e no biológico, com discurso muito parecido com aquele defendido pela ideologia da supremacia branca.

Características atribuídas é quase o mesmo que um grupo impor ao outro uma identidade. Você pode dar exemplos?

5.2 Consequências dos Estigmas

Os estigmas podem provocar em suas vítimas reações à hierarquização imposta a eles (Goffman, 1998). Saint-Maurice apresenta duas estratégias, interior e exterior, do estigmatizado se relacionar com as crenças e valores imputados a ele. A estratégia interior — estritamente individual — se divide em três possibilidades, (i) consciente, não levar em conta as agressões sofridas; (ii) absorção dos estigmas, o que causa paralisia, aceitando a inferioridade imputada; (iii) revolta, transformada em agressividade. A estratégia exterior, no âmbito individual pode levar à ascensão social da pessoa, o que acarretaria no distanciamento do seu grupo racial, para escapar dos estereótipos. No campo coletivo, “podem ir da assimilação à revalorização

da sua singularidade”, que tem como probabilidade o desenvolvimento de ações coletivas com o propósito de defender e valorizar o seu grupo, (1997: 30).

RACISMO NA PUBLICIDADE:

Em 2011, a Dove foi acusada de promover racismo ao publicar uma peça publicitária do produto Dove Visible Care. A campanha trazia três modelos, uma negra, uma latina e uma branca em frente a dois painéis: o primeiro escrito “antes” e o segundo “depois”.

O problema foi causado, pois a maneira como as modelos foram fotografadas dava a entender que após o tratamento da Dove, a negra poderia ter uma pele como a da branca.



A Nivea foi envolvida num escândalo, em 2011, por conta de uma das suas campanhas publicitárias. Na imagem, um homem negro, barbeado e com o cabelo bem cortado, se prepara para arremessar longe uma versão mais “roots” de si mesmo: cabelo afro e barba por fazer. Aconselhando: “re-civilize your self”, algo como “recivilize-se”.



Em 2010, uma “peça Publicitária” da Cervejaria Devassa exhibe o desenho de uma mulher negra em trajes insinuantes, aparentando ser uma roupa de cabaré e, acima da imagem em letras maiúsculas o seguinte texto: “É pelo corpo que se reconhece a verdadeira Negra”.



Em 1991/92, no contexto do fim do apartheid sul-africano, a Benetton lançou a imagem Anjo e Diabo , contendo duas meninas, uma negra e outra branca, se abraçando.

Na peça publicitária a imagem de um anjo (garota branca e loura) e do diabo (garota negra). Fica evidente devido aos formatos dos penteados das meninas: a garota branca tem cachos que lembram uma figura angelical e a menina negra tem duas ondulações que lembram chifres da figura diabólica. Tal imagem retrata a positividade da cor de pele branca e a negativização do negro segundo o ponto de vista da própria sociedade que hipocritamente jamais havia tocado de maneira extravagante neste ponto.



No Brasil, a cor da pele funciona como um carimbo, uma marca carregada de representações sociais – a maioria delas, negativas. A pele escura se tornou um símbolo natural de inferioridade social, moral e intelectual. A cor da pele escura se destaca, automaticamente, no processo de estigmatização e serve como referência para comportamentos discriminatórios.

As posições sociais, decorrentes das desigualdades sociais e da distribuição desigual de poder, determinam as formas de interação e as imagens estereotipadas que os grupos constroem. Os rótulos estão enraizados de tal forma que, mesmo que um negro(a) ascenda socialmente de classe, ele não consegue se desfazer das imagens estigmatizadas imputadas ao seu grupo.

Em decorrência deste cenário e um dos aspectos mais perversos do racismo no Brasil, é a reprodução dos estigmas e dos estereótipos entre parte da população negra. Este comportamento pode ser encarado como uma reação de alguns jovens negros que desejam se distanciar do seu grupo, que historicamente foi desqualificado e desvalorizado, com o intuito de branquear suas condutas e seus valores.

Há algumas estratégias utilizadas para manter a população negra desqualificados socialmente. Dificultar a circulação na cidade e mantê-los longe das melhores escolas, das melhores universidades, postos de emprego e poder, são algumas das estratégias para reproduzir e conservar os estigmas, os estereótipos e o histórico processo de desqualificação social dos jovens negros. Assim, são evidentes os obstáculos que impedem o acesso à cidadania. O racismo é a principal barreira.

5.3 Filmes e documentários para entender melhor

- **“Crash – No Limite”**, direção: Paul Haggis, EUA/Alemanha, 2004. Resumo: O filme mostra a sociedade estaduniense dominada pelo racismo, de modo que a sua moral determina que todos devem se respeitar. Porém, sua ética coletiva dita que nem sempre isso precisar ser seguido e é sujeito à punição. A ética individual mostra como cada um age em relação a esse contexto. O filme mostra um país em que as leis não oferecem mais segregação social e determinam igualdade. Porém, passado esse momento histórico, suas consequências sociais se perpetuaram, seja no modo de agir, no preconceito, nas diferenças econômicas ou na cultura.
- **“A outra história americana”**, direção: Tony Kaye, EUA, 1999. Resumo: Derek (Edward Norton) busca vazão para suas agruras tornando-se líder de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato, e ele é condenado pelo crime. Três anos mais tarde, ele sai da prisão e tem que convencer seu irmão (Edward Furlong), que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho.
- **“A negação do Brasil”**, direção: Joel Zito Araújo, Brasil, 2000, Documentário. Resumo: O documentário é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país.
- **“Faça a coisa certa”**, direção: Spike Lee, EUA, 1989. Resumo: Sal, um ítalo-americano, é dono de uma pizzeria em Bedford-Stuyvesant, Brooklyn, (lá também há um armazém cujos donos são coreanos). Com predominância de negros e latinos, é uma das áreas mais pobres de Nova York. Sal é um cara boa praça, que comanda a pizzeria juntamente com Vito e Pino, seus filhos, além de ser ajudado por Mookie, um funcionário. Sal cultua

decorar seu estabelecimento com fotografias de ídolos ítalo-americanos dos esportes e do cinema, o que desagradava sua freguesia.

Referências

- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L.. **Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.: 2000.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 4º edição: 1998.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. BH, Ed UFMG; RJ, IUPERJ. 2005.
- PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. “O cotidiano dos grupos de jovens da periferia de São Paulo: visões de mundo e manifestações de ética e violência”, *in Demandas Sociais*, Volume I, N.º 2, Jul./dez., NIPC UNITAU, 1998.
- SAINT-MAURICE, Ana de. **Identidades reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal**. Oeiras, Celta ed.: 1997.
- TELLA, Marco Aurélio Paz. “Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa”, in *Ponto-e-Vírgula*, nº 3, PEPG Ciências Sociais PUC-SP. 2008.
- TELLA, Marco Aurélio Paz. “Reação ao Estigma: O rap em São Paulo”, in *Revista Enfoques*. Rio de Janeiro, v. 5, nº 1, IFCS-UFRJ. 2006.
- TOURAINÉ, Alain. “O racismo hoje”. *In* Michel Wieviorka (org). **Racismo e Modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995.
- WIEVIORKA, Michel. **O racismo**. Lisboa, Fenda Edições: 2002a.
- WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa, Fenda edições: 2002b.

PARADOXOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: a tese da supremacia branca

Marco Aurelio Paz Tella

6.1 O paradoxo do racismo brasileiro

No Brasil, segundo as pesquisas Datafolha/1995 e NOP-FPA/2003¹, foi perguntado a brancos, pardos e pretos² se os brancos tinham preconceito de cor em relação aos negros. Em 1995, os resultados mostraram que 60%, 60% e 64%, respectivamente, responderam que os brancos são bem preconceituosos em relação à cor. No levantamento de 2003, os números diminuíram, embora se mantivessem altos, e superaram mais da metade dos interrogados: 51%, 53%, 53%, respectivamente afirmaram que os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros.

Quando perguntados sobre se tinham preconceito de cor em relação aos negros, 88% e 89% de brancos e pardos, respectivamente, declaram que não, ainda na mesma pesquisa. Esses números subiram para 95% e 96%, respectivamente, na pesquisa de 2003. Em outras palavras, quase a totalidade das pessoas que responderam a pesquisa disse que não tem preconceito racial, ao mesmo tempo em que mais da metade afirmou que há discriminação em relação à cor da pele.

-
- 1 A pesquisa do Datafolha, em 1995, foi realizada logo depois da declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso, que reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil. Em 2003, a pesquisa foi resultado da parceria da Fundação Perseu Abramo (FPA) e da Fundação alemã Rosa Luxemburgo Stiftung, com a realização do Núcleo de Opinião Pública (NOP).
 - 2 Essa classificação é adotada pelos institutos de pesquisa responsáveis, que seguem as classificações do senso do IBGE.

Em 1995, 12% dos brancos e dos pardos assumiram o preconceito racial. Em 2003, o índice caiu para 4%. No entanto, pela escala indireta de preconceito elaborada pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, 87%, em 1995, manifestaram algum tipo de preconceito, contra 74% no último inquérito. Os números apontam uma melhora, o que não significa alteração nas relações cotidianas.

Esses números são uma pequena demonstração das contradições que existem, quando se discute racismo na sociedade brasileira. Este texto se propõe a discutir alguns elementos que contribuíram para caracterizar as relações étnico-raciais no Brasil. Para esse objetivo, apresento dois pilares ideológicos que deram origem à singularidade das relações raciais no Brasil: a supremacia racial e o mito da democracia racial. Este último conhecido, originalmente, como luso-tropicalismo³.

SAIBA QUE:

De acordo com o estudo, elaborado pelo pesquisador Júlio Jacobo Waiselfisz, ocorreram em 2002 no Brasil 45.997 homicídios: 18.867 vítimas (41%) eram brancas e 26.952, ou 58,6%, eram negras. No grupo de “negros”, Waiselfisz incluiu as pessoas pretas e pardas. Em 2011, os assassinatos contra a população geral, que nove anos antes já atingiam prioritariamente os negros, se intensificaram contra esse grupo racial: das 49.307 pessoas assassinadas no país, 13.895 (28,2%) eram brancas e 35.207 (71,4%) eram negras. Isso significa que, enquanto o homicídio contra os brasileiros brancos foi reduzido em quase um terço (31,3%) na última década, o número de vítimas negras cresceu 21,9%. De acordo com o Mapa da Violência, na Paraíba, um jovem negro, pobre, morador de bairros periféricos tem 19 vezes mais chance de ser assassinado do que um jovem branco. (WAISELFISZ, Júlio Jacobo, Mapa da Violência 2012. <http://www.mapadaviolencia.org.br/>).

3 O luso-tropicalismo será tratado no próximo capítulo.

Ressaltamos que o termo raça não é empregado sob o ponto de vista biológico, porquanto, nesse sentido, ele foi abandonado pelo campo científico e pelas instituições governamentais, políticas e sociais, em grande parte dos países, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a noção de “raça” foi sendo substituída pela ideia de “etnia” e diferenças culturais.

Por raça, entendemos uma construção histórica e social, sem nenhuma referência ou sustentação biológica. No entanto, acreditamos que, na simples anunciação do termo “raça”, no senso comum, está subentendida não só a noção de hierarquia cultural, desigualdade social e superioridade cultural de determinado grupo, mas também de hierarquia biológica e de (in) capacidade moral e psicológica.

No Brasil, a não utilização do termo “raça”, em seu sentido biológico, começou com Gilberto Freyre. O cientista social foi decisivo para o rompimento com a noção de desigualdade e hierarquização raciais no Brasil. Freyre propôs substituir a ideia de raça por cultura, o que agradou parte do meio acadêmico e os governos ditatoriais entre 1930-1945 e 1964-1985, que procuravam “ocultar as relações desiguais e violentas que marcaram a colonização portuguesa e a constituição da sociedade brasileira” (SCHWARCZ, 1996, p. 28).

Outra questão necessária para esta discussão, diz respeito à definição do termo adotado para se referir à população com ascendência africana. A denominação “negro(a)” é empregada e defendida pelos movimentos negros para se referir aos “pretos” e “pardos”, de acordo com a classificação do IBGE. Isso porque tanto pretos(as) quanto pardos(as) ocupam as bases da pirâmide social: são os que ficam menos tempo na escola; estão em menor número nas universidades (entre os discentes e os docentes); são minoria entre os que ganham melhores salários e entre os ocupantes de trabalho braçal (construção civil, empregos domésticos etc.); são as maiores vítimas da violência urbana, etc. Portanto, quando nos referimos à população negra, neste texto, estamos incluindo tanto pretos(as) quanto pardos (as).

Embora não seja foco desse texto, é importante destacar que os dados negativos relativos a negro(s) e pardo(a)s, registram variações por gênero. Por exemplo, segundo dados do DIEESE⁴, as mulheres negras, em média, ganham menos que os homens brancos, as mulheres brancas e os homens negros. Mas, de acordo com o mapa da violência, entre as vítimas da violência urbana, os jovens negros homens são as vítimas preferenciais do tráfico de drogas e da violência policial.

SAIBA QUE:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou no dia 30 de janeiro de 2014, o resultado de sua pesquisa de emprego. Um dos resultados apontados pela pesquisa revela que trabalhadores de cor preta ou parda ganharam, em média, muito menos do que os indivíduos de cor branca no Brasil em 2013. Segundo os dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca. Em termos numéricos, estamos falando de uma média salarial de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores negros, enquanto a média dos trabalhadores brancos ganham R\$ 2.396,74.

O racismo, como o conhecemos hoje, está associado à modernidade. Surgiu nos últimos séculos da Idade Média, sustentado sobre dois pilares: a supremacia branca e o antissemitismo⁵. A distinção do racismo moderno, para o comportamento que existia anteriormente à modernidade, ocorreu na mudança de conduta das pessoas, que passou de atitudes xenófobas, que se

4 Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.

5 Para mais informações sobre antissemitismo, ver: George Fredrickson *Racismo: uma breve história*. Porto: Campo das Letras: 2004 e “Uma história comparada do racismo: reflexões gerais”, in Michel Wieviorka (org.). *Racismo e Modernidade*. Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.

caracterizavam pela hostilidade e estranhamento do diferente ou estrangeiro, para um comportamento baseado nas crenças de que os valores, a moral e as características, considerados negativos, de uma pessoa ou de um grupo seriam herdados e transmitidos, por meio do sangue, para outras gerações, ou seja, era um fator hereditário.

Assim, foi no final da Idade Média que ocorreu a intensificação do contato dos portugueses com os africanos subsaarianos, em decorrência do processo das navegações, com o intuito de ampliar mercados e de adquirir novas mercadorias. Um dos primeiros “objeto-mercadoria” adquirido pelos portugueses e rapidamente comercializado foi o próprio africano, na função de trabalhador escravo.

Para compreender bem mais todo esse processo, discutiremos, a seguir, ideologia que predominou entre políticos, professores e estudantes dos primeiros cursos universitários⁶ do Brasil, nas últimas décadas do Século XIX e nas primeiras do Século XX.

6.2 Supremacia branca

Muitos autores localizam o surgimento da modernidade na segunda metade do Século XV, nos projetos de expansão territorial, por meio das navegações, que intensificaram os contatos com outras sociedades, outras culturas e a descoberta de outros povos, colocando frente a frente o branco, na condição de colonizador e de dominador, e o colonizado índio e africano, como colonizado e dominado.

É nesse momento que autores como Fredrickson (2004) identificam o surgimento do racismo sobre dois pilares: o antissemitismo⁷ e a supremacia

6 Os primeiros quatro cursos universitários no Brasil, criados na segunda metade do século XIX, sofreram forte influência de ideologias racistas. Os cursos foram: dois cursos de Direito na cidade de Olinda (logo depois transferido pra cidade de Recife) e em São Paulo e dois cursos de Medicina, nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro.

7 Para mais informações sobre antissemitismo, ver: George Fredrickson: *Racismo: uma breve história*. Porto: Campo das Letras: 2004 e “Uma história comparada do racismo: reflexões

branca. Essas manifestações foram relatadas e localizadas na Europa ocidental, no final da Idade Média e início da Moderna, particularmente na região da Península Ibérica - Espanha e Portugal. Antes desse período, havia manifestações de xenofobia, expressão criada pelos antigos gregos

para descrever um sentimento reflexivo de hostilidade para com o estranho ou o Outro. A xenofobia pode ser um ponto de partida sobre o qual o racismo se pode constituir, mas não é a coisa em si. Para compreender o surgimento do racismo ocidental no fim da Idade Média e no início do Período Moderno, é crucial uma distinção clara entre racismo e intolerância religiosa. O fanático religioso condena e persegue outros por aquilo em que eles acreditam, e não pelo que eles intrinsecamente são. (FREDRICKSON, 2004, p. 15)

Xenofobia é a repulsa ao outro, ao forasteiro, classificado, em muitos lugares, como 'bárbaro'. O "fanático religioso" condena o Outro, segundo sua fé, e não, por sua essência.

A negação e repulsa àqueles de pele escura, na Europa Ocidental, já acontecia no final da Idade Média. No entanto, Fredrickson (2004) questiona a tese de que o encontro com uma pessoa de pele escura levaria, necessariamente, à aversão espontânea por parte do branco. Fredrickson (2004), ao questionar a aversão naturalizada à pessoa de pele escura, analisou a iconografia e a literatura que retratavam os africanos subsaarianos, na qual eram representados de diversas formas, desde

monstruoso e horrendo até ao santo e heróico. Por um lado, os demônios eram, por vezes, representados como tendo peles escuras e o que parece eram feições africanas, e os carrascos dos mártires eram frequentemente retratados como sendo homens negros. A associação simbólica do negro com o mal e a morte, e do branco

gerais", in Michel Wieviorka (org.). Racismo e Modernidade. Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.

com a bondade e a pureza teve inquestionavelmente algum efeito em predispor as pessoas de pele clara contra os que tinham pigmentação mais escura. Mas o significado dessa propensão cultural pode ser exagerado. Se o negro tinha sempre conotações desfavoráveis, por que é que muitas ordens de padres e de freiras se vestiam de negro em vez de branco ou outra cor qualquer? (FREDRICKSON, 2004, p. 28).

Essa repulsa ocorreu em duas regiões da Europa Ocidental: Portugal e Espanha, onde primeiro ocorreu o intenso relacionamento com os africanos subsaarianos, e nos quais eles já eram escravizados, desde a primeira metade do Século XV. Em ambos os países ibéricos, a forte presença moura tinha a prática secular de escravizar tanto africanos subsaarianos quanto brancos europeus, fator importante para a associação do africano subsaariano com o trabalho escravo, pois a escravidão não tinha motivações raciais.

O trabalho servil era, há muito tempo, realidade na região da Península Ibérica. Primeiro, com os conquistadores mouros e, depois, os próprios mouros acabaram sendo escravizados pelos cristãos. Até então, a principal razão para transformar grupos de pessoas em escravos era determinada pela transformação dos guerreiros vencidos em trabalhadores servos e cativos dos vencedores. O trabalho servil na região também foi resultado das relações comerciais de portugueses e árabes com piratas, corsários e navegadores portugueses, espanhóis e italianos na África do Norte. Entre os produtos comercializados, estavam escravos, que eram comprados e vendidos, principalmente em cidades portuárias do sul da Espanha e de Portugal.

Outro fato que veio corroborar essa associação foram as levas de africanos que chegaram aos portos de cidades do sul de Portugal e em Lisboa, resultado das investidas portuguesas na Costa da Guiné, ainda em meados do Século XV, e das relações comerciais com mercadores mouros da região do Magrebe, o que reforça a visão “naturalizada” da condição servil dos africanos subsaarianos. Fredrickson (2004) destaca a construção naturalizada

da desigualdade sobre a representação do africano de pele escura na Espanha e em Portugal com o trabalho servil.

O Cristianismo sempre pregou a igualdade de todos diante dos olhos de Deus e, com a conversão em massa de pagãos, judeus e mouros, estava difícil encontrar povos para serem escravizados, com aprovação da fé cristã. A “descoberta” de africanos, portanto, pagãos, apesar da possibilidade da conversão, foi o desfecho para o fim da prática de escravizar outros povos europeus, e o início da “justificável” – religiosa e legalmente – servidão de africanos.

As bulas papais⁸ *Dum Diversus* e *Divino Amore Communiti*, em 1452, deram sentido de mercado às navegações, que colocava o poder nobre-militar-burguês interessado em conquistar riquezas e expandir o comércio no exterior. As bulas desse ano concediam o direito de filhar pagãos e reduzi-los à escravidão. Assim, a igreja apoiava a implantação do moderno capitalismo, “uma vez que, com eles, garantia a exploração tranquila da mão-de-obra escrava em projetos da produção agrícola para exportação” (TINHORÃO, 1988, p. 59).

Em anos seguintes, outras bulas vieram e, em poucos anos, o Papa Calisto III, em 1456, tornou o Vaticano parceiro da coroa portuguesa, em seus saques nas regiões conquistadas ou prestes a conquistar, até às Índias. Dessa forma, a igreja autorizava o mercado do tráfico de escravos subsaarianos, pois, diferentemente dos mouros e dos judeus, que foram declarados infiéis e perseguidos desde a Reconquista, expulsos ou convertidos ao Cristianismo, os africanos de pele negra eram considerados idólatras ou pagãos, já que desconheciam o Cristianismo e, portanto, eram inimigos da fé. Dentro desse cenário, espanhóis e portugueses iniciaram o contato com os povos nativos das Américas, com outra pigmentação, ainda desconhecida.

Assim, uma das razões principais encontrada por muitos europeus para fundamentar a escravidão dos africanos subsaarianos e seus

8 Bula papal é um documento selado com o timbre do Papa, onde ele se manifesta sobre determinado assunto administrativo da Igreja, seja religioso ou político.

descendentes, nas colônias do Novo Mundo e em território europeu, e não escravizar outros povos também pagãos era “ver na cor negra uma maldição significando que os africanos tinham sido designados por Deus para serem uma raça de escravos” (FREDRICKSON, 2004, p. 39).

A cor escura da pele se tornou um código visível de classificação social, que, historicamente, foi imposto pelo branco colonizador. Tal fenômeno social perdura até os nossos dias.

6.3 A supremacia branca e a Ciência

No final do Século XVIII, o racismo passou a ser difundido defendendo a ideia de que as características físicas e biológicas passariam de geração para geração. Mas, no início do Século XIX, o tráfico de africanos escravos começou a receber ataques de abolicionistas, tanto na Europa quanto nas Américas. Nesse período, as áreas de conhecimento científico tentam explicar e justificar a superioridade dos brancos caucasoides sobre os não caucasoides, dos quais o africano foi o principal alvo (TELLES, 2003).

O objetivo das teorias racistas, consideradas, na época, como científicas, do Século XIX, era explicar as desigualdades, a partir de observações de comportamentos dos grupos sociais e pesquisas científicas. Mas foi no período da colonização e do desenvolvimento das nações e das nacionalidades que o racismo científico buscou consolidar-se. Para Wiewiorka (2002a), o racismo científico construiu classificações raciais em duas direções: no contato das “raças” das regiões e países colonizados e entre os povos que habitavam as novas nações – gaulês, irlandês, judeu, inglês, francês, alemão”⁹, etc.

No Século XIX, segundo Schwarcz, o termo raça foi utilizado pela literatura mais especializada para indicar “heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (1993, p. 47), dando origem à teoria

9 A partir do Século XVII, o termo raça, ou outro equivalente, foi usado para identificar os povos dessas nações, com características fixas semelhantes no interior de determinado território.

da desigualdade como elemento natural entre as diferentes raças, e que determinava o comportamento social das pessoas. Para eles, as diferenças raciais existiam e faziam parte da natureza, portanto, eram imutáveis.

Um das teorias que ganhou força nesse período foi a interpretação pessimista sobre o cruzamento das raças. Alguns defendiam que, no processo de miscigenação, não se transmitiam características adquiridas, pois as raças eram imutáveis; outros acreditavam que, por meio da miscigenação, apenas as características negativas das raças inferiores seriam transmitidas. A defesa do controle das raças inferiores e da raça pura desembocou nas pesquisas e nos projetos eugenistas, que propunham, entre outras coisas, políticas de Estado para controlar a reprodução das populações consideradas inferiores. A eugenia nasceu na Inglaterra, com o propósito de controlar a transmissão de características negativas das raças e de purificá-las.

Sustentadas por argumentações científicas, que buscavam impedir a reprodução das consideradas raças inferiores, políticas governamentais elaboraram leis que impediam a imigração, proibiam casamentos inter-raciais, realizavam “esterilização forçada dos indesejáveis, e, finalmente, a eutanásia de categorias inteiras de pessoas” (FREDRICKSON, 2004, p. 76) – alcoólatras, epiléticos, deficientes mentais, homoafetivos, etc. Para os eugenistas, a mestiçagem era uma agressão à raça pura. Assim, as raças inferiores gozavam de uma inferioridade biológica, imutável e sem nenhuma possibilidade de refinamento, progresso, evolução ou transição para um estado de condição “superior”.

Quais países desenvolveram pesquisas eugenistas?

No Brasil, tivemos diversos intelectuais, cientistas e políticos que defendiam projetos eugenistas.

Pesquise sobre quem eram eles.

Assim, a versão social do darwinismo supunha que as raças humanas também faziam parte de uma lógica natural, na qual as raças inferiores não acompanhariam a evolução das raças superiores, e por isso, não iriam sobreviver na ‘luta pela existência’. A competição entre as nações era a forma de alcançar o progresso, e o mais apto ganharia a luta pela sobrevivência. Essa foi a brecha adotada pelos países dominadores imperialistas para justificar a dominação de suas respectivas colônias.

No decorrer do Século XIX, a Ciência elaborou as primeiras teorias racistas, apesar da intensificação da pressão internacional contra o tráfico de escravos africanos. O Brasil se inseriu nesse contexto como traficante e receptor de escravos. Correntes teóricas racistas influenciaram políticos, acadêmicos e parte da população. O resgate histórico das teorias racistas, no Brasil do Século XIX, que perduraram até as primeiras décadas do Século XX, evidencia o cenário onde o luso-tropicalismo e o mito da democracia racial surgiram.

6.4 Filmes e documentários

- **“Quilombo”**, direção: Cacá Diegues, Brasil, 1984. Resumo: Num engenho de Pernambuco, por volta de 1650, um grupo de escravos se rebela e rumo ao Quilombo dos Palmares, onde existe uma nação de ex-escravos fugidos que resiste ao cerco colonial, entre eles Ganga Zumba, um príncipe africano. Tempos, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contesta as ideias conciliatórias de Ganga Zumba e enfrenta o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.
- **“Amistad”**, direção: Steve Spielberg, EUA, 1998. Resumo: Costa de Cuba, 1839. Dezenas de escravos negros se libertam das correntes e assumem o comando do navio negreiro La Amistad. Eles sonham retornar para a África, mas desconhecem navegação e se vêem obrigados a confiar em dois tripulantes sobreviventes, que os enganam e fazem com que, após dois meses, sejam capturados por um navio americano, quando

desordenadamente navegaram até a costa de Connecticut. Os africanos são inicialmente julgados pelo assassinato da tripulação, mas o caso toma vulto e o presidente americano, que sonha ser reeleito, tenta a condenação dos escravos, pois agradaria aos estados do sul e também fortaleceria os laços com a Espanha.

- **“Mississippi em chamas”**, direção: Alan Parker, EUA, 1989. Resumo: Mississippi, 1964. Rupert Anderson e Alan Ward são dois agentes do FBI que estão investigando a morte de três militantes dos direitos civis. As vítimas viviam em uma pequena cidade onde a segregação divide a população em brancos e pretos e a violência contra os negros é uma tônica constante.
- **“Cafundó”**, direção: Paulo Betti e Clóvis Bueno, Brasil, 2005. Resumo: João de Camargo (Lázaro Ramos) viveu nas senzalas em pleno século XIX. Após deixar de ser escravo ele fica deslumbrado com o mundo em transformação ao seu redor e desesperado para viver nele. O choque é tanto que faz com que João tenha alucinações, acreditando ser capaz de ver Deus. Misturando suas raízes negras com a glória da civilização judaico-cristã, João passa a acreditar que seja capaz de curar e realmente acaba curando. Ele torna-se então uma das lendas brasileiras, se popularizando como o Preto Velho.
- **“Xica da Silva”**, direção: Carlos Diegues, Brasil, 1976. Resumo: Segunda metade do século XVIII. Xica da Silva (Zezé Motta) era uma escrava que, após seduzir o milionário João Fernandes (Walmor Chagas), se tornou uma dama na sociedade de Diamantina. Ela passou a promover luxuosas festas e banquetes, algumas contando com a exibição de grupos de teatro europeus. Sua ostentação fez com que sua fama chegasse até a corte portuguesa.

Referências

CABRAL, João Pina. Racismo e Etnocentrismo. In Henrique de Araújo, Paula Mota Santos, Paulo Castro Seixas (orgs). **Nós e os outros: a exclusão**

em Portugal e na Europa. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 1998.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo.** SP, Contexto: 2007.

FREDRICKSON, George M. **Racismo: uma breve história.** Porto: Campo das Letras: 2004.

FREDRICKSON, George M. “Uma história comparada do racismo: reflexões gerais”, *in* Michel Wieviorka (org.). **Racismo e Modernidade.** Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. “Raça e eugenia”, *in* SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade.** São Paulo, Edusp: 1996.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo. Madras: 2008.

SCHWARCZ, Lillian M. **O espetáculo das raças.** São Paulo, Companhia das Letras: 1993.

TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil – Cadernos Afro-Paraibanos Volume 1. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro, Relume Dumará: 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira.** São Paulo, Editora 34, 1ª edição no Brasil: 1.998.

WIEVIORKA, Michel (org). **Racismo e Modernidade.** Venda Nova, Bertrand Editora: 1995.

PARADOXOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: democracia racial

Marco Aurelio Paz Tella

7.1 O luso-tropicalismo e o mito da democracia racial

Além da supremacia racial, o segundo pilar que caracteriza as relações étnico-raciais, no Brasil, foi elaborado no final do primeiro terço do Século XX: o luso-tropicalismo. Ainda hoje, nos diferentes setores sociais e políticos da sociedade brasileira, é comum pensar numa especificidade das culturas e da nossa história colonial. A miscigenação de portugueses e de brasileiros brancos com indígenas e africanos (e seus descendentes) e a incidência maior de casamentos inter-raciais no Brasil (TELLES, 2003), se comparadas com outros países, contribuíram e ainda contribuem para a ideia de que existe uma singularidade harmônica nas relações raciais no Brasil. O fato é que esse pensamento ainda é reflexo da força ideológica do luso-tropicalismo. O intuito aqui é abordar a construção da ideologia luso-tropicalista, a partir daquele que a lapidou: Gilberto Freyre. Para isso, o surgimento da ideologia, que apresenta um panorama ideológico hegemônico no Brasil, a partir das teorias racistas elaboradas na segunda metade do Século XIX.

A ideologia luso-tropicalista que, funcionou como ideologia do Estado Novo (1930-1945) e Regime Militar (1964-1985) no Brasil, demonstrava ao mundo uma falsa essência cordial e democrática do país, quando se tratava de relações étnico-raciais. Assim, a temática étnico-racial ganhou, com o luso-tropicalismo, uma nova roupagem, com dimensão internacional. Gilberto Freyre recolocou a temática “raça” como tema central para o Brasil e demons-

trou que o processo de miscigenação, nesse país e nas colônias portuguesas na África e na Ásia, era uma realidade, e o apontou como resultado do método português de colonizar, único e bem sucedido no mundo.

Além de a miscigenação racial nos países de língua portuguesa ser enaltecida e glorificada pelo escritor¹, a partir da década de 1930, Freyre se tornou referência contra as teorias racistas de base biológica, que, desde o Século XIX, assombram partidos políticos, governos e universidades. A hibridação ou a mistura entre as raças, defendida pelo luso-tropicalismo como a maior riqueza que a colonização portuguesa produziu, era rejeitada pelas teorias raciais do Século XIX.

Ao enaltecer o cruzamento de três raças – a africana, a indígena e a branca – Gilberto Freyre retoma uma questão já bastante discutida pela elite intelectual e política do Brasil: o mestiço. Freyre aborda o polêmico tema da mestiçagem colocando como tema central das questões sociais no Brasil, atacando os estereótipos e as imagens negativas que a mistura de raças representava para os primeiros teóricos sociais do país. A temática racial começou a fazer parte da preocupação da elite intelectual e política brasileira já no início do Século XIX, mas seu auge se deu no período decadente da escravidão, a partir de meados do Século XIX.

Para grande parte das elites acadêmicas do Brasil, que estavam em processo de formação, a elevada presença de pessoas com a pele escura, como também os visíveis traços culturais africanos na constituição da população, tornaram-se, juntamente com a questão da mestiçagem, o grande problema para a consagração do Brasil, como nação, e o grande obstáculo para a evolução da sociedade brasileira em direção ao modelo de civilização europeia. Portanto, foi no período final da escravidão, com o fim do tráfico negro, em 1850, e a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que a questão racial e os estudos sobre a raça se tornaram o tema central para as elites intelectuais, política, econômica e de saúde pública.

1 Mesmo com o vasto currículo acadêmico na Sociologia e na Antropologia e tendo lecionado nas principais universidades dos EUA e Europa, Gilberto Freyre gostava de ser denominado de escritor (FREYRE, 1953).

Setores importantes das elites demonstravam inquietações e não tinham esperança quanto ao futuro da nação², devido à presença de raças inferiores e da mistura dessas raças com o branco. No Brasil, temia-se que o processo de miscigenação produzisse uma “gente degenerada”, que condenaria o novo país ao subdesenvolvimento perpétuo. As teorias científicas que abordavam as desigualdades raciais estavam subjugadas às ciências biológica e criminal. A área criminal estava dividida entre dois campos: os médicos legistas e o direito criminal, que incluía os primeiros advogados e juristas formados pelas duas primeiras faculdades de Direito do país, em Olinda (depois transferida para Recife) e São Paulo.

SAIBA QUE:

Durante a escravidão, a maioria das províncias brasileiras proibia a matrícula e a frequência de alunos negros nas escolas oficiais. A população negra, ainda que livre ou liberta, vivia sob a lógica da escravidão, que identificava a categoria com base no fenótipo. Dessa forma, ser parte da população negra podia agravar as dificuldades desse grupo em acessar a educação escolar. Em documentos do Século XIX, é possível encontrar a questão de professores direcionada aos inspetores de ensino (seus superiores) sobre a dúvida em matricular alunos negros, ao anunciar a dificuldade de comprovar se eram livres. Além disso, documentos diversos mostram a recusa de famílias em deixarem seus filhos ombrearem a escola com possíveis alunos dessa categoria, assim como falas de professores rejeitando esse público em suas escolas (BARROS, 2012: 52).

2 Schwarcz (1993) aponta a dimensão da presença afrodescendente no Brasil: Em 1798, a população de escravos representava 48,7% do total e, em 1872 (um ano após a Lei do Ventre Livre), representava 15,2%. No entanto, a população afrodescendente já alcançava números preocupantes para os intelectuais e políticos, chegando à maioria da população, 55%, conforme o censo demográfico de 1890.

Assim, no processo de evolução da sociedade brasileira, defendida por grande parte da elite acadêmica e por políticos, os traços físicos e os elementos culturais de origem africana teriam que desaparecer. “As cidades brasileiras tinham que parecer ‘europeias’, mesmo que a expectativa média de vida fosse frequentemente pior que a da África” (SANSONE, 2004, p 95).

Branquear a população era de fundamental importância para o Estado brasileiro, que, em parceria com fazendeiros do café da Região Sudeste do Brasil, recrutava mão de obra europeia para substituir os negros recém-libertos. O processo de miscigenação, portanto, seria uma etapa do projeto de branqueamento da população brasileira.

Embora a miscigenação já houvesse aparecido com uma abordagem diferente, com menos preconceito, foi com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, em 1933, de Gilberto Freyre, que a mistura de raças deixou de ser vista de forma pejorativa e passou a ser interessante como modelo de convivência harmoniosa entre as raças, principal característica e maior símbolo da população brasileira. Foram as teses apresentadas por Freyre, e contrárias às teorias e ideologias racistas elaboradas no Século XIX, que influenciaram diversos intelectuais em todo o mundo.

A vocação singular do português, de se misturar e se adaptar, herdada pelo brasileiro, fez com que Freyre construísse um modelo teórico em que o Brasil seria uma nova civilização tropical, resultado do modelo de colonização e, sobretudo, da tolerância racial lusitana (portuguesa). Assim, na sociedade brasileira, não haveria racismo, pois brancos e descendentes de africanos estariam acostumados a conviver no mesmo espaço.

7.2 O Luso-Tropicalismo

No ano de publicação de *Casa Grande e Senzala*, em 1933, o cenário internacional passava por intensos conflitos raciais em diversos países. A

ascensão de Hitler ao poder, na Alemanha, e a segregação racial, no Sul dos EUA, são exemplos, entre outros, das tensões raciais no mundo. As teorias raciais e eugenistas ganharam força em países economicamente desenvolvidos na primeira metade do Século XX. Em meio a esse contexto, Freyre³ apresenta um modelo de civilização tropical bem sucedido, que se destacava pela convivência cordial entre as raças: o Brasil, transformando sua imagem de país condenado e degenerado em país do futuro e da esperança.

O luso-tropicalismo, que inverteu a estigmatização, defendia que somente em áreas tropicais ou próximas dos trópicos poderiam se desenvolver relações inter-raciais harmoniosas, que iriam refletir na ausência e na percepção de desigualdades entre as raças, diferentemente dos outros países, nas palavras de Freyre, gélidos e arrogantes colonizadores.

A partir da abordagem luso-tropicalista e da construção do mito da democracia racial, a tolerância e a miscigenação cultural ganharam *status* de principal característica do povo brasileiro e o principal legado de Portugal. Para o autor e os defensores do luso-tropicalismo, as desigualdades raciais que persistiam nessas sociedades eram produto do período da escravidão e desapareceriam com o tempo. Também acreditava que os preconceitos, se existiam, tinham fundamentos nas diferenças sociais, e não, étnico-raciais.

3 Freyre concentrou seus estudos na Região Nordeste do Brasil. O autor “caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo ‘povo brasileiro’” (TELLES, 2003, p. 50). Florestan Fernandes, ao contrário, concentrou sua análise na Região Sudeste: “As pessoas das Regiões Sul e Sudeste do Brasil mantinham a noção de que os brasileiros verdadeiros eram predominantemente brancos e valorizavam o fato de serem parte de uma nação europeia e não-mestiça. Como destino preferencial da imigração em massa européia, São Paulo transformou-se num mosaico étnico e os negros passaram a ser uma minoria estigmatizada”. (TELLES, 2003, p. 21).

Em conferências ou em cartas a colegas de outros países, Freyre apresentava o Brasil como modelo de colonização⁴ a ser observado por outros países (1953b) e como o país continuador dos portugueses (1953a: 126), uma colônia que, efetivamente, assimilou o que seria genuíno do português: relacionar-se com o diferente sem impor qualquer tipo de hierarquia social e cultural. Ele rompeu com as teorias racistas, que colocavam o africano e o miscigenado como inferiores moral e fisicamente. Lapidou a ideologia luso-tropical, que foi apropriada pelo Estado, mas que também garantiu campanhas governamentais que tinham como objetivo “limpar” vestígios de hierarquias sociais com base na cor da pele, tanto nas terras portuguesas, quanto na África e no Brasil.

A apropriação dos conceitos luso-tropicalistas pelo governo brasileiro, durante décadas, e sua aceitação nos meios de comunicação, partidos políticos e parte dos acadêmicos fizeram com que perdurasse, até os nossos dias, uma maneira particular de se relacionar, encarar e de entender o racismo no Brasil. Mas a sua sobrevivência decorreu da sua força em diversos segmentos, nos quais a condição racial sempre se confundiu com a condição social, tornando a primeira uma variável, se não inexistente, pelo menos secundária.

Você pode descrever situações em que o discurso da democracia racial está presente no nosso cotidiano?

Entendemos que o Brasil herdou um modelo das relações de poder baseado no controle social, na dominação dos africanos e de seus descendentes e na hierarquização social e racial. O modelo português

4 Freyre transcreve parte de uma carta que escreveu a um amigo (anônimo), em que coloca que a colonização da Guiné deve ser como a colonização do Brasil, “um processo português de assimilação de valores tropicais e não a pura exploração desses valores” (1953b, p. 277).

de colonização e de relação espelha-se na produção e na reprodução de estigmas e no controle sobre a população negra. Paralelamente à inferiorização da população negra, alguns setores da sociedade negam qualquer desigualdade racial, exaltando a tolerância e a miscigenação étnico-racial e cultural.

Não é nada difícil encontrar exemplos cotidianos que demonstrem ausência de discriminação étnico-racial nas relações sociais: nas amizades, nas sociedades empresariais ou em casamentos inter-raciais. Tais exemplos podem sustentar e tornar quase invisível a permanência de discursos e de condutas individuais ou de grupos, que se baseiam na estigmatização e na discriminação racial do Outro. No entanto, podem ser fartamente encontrados exemplos de discriminação, preconceito e estigmatização nas relações cotidianas, o que reproduz um processo que vem de longo tempo: a desqualificação social.

Dessa forma, Freyre contribuiu para a noção de que, no Brasil, não existe preconceito étnico-racial. As relações sociais são frequentemente citadas como modelo de boa convivência, o que transforma as atitudes racistas em problema ou ofensa individual, um problema de mau humor daquele que ofende.

Em síntese, as relações étnico-raciais, no Brasil, estão alicerçadas em dois pilares, que ainda podem ser observados nos dias de hoje: a crença na superioridade racial hegemônica entre a metade do Século XIX e meados do Século XX, em ambos os países; e o luso-tropicalismo. Esses dois pilares singularizaram as relações étnico-raciais no Brasil, pois estão absolutamente inseridos e enraizados nas relações cotidianas em ambas as sociedades.

7.3 As especificidades das relações étnico-raciais no Brasil

Diferentemente dos EUA e da África do Sul, o Brasil pós-escravidão nunca aplicou leis explicitamente segregacionistas e racistas. Entretanto, o governo criou “a instituição da escravidão, que dependia inteiramente de

um sistema de dominação racial” (TELLES, 2003, p. 250). A colonização e o trabalho servil eram sustentados por uma relação de poder, por meio da qual o branco europeu e seus descendentes dominavam o africano e seus descendentes.

As condições sociais permaneceram e, respeitando as singularidades históricas, a população negra se encontra ainda hoje nas camadas sociais mais pobres, ocupando as funções mais desvalorizadas no mercado de trabalho, com os níveis de escolaridade mais baixos, e são as maiores vítimas da violência urbana, incluindo a violência policial, além de habitarem as áreas mais degradadas e distantes do centro da cidade.

No Brasil, a análise das relações étnico-raciais deve levar em conta a distribuição desigual de poder no período colonial, que instituiu a hierarquia social, com base na cor da pele. O fim da escravidão mudou pouco ou nada as relações hierárquicas entre brancos e negros. Dessa forma, além de persistir profunda desigualdade social, houve a manutenção de uma hierarquia racial. Em decorrência disso, os índices de mobilidade social da população negra, em nosso país, são quase nulos. Isso quer dizer que as tarefas desempenhadas no mercado de trabalho são mais desqualificadas, e os obstáculos sociais que interrompem ou atrapalham a continuidade de carreiras profissionais e acadêmicas determinam, ainda hoje, as limitadas possibilidades de ascensão social, intensificando os níveis de desigualdade racial. A mobilidade social da população negra é repleta de obstáculos, razão por que é preciso criar políticas públicas de ações afirmativas.

A política de ações afirmativas é uma das várias estratégias para combater as três formas de racismo existente em nosso país: institucional, social e pessoal. Além disso, servirá como elemento fundamental na promoção da autoestima e de processos de identificação da população negra. No Brasil, antes mesmo de o negro(a) se perceber como um grupo com identidade e características positivas próprias, os estigmas impostos ao seu grupo sempre o lembravam do seu lugar na sociedade, atribuindo uma identidade negativa: o negro(a) é feio, maldoso, perigoso, preguiçoso, violento etc.

SAIBA QUE:

As primeiras universidades brasileiras que adotaram o sistema de cotas no ingresso de alunos de graduação foram a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Quando isso aconteceu, o quadro era desanimador: numa população de quase 50% dos brasileiros, os alunos negros mal chegavam a preencher 10% das vagas das universidades públicas. Essa realidade, que pode ser explicada pela formação do país, do sistema educacional e do ensino superior, justificava a luta dos movimentos negros na defesa das ações afirmativas. (...) O impacto da tardia entrada de estudantes negros, nos diferentes cursos universitários oferecidos pelas instituições federais, ainda será medido. Mas, certamente, tal mudança no quadro universitário não passará – para usar uma terminologia ironicamente próxima ao tema – “em branco”. É importante destacar que tal mudança beneficiará toda a sociedade paraibana – e brasileira. Isso reforça o fato de que as cotas raciais, assim como o debate sobre relações raciais no Brasil, não são um problema da população negra, mas dizem respeito a todos os grupos da sociedade. (BARROS, 2012: 65)

A construção de uma identidade positiva está ligada à neutralização dos aspectos desvalorizados. Valorizar e identificar elementos que, antes, eram tratados de forma pejorativa é um meio de se reconhecer como membro do grupo étnico-racial e de resistir aos estigmas e combatê-los.

A ideologia luso-tropicalista levou grande parte da sociedade brasileira a acreditar no mito da democracia racial, tratando o conflito étnico-racial de forma indiferente, como se não houvesse questões estruturais, e ainda caracterizá-los como um problema sem nenhuma importância, considerando qualquer forma de preconceito racial como uma ocorrência no

campo da individualidade das pessoas, e não, reflexo das desigualdades das relações sociais, raciais e de poder.

Somente em 1995, pela primeira vez na história, um presidente da República - Fernando Henrique Cardoso - reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil. Até esse ano, o Estado brasileiro nunca havia desenvolvido políticas governamentais que diminuíssem as desigualdades raciais no país⁵, em decorrência não só de uma indiferença diante das desigualdades raciais, mas também pelo fato de o Estado ter legitimado o mito da democracia racial. Se o Estado entendia que não havia racismo, não era necessário desenvolver políticas contra algo inexistente.

É importante ressaltar que, apesar de o governo brasileiro reconhecer que existe racismo na sociedade brasileira, cinco anos depois, no ano de 2000, nas festividades para comemorar a data do descobrimento do Brasil, autoridades brasileiras e portuguesas enaltecem a presença de índios, africanos e portugueses, como raças fundadoras da nação. Além de ressaltarem as relações harmoniosas, comemoraram o bem sucedido processo de miscigenação.

O ideal luso-tropicalista foi fundamental para o enfraquecimento da ideologia da supremacia branca, que estava em franca ascensão em muitos países da Europa e em alguns Estados do sul dos EUA na primeira metade do Século XX. Assim, negou a existência do racismo, demonstrando que o Brasil se diferenciou, desde o início, porque os portugueses, já bastante híbridos, sempre tiveram tendência a miscigenar-se com os africanos, tornando-se modelo de colonização portuguesa, constituindo-se na maior referência de civilização luso-tropical.

Ao negar o racismo, o mito da democracia racial maquiou e amorteceu os profundos antagonismos étnico-raciais.

5 Muito pelo contrário, o Estado Novo, no Brasil, e o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, como visto, exaltaram o potencial de hibridação e miscigenação e diluíram as diferenças e as desigualdades raciais existentes.

7.4 Filmes e documentários para saber mais

- **“Bróder”**, direção Jeferson De, Brasil, 2011. Resumo: Capão Redondo, bairro de São Paulo. Macu (Caio Blat), Jaiminho (Jonathan Haagenzen) e Pibe (Sílvio Guindane) são amigos desde a infância e seguiram caminhos distintos ao crescer. Jaiminho tornou-se jogador de futebol, alcançando a fama. Pibe vive com Cláudia e tem um filho com ela, precisando trabalhar muito para pagar as contas de casa. Já Macu entrou para o mundo do crime e está envolvido com os preparativos de um sequestro. Uma festa surpresa organizada por dona Sonia (Cássia Kiss), mãe de Macu, faz com que os três amigos se reencontrem. Em meio à alegria pelo reencontro, a sombra do mundo do crime ameaça a amizade do trio.
- **“Cores e Botas”**, direção: Juliana Vicente, Brasil, 2010. Resumo: Uma garota negra quer ser paqueta. Pode não parecer um dilema muito grande, se nem todas as paquetas fossem brancas. Por isso, a menina – apesar de se vestir e se portar como uma – não consegue se reconhecer como parte desse universo. Mais um retrato interessante da situação de exclusão dos negros dos espaços de discussão na cultura.
- **“Branco Sai Preto Fica”**, direção Adirley Queirós, Brasil, 2015. Resumo: Misturando ficção e documentário, o filme relembra o dia 5 de março de 1986, quando policiais invadiram o baile black Quarentão na cidade-satélite de Ceilândia. Duas vítimas da violência, Marquim do Tropa e Shockito, lembram o ocorrido. O primeiro está numa cadeira de rodas e o segundo usa uma perna mecânica. A situação acontece numa época em que existe um “apartheid” entre Brasília e Ceilândia. Com elementos de ficção científica, a trama salta para o ano de 2073, acompanhando uma investigação para achar os responsáveis pelo que aconteceu em 1986.
- **“Preto contra Branco”**, direção Wagner Morales, Brasil, 2004. Resumo: Uma tradição de três décadas é o ponto de partida do documentário ‘Preto contra Branco’. O filme discute o preconceito racial no Brasil, usando como referência um ‘clássico’ do futebol de várzea entre moradores de dois

bairros periféricos de São Paulo. Desde 1972, um grupo de moradores do bairro de São João Clímaco e da favela de Heliópolis organiza um jogo de futebol de brancos contra negros no final de semana que antecede o Natal. Em uma comunidade altamente miscigenada, composta basicamente por mulatos, a peculiaridade da partida é a autoatribuição da raça pelo participante. Cada jogador se declara negro ou branco e ‘escolhe seu time’. A equipe do documentário passou uma semana entrevistando personagens, acompanhando o dia a dia dos bairros, em um processo que culmina no jogo. Trata-se de um ritual, no sentido antropológico, que serve para atenuar as tensões raciais locais ao mesmo tempo em que acaba por revelá-las.

- **“Madame Satã”**, direção: Karim Aïnouz, Brasil, 2002. Resumo: Rio de Janeiro, 1932. No bairro da Lapa vive encarcerado na prisão João Francisco (Lázaro Ramos), artista transformista que sonha em se tornar um grande astro dos palcos. Após deixar o cárcere, João passa a viver com Laurita (Marcélia Cartaxo), prostituta e sua “esposa”; Firmina, a filha de Laurita; Tabu (Flávio Bauraqui), seu cúmplice; Renatinho (Felippe Marques), sem amante e também traidor; e ainda Amador (Emiliano Queiroz), dono do bar Danúbio Azul. É neste ambiente que João Francisco irá se transformar no mito Madame Satã, nome retirado do filme *Madame Satã* (1932), dirigido por Cecil B. de Mille, que João Francisco viu e adorou.

Referências

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo, Quilombo hoje: 1998.

BARROS, *Surya Aaronovich Pombo de* “Educação Antirracista: A Emergência de um Problema”. In TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil – Cadernos Afro-Paraibanos Volume 1. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

BARROS, *Surya Aaronovich Pombo de* “Possíveis (e desejáveis) Impactos das Cotas Raciais na Universidade Pública”. In TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil – Cadernos Afro-Paraibanos Volume 1. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª edição, São Paulo, Global Editora, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. SP. Ed. Ática. 1964.

FREYRE, Gilberto. **Um brasileiro em terras portuguesas**. Rio de Janeiro, José Olympio editora: 1953a.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e rotina**. Rio de Janeiro, José Olympio editora: 1953b.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro, José Olympio editora, 1968.

HAUFBAUER, Andreas. “Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira”. In *Atas do VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais*. Porto: 2000.

MUNANGA, Kabengele. “As facetas de um racismo silenciado”, in SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.

PEREIRA, João B. B. “O retorno do racismo”, in SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp: 1996.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças**. São Paulo, Companhia das Letras: 1993.

TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil – Cadernos Afro-Paraibanos Volume 1. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro, Relume Dumará: 2003.

WIEVIORKA, Michel (org.) **Racismo e Modernidade**. Venda Nova, Bertrand Editora: 1995.

Capítulo 15

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

1.1 Contextualizando

Como início de qualquer disciplina é necessário compreendermos um pouco da sua história, como foi a sua constituição e quais os seus encaminhamentos advindos dos seus percursos históricos. Na história, como em qualquer situação cotidiana, nada é simplesmente por acaso. Precisamos estar atentos às linhas e às entrelinhas dos fatos, das falas, dos gestos e de todas as suas formas de expressão para podermos discernir melhor as intencionalidades da história. Aqui, em especial, nós vamos conversar um pouco sobre o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos.

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- Compreender as características históricas da Educação de Jovens e Adultos.
- Conhecer os principais marcos das Conferências Internacionais da Educação de Jovens e Adultos.
- Compreender os principais aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro.

1.2 Conhecendo a teoria

A Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil juntamente com a educação elementar comum. Por meio do ensino destinado às crianças,

os jesuítas também buscavam atingir os seus pais. A educação elementar de adultos no Brasil começou a se estruturar a partir de 1930, quando se inicia a consolidação de um sistema público de educação. Na década seguinte, o governo federal traçava as diretrizes educacionais para todo o país determinando as responsabilidades dos estados e dos municípios (PAIVA, 2003).

Com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, a União lançou em 1947 em todo o país, atendendo aos apelos da UNESCO em favor da educação popular, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, com um programa dividido em etapas: alfabetização em três meses, curso primário em duas etapas de sete meses cada e, por último, a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário (PAIVA, 2003).

O programa foi visto como “[...] uma autêntica campanha de salvação nacional, uma nova abolição” (PAIVA, 2003, p. 207), com ações voltadas prioritariamente para a alfabetização e possuía também um fundamento político “[...] ligado à ampliação das bases eleitorais, acompanhava ideias de integração como justificação social e de incremento da produção como justificação econômica” (PAIVA, 2003, p. 207). A campanha significava na sua essência o combate ao marginalismo.

Desse modo, surgida em contexto político de reformulação dos partidos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi taxada como “[...] fábrica de eleitores” (FÁVERO, 2004), com o objetivo de ampliar o quadro de votantes, sendo “[...] um meio para assegurar a estabilidade das instituições através da integração das massas marginalizadas ao processo político e um instrumento para preservação da paz social” (PAIVA, 2003, p. 209-210).

Nos seus primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-se às diversas regiões do país, porém iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso, e a campanha se extinguiu em 1963, por vários motivos, entre eles: condições dignas de trabalho, ação

vista como voluntariado, falta de política pública educacional para essa modalidade, falta de continuidade das ações e outros.

No II Congresso de Educação de Adultos de 1958, realizado pelo Governo Federal, torna-se reconhecido de público o fracasso do programa pelas irrisórias vantagens oferecidas aos professores, o voluntariado deixa de existir, a qualidade do ensino era precária, e os argumentos pedagógicos tinham como ênfase a educação de crianças, dificuldades encontradas no recrutamento dos analfabetos, e as deficiências financeiras e administrativas inerentes ao projeto (PAIVA, 2003).

Nesse contexto, os analfabetos eram concebidos como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Eram considerados, incapazes, improdutivos, padeciam de minoridade política, jurídica, não possuíam elementos rudimentares da cultura. Dessa forma, a educação de adultos teria, portanto, a missão de integrar o homem marginal à vida cívica e à cultura brasileira (PAIVA, 2003).

Sugiram também paralelamente à ação governamental, no final da década de 50 e início da década de 60, os movimentos de educação e cultura popular como: MEB-Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de cultura; CEPLAR – Campanha de Educação Popular. Esses movimentos surgiram de uma maior conscientização e organização da sociedade, trazendo como lemas a conscientização e a participação em prol da alteração de um quadro social de uma população analfabeta, excluída e marginalizada da vida social e política da nação (SOARES, 2003).

Outra iniciativa da Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de alfabetização, sendo criado pelo Governo Federal durante a ditadura militar em 1967 e extinto em 1985, com a Nova República e o fim do Regime Militar. Naquele contexto, a alfabetização se restringia a um exercício de aprender a desenhar o nome. Essa campanha conclamava a população a fazer sua parte e recrutava alfabetizadores sem muita experiência na área de educação de jovens e adultos (SOARES, 2003).

Com a extinção do MOBREAL, entrou em cena a Fundação EDUCAR, criada em 1985, passando a fazer parte do Ministério da Educação, que consistia no desenvolvimento de ações diretas de alfabetização, exercendo a supervisão, o acompanhamento junto às Secretarias Estaduais e Municipais que recebiam os recursos para a realização dos seus programas. A Fundação foi extinta em 1990, no governo Collor, não criando nenhuma outra instituição que assumisse suas atribuições (SOARES, 2003).

Segundo Gadotti (2005), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser analisada em três fases: a primeira, de 1946 a 1958, onde predominavam as grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicação do analfabetismo; a segunda fase, de 1958 a 1964, período que compreende a realização do segundo congresso Nacional de Educação de Adultos que desembocou na organização do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire e extinto em 1964 com o golpe militar; e a terceira fase consistindo na insistência do governo militar em campanhas como a Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã e posteriormente com o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Desse modo, compreender um pouco da caminhada histórica dessa modalidade educativa é essencial para traçar ações pedagógicas com vistas à superação da exclusão e marginalidade de que tanto tem sido alvo a Educação de Jovens e Adultos, desde o seu caráter de supletivo, de aceleração. Até mesmo os materiais didáticos para esses estudantes não levam em consideração essa especificidade educacional.

A partir de estudos de Paiva (2003), Gadotti (2005; 2009), Soares (2003), Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001) e Ferraro (2009), a fim de deixar mencionado um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito aos movimentos, campanhas, congressos e outros, foi organizado um quadro ilustrativo para que possamos ter a percepção da caminhada. Os fatos mencionados no quadro são as expressões das várias lutas, das manifestações em prol da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, suas ações, encontros e desencontros.

Quadro 1 - Síntese de ações no campo da Educação de Jovens e Adultos

ANO	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1947	I Congresso Nacional de Educação de Adultos	Convocados pelo Ministério para tratar dos problemas da CEAA. Marcada pela euforia e pela decepção
	Campanha de Educação de Adolescentes e adultos – CEAA	Tirar os analfabetos do marginalismo. Alfabetizar de forma técnica e mecânica. Finalidade eleitoreira. Foi extinta em 1963
1949	I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada na Dinamarca. Educação concebida para a paz e os direitos humanos que seria para jovens e adultos mesmo depois da escola.
	Seminário Interamericano de Educação de Adultos.	Realizado no Brasil com participação de diversos países. Socializar as experiências e problemas relativo a educação de adultos
1952	Criação da Campanha de Educação Rural – CNER (desmembrada da CEAA)	Criada a partir da experiência de Itaperuna. Visava contribuir para o processo evolutivo do homem rural. Baseada no espírito comunitário
1957	Criação do SIRENA – Sistema Rádio-Educativo Nacional	Fomentar a criação de sistema rádio-educativo diante da escassez dos recursos
1958	II Congresso Nacional de Educação de Adultos	Reconhece-se de público o fracasso pelo programa de alfabetização
	Criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA	Programa experimental destinado à educação popular em geral. Reconhecia a ineficácia das outras campanhas. Criava-se o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE.
	Início da recuperação dos antigos sistemas supletivos	Nem sempre ligados à administração estadual.
	Obtenção pela Arquidiocese de Natal de autorização para dar início a uma experiência radiofônica	Destinada às populações rurais no Rio Grande do Norte.

1960	II Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos	Realizada em Montreal. Aparecem os enfoques como educação permanente e de outro lado a educação de base ou comunitária
	Surgimento do Primeiro Movimento de Cultura Popular, em articulação com a Prefeitura do Recife	Esse movimento é seguido no país até 1964.
1961	Surgimento do método Paulo Freire	Historicamente, o método Paulo Freire nasce no Centro de cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, em Recife.
	Lançamento da campanha de Pé no chão também se aprende a ler	Conduzida por Moacyr de Góis, na cidade de Natal.
1962	Criação da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo	Criado alguns dias antes da renúncia de Janio Quadros. Não foi implantado.
	Criação do Programa de Emergência	Visava à melhoria e à ampliação qualitativa do ensino primário quanto à alfabetização da população adulta.
1963	Extinção das Campanhas	Foi criada uma coordenação do Plano Nacional de Educação que seria o organismo responsável para planejar e coordenar as atividades do poder público.
	I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular	Após a extinção das campanhas, floresceram os movimentos locais. Discutia-se o papel da cultura e da alfabetização dentro dela.
1964	Seminário Nacional de Cultura Popular	Com a finalidade de discutir sobre a ação dos movimentos de cultura popular foi convocado este seminário. Resultou a criação da Comissão nacional de Cultura Popular
	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização	Prevvia a disseminação das propostas de Paulo Freire por todo o Brasil. Foi interrompida alguns meses depois pelo Golpe Militar.
1967	Criação do MOBREAL	Fazia restrição ao método Paulo Freire. O programa de massa visava modificar o equilíbrio eleitoral no interior.
	Seminário sobre a Educação e Desenvolvimento	Realizado em Recife. Fazer um estudo detalhado da realidade relativa à educação de adultos

1976-1970	Criação da Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC	Movimento de contestação da forma política, inspirado no Movimento de Cultura Popular e no método Paulo Freire.
1972	III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada em Tóquio-Japão. A educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da Educação Fundamental
1985	IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	Realizada em Paris. Caracterizada pela pluralidade de conceitos como: alfabetização, educação rural e outros.
	Extinção do MOBREAL	O MOBREAL foi extinto e o seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar
	Criação da Fundação Educar	Não deixou marca visível no cenário educacional do país, tendo como principal objetivo: erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão-de-obra necessária aos seus fins, aos interesses capitalistas do Estado
1989	Criação, no Brasil, da Comissão Nacional de Alfabetização.	Coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão
1990	Ano Internacional da Alfabetização	Fernando Collor de Mello aboliu a Fundação Educar e não criou outra instância que assumisse suas funções
	Conferência Mundial de Educação para todos	Aconteceu na Tailândia/Jomtiem. Foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Entendeu a educação de adultos como uma primeira etapa da Educação Básica
1997	V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO, em Hamburgo, Alemanha.	Essa conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade
	Criação do Programa Alfabetização Solidária - PAS	Visava reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, principalmente nos municípios em que a taxa era elevada. Política Federal com vários desdobramentos nos municípios

2003	Programa Brasil Alfabetizado – PBA	O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a quem apresenta taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Política Federal que tem vários desdobramentos nos municípios e até mesmo denominações diferentes.
	A UNESCO realizou uma “ConfinteaMidTerm”, em 2003 – uma Conferência no “meio termo” entre a quinta e a sexta conferência.	Para avaliar os resultados da quinta Conferência e projetar o futuro até a realização da sexta Conferência.
2009	VI Conferência Internacional de Educação de Adultos	Conter um marco de ação para impulsionar a Educação de Adultos no mundo, buscando sinergias com outras agendas, como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Década da Alfabetização, o programa Educação para Todos e a Declaração sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.

FONTE: (MIRANDA, 2011).

Ressaltamos que o nosso objetivo aqui não é discutir ou refletir sobre cada ação ou movimento mencionado no quadro anterior. A opção por colocá-lo é uma forma de tentar mapear o percurso de uma modalidade de educação que, na atualidade, ainda carrega marcas e resquícios de processo histórico excludente e marginalizador com a parcela da população que frequenta as classes da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo os autores, compreender determinados aspectos e fatos históricos possibilita olhar criticamente o porquê de algumas ideias ainda estarem enraizadas, prejudicando as possibilidades de mudança no campo da Educação de Jovens e Adultos.

É visível no estudo da história da Educação de Jovens e Adultos uma caminhada marcada pela falta de coerência nos objetivos educacionais com a formação para a cidadania crítica, o caráter de voluntariado que permeou e ainda se faz presente em algumas campanhas, a marca da transitoriedade

na concepção das propostas para acabar com o analfabetismo no país. Enfim, outras características ainda poderiam ser mencionadas, corroborando o quanto essa modalidade educativa é concebida e executada como um simples apêndice do sistema educativo brasileiro.

Convém destacar ainda que é preciso compreender as idiosincrasias da modalidade, pois não basta tratar os estudantes como “resíduos” para serem atendidos de forma mais aligeirada, com menos qualidade. É preciso entender que, na maioria dos casos, os estudantes que frequentam as classes da Educação de Jovens e Adultos são marcados pela desmotivação pelo estudo, estão desencantados com a escola e apresentam histórico de reprovação escolar.

Percorrendo um pouco mais da história da Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista legal, podemos constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 sequer menciona o termo Educação de Jovens e Adultos ou outro similar, entretanto a referida Lei no seu título I deixa explícita a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e no título II Art.2º deixa claro que “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. (BAHIA, 1988, p. 15).

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases (5.692 de 11 de agosto de 1971), que fixa para o 1º e 2º graus suas determinações, estabelece no capítulo IV – ensino supletivo, onde percebemos que a concepção expressa nessa Lei sobre a Educação para os Jovens e Adultos. Apresenta no seu Art.25, como necessidade para o educando nesta modalidade o atendimento com destaque nos aspectos da leitura, da escrita e do cálculo. O Art. 32 da referida Lei aborda que o pessoal docente desse ensino terá preparo adequado estipulado pelos Conselhos de Educação, entretanto a Lei não menciona nenhum preparo quanto a essa formação para orientar os sistemas de ensino.

É conveniente também deixar explicitado o que a atual Constituição Brasileira apresenta no que diz respeito à Educação e, a partir daí o que se pode apresentar como pertinente para sua melhor compreensão e assegurar a devida qualidade para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

FIQUE POR DENTRO:

Veja o que menciona a Constituição Federal:

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. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988).

Fazendo ainda uma conexão da atual Constituição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (9.394/96) sobre a abrangência do termo educação, temos no seu artigo 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em relação à Educação de Jovens e Adultos, esclarece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de

estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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

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

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Assim, diante desse rápido panorama dos amparos legais que fundamentam a Educação e fazendo as devidas relações com o contexto da Educação de Jovens e Adultos, percebemos o quanto o Estado deve promover nas suas políticas públicas educacionais ações que não se limitem a cursos pontuais, fragmentados da realidade dessa modalidade educativa, exames supletivos ou compensatórios, massificação de aferição de conhecimentos com a entrega em série de certificados produzidos somente para perspectivas quantitativas.

Vale ressaltar ainda que o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 explicita, no que se refere à compreensão da singularidade da Educação de Jovens e Adultos, três aspectos essenciais, buscando conceder o direito à cidadania de

uma parcela da população brasileira que esteve durante muito tempo, e talvez muitos ainda estejam. Nesses termos, afirma o parecer CEB/CNE nº 11/2000 sobre as 3 funções para a Educação de Jovens e Adultos.

NÃO ESQUECER!

Função reparadora - significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento;

Função equalizadora - vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência seja pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;

Função qualificadora - mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000b).

É importante, porém, destacar que a desigualdade social brasileira é muito maior que o analfabetismo, perpassando as questões de clientelismo, corrupção, tradição oligárquica, o que influencia nas condições de acesso, permanência e sucesso na escola. A educação sozinha não irá ser a solucionadora de todos os problemas sociais. Entretanto, não pode ser simplesmente concebida como reprodutora das desigualdades geralmente legitimadas na construção de práticas pedagógicas excludentes, de currículos que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, de práticas avaliativas seletivas, hierárquicas e classificatórias que ratificam o modelo social em que poucos têm privilégios e direitos.

No que diz respeito à presença da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, fica bastante expresso nas metas 9 e 10 a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, criam estratégias que buscam assegurar a oferta dessa modalidade de ensino, implementar ações de alfabetização, expandir as matrículas e outras.

Assim sendo, conhecer a caminhada histórica da Educação de Jovens e adultos nos permite refletir acerca de com essa modalidade educativa ainda é concebida, planejada, executada e avaliada por governantes, professores, estudantes e comunidade em geral.

1.3 Testando os seus conhecimentos

Pesquise e traga para socializar e discutir na aula um pouco mais sobre cada Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Segue uma sugestão para organização de quadro informativo. Lembrem-se de colocar as referências.

Itens	I CONFIN-TEA	II CONFIN-TEA	III CONFIN-TEA	IV CONFIN-TEA	V CONFIN-TEA	VI CONFIN-TEA
Data e local onde aconteceu						
Encaminhamentos e discussões						

1.4 Para saber mais

- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil** - educação popular e educação de adultos. 6.ed.São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura/Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de legislação do Ensino** - Resoluções normativas. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº. 11 de 10 de maio de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 de junho de 2000b.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p. 58-77.

FAVERO, 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: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-28.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7.ed.São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p.29-39.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O Currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**: do concebido ao vivido. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

SOARES, Leôncio. **Alfabetização de jovens e adultos**: um pouco da história. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br>. Brasil alfabetizado em foco. PGM 1, 2003. Acesso em 15 jun.2007.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: olhares para a gestão, os recursos e o financiamento

Joseval dos Reis Miranda
Maria Susley Pereira

2.1 Contextualizando

Em primeiro lugar, convém pensarmos o que seria o termo Sistema Nacional de Educação. Não significa, porém, fazermos um apanhado histórico, mas compreender o seu significado para, em seguida, situarmos a Educação de Jovens e Adultos nesse contexto.

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- Analisar o local da Educação de Jovens e Adultos no Cenário do Sistema Nacional de Educação.
- Compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos frente a Organização da Educação Brasileira.

2.2 Conhecendo a teoria

Para Saviani, o termo sistema “seja de uso corrente em diferentes contextos dando a impressão de que se trata de algo previamente dado que não podemos identificar externamente, é preciso ter presente que o sistema

não é um dado natural, mas é, sempre um produto da ação humana” (SAVIANI, 2009, p.2).

Ainda Segundo Saviani (2009), alguns elementos caracterizam a noção de sistema, sendo eles: intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e coerência externa.

SISTEMA é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante (SAVIANI, 2009, p.3).

Desse modo, com base em Saviani, se entende o sistema como produto da atividade sistematizadora do ser humano, o sistema educacional é resultado de uma educação sistematizadora. O autor ainda acrescenta:

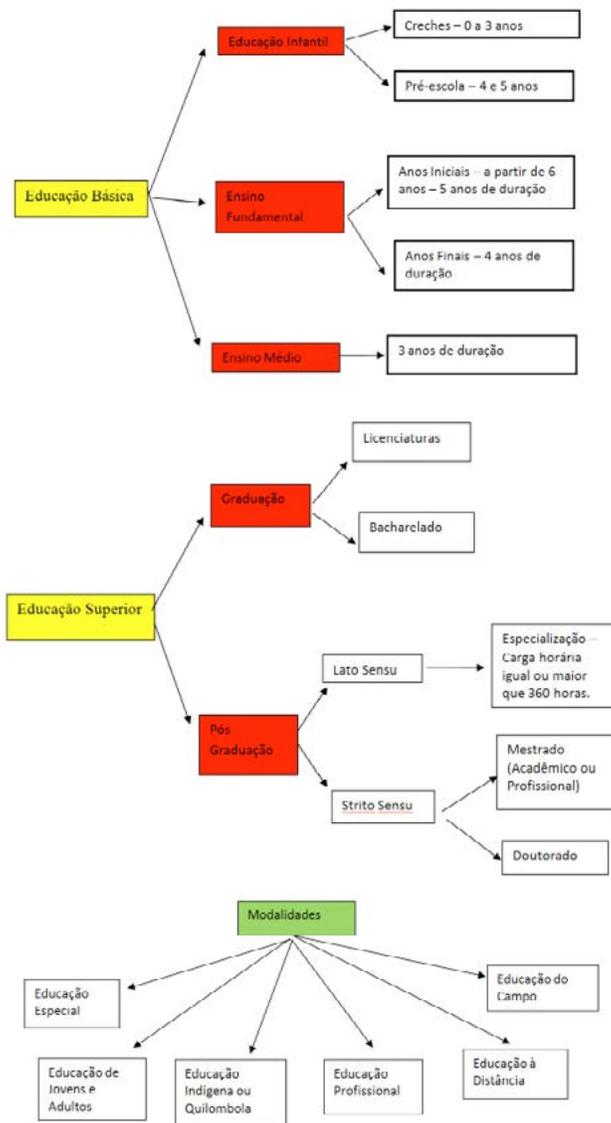
[...] o sistema educacional deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum, isto é, coletiva. [...] É aqui que entra o papel da teoria. Sem uma teoria educacional será impossível uma atividade educativa intencional coletiva. [...] Em suma, para se ter um sistema educacional deverá preencher os três requisitos, a saber: intencionalidade (sujeito-objeto); conjunto (unidade-variedade) e coerência (interna-externa) (SAVIANI, 2009, p. 8-9).

Assim, diante do exposto e em pleno século XXI, o autor ainda menciona alguns obstáculos à construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil: econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais.

PARA PENSAR!

A partir do conceito e das características apresentadas por Saviani sobre Sistema e Sistema Educacional, será que na atualidade possuímos um Sistema Nacional de Educação? Discuta com o grupo de colegas e seu professor (a) sobre essa ideia e anote as suas reflexões.

Na atual Organização da Educação Brasileira temos:



Legenda:

Níveis de Ensino

Etapas

Modalidades

Fonte: (BRASIL, 1996)

PARA PESQUISAR!

Pesquise no município que você reside se possui Sistema Municipal de educação? Procure também saber se possui Conselho Municipal de Educação e como estão estruturados o Sistema e o Conselho Municipal de Educação. Analise também como a Educação de Jovens e Adultos aparece nessa legislação municipal. Traga sua coleta de informações para a aula e discuta com os seus colegas e o (a) professor (a) os resultados.

2.3 Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro.

Após localizarmos a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Organização da Educação Brasileira como Modalidade que poderá estar presente tanto no Ensino Fundamental (Anos Iniciais ou Finais), no Ensino Médio e até mesmo na Educação Superior, é preciso conhecer quais aspectos legais normatizam a Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro.

Quadro 02 - Educação de Jovens e Adultos

Legislação	O que aborda
Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004	Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005	Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Parecer CNE/CEB nº 4/2013, aprovado em 13 de março de 2013	Consulta sobre a legitimidade e competência para não autorizar a oferta de exames de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por escolas privadas.

FONTE: Conselho Nacional de Educação – CNE.

Quadro 03 - Educação de Jovens e Adultos – Educação nas prisões

Legislação	O que aborda
Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

FONTE: Conselho Nacional de Educação – CNE.

Quadro 04 - Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional de Nível Técnico / Médio

Legislação	O que aborda
Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005	Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.

FONTE: Conselho Nacional de Educação – CNE.

Quadro 05 -Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio - Modalidade a Distância

Legislação	O que aborda
Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.
Parecer CNE/CEB Nº 5/2009, aprovado em 10 de março de 2009	Credenciamento de instituições educacionais pertencentes à rede federal de ensino para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na modalidade de Educação a Distância.
Parecer CNE/CEB nº 12/2012, aprovado em 10 de maio de 2012	Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

FONTE: Conselho Nacional de Educação – CNE.

Após conhecermos vários aspectos da legislação que norteiam o trabalho na Educação de Jovens e Adultos no cenário do sistema nacional de educação brasileiro precisamos compreender que muitos desses aspectos mencionados nos documentos legais só se efetivam na prática a partir da concepção que temos. Essas concepções baseiam-se sobre que tipo de educação queremos, que formação desejamos construir em conjunto, que tipo de cidadão os aspectos da formação estarão constituindo e assim por diante.

Desse modo, gerir esses aspectos é de fundamental importância para a busca de uma Educação com qualidade social para todos e todas. Uma qualidade na qual esteja impregnada de garantias de acesso, permanência, aprendizagens, sucesso e continuidade dos estudos, aqui especialmente para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal prega no seu Artigo 206 a exigência de uma gestão democrática do ensino público. Daí a necessidade para garantir a participação de todos os atores sociais envolvidos no contexto escolar, garantindo-lhes vez e voz.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos é imprescindível buscar a participação de todos, pois como já mencionamos anteriormente essa modalidade educativa muitas vezes fica a margem de todo o processo pedagógico, administrativo e financeiro dos sistemas de ensino chegando a refletir essa atitude nas Unidades Escolares.

Cabe ao diretor ou diretora gerir a escola buscando meios e possibilidades de participação para todos e todas.

DEFINIÇÃO

Gestão deve ser compreendida

[...] como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas, coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de uma unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p.21)

2.4 Ações para combater a Evasão na Educação de Jovens e Adultos

- Construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – Trazer para a participação todos os atores que atuam na Educação de Jovens e Adultos assegurando as especificidades dessa modalidade tanto no PPP quanto também no Regimento Escolar.
- Reorganização do tempo escolar – rever os horários de aulas, a duração das aulas, rever também a construção do calendário escolar junto a Secretaria de Educação.
- Reestruturar o currículo escolar – buscar contextualizar o conteúdo, as metodologias trabalhadas com a turma, fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos que os estudantes já trazem.
- Analisar a avaliação desenvolvida – desenvolver uma postura avaliativa processual e contínua dos estudantes, fazer o registro do desempenho dos estudantes, dar o *feedback* nas atividades, solicitar aos estudantes o desenvolvimento de uma postura autoavaliativa.
- Atendimento aos filhos – A direção poderá também pensar em um espaço apropriado para que os filhos ou filhas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos fiquem desenvolvendo atividades enquanto seus pais estudam na própria escola.
- Buscar parceria com as empresas – sugerir as empresas que tenha estudantes da Educação de Jovens e Adultos que cooperem no sentido de liberação algumas horas antes do término do expediente para que possam chegar a escola em tempo de assistirem aula.
- Merenda e transporte escolar – cabe à direção garantir com qualidade e com o apoio da Secretaria de Educação a distribuição da merenda e também o acesso ao transporte escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.
- Realização de reuniões – realizar reuniões bimestrais com a comunidade que atua na Educação de Jovens e Adultos para avaliar o trabalho

desenvolvido. Poderíamos dizer que seria um início para a avaliação institucional.

É evidente que as várias ações elencadas não podem e nem devem ser tarefas apenas da direção da escola. Ressaltamos que o trabalho deve ser **COLETIVO**, pois,

[...] os diretores estão submetidos a um rol cada vez mais complexo de novas responsabilidades, tais como servir de mediadores de conflitos que ultrapassam os portões da escola, de motivadores da participação da comunidade na vida escolar, de comunicadores e grandes gestores de recursos humanos e financeiros (FORTUNATI, 2007, p. 52).

Nesse sentido, também são oportunas as palavras de Freire (2006) quando pontua sobre a dialogicidade como prática de liberdade.

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformem 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. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2006, p. 90).

Desse modo, reconhecendo a necessidade de mudanças no âmbito da gestão educacional, salientamos mais uma vez a necessidade do envolvimento, participação e compromisso por todos e todas para efetivar uma gestão escolar com qualidade social em todos os níveis e etapas da Educação Brasileira.

Convém ressaltarmos que quando falamos em qualidade social em educação é importante garantirmos recursos e financiamentos para todos os

níveis e etapas da Educação brasileira. O financiamento torna-se assim uma questão-chave para o atendimento das demandas educacionais.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos na atualidade os recursos para a sua manutenção são originários do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que está em vigor desde janeiro de 2007 e também por meio do Salário-Educação. A cota do salário-educação é destinada o FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) como se pode ver:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007. (<http://portal.mec.gov.br/>)

FIQUE POR DENTRO!

O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis n.º 9.424/96, 9.766/98, Decreto n.º 6003/2006 e Lei n.º 11.457/2007. Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, compete a função redistributiva da contribuição social do salário-educação. FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>

Desse modo, por meio do Salário-Educação administrado pelo FNDE, o governo mantém alguns programas com vistas ao fortalecimento da educação pública brasileira. São programas atualmente mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE:

- Brasil Carinhoso.
- Brasil profissionalizado.
- Caminho da escola.
- Formação pela escola.
- Plano de Ações Articuladas – PAR
- Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE
- Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE
- Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE
- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância.
- Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

PARA PESQUISAR!

A partir do conhecimento desses programas pesquise sobre a existência deles no município em que você reside. Lembre-se também de saber qual deles atende a Educação de Jovens e Adultos no seu município. Você poderá consultar o site <http://www.fnde.gov.br/> para saber mais sobre cada programa. Socialize os resultados com o grupo de colegas e professor (a) durante a aula.

Vale salientar que muitos desses programas nos municípios devem possuir Conselhos. No caso do FUNDEB é o Conselho de Acompanhamento e Controle Social - CACS, já o Programa de Alimentação Escolar (Merenda escolar) é feito pelo Conselho de Alimentação Escolar – CAE.

Todos esses conselhos podem ser consultados por meio do site <http://www.fnde.gov.br/>, na qual indica também quem são seus membros e a sua representação.

2.5 Para saber mais

- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. Ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

Referências

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LUCK, Heloísa. **A Gestão participativa na escola**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. Ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.6, n.2, jul/out., 2008, p. 213-231.

_____. **Sistema de educação: subsídios para a conferência Nacional de Educação**, 2009.

O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: possibilidade de ensino e de aprendizagens

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

3.1 Contextualizando

Desde o final do século XX e em pleno século XXI, o Brasil é marcado pela ampliação dos debates educacionais por meio de reformas implantadas e implementadas no campo da formação de professores, dos parâmetros curriculares, dos livros didáticos e de vários outros programas junto a um cenário de tecnologias da comunicação e da informação utilizadas no contexto educacional, demarcado por tempos de privatização do ensino superior, da flexibilização do mercado de trabalho, entre outros. Esses temas têm tomado o debate no campo da educação brasileira. Muitos comungam a necessidade da superação dessas situações excludentes e marginalizadoras, em prol de uma política educacional mais unitária, múltipla e solidária.

Nesse contexto, as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nas últimas décadas no Brasil, principalmente em decorrência das variadas intenções curriculares que são levadas ou propostas às escolas, principalmente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, refletir sobre quais as influências do currículo nas classes da Educação de Jovens e Adultos frente a esse currículo torna-se mister para analisarmos suas práticas e promovermos a ressignificação das mesmas em prol de um currículo que “[...] derivar-se-ia das idiosincrasias particulares próprias de cada país, utilizando como marco de referência esta estrutura de sistema” (SANTOMÉ, 1998, p. 99).

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- Analisar as questões curriculares no contexto da Educação de Jovens e Adultos.
- Compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos frente à organização do trabalho pedagógico.

3.2 Conhecendo a teoria

3.2.1 O currículo

Repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade da aprendizagem significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Nesse cenário, impõe-se romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

Essa influência da fragmentação, isolamento e descontextualização a que se submete o currículo é fruto dos resquícios dos modelos de produção taylorista e fordista, onde se acentuava a divisão social e técnica do trabalho, respaldando a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesse modelo de produção, o ser humano perde a sua capacidade de autonomia e independência, pois algumas pessoas, nesse arquétipo, passam a ser os que pensam, decidem, e outras passam a ser, simplesmente, aquelas que executam, cumprem ordens (*Ibid.*).

A influência desses modelos de produção no cenário educativo “[...] faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica da realidade” (*Ibid.*, p.13). Assim, produz-se em sala de aula a distorção de forma semelhante à do mundo produtivo, onde poucas pessoas

participam da elaboração de diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, regimentos, e que os professores e estudantes tão somente executam conforme o prescrito.

Diante desses preâmbulos, como professores da Educação de Jovens e Adultos, precisamos compreender inicialmente o que expressa o currículo. Nesse sentido, Silva (2005) aborda:

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. [...] O que está em jogo é uma política cultural. (SILVA, 2005, p. 55-56).

Como profissionais da educação, comprometidos com o fazer pedagógico e com a transformação social, não podemos ver conceber o currículo de forma ingênua, simples, pois:

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150).

As questões ligadas ao currículo encontram-se, com maior frequência, no centro dos debates educacionais brasileiros quer seja discutindo conteúdos, habilidades, competências, organização do trabalho pedagógico, avaliação, relação professor-aluno, formação de professores, quer seja relacionado a qualquer aspecto educativo no nível micro ou macro, tudo isso envolve, no seu âmago, a questão curricular. Desse modo, cada vez mais se tornam oportunas às reflexões, indagações, no que diz respeito ao

currículo, refletindo como o mesmo atua e se manifesta nestes cenários ou nestas situações.

O momento atual tem se caracterizado como um momento de reflexões, questionamentos, múltiplos desafios que são postos a todos nós, seres humanos em vários ambientes. Aqui destacamos uma especial atenção sobre o ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos por uma necessidade real de compreendê-lo, por ser um cenário que se configura de forma particular para o delineamento e a formação do cidadão, preparando-o para as novas e atuais exigências da sociedade.

Apesar das várias publicações da literatura especializada na área, parece que nós, profissionais da educação, não conseguimos ainda entender, absorver, sentir e vivenciar suficientemente questões elementares sobre a compreensão do currículo e sobre como este manifesta as suas várias expressões.

DEFINIÇÃO:

Segundo Goodson (2005), Sacristán (2000), a palavra currículo provém do vocábulo latino *Scurrere*, correr, referindo-se a uma pista de corrida, atletismo. A aplicação dessa definição ou significado na educação passou a denotar uma sequência articulada de estudos, percurso a ser seguido, daí o fato de muitas vezes o concebermos simplesmente como relação em sequência de conteúdos ou assuntos, programa a ser trabalhado.

Ao descortinarmos algumas interpretações sobre o currículo podemos compreendê-lo como campo intelectual, produtor de teorias, legitimado pelas práticas sociais e pedagógicas alimentadas, em grande parte, pela exclusão, marginalização, silenciamento de vozes e posturas.

Assim, essas bases não são mais aceitáveis na medida em que as relações contemporâneas tendem a uma maior fluidez, horizontalidade,

criatividade, acolhimento, dando lugar a um sistema educativo mais complexo e pluralista, onde tal rede estará em transição, em processo, e quando esta nova ordem chegar às escolas, as relações entre professores e alunos e conhecimento mudará drasticamente (DOLL JR, 2002).

A experiência curricular se desenvolveria, então, em uma forma de espiral de complexidade e de maneira progressiva em um processo de alternância entre o individual e o coletivo em que o entendimento da construção do conhecimento será tecido em rede nas relações sociais que estabelecemos.

Nesse sentido, a relação com o currículo constituído de forma contextualizada busca subverter o papel da inferioridade e da supremacia na transmissão do conhecimento por meio de um currículo linear, ordenado, hierárquico, mas sim, assumindo uma visão de conhecimento como prático, social, cultural e histórico.

Silva (2005) salienta que o currículo como prática de significação deve fazer uma intersecção com a cultura, pois a produção das identidades é resultante das práticas culturais e que estas, muitas vezes, são homogeneizadas através dos interesses econômicos expressos no currículo escolar.

Apesar de muitos avanços em termos conceituais e procedimentais, parece-nos que não avançamos tanto em termos atitudinais, já que continuamos com os velhos problemas, ou seja, enraizados academicamente à prescrição, à racionalização técnica e à linearidade na forma de conceber e executar nossas práticas pedagógicas, porque somos resultados do nosso processo de formação, de um currículo essencialmente pautado na concepção tradicional.

É nesse sentido que o professor da Educação de Jovens e Adultos precisa romper com essas amarras e concepções tradicionais da sua formação e para isso demanda fertilizar ou oxigenar experiências vividas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Precisa buscar relacionar as complexas redes de saberes, práticas e culturas tecidas e compartilhadas mais especificamente no espaço da sala de aula, permeadas por diferentes contextos de vida e

valores, o que nos proporciona captar a dimensão da complexidade do ato de educar especificamente aqui na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Ressignificar o currículo da Educação de Jovens e Adultos não é uma tarefa fácil. Impõe-se desenvolver a sensibilidade e a internalização da proposta pedagógica para essa modalidade, conhecer seus sujeitos, conhecer sobre o processo de aprendizagens desses estudantes, suas histórias de vida e estudantis.

Não se trata somente de mudar a formatação, a distribuição das disciplinas no papel ou no projeto pedagógico da escola, reduzir carga horária, mas assumir o compromisso político, técnico e pedagógico com a transformação social como salto inicial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cada vez menos excludente.

Diante disso, cabe ao professor refletir sobre sua organização do trabalho pedagógico, rever as lacunas, marcas e percalços dessa prática, repensando os espaços escolares mais significativos, levando em conta as especificidades desses sujeitos, considerando que:

A resignificação da escola só pode existir por obra de todos os interessados. Certamente não há um modelo, gestam-se, no cotidiano, experiências de superação dos novos obscurantismos que vale a pena identificar e conhecer. A palavra dita, a insatisfação explicitada, o encontro construído entre aluno, pais, educadores, trabalhadores da educação podem ser elementos que fecundem estes tempos de viver e estes espaços de educar. (MOLL, 1999, p. 22).

Assim, ao reeducarmos os nossos olhares, a nossa formação e nossas práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, o professor precisa estar aberto para uma escuta mais personalizada tanto sobre sua *práxis*, quanto sobre as necessidades da sua formação e também para ouvir os sujeitos com os quais vivencia o processo educativo. Levar em conta a faixa etária dos educandos, seus sonhos, seus medos, sua posição na família e na

sociedade mais ampla, compreender sua fala é de fundamental importância para a vivência educacional.

Outro aspecto a mencionar no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos é a organização do seu trabalho pedagógico em que, segundo Oliveira (2001), refletir especificamente como pensam e aprendem sujeitos dotados de particularidades, significa transitar por três campos que contribuem para um lugar social a ser ocupado: o primeiro ponto a destacar é a condição de não crianças, em que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser diferenciado, pois o educando que está inserido no mundo do trabalho e das relações sociais traz consigo uma história mais longa e mais complexa sobre o mundo exterior; o segundo aspecto a ser considerado é a condição de excluídos da escola, pois esta funciona com base em uma linguagem diferente, estranha, colocando os estudantes da educação de jovens e adultos em situação de desconforto pessoal, que muitas vezes é vista como o conhecimento certo, verdadeiro e exclusivo para ser aprendido; e o terceiro aspecto a se considerar é a condição de determinados grupos culturais que trazem suas histórias de vida, crenças, marcas e valores, todos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem que lhes são peculiares.

DEPOIMENTOS

Às vezes tem umas coisas que eu não entendo veja: eu faço minhas contas, eu trabalho na roça, eu faço minhas contas de cabeça de hectare, de tarefa e nunca dá errado. E às vezes aqui na escola o que a professora explica sobre estas contas eu não consigo acertar e também é difícil ela trazer estes tipos de contas (José, estudante da Educação de Jovens e Adultos).

Meu prazer aqui era assim: se eu estudasse escrevendo e fazendo conta, negocinho de desenho, pinturinha, eu ignoro. Isso é bom pra garoto novo, eu quero é aprender coisas que me sejam úteis lá fora (Paulo, estudante da Educação de Jovens e Adultos).

A organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos demanda uma reflexão clara acerca do cerceamento do direito à educação, como forma de violência sofrida por esses sujeitos. Daí a necessidade de não mais respaldarmos esta violência e exclusão, buscando promover o desenvolvimento de um trabalho pedagógico atrelado às determinadas peculiaridades, como a flexibilização do tempo, em que o professor atue como promotor de inclusão, parcerias, diálogos e alianças dessa camada historicamente excluída, dando assim possibilidade de um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública e promoção da transformação social.

As reflexões aqui trazidas sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm respaldar a nossa forma de pensar a organização do trabalho pedagógico, pois se torna impossível em uma modalidade tão singular e plural ao mesmo tempo propor e executar práticas pedagógicas como meros *pacotes*.

Salientamos a necessidade e urgência de assumirmos uma postura mais crítica, de luta e de transformação contra a hegemonia do conhecimento em que só o professor domina, sabe, transmite e que o estudante é o seu consumidor passivo, calado e que terá de provar que realmente aprendeu, ou melhor, consumiu por meio da prova, e caso seja considerado inapto, será descartado como “matéria-prima” imprópria.

Portanto não podemos conceber uma organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos que não seja com vistas ao exercício do protagonismo tanto dos educandos como dos educadores. Entretanto, constituir essa prática perpassa vários desafios, mas o que seria a vida sem desafios? É por isso que a vida só avança se você se desafia. Encara. Luta. Dessilência. Educação é vida. Educação é desafio. Educação de jovens e adultos é vida com desafios, pois acreditamos que o “ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos” (VEIGA, 2006, p.32).

3.2.2 Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos provêm de uma educação regular que não surtiu efeitos positivos na maioria dos casos. Construíram sua trajetória escolar fora dos padrões definidos, enquadrados ou desenhados pela escola regular, que não conseguiu, em determinado tempo, dar nem construir significado ao seu trabalho pedagógico.

Entender essa modalidade educacional no contexto atual, a necessidade dos educandos da Educação de Jovens e de Adultos e o modo como a instituição com eles trabalha constitui uma necessidade para compreender os caminhos construídos pela escola, a fim de propor uma nova significação para essa modalidade educativa. A modernidade exige dos indivíduos um conhecimento que vai além da sua casa, da sua terra, da sua cultura transmitida pelos antepassados, é necessário um novo modelo formativo de vida para os seres humanos.

Em especial a partir dos anos 90 do século XX, a modalidade educativa que era dirigida a um público mais adulto hoje aparece com um público mais jovem. Os jovens que, no seu percurso escolar, foram marcados pelo processo de escolarização, pela própria avaliação utilizada na escola ou por questões de trabalho ou falta de motivação para frequentar a escola e outros fatores buscam, nessa modalidade educativa, a inserção mais uma vez no processo de escolarização.

Desse modo, compreender a especificidade dos educandos que frequentam a mesma turma ou classe faz parte das atividades docentes, pois o professor, na maioria das vezes, trata-os como se fossem todos adultos ou simplesmente pertencentes a uma mesma geração. Nesse sentido, é preciso despertar um olhar sensível a essas questões para começar a pensar em um trabalho pedagógico mais envolvente para esses estudantes, pois são jovens e adultos de gerações diferentes, com gostos, crenças, valores e interesses diferentes.

DEPOIMENTO

Busco conhecer a fundo a realidade dos alunos e traçar caminhos partindo dessa realidade, construindo juntos, por meio de leituras, conversas informais com os mesmos. Trabalho com uma postura mais amiga, parceira, pois percebo que são alunos que necessitam de calor humano e incentivo para a valorização da sua autoestima e continuidade dos seus estudos (Profª. Rute que atua na Educação de Jovens e Adultos).

Valorizar e respeitar as diferenças na Educação de Jovens e Adultos é essencial para que os educandos reconstruam a sua trajetória de escolarização, ressignificando as marcas e percalços de uma escola que uniformiza a todos. Na maioria dos casos, essa modalidade educativa é vista pelos poderes públicos como um mero apêndice do sistema educacional.

FIQUE POR DENTRO

A LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 4º, inciso VI, estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e, no inciso VII, a “[...] 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”.

É preciso, como mencionado durante o texto, encarar a Educação de Jovens e Adultos como uma concepção de direito à educação para todos, uma vez que:

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa.

Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p.521).

FIQUE POR DENTRO

A Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, sinaliza alguns pontos sobre as particularidades dos sujeitos nessa modalidade educativa:

Parágrafo único: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização de mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Em especial, a partir dos anos noventa do século XX, a modalidade educativa que era dirigida a um público mais adulto ou idoso, hoje aparece com um público mais jovem. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no seu percurso escolar, foram marcados pelo processo de escolarização, pela própria avaliação utilizada na escola, por questões de trabalho, pela falta de motivação para frequentar a escola e outros fatores.

Compreender a especificidade dos educandos que frequentam a mesma turma ou classe faz parte, então, das atividades docentes que, na maioria das vezes, os trata como se fossem “iguais” ou simplesmente pertencendo a uma mesma geração. Nesse sentido, é preciso despertar um olhar sensível para essas questões a fim de começar a pensar em um trabalho pedagógico mais envolvente para esses estudantes, pois são jovens, adultos ou idosos de gerações diferentes, com gostos, crenças, valores e interesses diversos.

Valorizar e respeitar a diferença na Educação de Jovens e Adultos é essencial para que os educandos reconstruam a sua trajetória de escolarização, ressignificando as marcas e percalços de uma escola que uniformiza a todos. Na maioria dos casos, essa modalidade educativa é vista pelos poderes públicos como um mero apêndice do sistema educacional.

Para Moraes (2006),

[...] o aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico – uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e ‘clássico’ modelo de uma aula transmitida

via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute (MORAES, 2006, p.5).

É importante destacar que pensar no jovem da Educação de Jovens e Adultos significa pensar na enorme diversidade contextual e sociocultural existente, pois são jovens, na maioria, de classes economicamente baixas, muitos já inseridos no mundo do trabalho, alguns já constituíram família e todos convergem para um aspecto: em algum momento da escolarização, foram impedidos de prosseguir os estudos ou abandonaram a escola. Esses aspectos afetam o jovem em vários sentidos, desde o econômico até o educacional, como acesso, permanência e sucesso na escola.

Diante do entendimento exposto sobre a presença do jovem, do adulto e do idoso no mesmo espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, outro termo que se faz presente é o de geração. No contexto da sala de aula, conforme já mencionado, estão presentes várias gerações. Aqui, geração é entendida no plano da história, cada nova geração habita uma cultura diferente, construindo novas estruturas de sentido que se integram com novos significados aos códigos existentes (MARGULIS, 2001).

Os estudantes imersos no contexto da Educação de Jovens e Adultos tornam-se estudantes de uma modalidade na qual, muitas vezes, as várias culturas se imbricam, as suas representações não encontram vez nem voz. Quando entram na escola, deixam na maioria das vezes a sua realidade, as questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religiosidade e outros aspectos do lado de fora dos portões, convertendo-se em simples alunos e devendo interiorizar a disciplina escolar e códigos pertencentes àquela modalidade educativa, que, em muitos casos, não leva em conta as individualidades dos que ali estão.

Para Barcelos (2006),

Pensar a Educação de Jovens e adultos sem levar em conta este processo de silenciamento pelo qual

passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade avançada, tentam retornar à escola é um grande equívoco. Trata-se de um grave equívoco político seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica (BARCELOS, 2006, p. 35).

É importante destacar que não defendemos a formação de classes só para jovens, só para adultos ou só para idosos; todavia, são trazidos elementos para pensar uma modalidade educativa em que estão presentes esses sujeitos que precisam ser considerados nas suas especificidades. Argumentamos em torno da ideia de que a sala de aula, nessa realidade, deve ser transformada em um espaço dialógico com ações diversas, garantindo a participação, vez e voz dos seus atores, quer sejam jovens, quer sejam adultos ou idosos, percebendo-os na sua singularidade e nas relações sociais construídas.

Por outro lado, se a escola e o professor não tiverem em mente tais aspectos para a organização de um trabalho pedagógico que envolva a todos, essa modalidade educativa não deixará de ser só um apêndice do sistema educativo.

Assim, a transformação da escola para a inclusão não só de jovens, adultos e idosos, mas de todos que se originam das camadas populares, perpassa por sua vez por uma questão político-pedagógica. Torna-se um desafio para o professor e para a organização do trabalho pedagógico, pois muitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não criam laços ou relação de pertencimento com o ambiente escolar devido à falta de conexão com uma proposta pedagógica e curricular voltada para as singularidades dessa modalidade de ensino.

Impõe-se ter em mente que a escola atual, na maioria dos casos, não foi pensada para a Educação de Jovens e Adultos. Foi imposta à escola sem nenhuma reorientação na sua proposta pedagógica. Esse pensar inclui alguns possíveis elementos essenciais que levem em consideração os sujeitos dessa modalidade educativa, como:

- Uma estrutura pedagógica e administrativa adequada para os educandos da Educação de Jovens e Adultos, os jovens, os adultos e os idosos.

- Um projeto político-pedagógico e uma proposta curricular que incluam a Educação de Jovens e Adultos e as especificidades dessa modalidade educativa.
- Uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que não a restrinja à carência, à suplência, mas a entenda como uma modalidade da educação básica, em que o aprendizado seja concebido e vivenciado como processo continuado, mantendo as condições de acompanhar a complexidade do mundo contemporâneo.
- Um ambiente favorável para o desenvolvimento das práticas avaliativas das aprendizagens dos estudantes, sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Assim, ações dessa natureza vão ao encontro da construção de uma educação integral, não utilitarista ou compensatória, pois em uma sociedade da informação e do conhecimento, ainda que somente para alguns, essa formação integral significa orientar criticamente os educandos para o seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, como ser humano histórica e culturalmente situado, capaz, entre outras coisas, de pensar, de ensinar, de comunicar. Ser um sujeito competente para formular hipóteses, construir e reconstruir o conhecimento, amar, respeitar em uma perspectiva emancipatória.

3.3 Para saber mais

- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7.ed.São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. n.33, set. /dez.2006.p. 519-539.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed.São Paulo: Cortez, 2005.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2000.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. 2.ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximación conceptual. IN: BURAK, Solum Donas (Comp.). **Adolescencia y juventud em América Latina**. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001, p.41-55.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. Atuação psicopedagógica institucional na EJA: a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola. **Ciências & Letras**. Número 40, jan. /jun., 2006, p. 01-15.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001.p.15-43.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.p.13-33.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: avaliação e registro

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

4.1 Contextualizando

A partir do que foi discutido nos capítulos anteriores, pensar em práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos exige, antes de mais nada, que sejam levadas em consideração algumas características típicas dos alunos desse segmento da educação, os quais são vistos, primeiramente, como aqueles que não tiveram acesso à escola em suas etapas ditas “regulares” ou não puderam concluí-las, mas que procuram a escola na tentativa de iniciar ou dar continuidade ao seu processo de escolarização. Diferentes fatores afastaram esses alunos da escola ou implicaram na interrupção de seus estudos, mas é possível apontar que, nomeadamente, moradia distante de escolas e a necessidade de se dedicar ao trabalho ou à família são os principais.

Há que se considerar, também, a diversidade que se manifesta das mais diferentes formas nas salas de aula, especialmente as relacionadas ao grupo etário dos alunos – jovens, adultos e idosos –, e que pode representar motivações, desejos e necessidades de aprendizagens bem diferentes. Os jovens demonstram a vivacidade peculiar das pessoas de pouca idade e, muitas vezes, o pensamento de que ainda têm muito tempo pela frente. Ao contrário do adulto, que tem preocupações não somente com ele mesmo, mas que incluem sua família, cônjuge, filhos etc., em geral na perspectiva

de manter ou melhorar sua vida profissional. E, diferentemente desses dois grupos, o idoso, talvez, seja a pessoa que procura a sala de aula com expectativas mais sociais do que profissionais, pois pode intencionar maior convívio social, conhecendo novas pessoas, compartilhando suas experiências e, especialmente, aumentando sua autoestima.

Mas não é somente por causa da diferença nas idades que há diversidade entre os alunos, pois Vóvio (2010) explica que a heterogeneidade na EJA é fruto de uma série de fatores:

[...] tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. (VÓVIO, 2010, p.68)

Assim sendo, o desafio se encontra justamente em como atender essa heterogeneidade na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista avanços contínuos e progressivos nas aprendizagens de todos os alunos e de cada um e, nesse caminho, a avaliação formativa e os registros feitos pelo professor podem configurar-se como alternativas facilitadoras para vencer tal desafio.

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- Compreender as características da avaliação formativa.
- Conhecer as finalidades e as funções da avaliação nos diferentes momentos dos processos de ensino e de aprendizagens.
- Reconhecer na avaliação formativa pressuposto básico para a organização do trabalho pedagógico.
- Compreender a necessidade e o uso dos registros como procedimentos facilitadores da organização do trabalho pedagógico.

4.2 Conhecendo a teoria

O ato de avaliar é próprio do ser humano. Avaliamos o tempo todo e em todas as circunstâncias, “seja em reflexões informais, que orientam as frequentes opções do dia-a-dia, seja formalmente, nas reflexões organizadas e sistemáticas nos momentos de tomadas de decisões” (DALBEN in VILLAS BOAS, 2002, p. 17), por isso a avaliação não pode ser vista somente sob a ótica técnica, da formulação de instrumentos para medir o desempenho dos alunos, pois este prisma não reflete a real dimensão do processo avaliativo. A avaliação está intimamente ligada às aprendizagens em uma concepção que nos remete a pensar sobre como, onde e em que contexto a educação ocorre. Na Educação de Jovens e Adultos, o sentido da avaliação encontra-se em fazer com que cada pessoa envolvida procure reconhecer-se, vislumbrando que papel ela vai realmente cumprir neste cenário, que decisões podem surgir a partir dos resultados da avaliação e, sobretudo, que consciência e que intenção de aprendizagens estão associadas ao processo avaliativo.

Sob essa perspectiva, a avaliação deve ser redimensionada para superar sua faceta autoritária, para deixar de ser instrumento de coerção, exclusão, controle e punição e tornar-se alavanca do processo de construção do conhecimento. Segundo Esteban (2001):

A avaliação que impede determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas do aluno e alunas em erros ou acertos impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e do processo de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar. (ESTEBAN, 2001, p. 16).

SAIBA QUE:

A avaliação sob este prisma distancia-se de sua função primordial para ser transformada em instrumento punitivo que contribui para desvalorizar saberes, fortalecer hierarquias, silenciar e expulsar muitos da escola e, no caso da EJA, é papel da escola buscar reverter veementemente tal situação.

Partindo desta reflexão, pode-se pensar que na EJA é necessário lançar das mais diferentes possibilidades para acolher o aluno frente ao novo, tornando o trabalho em sala de aula um ato amoroso e, especialmente, promovendo a articulação das dimensões do trabalho pedagógico a um trabalho de parceria, no qual haja a máxima interação do professor com seus alunos. Assim, é fundamental atribuir sentido ao ato de avaliar, para conhecer a individualidade dos alunos e de cada um e assegurar os seus avanços, a fim de estimular e facilitar seus processos de aprendizagem e seu desenvolvimento.

A avaliação vista como categoria fundamental da organização do trabalho pedagógico conduz e determina os caminhos da ação docente e esta mesma avaliação é capaz de revelar as reais necessidades didáticas, políticas e sociais que se estruturam dentro da sala de aula e é por meio dela e a partir dela que se pode desenvolver uma consciência das estruturas determinantes para uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade e, principalmente, para uma prática pedagógica preocupada com as aprendizagens e com os avanços dos alunos e de cada um, constituindo-se em aspecto primordial para a formação de sujeitos críticos e felizes, e não como fator de exclusão, de eliminação e de fracasso escolar.

Para redimensionar a prática avaliativa, portanto, é preciso uma retomada das práxis pedagógica e dos conceitos de educação a fim de encontrá-la nas diversas dimensões do trabalho pedagógico. É preciso pôr em prática a função formativa da avaliação. Villas Boas (2001, p. 159) reflete

sobre isso dizendo que é necessário que o professor trabalhe em busca de uma “avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo”. O professor deve trabalhar em busca de uma avaliação que conduza “à inclusão, e não à exclusão” (VILLAS BOAS, 2002). Esse é o papel da avaliação formativa. E ainda completa afirmando que o trabalho deve pautar-se em uma avaliação:

[...] pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2001, p. 159).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a avaliação tem papel preponderante, pois, nesta modalidade da educação, a avaliação protagoniza, no mínimo, dois momentos: 1º) é fundamental saber o que os alunos já sabem antes de avançar no processo – é a avaliação diagnóstica, e 2º) no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro se e como os alunos estão avançando – é a avaliação formativa.¹

O papel da avaliação diagnóstica, não só na EJA, mas em qualquer outra etapa ou modalidade da escolaridade, é o de ter-se clareza dos conhecimentos prévios dos alunos, o que garantirá ao professor organizar seu trabalho pedagógico em torno desses conhecimentos, com vistas a contribuir para os avanços de todos e de cada um. Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem e pensam sobre determinado conteúdo, é possível planejar atividades como boas situações de aprendizagens, facilitando seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, considerando, inclusive, toda a heterogeneidade presente nas salas de aula da EJA, é importante pensar em estratégias

1 A avaliação formativa é melhor discutida no Capítulo seguinte deste trabalho.

pedagógicas que viabilizem esses avanços, tendo a avaliação formativa presente em todos os aspectos deste processo.

A avaliação diagnóstica ou levantamento de conhecimentos prévios é tão relevante para o professor quanto ao próprio aluno, porque lhe confere informação acerca de seus conhecimentos, o convida a participar de suas aprendizagens e a desenvolver uma auto avaliação; significa levá-lo a entender também que o conhecimento vai sendo construído a partir de conhecimentos que ele já possui.

Nessa perspectiva, é a avaliação que sustenta os rumos das aprendizagens, na qual toda a estrutura pedagógica deve se estabelecer, sendo esta uma das principais características da avaliação formativa, a qual adquire feição de facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagens, promovendo a interação efetiva entre alunos e professor. A avaliação formativa como promotora de um espaço de trocas pode proporcionar o desenvolvimento do aluno, incentivando-o a avançar e a encontrar possibilidades de transformar o meio em que vive. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador em favor da aprendizagem escolar e do desenvolvimento global do aluno.

4.3 Aplicando a teoria na prática

Nesse caminho, existem determinados pressupostos que podem favorecer a vivência desse espaço e garantir que a avaliação seja de fato formativa, o que ocorre, primeiramente, pelo reconhecimento do aluno como parte do processo educativo e a sala de aula como espaço democrático, dialógico e coletivo no trabalho pedagógico. Considerando, então, que todos os envolvidos no processo educativo precisam igualmente envolver-se no processo avaliativo, o que vai realmente contar diante da determinação de se realizar uma avaliação formativa e comprometida com as aprendizagens de todos os alunos é uma coerência pedagógico-avaliativa, para a qual, segundo Freitas (2005, p.95-97), é preciso construir outra lógica na forma ensinar/

aprender/avaliar e que recupere o sentido da práxis, dispondo a avaliação ao lado dos objetivos concebidos, formando um par no qual se subordinam os conteúdos e o método. O autor mostra que a avaliação incorpora os objetivos, apontando uma direção para a organização do trabalho pedagógico.

DEFINIÇÃO:

A avaliação formativa se efetiva verdadeiramente quando se garante no espaço escolar o *feedback* pelo professor, o que é essencial para os alunos regularem suas aprendizagens. É por meio dos *feedbacks* do professor, tanto orais quanto escritos, que os alunos têm a oportunidade de enxergarem como andam suas aprendizagens; as orientações dadas poderão ajudá-los a compreender e a avançar em relação às suas supostas “dificuldades”. É fundamental, pois, que haja devolutivas acerca do que os alunos pensam, escrevem ou produzem em relação aos conteúdos trabalhados, a fim de que possam reorganizar ou reelaborar os conhecimentos que estão em construção

Assim, a natureza da avaliação formativa exige pôr em relevo que:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o *feedback* é determinante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; (D. FERNANDES, 2005, p. 7).

A avaliação formativa viabiliza acompanhar o aluno em suas aprendizagens a todo momento, em uma relação de parceria, possibilitando-lhe enxergar suas necessidades ao longo do processo para o efetivo prosseguimento

de suas aprendizagens, por meio das orientações advindas dos *feedbacks*. São orientações que informam claramente sobre o que o aluno já aprendeu, o que ainda lhe falta aprender, como pode melhorar e de que maneira.

Vale ainda acrescentar, reforçando o que já foi dito, que a avaliação formativa vincula-se, de forma inseparável, à participação viva dos alunos em todas as atividades propostas em sala de aula, à prática do *feedback* e ao incentivo e à vivência da autoavaliação, na qual se inclui a autorregulação, bem como a experiência da avaliação realizada pelos colegas da turma, a heteroavaliação, permitindo que cada um compreenda e conheça suas potencialidades e perceba o que ainda precisa ser melhorado e aprendido, encarando todo o processo como enriquecedor para suas aprendizagens. Isso dispõe a avaliação como aliada, pois anula sua faceta classificatória e excludente e, ainda, favorece no aluno o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima, da sua autonomia e do espírito de responsabilidade acerca de suas próprias aprendizagens e, da mesma forma, o desenvolvimento profissional dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo. Isso tudo implica um trabalho preocupado com a realização de estratégias didático-pedagógicas que deem vazão a esses pressupostos.

Trata-se de ver o que a estrutura física da sala de aula oferece e criar a partir dela novas configurações espaciais, espaços que recebam os alunos com vistas a atender seus “percursos e necessidades de aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2013, p. 01). Um exemplo de configuração espacial não permanente na sala são os *reagrupamentos*, os quais são alternativas dinâmicas e flexíveis de potencializar o uso do espaço na sala de aula e de aproveitar a diversidade de conhecimento dos próprios alunos para que, na interação, no trabalho em parceria, eles possam avançar. De acordo com a autora (2013) “O reagrupamento permite que os estudantes tenham a oportunidade de interagir com diferentes colegas porque os grupos são reorganizados quando o professor percebe essa necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens.”

Ainda acompanhando os esclarecimentos de Villas Boas (2013):

Em determinados momentos as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, as atividades podem ser diferentes, quando cada grupo receberá desafio específico. O que determina a organização dos grupos de uma forma ou de outra é o diagnóstico das necessidades de aprendizagem realizado pelo professor. (VILLAS BOAS, 2013, p. 01).

Planejar atividades desafiadoras é outra possibilidade de alavancar as aprendizagens. É preciso, para tanto, considerar e aproveitar pedagogicamente a heterogeneidade entre os alunos, não sendo o caso de preparar uma atividade diferente para cada aluno, pelo contrário, implica organizar um “ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas.” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma atividade é considerada desafiadora quando os alunos têm problemas a resolver, quando é uma atividade difícil, porém é possível de ser realizada pelos alunos. Não devem ser nem fáceis demais nem difíceis demais, os alunos precisam “*pôr em jogo o que sabem para descobrirem o que ainda não sabem*”² e é muito importante que a avaliação desenvolvida permita aos professores conhecer cada aluno para que ele tenha como planejar essas atividades diferenciadas e desafiadoras e possa, ainda, realizar os reagrupamentos intervindo adequadamente, de forma problematizadora, para que os alunos avancem cada vez mais em suas aprendizagens.

Dentro da perspectiva de realização de reagrupamentos, se insere a formação de parcerias produtivas, a qual nada mais é do que a formação de bons agrupamentos para a realização de atividades desafiadoras, ou

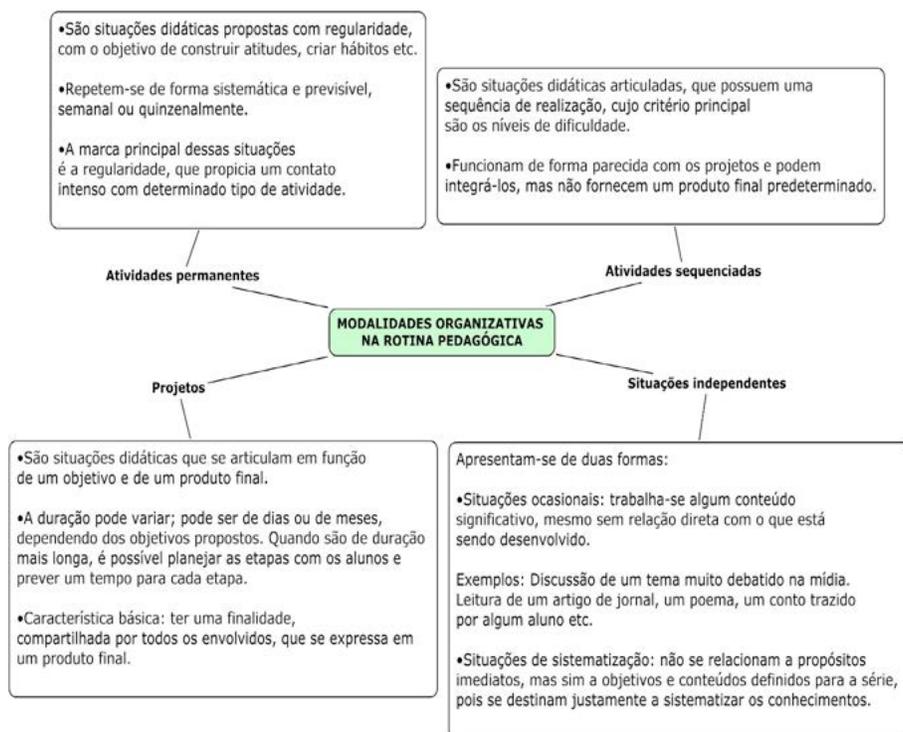
2 Expressão muito utilizada pelo Programa de Formação de Professores – PROFA desenvolvido no DF entre 2000 e 2003.

seja, formação de pequenos grupos que potencializam as aprendizagens de seus componentes a partir dos objetivos das atividades e das necessidades de aprendizagens de cada um, por meio da troca de informações e da socialização dos conhecimentos que deve ocorrer durante a atividade. Uma boa parceria leva em consideração os conhecimentos de todos os alunos do grupo sobre os conteúdos da atividade que irão realizar, a fim de que na interação entre eles haja a máxima circulação de informações e que todos tenham problemas a resolver durante a atividade, permitindo que confrontem e compartilhem suas hipóteses.

Toda essa organização com reagrupamentos, parcerias produtivas e atividades desafiadoras faz sentido quando inserida em uma rotina pedagógica que vai além do quadro-de-giz e do livro didático, não sendo produtivo, então, realizar qualquer uma dessas estratégias de forma mecânica, incluídas no cotidiano da sala de aula apenas para diversificar o trabalho de vez em quando; pelo contrário, são estratégias que precisam fazer parte da rotina³pedagógica. Chamo a atenção para a rotina pedagógica porque considero sua importância para um trabalho preocupado com a progressão continuada das aprendizagens a todo e em qualquer tempo, porque a rotina é um meio “para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os materiais, as propostas e as intervenções do professor”. (BRASIL, 2001, p. 103). A rotina pedagógica leva em conta o planejamento do tempo didático e pode ser estruturada com base nas modalidades organizativas elencadas pelos professores da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo (BRASIL, 2001, p. 96), as quais foram dispostas na Figura 1:

3 Rotina aqui é entendida como conjunto de ações sobre o qual é organizado o tempo didático, por meio de situações planejadas com base nos objetivos e nas necessidades de aprendizagens dos alunos. Assim, tal rotina não pode ser vista como algo rotineiro ou enfadonho, mas como estrutura que dá vida ao planejamento do professor.

Figura 1 - Modalidades organizativas da rotina pedagógica.



Fonte: Elaborada pela autora com base nas orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001, p. 96).

Os projetos didáticos têm sido uma estratégia pedagógica bastante utilizada nas escolas, talvez porque se opõem à fragmentação e à descontextualização em sala de aula. São uma forma de efetivar a participação dos alunos em suas aprendizagens, envolvendo-os coletivamente na busca de atingir determinado objetivo. Uma de suas principais características é a possibilidade de abarcar diversas áreas do conhecimento e partir da “experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares”, conforme entende Veiga (2006, p. 69), o que favorece a relação entre a teoria e a prática;

além disso, trata-se de uma modalidade da ação didática que “em seu âmago estão presentes as dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”. (VEIGA, 2006, p. 74).

As atividades sequenciadas, permanentes e independentes – dispostas na Figura 1 – completam as modalidades organizativas da rotina pedagógica de modo a tornar o trabalho pedagógico o mais produtivo possível no que se refere à efetivação das aprendizagens. Nesse caso, a avaliação formativa exerce papel primordial na organização de todo o trabalho pedagógico, quando se tem a intenção de não deixar nada ou ninguém para depois, já que as necessidades de aprendizagens vão sendo identificadas, analisadas e geridas no decorrer do processo e, nesse ínterim, estratégias vão sendo inseridas na rotina pedagógica para atender a tais necessidades.

Toda essa configuração pensada para a organização do trabalho pedagógico exige do professor uma prática intencional e regular de observar e registrar o desenvolvimento do aluno na realização das diversas estratégias da rotina pedagógica, o que representa anotar os sinais de aprendizagens, bem como as necessidades que se evidenciam no cotidiano da sala. Assim, uma etapa importante do trabalho pedagógico é o registro feito pelo professor, o que o leva a pensar e refletir sobre cada deliberação que foi ou que será adotada, permitindo melhorar o trabalho e adequá-lo com frequência às necessidades de aprendizagens dos alunos. O registro permite identificar as carências, observar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como os progressos da turma. O que conta é fazer dele uma ferramenta de análise crítica e de suporte da avaliação formativa com o propósito de adequar, flexibilizar ou redimensionar o trabalho pedagógico, porque aquilo que se tem por escrito não se perde, não se esquece e, sendo assim, facilita a tomada de decisões de maneira consciente.

SAIBA QUE

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

A prática do registro admite uma diversidade de formas, de funções e de objetivos, por isso há uma imensidão de possibilidades de colocá-lo em prática: diário de classe, portfólios, caderno de planos, tabelas de acompanhamento da turma, gravação em áudio ou vídeo, produção de relatórios, fotografias das produções dos alunos, projetos, anotações diárias, entre outras. É válido ressaltar a riqueza das anotações diárias, escritas curtas que ocorrem durante a aula, são as pequenas inferências que tecemos acerca dos comentários e do desenvolvimento dos alunos em determinadas tarefas. Essas notas apontam questões referentes a dúvidas, a conteúdos que precisam ser aprofundados ou pesquisados, os quais servirão de base para futuros planejamentos.

Já os relatórios consistem em documentos que relatam o desenvolvimento das estratégias que compõem as modalidades organizativas da rotina pedagógica que foram trabalhadas em determinado período e que têm por objetivo descrever o desempenho dos alunos, mas especialmente o do professor, com vistas a levá-lo a pensar sobre os seus objetivos articulados aos conteúdos e às necessidades de aprendizagens dos alunos, verificando em que medida as estratégias estão ou não atendendo aos seus pressupostos. Em suma, os registros feitos pelo professor dão visibilidade ao trabalho pedagógico e permitem revê-lo ou mudá-lo sempre que necessário.

DESAFIO:

Você tem a prática de registrar previamente a organização do seu trabalho pedagógico? E sobre o que ocorre em sua sala de aula? O que você pensa sobre isso? Registre suas conclusões e as compartilhe com seus colegas.

4.4 Para saber mais

- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

4.5 Testando os seus conhecimentos

1. O que deve ser levado em consideração na prática pedagógica desenvolvida na EJA?
2. Quando a avaliação é pautada na perspectiva formativa?
3. Quais os intervenientes intrínsecos a uma avaliação formativa?
4. De que maneira a avaliação pode contribuir para as aprendizagens de todos os alunos de cada um?
5. Qual o papel dos registros feitos pelo professor na prática pedagógica da EJA?

Referências

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Guia do Formador**: módulo 2. Pelissari, C. (org.) Brasília, 2001.

DALBEN, A.I.L.F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, M.B. **Avaliação: políticas e práticas**. CAMPINAS: Papirus, 2002.

Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

VILLAS BOAS, B. **A avaliação na escola em ciclos**. GEPA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico. 2013. Disponível em <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-na-escola-em-ciclos/>

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et al. **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEITURA E LITERATURA PARA NEOLEITORES JOVENS E ADULTOS

Joseval dos Reis Miranda
Maria Susley Pereira

5.1 Contextualizando

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios”. (FREIRE, 1986, p. 164).

A leitura deste módulo possibilitou-nos refletir sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e permitiu-nos perceber as nuances relativas a esse público que, de alguma maneira, se viu “expulso” das salas de aula e, por vezes, carrega o estigma de que nada sabe, o que revela a baixa autoestima desse grupo. Mas, ao contrário disso, o jovem, o adulto e o idoso que vêm pela primeira vez para a escola ou que para ela retornam, trazem consigo um vasto conhecimento de mundo.

É papel da escola, portanto, contribuir efetivamente para que construam também conhecimentos importantes para o seu avanço intelectual, o que, certamente, influenciará positivamente no seu processo de inclusão social, considerando, sobremaneira, a veloz e dinâmica produção de novos conhecimentos advindos do contexto mundial em constante transformação - social, cultural, político, econômico, científico, tecnológico, ecológico, entre outros -, que constitui os efeitos da chamada globalização. É papel também da escola, não somente convidar esse grupo a vir ou retornar para a escola, mas fundamentalmente convencê-lo a nela permanecer de forma motivadora, cativante e por meio de um trabalho pedagógico preocupado com as reais necessidades de aprendizagens de todos e de cada um.

Partindo desse pensamento, trazemos a importância do trabalho na Educação de Jovens e Adultos com diferentes tipos e gêneros textuais, incluindo o texto literário. Mas, antes de mais nada, é bom refletirmos sobre o fato de que alfabetizar não se limita à decifração de códigos do sistema alfabético, está, pois, íntima e diretamente relacionado ao desenvolvimento do letramento, aos usos sociais reais das práticas de leitura e de escrita. Desse modo, é esperado que, em seu processo de escolarização, o jovem, o adulto e o idoso, tenham a oportunidade de vivenciar, de forma contínua e constante, uma imersão em situações de letramento, porque, na contramão disso, poderemos contribuir para a formação dos ditos “analfabetos funcionais” e, ainda, minguar todo e qualquer avanço reservado aos neoleitores.

SAIBA QUE

O neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor. [...] Além da pouca experiência em ler textos escritos, geralmente os neoleitores vêm dos estratos populares, e, mesmo morando no mundo urbano, trazem consigo uma história bastante vinculada ao mundo rural; além disso, sobrevivem em subempregos em que os baixos salários e a subserviência prevalecem; cada vez mais, os idosos têm buscado alfabetizar-se; as mulheres são em maior número, muitas vezes motivadas pela necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares; o processo de alfabetização pelo qual passam (ou passaram, pois a maioria frequentou em algum momento da vida um tempo de escola) ainda se baseia, muitas vezes, em atividades de memorização, o que os leva à ideia de que ler é uma atividade mecânica. [...] O neoleitor possui uma rica experiência de vida, vinculada ao seu trabalho e ao seu cotidiano. Por conta disso, tem contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário deste material. Além disso, o adulto não domina apenas uma parte dos códigos do mundo - a linguagem escrita. Por exemplo, os pedreiros, mesmo analfabetos, calculam perímetros, ângulos, vigamentos, dispensando as regras escolares. Outro exemplo é em relação às formas pelas quais o sujeito analfabeto transita num mundo absolutamente letrado. Seus referenciais serão relacionados a elementos concretos; no caso da busca de um endereço, por exemplo, poderão ser árvores, postes, cores, etc. Há, aí, evidentemente, uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática.” (TIEPOLO, s/d, p. 1).

Conduzir esse público à certeza de que têm conhecimentos, que sabem muito, é, sem dúvida nenhuma, um desafio, mas é absolutamente fundamental para todo e qualquer trabalho que vise atender às propostas curriculares, aos projetos escolares, mas, especialmente, às necessidades de

aprendizagens de todos os alunos e de cada um. Assim sendo, trazer a leitura e a literatura para a sala de aula é um caminho promissor para vencer tal desafio, pois elas podem favorecer no espaço/tempo da aula discussões nas quais os alunos socializem suas experiências e percebam o quanto conhecem do mundo e, mais ainda, sintam que há valorização de seus saberes e vivências individuais, sem contar que o trabalho com textos, literários ou não, têm o poder de transcender os muros da escola e acompanhar os alunos fora do espaço/tempo da sala de aula.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA

A aluna Maria José, de 72 anos, ao ler a poesia “Todas as vidas” de Cora Coralina, foi explicando o que significava cada expressão, por exemplo: “cozinha antiga/toda pretinha”; “cumbuco de coco”. Essas expressões fazem parte de uma realidade presenciada. Ela viveu a época do fogão de lenha, da panela de barro e da taipa de lenha. Essa busca de diálogo com o passado é riquíssima, induzindo trocas de experiências fascinantes. (OLIVEIRA, 2005, p. 01).

Então, podemos pensar que experiências, como a vivenciada pela aluna Maria José, são ricas possibilidades de a escola levar os alunos a se verem como pessoas dotadas de conhecimento, repletas de saberes, os quais podem estar apenas encobertos e precisam ser descortinados. O texto pode ajudar a abrir muitas cortinas e fazer com que nossos olhos vejam aquilo que antes não podíamos enxergar.

A partir dessa perspectiva, a leitura alcança sua feição interpretativa, porque possibilita à pessoa atribuir significados, produzir inferências, fazendo com que aquele que lê adquira papel ativo frente ao texto e deixe de vê-lo como “mero artefato artístico a objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação”. (ZILBERMAN, 2005, p.51.). Isso é, basicamente, um convite para que, nós professores, também

descortinemos nossos olhares e enxerguemos a necessidade de valorizarmos os saberes dos alunos, a fim de que possamos, cada vez mais, trazer o aluno para perto dos livros, dos textos e da palavra escrita, diferentemente de práticas convencionais da escola que simplesmente os afastam da leitura. É de especial importância termos em mente que apenas disponibilizar livros não basta para a formação de leitores, é preciso que nos coloquemos na posição de mediadores, a partir do que conhecemos das pessoas que estão em nossas salas de aula, para que os neoleitores possam desenvolver cada vez mais autonomia frente ao texto escrito e, assim, adquirirem relação de afeição com a prática de leitura e se tornarem verdadeiros leitores.

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender a concepção de letramento na Educação de Jovens e Adultos.
- Compreender a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos.
- Refletir sobre boas estratégias para a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos.

5.2 Conhecendo a teoria

DEFINIÇÃO

Os neoleitores que, de maneira bem simplificada, são aqueles que, oriundos de programas de alfabetização, estão recém-alfabetizados e iniciam sua caminhada de leitores. (TIEPOLO, 2010, p. 7).

A partir do entendimento de que os neoleitores estão em processo inicial de sua relação com o texto escrito e apresentam, por este motivo, uma diversidade de níveis de domínio da linguagem escrita, é preciso considerar

toda a leitura de mundo que possuem, a qual é derivada, em geral, das experiências advindas de situações concretas da vida em sociedade, conforme diz Kleiman (2007), pois trata-se de um público portador de uma

[...] bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

No entanto, tal “bagagem” pode não ser suficiente para que transitem autonomamente no contexto social contemporâneo, o qual é permeado pela palavra escrita. E é aí que entra o importante papel da escola para os jovens, os adultos e os idosos que chegam ou voltam para a sala de aula, pois cabe a ela ampliar e ressignificar seus conhecimentos, contribuindo para o efetivo desenvolvimento do seu letramento que, seguindo a definição de Soares (2010), é “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 44).

Nesse caminho, promover situações em que o livro, o texto e a palavra escrita sejam elementos principais das nossas estratégias pedagógicas, aproximará nosso trabalho da perspectiva inclusiva da educação e, sobretudo, potencializará nossa possibilidade de formar leitores em qualquer idade. Infelizmente, ainda é comum ver na escola a leitura sendo tratada apenas como veículo para o estudo dos conteúdos curriculares, ao invés de ser encarada como fundamento para quaisquer outras aprendizagens que se espera desenvolver no âmbito escolar.

Assim, a presença da leitura em sala de aula pode/deve ocorrer a partir dos diferentes gêneros textuais, os quais estão inseridos nas atividades comunicativas do dia a dia e que, também, se relacionam às práticas de leitura e de escrita da disciplina de Língua Portuguesa.

SAIBA QUE

Gêneros textuais - podem ser literários ou não literários. São textos que circulam no mundo em situações sócio comunicativas; cada um tem sua função, são escritos para um público específico e apresentam características específicas. São inúmeros os gêneros textuais: *propaganda, reportagem jornalística, notícia, entrevista, canção, conto, romance, lenda, telegrama, fábula, bilhete, receita culinária, “curriculum vitae”, bula de remédio, e-mail, artigo de opinião, poema, piada, charge, carta, abaixo-assinado, rótulos, lista de compras, biografia, diário, relatório, resenha, letras de música, manual de instruções etc.*

Tipos textuais – a caracterização dos tipos de texto se dá pela estrutura sintática, lexical, gramatical e por outros aspectos que distinguem uns textos de outros: *narração, argumentação (dissertação), exposição, descrição e injunção.*

Não podemos negar a infinita possibilidade de trabalho que os diferentes gêneros textuais podem nos oferecer, por isso é tão importante organizar o trabalho pedagógico de forma que se possa trazer para a sala de aula situações em que o texto ganhe sentido para aluno e, ao mesmo, tempo faça sentido também para ele em circunstâncias fora da escola, na organização de situações comunicativas cotidianas, pois, em um artigo, Tanija Teixeira diz que

A principal descoberta da leitura é que, na medida em que lemos, aumentamos nosso campo de compreensão do mundo. A leitura permite o desenvolvimento de nosso senso crítico, pois exige, dentre outros processos, a análise, a comparação e a associação de ideias atreladas aos nossos conhecimentos prévios, assim como o contato com novas informações que se transformarão em conhecimento na medida em que lemos. Tanto mais significativa será a qualidade do leitor quanto mais amplo for seu repertório de leituras, em sua diversidade e qualidade. Quanto mais lemos, mais nos apropriamos de diferentes relações com o lido e, conseqüentemente,

desenvolvermos nossa capacidade leitora. (TEIXEIRA, 2010, p. 17).

Vale acrescentar que a intenção do leitor, ao ler, está intimamente relacionada às leituras escolhidas por ele, ou seja, lemos para satisfazermos alguma necessidade, sempre temos uma finalidade quando lemos, seja para nos informar, para refletir, para nos instruir, para nos divertir, lemos por prazer, entre outras infinitas intenções de leitura. Assim sendo, o trabalho com a leitura na sala de aula de jovens, adultos e idosos precisa levar isso em consideração e atribuir sentido às propostas de leitura de forma que se aproxime o aluno do texto, na contramão de práticas que tratam o texto apenas como pretexto para discutir temáticas relacionadas a estudos gramaticais, por exemplo.

Uma prazerosa alternativa para o trabalho com a leitura na sala de aula está na literatura, que adquire valor inestimável na Educação de Jovens e Adultos, considerando-se a sua peculiar característica de abranger aspectos de toda natureza – sociais, culturais, históricos, filosóficos, sociológicos etc. –, bem como a possibilidade que dá ao leitor de relacionar temas e assuntos diversos, facilitando a articulação e a ampliação dos seus saberes. Além disso, o fato de o texto literário ter uma linguagem propositalmente elaborada para causar emoção, faz dele um elemento estético, relacionado à arte, à ficção, ao qual se pode atribuir significados distintos a partir das particularidades de cada um, e, sobretudo, o torna dispositivo de deleite para as aulas, tornando-as cada dia mais divertidas, mais motivadoras e instigantes.

Para entender melhor

Texto Literário:

- Plurissignificação
- Linguagem no sentido figurado (conotação)

- Presença da Função Poética (centra-se na mensagem e preocupa-se com a arrumação das palavras)
- Expressa sentimentos (função emotiva)
- Presença de figuras de linguagens

Texto Não Literário:

- Linguagem denotativa (sentido real)
- Predomínio da Função Referencial (linguagem centrada na informação)
- Fatos reais e/cotidianos

5.3 Aplicando a teoria na prática

Antes de mais nada, é preciso considerar que os neoleitores precisam adquirir intimidade com o texto escrito, de forma que sintam proximidade naquilo lê, e isso não ocorre de repente e muito menos por meio de qualquer texto. Por isso, é preciso cuidado na escolha dos textos, os quais sejam obras que não menosprezem o leitor ainda iniciante, mas que permitam a ele reconhecer-se e conhecer o mundo.

Atualmente, o Governo Federal, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE¹ tem distribuído os melhores títulos disponíveis

1 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático, acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: Nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação

no mercado de livros para bibliotecas públicas escolares de todo o país, o que facilita à escola organizar seu trabalho pedagógico, tendo a possibilidade encontrar materiais de qualidade disponíveis, os quais dão margem à criação de estratégias diferentes que, inseridas na rotina pedagógica, certamente contribuirão para a formação do novo leitor, desenvolvendo sua sensibilidade e ampliando sua forma de enxergar e entender o mundo.

CURIOSIDADE

Leitura compartilhada: alguns instantes de muito prazer!

A leitura feita pelo professor deve acontecer também para os jovens, para os adultos e idosos, não sendo, pois, uma prática reservada somente para as salas de aula de crianças. É imprescindível a leitura de textos literários feita em voz alta, todos os dias, pelo professor, pois instaura um clima afetivo na sala, como alguém que presenteia a turma com um texto que lhe agrada, e, especialmente, favorece contato dos alunos com textos bem escritos, característica da linguagem literária, o que, certamente, favorece a compreensão de que os diversos textos possuem diferenças entre si e que a linguagem escrita se diferencia, também, da linguagem oral. O professor pode ler textos na íntegra, em capítulos ou apenas trechos que merecem ser compartilhados e fica a seu critério o que irá compartilhar a cada dia: poemas, contos, crônicas, novelas etc.

de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

Precisamos cuidar para que a nossa intenção de contribuir efetivamente para a formação de leitores jovens, adultos e idosos não caia na armadilha que, muitas vezes, a nossa prática “esconde” sem perceber; em outras palavras, é muito importante que não deixemos vigorar estratégias que se assemelham à imposição, à obrigação e à cobrança, como as convencionais formas de controle (fichas de leitura, provas, testes etc.) que são utilizados, em grande parte, somente para confirmar se o aluno leu o não leu determinado texto ou obra. O que queremos é mostrar-lhes o benefício da leitura em todos os aspectos da nossa vida, queremos levá-los a encontrar no texto, especialmente, no literário, sua dimensão lúdica, prazerosa, reflexiva, interativa... Enfim, é importante, pois, que o trabalho planejado esteja efetivamente preocupado em não didatizar a leitura e, menos ainda, que não infantilize o neoleitor, mas, ao contrário, que lhe permita interagir com o texto literário, respeitando sua trajetória inicial como leitor e valorizando suas experiências fora da escola.

Há muitas possibilidades de incentivar e motivar o aluno para ler textos literários, mas existem algumas boas ideias que podem ser um bom começo e ainda podem servir para nos ajudar a pensar em outras possibilidades para facilitar o acesso ao livro, e, acima de tudo, para aproximar o aluno da leitura, levando-o a sentir-se bem naquela atividade e, a partir daí, sentir desejo de ler, de ler outras histórias e não parar mais.

Roda de leitura



Pode ocorrer por meio de encontros semanais (um ou dois por semana) com pequenos grupos de alunos, com duração de 30 a 40 minutos, preferencialmente fora do horário das aulas. Uma boa

sugestão é combinar com os alunos o horário que melhor se adéqua a todos, podendo ser antes do horário da aula, por exemplo. É bom cuidar para que cada encontro apresente um ambiente mais prazeroso que o outro, que seja agradável ao aluno, que ele se sinta acolhido e perceba que sua participação no grupo é importante para todos.

A ideia pode ser a de ler textos retirados de alguma obra, mas é muito interessante que o coordenador da Roda de Leitura se empenhe em proporcionar leituras direto dos livros, tendo, dessa forma, a oportunidade de apresentá-lo ao grupo, explorando todos os aspectos importantes que compõem a obra, desde sua capa. É bom que os alunos ouçam leituras a partir do próprio livro e possam manuseá-lo, isso valoriza o texto e o livro em si. As leituras podem ser realizadas das mais variadas formas, a cada encontro pode-se pensar em uma maneira diferente para a leitura de uma determinada obra, ora a leitura poderá ser realizada por todos, cada um lendo um trecho, em outro momento, uma pessoa lê o texto sozinha, pode ser uma leitura em forma de jogral etc., o que irá ajudar na escolha da estratégia a ser adotada para a leitura, é a própria obra, o texto, o enredo, a musicalidade, ou seja, as características do texto indicarão a melhor maneira de ser lido na Roda.

Ao término de cada leitura, trocam-se impressões acerca do que acabaram de ouvir, o que chamou-lhes a atenção, o que não ficou tão claro, por que aconteceu isso ou aquilo, sendo mais oportunidade de vivenciar, perceber e interagir com o que foi lido. Vale lembrar, no entanto, que, nesses encontros, o aluno não pode ser obrigado a participar, ele precisa ser convidado e, a partir, daí sentir-se integrado e contagiado!

Fim de semana literário



Uma visita à Sala de Leitura da escola pode render um fim de semana inteiro de leitura em casa. Nesta sugestão, a ideia é reservar alguns minutos da aula de sexta-feira para os alunos irem até a Sala de Leitura

ou à Biblioteca da escola para passear entre as estantes, manusear os livros, ver tudo e escolher aquele livro que mais tenha lhe interessado para levar consigo para ler durante o fim de semana e trazê-lo de volta na segunda-feira, na qual podem ser reservados também alguns minutos para aqueles que queiram socializar o que leram ou o que estão lendo - caso o fim de semana tenha sido curto para tanta história, podendo o aluno permanecer mais tempo com o livro.

Esta sugestão vale muito a pena, porque contribui para que a Sala de Leitura da escola seja um espaço conhecido e, com o tempo os alunos passarão a frequentá-la em outros momentos, sozinhos, sem a necessidade de terem que esperar a sexta-feira para trocar ou buscar outro livro para ler. Assim, é importante que o profissional responsável pela Sala de Leitura ou pela Biblioteca da escola seja parceiro/colaborador no projeto “Fim de semana literário” e, assim, viabilize as condições necessárias para que os alunos possam levar os livros para casa e se sintam à vontade para fazer suas escolhas, mas, sobretudo, que sejam auxiliados naquilo que for necessário. Dessa forma, o ambiente se torna agradável e convidativo, permitindo aos alunos reconhecerem a riqueza da Sala de Leitura, enxergando-a como extensão de suas salas de aula, mas, acima de tudo, como espaço organizado inteiramente para eles.

DESAFIO

Faça um registro escrito de sua experiência como leitor, relatando e refletindo sobre os aspectos positivos e negativos que estiveram presentes na sua formação leitora durante o período em que foi estudante. Em seguida, compartilhe com seus colegas, a fim promover um debate acerca das nuances que aproximam ou afastam as pessoas da leitura.

Diante de tudo que foi dito, não podemos nos esquecer que para formar leitores é preciso que sejamos também leitores, que nosso prazer e desejo de ler sejam sensações que emanem diariamente em nosso trabalho, afinal é muito difícil divulgar algo que não nos é familiar. Quando gostamos, quando vivenciamos, quando temos a leitura como elemento presente em nossa vida profissional e pessoal é muito mais fácil dizer e mostrar que ela pode ser prazerosa e, especialmente, que o texto nos enriquece e até nos fortalece como pessoas.

5.4 Para saber mais

- BRASIL. **Histórias e histórias:** guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE99. Brasília-DF, MEC/SEF, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- MANGUEL, Albert. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **A questão dos suportes dos gêneros textuais.** UFPE. Pernambuco. 2003.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Conceito de Alfabetização. In: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Parâmetros em Ação:** Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 1999.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: **uma análise da psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

5.5 Testando os seus conhecimentos

1. Quais estratégias pedagógicas podem ser inseridas em sua prática a fim de desenvolver o letramento de seus alunos jovens, adultos e idosos?

2. O que é importante considerar na organização do trabalho pedagógico quando se pretende formar leitores?
3. Qual o seu papel na formação do leitor?
4. O que levar em consideração na hora de escolher os textos para os seus alunos?

Referências

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

OLIVEIRA, G. B. de O. O despertar da literatura na educação de jovens e adultos. 15º COLE. Congresso de Leitura do Brasil. Campinas - Unicamp/ PUC-Campinas, 5 a 8 de julho de 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ªEd. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, T. M. de S. M. Textos literários na formação do leitor Leitura e Texto. In: **Literatura e neoleitor**. Ano XX boletim 08 - julho 2010 Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância

TIEPOLO, E. V. **Neoleitores no Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=751&Itemid=. Acesso em 20 de jan de 2015.

_____. Os neoleitores e a leitura de textos literários. In: **Literatura e neoleitor**. Ano XX boletim 08 - Julho 2010. Brasília-DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância, 2010.

ZILBERMAM, R. EZEQUIEL, T.S (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

1.1 Contextualizando

Carbono para planejamento



- Alô, é da casa de D. Mariazinha?
- Sim, com quem deseja falar?
- Com a própria. Aqui é Carmem, lá da mesma escola onde ela trabalha.
- Pode falar Carmen, aqui quem fala é Mariazinha.
- Mas que ótimo te pegar em casa. É sobre o maldito planejamento do ensino. Eu nem sei por onde começar e o meu diretor quer essa coisa pra amanhã cedo.
- Olha: pegue o mesmo do ano passado. Muda uma ou duas sentenças e entregue. Todo mundo faz isso...
- Só que eu comecei a lecionar este ano, sabe? E a outra professora que eu substituí nem tinha plano. Dá pra você me ajudar?

- Eu aqui em casa só tenho a minha cópia carbono. Acho que ela não dá xérox – está meio apagada...

- Cópia carbono?

- Lá na escola quem faz o plano é a D. Chiquita. Ela datilografa as cópias com carbono para facilitar. Imagine se eu vou perder tempo com isso. O diretor nem verifica: ele pega, dá uma olhada por cima e tranca na gaveta.

- É mesmo é? E você tem por acaso o telefone da Chiquita? Vou entrar nessa também!

- Deixa eu ver... Aqui está: 23-8166. Só que ela cobra, viu?

- Cobra? Quanto?

- Serviço profissional, minha filha! Ou você acha que a colega ia trabalhar de graça! Já basta a exploração do governo. E com essa inflação, não sei o preço atual do plano. Mas vale, viu? Vem com capa e bem datilografado. Máquina elétrica e tudo... nem precisa revisar...

- Obrigado pela recomendação. Vou ligar agora mesmo pra casa dela pra encomendar. Um abraço, tá!

- Só mais um conselho antes de desligar: guarde uma cópia com você. Assim no ano que vem você não precisa tirar dinheiro do bolso de novo. É isso aí, tchau!

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade.**

5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 35 e 36.

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender as características da avaliação formativa.
- Reconhecer que há diferenças entre planejamento, plano de aula e projeto.
- Compreender as finalidades e as dimensões do planejamento.
- Reconhecer os elementos constitutivos do planejamento, bem as características de cada um deles.
- Reconhecer na avaliação formativa pressuposto básico no planejamento e na construção de planos de aula.

1.2 Conhecendo a teoria

Quando pensamos em planejamento escolar, geralmente associamos a construção de planos. É um equívoco pensar assim, tão resumidamente sobre o que é planejamento.

O planejamento faz parte da nossa vida. Não planejamos somente na escola. Planejamos em todas as situações do nosso cotidiano, da nossa vida. Na escola fazemos um tipo de planejamento, que é o escolar.

DEFINIÇÃO:

O Planejamento é um processo de estruturação e organização da ação intencional, realizado mediante: Análise de informações relevantes do presente e do passado, objetivando, principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas; Estabelecimento de estados de situações futuros, desejados; Previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações; Escolha e determinação de uma linha de ação capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e recursos disponíveis para alcançá-los. (LUCK, 2008, p. 24).

Desse modo, o planejar é:

- Levantar uma situação atual, ou seja, fazer um diagnóstico.
- Estabelecer o que se deseja modificar.
- Organizar uma ação futura.

Tudo isso, a fim de se obter...

- Maior eficiência e eficácia.
- Maiores e melhores resultados.
- Organização dos esforços, tempo, recursos.

Convém, ainda, distinguirmos, segundo Luck (2008), a diferença entre planejamento, plano e projeto:

Planejamento – é um processo, uma dinâmica mental. É a ação de planejar.

Plano – a descrição de tudo o que será desenvolvido. É uma descrição resultante do planejamento. Especifica todas as etapas. Abrange maior período de tempo. Podem ser anuais, por unidades, semanais, de aula.

Projeto- são eventuais. Podem ser por unidades, bimestres, semestres ou até mesmo anuais. Possuem um tempo limitado. Também é uma descrição resultante do planejamento. Trabalhar por e com projetos pressupõe planos.

A seguir também apresentamos uma figura que mostra os níveis de planejamento e como esse materializa-se nas salas de aulas. O professor (a) precisa ficar atentos quanto a questão dos objetivos prescritos nesses documentos, pois muitas vezes possuem intencionalidades veladas.



Após o entendimento desses conceitos iniciais sobre planejamento, tornam-se necessários estabelecermos o porquê de mencionarmos as finalidades do planejamento, segundo autores como Luck, (2008), Libâneo (1990) e Vasconcellos (2008).

- Dimensionar a ação pretendida.
- Define o escopo do trabalho.
- Definir e ordenar a finalidade, os objetivos amplos e específicos.
- Tornar precisas as responsabilidades quanto ao desenvolvimento das ações.
- Diminuir a possibilidade de omissão dos envolvidos.
- Racionalizar a distribuição do tempo e o seu uso.
- Promover o desenvolvimento do interesse e o envolvimento. Fortalece o grupo.
- Controlar o surgimento de dificuldades e imprevistos.
- Explicita os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente.
- Busca assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente.
- Facilita a preparação das aulas.
- Dá um caráter sistêmico e contínuo.
- Qualifica a ação docente. Ser um instrumento de transformação da realidade.

Entretanto, apesar de reconhecermos as finalidades anteriormente mencionadas, é comum encontrarmos resistências ao planejamento. São elas:

- Falta de tempo para planejar.
- Preocupação com soluções imediatistas.
- As experiências negativas com a prática do planejamento.
- O professor sente-se sobrecarregado. O planejamento é um fardo a mais.
- Hesitação em assumir responsabilidades.
- Falta de habilidades como: escutar, dialogar, criar situações diferenciadas.
- Falta de habilidade de trabalhar em grupo.
- Descrença no planejamento (a realidade é muito dinâmica, não há condições).
- O planejamento não funciona (é inútil, o processo não acontece, é muito complicado).
- Não é participativo. Já vem tudo pronto da secretaria municipal de educação.
- Condições de trabalho.

PARA PENSAR!



Com base na charge acima, como você analisa o planejamento da professora por meio da prática pedagógica que está sendo desenvolvida? Justifique a sua resposta. Depois socialize as suas reflexões com a turma e com o seu professor.

Conforme Luck (2008), o planejamento possui duas dimensões: a dimensão **TÉCNICA** e a dimensão **POLÍTICA**.

- **Dimensão Técnica:**

Refere-se aos meios, aos seus passos e à integração das ações propostas e às suas qualidades. O planejamento deve ser flexível, possuir objetividade, ser operacional, possuir uma orientação e incluir todos e todas.

- **Dimensão Política:**

Implica pensar que não existe planejamento neutro. São as suas intencionalidades, valores, crenças e outros aspectos. O planejamento fixa uma política. Define ideias. O planejamento assim é político. O político nutre-se na ideologia, estabelece rumo, missão.

Ainda segundo autores como Luck (2008), Libâneo (1990), Vasconcellos (2008) e Veiga (2008), todo planejamento deve apresentar os seguintes elementos:

- Objetivos (específicos e gerais).
- Conteúdos de ensino que podem ser: conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

- Procedimentos metodológicos.
- Recursos de ensino.
- Avaliação (instrumentos e critérios).

A seguir detalhamos um pouco sobre cada elemento.

a) Os Objetivos – Para quê?

- O caráter intencional do ensino. Respondem a determinados propósitos.
- São formulações que derivam das intenções.
- Devem incluir as capacidades cognitivas, afetivas, procedimentais, atitudinais, psicomotoras e outras.
- Critérios para delimitação dos objetivos: coerência interna, relação entre os objetivos gerais e específicos, contextualização, relevância social.

b) O conteúdo – O quê?

- É mais que uma seleção de conhecimentos. É um dos elementos estruturadores da organização didática da aula.
- Representam uma seleção relevante e significativa dos saberes culturais de uma sociedade.
- São organizados historicamente em áreas de conhecimentos.
- Devem ser adequados às características cognitivas, afetivas, sociais dos estudantes.
- Não representa um fim em si mesmo, mas veículos para o desenvolvimento de habilidades e competências.
- Devem ter uma conexão entre os conteúdos já aprendidos e os novos.

c) A Metodologia – procedimentos metodológicos - Como?

- Orientações metodológicas. O método de ensino não é único. Existem diversos métodos de ensino.
- O método de ensino não é um caminho linear.

- O método de ensino caracteriza-se por meio de uma variedade de técnicas de ensino.
- As técnicas devem ser utilizadas de forma consciente e permeadas pela intencionalidade.

d) Os Recursos didáticos – Com quê?

- Existe várias classificações dos recursos didáticos. São eles: visuais, auditivos, audiovisuais.
- Eles possibilitam adequar a ferramenta ao professor e às capacidades e necessidades dos estudantes. Oferecem alternativas de ensino e aprendizagens.

e) A Avaliação – O quê? Como? Quem?

- É um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem.
- Objetiva a melhoria das aprendizagens dos estudantes.
- A avaliação pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e estudantes, como: comunicação, organização e feedback.
- Não restringe a mensuração.
- Resignifica o entendimento sobre o “erro”.
- Ressalta-se a importância da avaliação formativa. Não se descarta as outras modalidades: diagnóstica e somativa.
- É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor.

Como base no que estamos desenvolvendo e refletindo sobre o planejamento é importante deixarmos registrado que a prática do mesmo contribui ainda para o fazer e o aprender do docente. Alguns aspectos como:

- Elemento de reflexão da/para/sobre a prática pedagógica.
- Possibilita a vivência da prática democrática, participativa, crítica e transformadora.
- Convida-nos a compartilhar.
- Saber relacionar-se e a convivência crítica e criativa com o poder.
- O planejamento como instrumento teórico-metodológico do processo educacional: contradições, análises, ação consciente, reflexões.

VENDO NA PRÁTICA!

Agora que você conhece ou já reconhece a necessidade dos elementos do planejamento pesquise em turmas da Educação de Jovens e Adultos planos anuais (pode ser de qualquer disciplina) e analise quais os elementos presentes nesse plano. Discuta com o professor e colegas da turma.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Elabore um planejamento e construa um plano de uma aula para turmas de Educação de Jovens e Adultos. Escolha um conteúdo e construa o plano. Não esqueça de colocar todos os elementos que compõem o planejamento e o plano. Depois socialize com seus colegas e com o professor da disciplina.

Após o entendimento sobre o conceito, significado, elementos, necessidade do planejamento, não poderíamos deixar de mencionar a importância da avaliação nesse processo, pois ela se apresenta como suporte para a organização de todo o trabalho pedagógico.

VALE A PENA PESQUISAR!

A avaliação não é o único elemento responsável pelo sucesso na educação, mas ela auxilia, de maneira precípua, a educação dentro e fora de sala de aula, porque a avaliação no âmbito educacional é abrangente e admite três níveis com características distintas, os quais devem, simultaneamente, integrar-se e relacionar-se:

- a avaliação para as aprendizagens – realizada em sala de aula;
- a avaliação institucional – avaliação da escola pela escola;
- avaliação em larga escala ou de sistemas – aquela que é desenvolvida por terceiros.

1.3 Aplicando teoria na prática

Avaliar é inerente ao ser humano. Avaliamos o tempo todo e, volta e meia, fazemos análises e julgamentos acerca de nossas ações, sobre as das outras pessoas ou sobre a realidade em que vivemos. Na esfera educacional, a avaliação, naturalmente, também existe, mas é fundamental que aproveitemos sua presença para promover as aprendizagens de todos os alunos, porque “[...] a avaliação deve ser compreendida como mais um ingrediente dos processos de aprendizagem e não como uma etapa final de um percurso. Avaliar é parte integrante do ensinar e do aprender.” (C. FERNANDES, 2013, p. 4).

PARA REFLETIR!

Minha professora de Português não mediu esforços para denegrir-me perante meus colegas quando, ao entregar minha redação, comentou, olhando para uma amiga de sala: “Pois é, pessoal, gente rica e inteligente a gente conhece pela pele!” e entregou à minha amiga sua redação e ao mesmo tempo a minha; a dela tinha a nota máxima, a minha estava cheia de riscos vermelhos e uma nota muito baixa. Qualquer um pode imaginar o que esse comentário possa ter significado para uma adolescente como eu, de cabelão, que cobria o rosto cheio de espinhas e uns óculos de lentes bem grossas, que me separavam do mundo. Eu me sentia feia e, principalmente naquele instante, além de feia me sentia pobre e burra mesmo! Nunca me esquecerei de toda a perturbação mental que o fato me gerou. (PEREIRA, 2008, p. 17).

Segundo Krug (2001, p. 68), “O ato de avaliar implica uma atividade ética, os julgamentos feitos afetam as vidas das pessoas.”. Sendo dessa forma, é preciso conduzir a avaliação de maneira consciente, ética e responsável, lembrando que a avaliação se desenvolve na escola sob dois aspectos: o formal e o informal. Segundo Pinto (1994, p. 11), “os aspectos formais da avaliação,

em si, não são os mais decisivos, pois antes desta avaliação formal ocorrer, a própria realidade social e escolar já “selecionou” ou “avaliou” os indivíduos”.

A mesma autora (*Ibid.*, 1992) explica:

A avaliação formal se constitui por todos os trabalhos realizados em sala de aula que foram passados pelo professor, incluindo provas, tarefas de casa, exercícios orais e escritos, que são regulamentados e fazem parte do programa e planejamento da escola. Toda a produção do aluno, trabalhada durante o ano escolar, e que foi baseada nas tarefas e atividades desenvolvidas de sua série são avaliadas e recebem uma nota ou conceito do professor; **a avaliação informal** se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes, [...] nas decisões sobre o desempenho do aluno é que podem existir manipulação conscientes ou inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é constituída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplina, etc., [...] também indica que pode existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ritual pedagógico)” (PINTO, 1992, p. 15, grifos nossos).

A comparação direta feita pelo professor, como no depoimento acima, denigre a imagem do aluno e demonstra como a avaliação informal pode ser utilizada de maneira pejorativa, ao contrário do que espera, pois, a avaliação informal faz parte do trabalho pedagógico e pode complementar a avaliação formal, conforme esclarece Villas Boas (2006a). Para a autora os julgamentos podem trazer consequências, positivas ou negativas, então a avaliação informal precisa ser “praticada com responsabilidade” (VILLAS BOAS, 2006, p. 23).

A avaliação informal pode impregnar a vida do aluno, pois ultrapassa o espaço da sala de aula e, até mesmo, da escola e, por meio dela, o aluno pode assumir como seus os julgamentos e os conceitos que os outros fazem a seu respeito. É preciso, pois, garantir no espaço escolar que a avaliação, tanto

a formal quanto a informal, focalize as aprendizagens, o sucesso e os avanços dos alunos única e exclusivamente.

Pensar sobre a avaliação para as aprendizagens “implica, em primeiro lugar, entender que o professor avalia a aprendizagem do aluno e não o aluno. Isso é um ponto de partida importante para se entender que a avaliação faz parte do processo de ensinar e aprender” (C. FERNANDES, 2013, p. 10). E assim sendo, a avaliação se situa como suporte para as aprendizagens e como fonte de dados que orientam o ensino.

Com base nessa premissa, a avaliação na sala de aula integra o trinômio indissociável da organização do trabalho pedagógico: avaliação–ensino–aprendizagens. Nessa relação, espera-se que a avaliação desenvolvida extrapole a concepção avaliativa tradicional, que encara a avaliação como sinônimo de testes, provas e exames, que vê a avaliação como fase terminal de algum momento (do mês, do bimestre, do trimestre, do ano), que se baseia unicamente em notas ou menções e que não considera o aluno como pessoa que compõe o processo. Considerar a avaliação na sala de aula como promotora para as aprendizagens requer desenvolvê-la sob outra perspectiva, a de que a avaliação na sala de aula precisa ser continuamente formativa.

Encarando os processos de ensino e de aprendizagens analogamente a um trajeto percorrido por uma criança bem pequena para chegar a determinado lugar, vê-se que, na caminhada, é preciso acompanhá-la e verificar continuamente se ela está mesmo em direção ao ponto esperado, se parou em algum lugar por não saber a direção correta ou por qualquer outra dificuldade encontrada pelo caminho. Assim é também na avaliação em sala de aula desenvolvida intencionalmente de maneira formativa, pois ela é:

Fonte das informações sobre os avanços dos alunos, as quais são fundamentais a todos, não só ao professor, mas também a cada aluno, que vai durante o processo aprendendo também sobre si próprio, sobre o que e como pode melhorar suas aprendizagens, sobre o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender.

De natureza interativa, porque favorece que se estabeleçam efeitos mútuos “nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É

um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. ” (D.FERNANDES, 2006, p. 32).

Reguladora dos processos de ensino e de aprendizagens, pois é “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Democrática, visto que favorece a participação do professor e do aluno nas decisões referentes às interações didático-pedagógicas, o que a torna também:

Dialógica, pois cria um espaço permanente de diálogo acerca dos objetivos estabelecidos, dos critérios e dos instrumentos avaliativos, bem como das estratégias pedagógicas traçadas no plano de aula, a fim de alcançar cada objetivo.

As aprendizagens no espaço escolar devem ser aquelas que possam ser ferramentas, das quais o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos nas mais variadas circunstâncias e não apenas em determinados momentos de sala de aula. Sendo assim, quando encaramos a avaliação como eixo condutor do trabalho pedagógico e acreditamos que sua função é subsidiar o ensino e promover as aprendizagens, ela se torna fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que conduzam à formação integral de todos os alunos.

Uma avaliação sob essa perspectiva é considerada, portanto, uma avaliação formativa e uma dimensão do processo educativo, que conta efetivamente com a participação do aluno, o que significa percebê-lo como parte desse processo, como alguém que tem parte no trabalho pedagógico e que também desenvolve um trabalho enquanto aluno. Villas Boas (2006, p. 184) diz que “a escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno”.

Considerando, então, que todos os envolvidos no processo educativo precisam igualmente envolver-se no processo avaliativo, o que vai realmente contar diante da determinação de se realizar uma avaliação formativa e

comprometida com as aprendizagens de todos os alunos é uma coerência pedagógico-avaliativa.

Seguindo esse pensamento, Freitas (2005, p.95-97) diz que para haver coerência no discurso da avaliação formativa é preciso construir outra lógica na forma ensinar/aprender/avaliar e que recupere o sentido da *práxis*, dispondo a avaliação ao lado dos objetivos concebidos, formando um par no qual se subordinam os conteúdos e o método. O autor mostra que a avaliação incorpora os objetivos, apontando uma direção para a organização do trabalho pedagógico, como busca representar a imagem:



A coerência apontada na relação objetivos-avaliação/conteúdos-método enquadra-se nas expectativas da “avaliação de que precisamos” que, conforme discute Villas Boas (2007), é aquela que:

- tem como foco as aprendizagens: do aluno, do professor e de todos os envolvidos no processo educativo;
- busca abandonar a preocupação com as notas e com a simples ideia de aprovar ou reprovar;
- seu objetivo principal é viabilizar as aprendizagens de todos os alunos, sem perder o rigor e a seriedade;
- usa a avaliação informal de forma produtiva, incentivando os alunos;
- usa procedimentos/instrumentos avaliativos diversos: provas, seminários, entrevistas, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas, registros reflexivos etc.

A avaliação formativa se efetiva verdadeiramente quando se garante no espaço escolar o *feedback*, já anunciado pelas ideias de Villas Boas (*Ibidem.*) na avaliação por colegas (heteroavaliação). É por meio dos *feedbacks* do professor,

tanto orais quanto escritos, que os alunos têm a oportunidade de enxergarem como andam suas aprendizagens; as orientações dadas poderão ajudá-los a compreender e a avançar em relação às suas supostas “dificuldades”. É fundamental, pois, que haja devolutivas acerca do que os alunos pensam, escrevem ou produzem em relação aos conteúdos trabalhados, a fim de que possam reorganizar ou reelaborar os conhecimentos que estão em construção.

A avaliação formativa viabiliza acompanhar o aluno em suas aprendizagens a todo momento, em uma relação de parceria, possibilitando-lhe enxergar suas necessidades ao longo do processo para o efetivo prosseguimento de suas aprendizagens, por meio das orientações advindas dos *feedbacks*, os quais são orientações que informam claramente sobre o que o aluno já aprendeu, o que ainda lhe falta aprender, como pode melhorar e de que maneira. Além disso, é de suma importância destacar o papel importante que esse tipo de avaliação representa para a organização do trabalho pedagógico, pois é por meio dela e a partir dela que se pode estruturar, de maneira mais bem elaborada, o planejamento escolar e, conseqüentemente, o plano de aula.

É válido reiterar também que é preciso permitir que a avaliação nesses moldes se desenvolva de forma contínua durante todo o processo e possa contar com diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos, pensados e construídos para melhorar as aprendizagens, caracterizando, de fato, uma avaliação formativa.

Quando a avaliação é realizada diferentemente, apenas em determinados momentos específicos do processo – semana de provas, final de bimestre, final de trimestre etc. – é chamada de somativa e tem a finalidade de verificar resultados. É muito comum associar a avaliação somativa a um tipo de avaliação que classifica, seleciona e exclui, mas o que determina o caráter classificatório e excludente da avaliação é o uso que se faz dela com base nas concepções de educação e de avaliação que se tem.

A avaliação somativa colabora muito para entendimentos equivocados acerca do real significado do termo “avaliação”, pois frequentemente professores e a sociedade em geral falam em avaliação

quando na realidade estão se referindo a instrumentos avaliativos, como exames, provas ou testes.

Segundo D. Fernandes (2005a), realizar uma avaliação formativa não invalida o uso da avaliação somativa. Nos anos iniciais da educação básica, especialmente em escolas organizadas em ciclos, a avaliação somativa não ganha espaço, visto que o que importa significativamente é o desenvolvimento e a progressão das aprendizagens dos alunos, os quais precisam ser devidamente registrados para a efetivação de avanços.

Outra dimensão importante na avaliação em sala de aula desenvolvida para promover as aprendizagens e que influenciará na construção dos planos de aula é o levantamento de conhecimentos prévios ou o diagnóstico para a proposição de intervenções adequadas. Trata-se da avaliação diagnóstica realizada a cada início dos processos de ensino e de aprendizagens para identificar conhecimentos prévios do aluno e torná-los pontos de referência para toda a organização do trabalho pedagógico, na qual se incluem os objetivos e os conteúdos, bem como o contexto sociocultural e cognitivo do aluno, e que vão incidir sobremaneira nas decisões acerca das estratégias didático-pedagógicas.

Esse diagnóstico é tão relevante para o professor quanto ao próprio aluno, porque lhe confere informação acerca de seus conhecimentos, o convida a participar de suas aprendizagens e a desenvolver uma autoavaliação; significa levá-lo a entender também que o conhecimento vai sendo construído a partir de conhecimentos que ele já possui.

Algumas possibilidades de desenvolvimento da avaliação diagnóstica, a fim de contribuir para a construção de um plano de aula que considere as informações adquiridas para viabilizar as aprendizagens, o que significa possibilitar que o aluno consolide conhecimentos prévios e possa adquirir novos:

- Observação diária, bem como o registro constante das situações mais relevantes.
- Conversa informal ou por meio de atividades escritas nas quais o aluno possa expressar expectativas e interesses.

- Textos de diferentes gêneros sobre os quais o aluno possa emitir sua opinião.
- Produções orais ou escritas nas quais o aluno expresse seus conhecimentos acerca dos conteúdos/objetivos a serem trabalhados.

Vale ainda acrescentar, reforçando o que já foi dito, que a avaliação formativa se vincula, de forma inseparável, à participação viva dos alunos em todas as atividades propostas em sala de aula, à prática do *feedback* e ao incentivo e à vivência da autoavaliação, permitindo que cada um compreenda e conheça suas potencialidades e perceba o que ainda precisa ser melhorado e aprendido, encarando todo o processo como enriquecedor para suas aprendizagens. Isso dispõe a avaliação como aliada para a construção dos planejamentos e dos planos de aula, pois anula sua faceta classificatória e excludente e, ainda, favorece no aluno o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima, da sua autonomia e do espírito de responsabilidade acerca de suas próprias aprendizagens e, da mesma forma, o desenvolvimento profissional dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo.

PARA REFLETIR!

- De que maneira a avaliação está presente em seu planejamento?
- Você considera que a avaliação tem sido um elemento importante para a organização do seu trabalho pedagógico?
- Esclareça sua resposta e compartilhe suas reflexões com seus colegas e com seu professor.

1.4 Para saber mais

- DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- GANDIN, Danilo. **A Prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GODOY, Anterita Cristina de Souza (Org.). **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. Reimp. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 20.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Referências

FERNANDES, C. de O. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização - Introdução. *In*: Salto para o futuro. **Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização** Ano XXIII, Boletim 8, maio 2013.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, Coleção Educação Hoje, 2005.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50, CIED - Universidade do Minho, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ed, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

KRUG, A. R. F. **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2008.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. In: Cadernos de Pesquisa. Campinas – SP: Editora Autores Associados, nº 108, Nov.1999.

PINTO, J. Teorias e práticas de avaliação: Entre o passado e o presente, que perspectivas para o futuro? In **Avaliação Pedagógica**: Antologia de Textos. Setúbal: ESE de Setúbal, 1994.

PINTO, J. Avaliação pedagógica: Um instrumento de gestão do “provável”. In **Avaliação Pedagógica**: Antologia de Textos. Setúbal: ESE de Setúbal, 1992.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **De qual avaliação precisamos?** Palestra ministrada aos alunos da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Brasília, DF: UnB/FE, 13 março de 2007.

VILLAS BOAS, B.M de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

A AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: tecendo reflexões

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

2.1 Contextualizando



Fonte: HARPER, Babette (2007, p. 53).

Para início da nossa conversa, surgem algumas questões: o que é a aula? O que acontece na aula? Qual a relação entre a aula e a sala de aula?

Sabemos que ao pensarmos sobre as questões acima mencionadas, várias respostas ou imagens podem vir à nossa mente e lembrarmos as várias aulas que já vivenciamos como estudantes e também as que ministramos como docentes. Muitas vezes nos tornamos professores ou professoras, por meio das repetições das ações dos nossos mestres que vivenciamos nas suas aulas.

Observe a imagem abaixo.

Como é esta sala de aula?

Como você explica a tarefa proposta e a postura do professor frente à diversidade/singularidade dos alunos?



Fonte: <http://apoio pedagogico2015.blogspot.com.br/>

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender o conceito e os elementos que compõem a aula.
- Refletir sobre a organização da aula e os seus elementos.
- Analisar a organização da aula para a Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Conhecendo a teoria

Entendemos a aula como uma expressão da prática pedagógica que não é neutra, carrega intencionalidades, crenças, valores e contribui para a formação de identidades. Nesse sentido, a aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2007, p.175).

Ainda segundo Veiga, Resende e Fonseca,

[...] A aula é dinamizada pela relação pedagógica de cunho dialógico, porque registra em situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. É ainda durante a aula que professores e alunos criam e recriam o processo educativo tomam decisões quanto a concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender, pesquisar, alicerçados pela pesquisa (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2007. p. 176).

A partir desse entendimento, concebemos que a aula perpassa o âmbito das relações humanas, sociais e interativas. A aula não acontece somente na sala de aula. Hoje em dia presenciamos os vários formatos de aula, seja em espaços convencionais ou não convencionais (museus, teatro, parques ecológicos, zoológicos, planetários etc.) e em espaços virtuais (blogs, chats, fóruns, web conferências, webfólio etc.).

Com base em autores como Veiga; Castanho (2007), Veiga (2008) e Morais (2006) a aula pode ser vista como projeto de construção colaborativa entre professor e estudantes e:

- Implica enfrentar o novo e desvelar o imprevisto.
- É um ato técnico-político.
- É um ato criativo.
- É um ato ético.
- Possibilita no âmbito das relações sociais um conjunto de experiências e interações.
- É uma expressão da prática pedagógica.
- É um espaço da formação humana e da produção cultural.

Para Zabala (1998, p. 18), “A aula constitui um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

VOCE SABIA?

“Aula é um vocábulo que tem suas raízes no latim *aula*= palácio, curral, gaiola e no grego *aulé*= pátio, morada. No português antigo designava corte, palácio. No século XVI, dava a ideia de sala em que se leciona, sala de aula, classe. Hoje, indica a exposição didática de qualquer assunto feita pelo professor aos alunos num determinado espaço de tempo. O entendimento de que dar aula é proceder ao ensino surgiu apenas no século XIV, sustentado pelas ideias de lecionar e instruir. Atualmente entendemos o ensino como o esforço orientado para a formação ou modificação da conduta humana.” (GODOY, 2009, p. 27).

Diante desse cenário, Silva (2008) conta-nos como a aula veio se constituindo historicamente. A autora mostra que na Europa da Idade Média não existia uma estrutura física para o atendimento aos estudantes, ou seja, não existia uma escola ou sala de aula como espaço próprio. O termo sala de aula começou a ser utilizado na língua inglesa somente ao final do século XVII. A sala de aula como espaço específico para a realização da educação começa a estruturar-se na Europa a partir do final da Idade Média. No Brasil a aula jesuíta e das outras ordens religiosas que aqui chegaram caracterizavam-se por seu caráter individualista. Possuía alguns procedimentos metodológicos como o interrogatório, a memorização e a repetição do texto. Com a reforma pombalina criou-se as aulas régias. Essas aulas eram ministradas nas casas dos professores ou em fazendas (SILVA, 2008), era um ensino individual. O método de ensino individual foi suplantado pelo método simultâneo, a partir de meados do século XIX, criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (SILVA, 2008).

VALE A PENA PESQUISAR!

Pesquise e reflita sobre os possíveis avanços que a aula tem conquistado ao longo da história nas escolas brasileiras:

Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano

Ensino Simultâneo

Escola Normal

Modelos de Organização Escolar

Ao compreendermos um pouco da história da educação no que diz respeito à constituição da aula, poderíamos organizar suas características, de acordo com Araújo (2008), a partir das tendências pedagógicas expressas na educação brasileira da seguinte forma:

Tendências	Características da aula
Tradicional	<ul style="list-style-type: none">• Centrada no professor.• O aluno é concebido como depósito de conteúdo.• O professor é a autoridade máxima.• O professor impõe hábitos, verbaliza o modelo a ser imitado.• Entre outras.
Escolanovista	<ul style="list-style-type: none">• Centrada no aluno.• Cabe ao aluno ter iniciativa, expressar-se.• Valores como a espontaneidade, autoexpressão dão a tônica a intersubjetividade.• E outras.
Libertadora	<ul style="list-style-type: none">• O diálogo como potencializador da problematização.• Os sujeitos humanos se educam em comunhão.• A intersubjetividade baseada na relação dialogal.• A aula como encontro e uma interlocução de sujeitos.• E outras.
Tecnicista	<ul style="list-style-type: none">• A intersubjetividade é situada fora dos sujeitos.• A interlocução da aula passa pelos métodos e técnicas de ensino e pelas tecnologias educativas.• O professor planeja bem e bem age sobre os alunos, mediados pelos métodos e técnicas.• E outras.

Crítico-reprodutivista	<ul style="list-style-type: none"> • O professor e o aluno como sujeitos centrais do processo educativo, reproduzem a cultura. • A escola é uma instância da mediação cultural para o desenvolvimento educativo. • A intersubjetividade de caráter escolar necessita de sentido. • E outras.
Histórico-crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Cabe ao professor a direção de tal processo, mediatizado pela centralidade do conteúdo, razão de ser da escola. • A escola como capaz de democratizar o conhecimento a todos, uma vez que a sociedade capitalista subtrai das camadas populares. • Enfatiza o papel dos conteúdos na relação professor – aluno. • E outras.
Construtivista	<ul style="list-style-type: none"> • O alunocentrismo se renova. • A orientação que o conhecimento é uma construção. • Situa-se em oposição à postura tradicional. • Ao aluno cabe, simbolicamente, o norteamento do processo. • E outras.

Fonte: ARAUJO (2008).

Assim, é possível compreender que o momento histórico, social, cultural, político, econômico pode influenciar a nossa concepção de aula e também a sua própria constituição.

PARA REFLETIR!

“A Sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido dessa coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula?” (MORAIS, 2006, p. 7).

2.3 Aplicando a teoria na prática

Entendemos que a aula deve ser um espaço aberto e dialógico que promova o crescimento de todos em todas as dimensões do aprender, do fazer, do ser e do conviver. Ao mesmo tempo, a aula é um espaço que fornece explicações, dúvidas sobre os conhecimentos, questionamentos, relações e atitudes que permeiam a sociedade no seu contexto histórico e sociocultural.

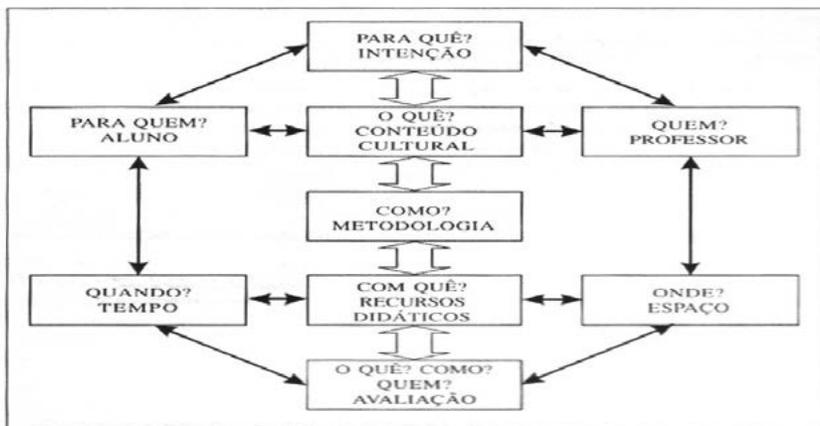
Para Veiga; Resende; Fonseca (2007) a aula é:

[...] a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Ela é o *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino volta-se, assim, para construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2007, p. 175).

NÃO SE ESQUEÇA QUE...

“A sala de aula para mim, portanto, é a sala de aula das instituições escolares: um local específico destinado às atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis e complexidades diferenciados, através de metodologias apropriadas e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela, a execução real desses objetivos aos quais se destina. A sala de aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aqueles espaços físicos dinamizados prioritariamente pela relação pedagógica (SANFELICE, 2006, p. 85-86).

De acordo com Veiga (2008), toda a organização da aula envolve uma série de indagações e questionamentos que darão origem aos elementos colaborativos para a organização didática da aula. São eles:



Fonte: VEIGA (2008, p. 275).

Vale relembrar que tais elementos foram abordados nesta coleção quando discutimos sobre o planejamento e a avaliação na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, mencionamos cada um, mais uma vez, para enfatizarmos a necessidade de compreender cada elemento da organização da aula como forma mais segura para construção de conhecimentos contextualizados e flexíveis, com objetividade e exequibilidade e de forma colaborativa entre os sujeitos envolvidos na organização e na execução da aula.

Pensar nas relações colaborativas entre professores e alunos implica pensar nas relações entre esses sujeitos. De acordo com Zabala (1998), ensinar é difícil e não dá para esperar uma explicação de forma simples ou superficial dos aspectos que interferem nessas relações entre os envolvidos nessa ação. Porém, o autor menciona que a nossa atitude baseada no conhecimento e reflexão contribui para a qualidade das nossas intervenções diante das relações entre professor e alunos.

Ainda para Zabala (1998, p. 90), o ato de ensinar “envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem”. Segundo o autor, há algumas ações dos professores que podem estabelecer relações interativas em sala de aula e que ajudarão a facilitar os processos de ensino e de aprendizagens:

a) Planejar a atuação docente de forma flexível.

- Proposta flexível e livre de rigidez. Articulada a situações que favoreçam diversas formas de relacionar e interagir.
- O planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos desenvolvem.

b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos.

- Que os alunos tenham oportunidade de expressar suas ideias e conhecimentos prévios.
- Gerar um ambiente que propicie o diálogo e a participação dos alunos, ganhando a confiança a partir do respeito mútuo.
- Promover atividades que possibilitem o debate, formular questões, atualizar o conhecimento.

c) Ajudar os alunos a encontrar sentido no que fazem.

- Conhecer as atividades que irão desenvolver e também o motivo dessas.
- Comunicar os objetivos das atividades aos alunos.
- Ajudar a tomar consciência dos próprios interesses e buscar o interesse geral.

d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos que possam ser atingidas.

- É preciso que o professor pense em atividades que representem desafios, ajudem o aluno a avançar, mas que estejam ao seu alcance.
- É preciso prestar atenção à adequação entre as propostas e as possibilidades reais dos estudantes.

e) Oferecer ajudas adequadas no processo de construção de conhecimento. Não se trata de lhes fornecer as devidas respostas, mas ajudá-los diante dos desafios para a construção do conhecimento.

- Ajuda pedagógica ao processo de crescimento e construção do conhecimento. Supõe intervir e oferecer apoio em atividades ao alcance dos alunos.
- Dada à diversidade, proporcionar apoio de formas variadas e diferenciadas.

f) Promover atividade mental estruturante, ou seja, atividades que os alunos possam estabelecer relações com os conteúdos, fomentando os processos de metacognição.

- Não se trata de fazer as atividades por fazer, mas promover ações que promovam uma intensa atividade de reflexão proporcional a sua complexidade e dificuldade de compreensão.
- Desenvolver estratégias metacognitivas.

g) Promover um ambiente para as relações que permeie o respeito mútuo, sentimento de confiança, promovendo a autoestima e ao autoconceito.

- É indispensável um clima que predomine a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. Além de um ambiente, seguro, ordenado, afetivo e relacional.

h) Promover e desenvolver os canais de comunicação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo garantindo a participação de todos e todas.

- Compartilhar uma linguagem comum, ou seja, estabelecer canais fluentes de comunicação. É importante aceitar as contribuições dos estudantes, mesmo que se expressem de forma pouco clara ou parcialmente incorreta.
- Atividades comunicacionais que fomentem o processo didático.

i) Potencializar a autonomia dos estudantes.

- Alunos e professores assumirem responsabilidades distintas. Oportunizar situações que os alunos participem mais intensamente na resolução de atividades.
- Favorecer a metacognição.

j) Avaliar os alunos conforme as suas capacidades e seus esforços.

Incentivar a autoavaliação.

- Incentivar a autoavaliação. Processo avaliativo como espaço de confiança. É necessário que os alunos conheçam e se apropriem dos instrumentos e critérios de avaliação.

ATIVIDADE DE CAMPO

- A partir dos elementos mencionados por Zabala (1998) como essenciais para o estabelecimento das relações interativas em sala de aula, pesquise em uma turma da Educação de Jovens e Adultos quais desses elementos estão presentes durante a aula. Lembre-se: observe durante toda a aula. Descreva tudo nos mínimos detalhes e analise suas anotações de pesquisa. Depois traga para sala de aula e discuta com seus colegas e professores.

Não poderíamos deixar de mencionar que, de acordo com Libâneo (2008), cada aula é uma situação didática específica. Para o mesmo autor:

[...] o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças, jovens a aprender (LIBÂNEO, 2008, p. 178).

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2008) quando menciona algumas exigências que as aulas devem cumprir. Independente do nível ou modalidade de ensino as aulas deveriam contribuir para:

- a) Ampliação do nível cultural e científico dos alunos.
- b) Assegurar conhecimentos em profundidade e solidez.
- c) Possibilitar aos alunos a organização das suas atividades.
- d) Desenvolver uma postura de independência do pensamento, da criatividade e gosto pelo estudo.
- e) Formação de hábitos e habilidades para a solução de problemas em situações da vida prática.
- f) Valorizar a sala de aula como meio educativo.
- g) Desenvolver atitudes de pesquisa, de debate além de respeito a si e ao próximo.
- h) Desenvolver autonomia para o estudo e reflexão crítica.
- i) Espaço da formação humana.
- j) Desenvolvimento de conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.
- k) Ser um espaço da dialogicidade e do respeito às diversidades.
- l) Ser um espaço ético por excelência.

PARA REFLETIR!



FONTE: <http://wikijogoseaprendizagem.pbworks.com>

“[...] o educador não tem a solução completa para todas as experiências de aprendizagem do educando, mas deve ser aquele que, amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve” (LUCKESI, 2011, p.134).

É bom retomarmos o pensamento de Libâneo (2008), que diz que existem alguns passos ou fases importantes para a realização da aula. São eles:

1) Preparação e introdução da matéria:

- O professor deve planejar e sistematizar sua aula.
- O professor deve criar condições para o estudo do conteúdo.
- Buscar desenvolver uma motivação inicial para o estudo.
- Estimular o raciocínio para o estudo.
- Apresentar o conteúdo por meio de uma situação problema.
- Criar espaço para perguntas e respostas, dúvidas, inquietações.

2. Tratamento didático da matéria nova:

- Buscar as relações da situação problema com o tema a ser estudado.
- Pedir aos alunos que digam o que sabem sobre o conteúdo.
- Levar os alunos para observar objetos ou fenômenos, caso seja possível.
- Colocar um problema prático para que seja resolvido.
- Fazer uma demonstração prática na qual desperte a curiosidade e o interesse dos alunos.
- Registrar no quadro (verde ou branco) as informações/respostas dos alunos.
- Sistematizar essas informações junto com os alunos.
- Explicar a matéria.
- Realizar conversação dirigida;
- Utilizar desenhos, mapas, ilustrações caso necessite.
- Alguns cuidados que o professor deve tomar: com a linguagem e com o uso de vocabulário.
- Utilizar sempre a recapitulação da matéria.

3. Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades:

- Promover modos de assimilação e compreensão da matéria.
- Utilizar exercícios e atividades práticas. Não se trata de repetição mecânica.

- Podem ser utilizados: exercícios de fixação, recapitulação, estudo dirigido. No caso da Educação de Jovens e Adultos convém mencionarmos que exercícios para casa não fazem muito sentido, pois muitos estudantes dessa modalidade são trabalhadores e não possuem tempo para fazê-lo em casa. Daí todas as tarefas e exercícios devem ser feitos na sala de aula.
- A consolidação pode ser:
 - a) reprodutiva – caráter de exercitação, reproduzir conhecimento.
 - b) generalizadora – aplicação de conhecimento para situações novas.
 - c) criativa – aprimoramento do pensamento independente e criativo.

4. A aplicação:

- Os alunos utilizam forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática.
- Estabelece vínculos do conhecimento com a vida cotidiana.
- Coloca os conhecimentos disponíveis a serviço da interpretação e análise da realidade.
- Ligações dos conteúdos da matéria aos fatos e acontecimentos à vida social e da vida cotidiana dos estudantes.
- Faz avançar a relação teoria e prática.
- É na aplicação que os alunos conseguem transferir conhecimentos para situações novas evidenciando a compreensão mais global do objeto de estudo.

5. Controle e avaliação dos resultados escolares:

- É uma função didática que ocorre em todas as etapas.
- É um processo sistemático e contínuo.
- São empregados instrumentos de avaliação como: observação, provas, testes, exercícios, atividades práticas, e outros.
- São empregados também critérios a depender de cada conteúdo ou disciplina como, por exemplo: pontualidade na entrega dos trabalhos, fluidez na leitura, organização dos trabalhos, a resolução de problemas, a comunicação do aluno e outros.

Com base nas discussões sobre o conceito da aula, sua organização e seus elementos, convém destacarmos que esses princípios e fundamentos discutidos até aqui se apresentam para qualquer nível ou modalidade. Dessa forma, esses embasamentos teóricos e metodológicos podem ser plenamente considerados para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pensar a aula em qualquer etapa da educação básica ou em qualquer modalidade de ensino requer do professor ou da professora pensar nas especificidades do público a quem a aula se destina. No caso da Educação de Jovens e Adultos, portanto, requer observar que:

- Nessa modalidade de ensino o público se constitui, na maioria das vezes, de várias gerações na sala de aula - jovens, adultos, idosos -, é fundamental, pois, não infantilizar as aulas como se os alunos fossem crianças.
- Muitos desses estudantes possuem lembranças não muito boas da escola na qual estudaram antes, devido ao histórico estudantil de evasão ou reprovação.
- Alguns alunos chegam tímidos e calados, cabendo ao professor buscar desenvolver o espírito participativo nas aulas.
- Para alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos, principalmente os mais idosos, a referência de escola e de aula que possuem é do tempo que frequentaram a escola. Nesse caso, para esses estudantes eles acreditam que ir para a escola é copiar tudo que o professor escreve no quadro de giz. Para muitos a aula só tem sentido e valor para eles quando o professor passa muitas “lições ou atividades”. Assistir a um vídeo, muitas vezes, pode não fazer muito sentido para esse público da Educação de Jovens e Adultos, por isso o professor precisa saber como utilizar esse recurso na aula.
- Ao professor da Educação de Jovens e Adultos cabe a sensibilidade para as questões que envolvam as tarefas escolares como exercícios ou pesquisas. Muitas dessas atividades devem e precisam ser realizadas durante a aula, pois, como já mencionamos, os estudantes dessa modalidade na maioria das vezes são trabalhadores e trabalhadoras que possuem diversas ocupações durante o dia, não possuindo tempo para realizar tais tarefas escolares em casa.

- Vale salientar que muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos quando desenvolvem a confiança na figura do professor gostam de contar suas histórias, experiências e vivências. Eles participam bastante dessas atividades orais nas aulas. Cabe ao professor utilizar dessa abertura para melhorar ou desenvolver a oralidade da turma e também garantir o trabalho com atividades que desenvolvam a escrita desses estudantes, como por exemplo as do tipo “Registrando as nossas memórias”.

Assim, a partir do que discutimos neste capítulo, acreditamos que a aula, em todo e qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino é:

- Lugar da veiculação de discursos.
- Lugar político e de poder articulado, tendo em vista a realização de um trabalho pedagógico voltado para a formação do cidadão.
- Potencializadora na formação do ser humano.
- É o lugar do contraditório, onde circulam intenções e projetos.
- Onde o estudante é protagonista do processo de aprendizagens.
- Onde professores e estudantes possuem saberes e aprendem juntos.
- Local permeado pelas diversidades de sujeitos, crenças, valores e ritmos de aprendizagens.
- Espaço e tempo de interação constante entre todos os sujeitos envolvidos no processo didático: estudantes-professores, estudantes-estudantes.
- Espaço de acompanhamento e de intervenções diferenciadas, coerentes com o que desvelam.

2.4 Para saber mais

- MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula:** que espaço é esse? 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

2.5 Relembrando

Uma possível síntese para a AULA...

A aula: lugar da vida.

Aspectos significativos na aula: relação professor-aluno, a dimensão socializadora e as condições de realização da aula.

Um processo de construção coletiva.

Espaço de equilíbrio e desequilíbrio.

É um espaço disponível para ser aproveitado em diferentes dimensões.

Uma expressão da prática pedagógica.

2.6 Testando seus conhecimentos

A partir do que foi estudado nesta unidade, de que maneira a aula deve ser estruturada na educação de jovens e adultos?

- Escreva um texto reflexivo, como no máximo 500 palavras, que aborde os principais aspectos para o desenvolvimento de uma aula da Educação de Jovens de Adultos. Não se esqueça de dar um título à sua produção e de socializar sua reflexão com seus colegas e com seu professor.

SUGESTÃO DE FILMES

- Adorável professor. Um filme de Stephen Herek, colorido, 143 minutos, 1995.
- Entre os muros da escola. Um filme de Laurant Cantet. Vencedor da Palma de Ouro Festival de Cannes. Colorido, 128 minutos, 2008.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-72.

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

GODOY, Anterita Cristina de Sousa (Org.). **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

HARPER, Babette *et al.* **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 7. Reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. Reimp. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 20.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula; intervenção no real. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 83-93.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A Aula no contexto histórico. In: Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 15-42.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 161-191.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

3.1 Contextualizando

*A alfabetização em si não é sequer
o começo da cidadania, mas
a experiência cidadã requer a
alfabetização.*

Paulo Freire¹

(FREIRE; FREIRE, 2001)

A contextualização realizada no Módulo “Estratégias político-didático e pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos” permitiu-nos perceber o quanto a temática Educação de Jovens e Adultos apresenta nuances desafiadoras, as quais ganham força no quantitativo, ainda numeroso, de pessoas jovens, adultas e idosas que não sabem ler e escrever em nosso país. Embora seja um número que demonstrou queda em 2013, a quantidade de pessoas com mais de 15 anos de idade que são analfabetas chega perto dos 13 milhões de brasileiros.

1 Palestra proferida no I Seminário Estadual sobre Cidadania e Alfabetização, em Maceió, no dia 17 de novembro de 1990, coordenado pela Universidade Federal de Alagoas (FREIRE; FREIRE, 2001).

SAIBA QUE:

O Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos no mundo.



Fonte: Revista Veja

De acordo com levantamento divulgado pela UNESCO, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%.

(Revista Veja, 12/2/2014 – Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/impavidocolosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>)

Quando nos referimos à alfabetização precisamos, inicialmente, levar em consideração os elementos intrínsecos a esta temática, os quais possuem relação direta com a perspectiva de trabalho que buscamos desenvolver em sala de aula, porque trabalhamos conforme nossas convicções e crenças e de acordo com as premissas de determinada concepção. Assim, é necessário refletirmos que alfabetizar significa considerar a alfabetização como processo histórico de construção de um sistema de representação. Significa também entender que esse processo, de apropriação da língua escrita, apresenta um início, mas não tem fim. Estamos nos alfabetizando sempre, porque a alfabetização não se restringe à compreensão do sistema alfabético, vai, além disto, requer apropriar-se também dos seus significados sociais, o que nos permite fazer uso das práticas de leitura e de escrita em situações reais exigidas pela sociedade na qual estamos inseridos.

Nesse caminho, o período de escolarização ganha papel de fundamental importância pela possibilidade que pode dispensar ao aluno de apropriar-se de “ferramentas” que lhe subsidiarão no desenvolvimento de seu letramento, as quais são fundamentais para que tenham condições de enfrentar com autonomia e desenvoltura as circunstâncias permeadas pela palavra escrita no nosso dia-a-dia.

Paulo Freire, ao discorrer sobre o conceito de alfabetização, faz uma reflexão inspiradora acerca do significado desta palavra e diz que é preciso buscar compreendê-la além de sua compreensão semântica e diz que alfabetização “não significa simplesmente pôr o alfabeto à disposição do alfabetizando” (FREIRE; FREIRE, 2001, p. 126).

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender a alfabetização como processo que vai além da aprendizagem do sistema alfabético.
- Compreender a importância social da alfabetização para as pessoas jovens, adultas e idosas recém-chegadas à escola, considerando-a como fator necessário para a busca pela cidadania.
- Compreender a necessidade de organizar o trabalho pedagógico por meio de estratégias baseadas no cotidiano e no contexto sociocultural dos alunos jovens, adultos e idosos.

3.2 Conhecendo a teoria

O termo “alfabetização” tem, ao longo da história da educação, adquirido uma diversidade de definições a partir das pesquisas e concepções provenientes da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da psicogênese e da neurolinguística, as quais caminham desde o entendimento da leitura e da escrita como mera transcrição da fala até a sua defesa como ato político.

Aqui, buscamos um diálogo com estudiosos e pensadores que procuram justificar a alfabetização como processo capaz de promover a efetiva inclusão das pessoas na sociedade contemporânea, considerando os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais, os quais viabilizam a vivência real e plena da cidadania.

DEFINIÇÃO:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 2010, p. 33).

Com base nesta perspectiva, é preciso pensarmos em um trabalho pedagógico que não se distancie da realidade do aluno e, menos ainda, que não se resuma a estratégias didáticas mecânicas e artificiais, ainda presentes em muitos livros didáticos, as quais tornam a aprendizagem algo completamente desprovido de sentido. Ao contrário disso, é fundamental que busquemos privilegiar na organização do trabalho pedagógico para a alfabetização de pessoas jovens, adultas ou idosas situações didáticas que as levem a raciocinar, a refletir, com vistas ao desenvolvimento do seu pensamento crítico, bem como possam ser subsídios para sua vida fora da escola.

Dos métodos de alfabetização utilizados durante muito tempo em nosso país, os sintéticos² são os que mais obtiveram expressividade. Entre eles

2 Parte-se das partes para o todo, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra e da palavra para o texto.

está o método silábico que, de acordo com o Glossário CEALE³ – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG,

[...] se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é que a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura.

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Em várias cartilhas, o trabalho inicial deste método centra-se nas vogais e em seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. Muitas delas apresentam desenhos e palavras-chave cujas sílabas iniciais, realçadas em outras cores e tipos gráficos, são apenas apresentadas e depois destacadas das palavras e memorizadas em grupos silábicos. As famílias silábicas são inicialmente compostas por consoante e vogal (da, de, di, do, du) e recompostas para formar novas palavras. Gradativamente, pequenas frases e textos são propostos, a partir de combinações entre sílabas já estudadas. Em geral, a preocupação em focar a sílaba é maior do que a preocupação com o sentido e as estruturas das frases e dos textos. (UFMG, 2014).

Em meados do século XX, Paulo Freire trouxe outra perspectiva de alfabetização, na qual a aprendizagem da língua escrita pauta-se em uma dimensão mais analítica e deixa de ser vista apenas sob a ótica da codificação/decodificação de grafemas, partindo de palavras, as quais denominou “palavras geradoras”

3 Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rost0>

CURIOSIDADE:

Método Paulo Freire⁴



Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>

O Método Paulo Freire vai além da simples alfabetização. Propõe e estimula a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social. É a leitura da palavra, proporcionando a leitura do mundo. Suas ideias nasceram no contexto do Nordeste brasileiro a partir da década de 1950, onde metade dos seus 30 milhões de habitantes

eram analfabetos, com predomínio do colonialismo e todas as vivências impostas por uma realidade de opressão, imposição, limitações e muitas necessidades.

Freire aplicou, pela primeira vez, publicamente, o seu método no “Centro de Cultura Dona Olegarinha”, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) para discussão dos problemas cotidianos na comunidade de “Poço da Panela”.

Dos 5 alunos, três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros 2 abandonaram o “curso”.

O método de alfabetização de Paulo Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões de Freire no campo da educação, sobretudo na de adultos em regiões proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, de Pernambuco. No processo de aprendizado, o alfabetizando ou a alfabetizanda é estimulado (a) a articular sílabas, formando palavras, extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências. Nesse sentido, vai além das normas metodológicas e linguísticas, na medida em que propõe aos homens e mulheres alfabetizando que se apropriem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. O método Paulo Freire estimula a alfabetização/educação dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência, através de tema/palavras gerador (as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

“Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.”

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1982.

4 Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.

A popularidade que adquiriu o Método Paulo Freire possibilitou que muitas pessoas, até mesmo leigas, o utilizassem, mas nem sempre conforme os pressupostos defendidos pelo pensador, o que, muitas vezes, descaracterizava o método e lhe atribuía características semelhantes às do método silábico, pois utilizavam-se palavras sugeridas por Freire para apenas compô-las e decompô-las e desconsiderava-se o contexto de vida dos alunos e todas as prerrogativas reflexivas que poderiam surgir das citadas “palavras geradoras”.

Ao final daquele mesmo século, com o advento da teoria construtivista, surge a divulgação das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e iniciadas na década de 1970, as quais são publicadas no livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (1986), que descreve de que maneira a pessoa aprende a escrever e a ler. As pesquisas das autoras revelaram que a aprendizagem da língua escrita é uma habilidade cognitiva; o processo de escrita resulta do pensamento da pessoa acerca da linguagem escrita, aquele que está aprendendo vai formulando esquemas de representação por meio de um processo construtivo que vai se constituindo de forma ascendente e regular sobre o código escrito. A criança, mesmo antes de ingressar na escola, pensa e elabora hipóteses acerca de como a língua se apresenta sob a forma escrita, passando por quatro níveis:

Pré-silábico:

- A criança ainda não compreendeu que a escrita representa a fala.
- Para ela escrever e desenhar são a mesma coisa.
- Não distingue letras de números.
- Associa o nome do “objeto” ao seu tamanho: coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas, nomes pequenos (formiga, boi).
- Usa seu nome próprio para escrever qualquer coisa.
- Não aceita que nenhuma palavra seja escrita com menos de 3 letras.
- Ao ser solicitada a ler o que escreveu, faz uma leitura global, ou seja, não se atém a nenhuma parte do que registrou.

Silábico

- A criança já compreende que a escrita é uma representação da fala, por isso ela acredita que é preciso usar uma forma de grafia para cada som.
- Pode utilizar muitas letras para escrever algo, mas, ao ler o que escreveu, aponta uma letra para cada fonema.
- Pode utilizar uma letra para cada palavra, quando convidada a escrever uma frase.
- Pode ou não atribuir valor sonoro à letra.

Silábico-alfabético

- É caracterizada como um momento de transição.
- Compreende que a escrita é uma representação da fala.
- Percebe a necessidade de utilizar mais de uma letra para a maioria das sílabas.
- Atribui valor sonoro a alguma letra da escrita.

Alfabético

- Compreende a função social da escrita.
- Conhece o valor sonoro das letras (ou de quase todas as letras).
- Apresenta estabilidade na escrita das palavras.
- Procura adequar a escrita à fala.
- Lê com ou sem imagem.
- Inicia preocupação com questões ortográficas.

PESQUISE

Quais intervenções o professor pode incluir em seu planejamento com vistas a levar o aluno a suplantar cada uma dessas hipóteses?

Organize um quadro relacionando o nível da psicogênese às estratégias/intervenções que podem ser propostas pelo professor. Em seguida, socialize com seus colegas, a fim de ampliar o seu quadro com as sugestões advindas dos quadros de seus colegas.

Os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky provocaram novos questionamentos relacionados à aprendizagem da língua escrita pela pessoa adulta não alfabetizada; era preciso entender se o adulto, assim como a criança, formula ou não hipóteses acerca do código escrito. Assim, Emília Ferreiro, em 1983, publica o livro “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, no qual a pesquisadora explica que o adulto não alfabetizado tem uma concepção sobre o sistema de escrita e que há diferenças, mas também há semelhanças entre a concepção de escrita da criança e do adulto que ainda não sabe ler e escrever. Entre as diferenças está o fato de que o adulto, ao contrário da criança pré-alfabetizada, já sabe que se usa letras para escrever, embora, muitas vezes, ele ainda não consiga “desenhar” tais letras.

Essas pesquisas, portanto, nos mostram que as pessoas, crianças ou não, pensam e formulam hipóteses sobre o código escrito e, sendo assim, o período de alfabetização requer investimentos na organização do trabalho pedagógico capazes de contribuir para que tais hipóteses sejam superadas e, dessa forma, o aluno possa adquirir a posição de pessoa alfabetizada. No entanto, é importantíssimo ressaltar que não se trata única e exclusivamente de auxiliar o aluno a “desvendar” o sistema de representação da língua, trata-se de uma perspectiva de alfabetização com vistas ao desenvolvimento do letramento do aluno e que se pautar na linha “Freireana” de alfabetização, ou seja, que dê voz ao aluno, que valorize os conhecimentos construídos informalmente nas comunidades, mas que aliados aos conhecimentos científicos e historicamente construídos possam integrar de forma libertadora e emancipadora processo de transformação social.

DEFINIÇÃO

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de leitura da escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 44).

A partir disso, a organização do trabalho pedagógico para a alfabetização de pessoas jovens adultas ou idosas precisa considerar três aspectos fundamentais, os quais precisam compor o planejamento docente com o mesmo grau de intensidade cada uma:

Leitura

Escrita

Oralidade

Além disso, é de suma importância pautar-se nas reais necessidades de aprendizagens dos alunos, o que somente poderá ser alcançado por meio de um processo avaliativo formativo e contínuo desenvolvido para promover as aprendizagens, no qual se inclui o levantamento de conhecimentos prévios ou o diagnóstico para a proposição de intervenções adequadas.

Esse diagnóstico é tão relevante para o professor quanto ao próprio aluno, porque lhe confere informação acerca de seus conhecimentos, o convida a participar de suas aprendizagens e a desenvolver uma autoavaliação; significa levá-lo a entender também que o conhecimento vai sendo construído a partir de conhecimentos que ele já possui. O diagnóstico pode ser realizado por meio de:

- Teste da Psicogênese.
- Observação diária, bem como o registro constante das situações mais relevantes.
- Conversas informais, nas quais o aluno possa expressar expectativas e interesses.
- Textos de diferentes gêneros sobre os quais o aluno possa emitir sua opinião.
- Produções orais nas quais o aluno expresse seus conhecimentos acerca dos conteúdos/objetivos a serem trabalhados.

3.3 Aplicando a teoria na prática

SAIBA QUE:

O Teste da Psicogênese é também conhecido como Teste das quatro palavras e uma frase.

A atividade deve ser feita individualmente.

Procure estabelecer um diálogo com o aluno, a fim de criar um clima amistoso e tranquilo, bem como viabilizar a escrita das palavras e da frase de forma contextualizada. Por exemplo, conversem sobre o trabalho ou sobre um passeio que o aluno tenha feito. Escolha palavras do mesmo campo semântico ou que façam parte de um mesmo contexto, por exemplo: sertaneja, viola, dança, pé.

Inicie sempre o ditado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma palavra monossílaba. Atenção: ao ditar cada palavra, pronuncie normalmente, sem marcar a separação das sílabas para não influenciar na hipótese de escrita do aluno.

Após a conclusão da lista das 4 palavras, é necessário ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras já mencionadas, a fim de que se possa observar se o aluno volta a escrevê-la de forma semelhante, ou seja, se ele apresenta ou não estabilidade na escrita. Exemplo: Ela gosta de música sertaneja.

Ao final de cada escrita, peça ao aluno que leia, mostrando com o dedo onde está lendo. Isso é muito importante para que se tenha a real compreensão do seu pensamento sobre a escrita.

Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem e pensam sobre a escrita, é possível planejar atividades como boas situações de aprendizagens, facilitando seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, é importante pensar em estratégias pedagógicas que viabilizem esses avanços. Em primeiro lugar,

é importante considerar que os objetivos delineados para cada aluno a partir do diagnóstico realizado, poderão sinalizar a necessidade de reformular a configuração espacial da sala de aula, por meio da formação de pequenos grupos e planejar atividades desafiadoras, conforme discutido anteriormente no Módulo I, no capítulo “A Prática pedagógica na EJA: avaliação e registro”.

VALE A PENA VER:

- Formação de parcerias produtivas e atividades desafiadoras no material em vídeo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zMHa3lWcfnk>

Em segundo lugar, é importante garantir que na rotina pedagógica sejam contempladas algumas atividades/estratégias permanentes, as quais devem ser desenvolvidas:

Todo dia:

- Leitura em voz alta realizada pelo professor.
- Leitura individual e leitura coletiva pelos alunos.
- Discussão coletiva sobre assunto relevante, que tenha ou não relação com o conteúdo trabalhado no dia, a qual possibilite aos alunos refletirem e emitirem sua opinião em voz alta.
- Atividades que envolvam letras, palavras e texto.
- Atividades coletivas – a mesma atividade para todos da turma.
- Atividades para os pequenos grupos – a mesma atividade para todos os membros do grupo, mas com objetivos específicos para cada um.
- Atividades individuais que atendam às necessidades de aprendizagem de cada um.
- Trabalho com leitura e escrita, relacionando letras com sua pauta sonora até que a relação letra-som seja de domínio de todos da turma.
- Trabalho com um dos diferentes gêneros textuais, cuidando para que os alunos tenham contato com o maior número possível de gêneros textuais ao longo do ano. Pode ser uma atividade/estratégia que faça parte de um projeto, por exemplo.

Semanalmente

- Hora do Conto, por exemplo, no qual a cada semana um aluno conta uma história para a turma.
- Produção coletiva: escrita de texto, revisão de texto ou atividade que faça parte de algum projeto em desenvolvimento.
- Leitura de texto literário.

É válido ressaltar que para alfabetizar jovens, adultos e idosos precisamos enxergar que não há método capaz de alfabetizar todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo, porque as pessoas são diferentes e possuem necessidades de aprendizagens igualmente diferentes. É necessário, pois, que a avaliação seja uma aliada do professor na organização do trabalho pedagógico e contribua para o planejamento de situações didáticas que viabilizem as aprendizagens de todos, lembrando sempre que:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 39).

Enfim, alfabetizar jovens, adultos ou idosos exige cuidado: é preciso observar que os adultos têm mais medo de errar, mais medo de se expor; que é importante que o trabalho pedagógico seja estruturado com base nas ações que realizam cotidianamente na sociedade. A pessoa não aprende só e tampouco somente o que ensina professor, por isso é importante cuidar para se aproveite todas as possibilidades que a diversidade típica de uma sala de aula de EJA oferece, a fim de planejar situações didáticas produtivas

e prazerosas para que todos aprendam e também para que todos tenham condições de utilizar os conhecimentos trabalhados em sala de aula fora da escola, para melhoria de suas vidas em comunidade, em práticas sociais reais de leitura e de escrita e em situações que lhes permitam vivenciar verdadeiramente sua autonomia cidadã.

3.4 Para saber mais

- BRANDÃO, C. R. **O que é: Método Paulo Freire.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

4.4 Testando os seus conhecimentos

- As pessoas jovens, adultas e idosas percorrem caminhos diferentes da criança quando estão em processo de alfabetização. Verdadeiro ou falso? Justifique sua resposta.
- Como você explica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e qual a relação deles com o trabalho do professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos?
- Como você relacionaria o pensamento de Paulo Freire ao trabalho pedagógico para a alfabetização de jovens, adultos e idosos?

Referências

FERREIRO E. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas N° 10. México, 1983.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

4.1 Contextualizando

Refletir sobre a utilização de material didático-pedagógico na sala de aula, seja na Educação de Jovens e Adultos ou em quaisquer outras modalidades de ensino, requer levarmos em consideração os diferentes aspectos abordados nesta Coleção e, em particular, aqueles capítulos que discorrem sobre currículo, avaliação e planejamento. No entanto, além de estarmos atentos a esses elementos como pressupostos básicos na organização do trabalho pedagógico, precisamos considerar, sobremaneira, os elementos intrínsecos ao público de nossa sala de aula, enxergando as especificidades da comunidade em que a escola está inserida, as nuances que refletem as características da sala e aula, bem como quem são nossos alunos, o que sabem, como vivem e suas necessidades de aprendizagens, afinal, temos o desafio de proporcionar uma educação capaz de atender satisfatoriamente a diversidade de alunos, os quais possuem diferentes idades e encontram-se em diferentes momentos de vida. Além disso, não podemos nos esquecer que toda e qualquer ação pensada para nossa sala de aula da Educação de Jovens e Adultos precisa buscar desenvolver nos alunos o prazer de fazer parte ou de voltar a fazer parte de uma turma de estudantes, bem como levá-los a perceber que estão aprendendo, construindo conhecimentos, socializando e compartilhando saberes.

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender que há uma intencionalidade que orienta o uso de materiais didático-pedagógicos na sala de aula.

- Compreender que a utilização de materiais didático-pedagógicos deve estar intimamente ligada às características dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.
- Refletir, a partir da sua própria prática e da comunidade na qual a escola em que você trabalha está inserida, sobre quais materiais podem ser pertinentes para o trabalho pedagógico de sua sala de aula.
- Refletir sobre a importância do uso de materiais didático-pedagógicos como ferramentas de apoio nos processos de ensino e de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Conhecendo a teoria

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Colega professor (a),

- A escola em que você trabalha situa-se onde? Em um grande centro urbano? Em uma periferia ou está localizada em uma zona rural?
- O que rodeia sua escola?
- Como é a comunidade na qual a escola em que você trabalha está inserida?
- Quem são os alunos dessa escola?

Responda a estas indagações em uma conversa com seus colegas, socializando a realidade de seu trabalho e descobrindo as particularidades do trabalho dos demais professores.

Entendemos materiais didático-pedagógicos como recursos que o professor pode utilizar para mediar, articular, dinamizar e até otimizar as aprendizagens e, sendo assim, o uso de todo e qualquer material em sala de aula demanda fazer escolhas adequadas.

DEFINIÇÃO

“[...] material didático é um instrumento de trabalho na sala de aula: informa, cria, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sintetiza conhecimentos e propicia vivências culturais. Sua aplicabilidade só enriquece a prática docente” (BRASIL, 1998).

As escolhas para uso de um determinado material em sala de aula estão diretamente relacionadas às especificidades dos conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados, estando, pois, vinculadas aos propósitos educacionais, aos objetivos curriculares e às características e necessidades de aprendizagens dos alunos ou de cada grupo de alunos. Tais escolhas poderão apontar para a utilização de materiais diversos, desde o mais simples, como tampinhas de garrafa e cartazes, até os mais modernos e sofisticados, como as lousas digitais. Todos podem contribuir para que os alunos aprendam.

Tampinhas, bolinhas, palitos



Fonte: <http://despactando.blogspot.com.br>

Lousa digital interativa



Fonte: <http://ejsape.blogspot.com.br>

O que irá determinar a qualidade de certo material em sala de aula será o uso que faremos dele. Assim, é importante termos claros quais são os objetivos a serem alcançados quando formos escolher o material, sem nos esquecermos de quem são nossos alunos, é claro. Utilizar determinados materiais em sala de aula pode contribuir para que os alunos estabeleçam relações entre as situações vivenciadas por meio da manipulação ou da

visualização de tais materiais aos conceitos trabalhados, pois, de acordo com Pais (2006), a utilização de certos materiais desenvolve o pensamento abstrato e propicia ao aluno elaboração de conceitos em diferentes níveis.

Os materiais didático-pedagógicos podem também despertar nos alunos da Educação de Jovens e Adultos interesse pela temática estudada, podem contribuir para que se sintam motivados a estudar e a continuar frequentando a escola, sem dúvida, tornam as aulas mais agradáveis, atrativas e dinâmicas. Além disso, podemos apontar que o uso de materiais didático-pedagógicos pode atender a uma diversidade de objetivos e, conseqüentemente, resultar no desenvolvimento de diferentes situações/comportamentos:

- Mediação
- Cooperação
- Autonomia
- Fixação
- Reflexão
- Memorização
- Aprofundamento
- Diagnóstico
- Socialização
- Curiosidade
- Confiança
- Interação

Todo material, adequadamente utilizado, pode vir a ser um recurso didático valioso, no entanto a seu simples uso não é garantia de que haverá qualidade no trabalho desenvolvido ou que a aula será mais dinâmica e atrativa. É possível ressaltar, contudo, que os materiais didáticos se tornam ferramentas facilitadoras para que os alunos possam ampliar sua visão de mundo e seu pensamento crítico. Além disso, para Pilleti (2006, p. 154), contribuem para:

- a) *Motivar e despertar o interesse dos alunos;*
- b) *Favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação;*
- c) *Aproximar o aluno da realidade;*
- d) *Visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem;*
- e) *Oferecer informações e dados;*
- f) *Permitir a fixação da aprendizagem;*
- g) *Ilustrar noções mais abstratas;*
- h) *Desenvolver a experimentação concreta.*

IMPORTANTE!

“O uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros.” (SOUZA (2007, p.113).

4.3 Aplicando a teoria na prática

DESAFIO

- Quais são os materiais didáticos que a sua escola possui?
- Quais são os materiais didáticos que você utiliza em sala de aula?
- Você os utiliza com frequência? De que maneira?

Ao inserirmos determinado material didático-pedagógico em nosso plano de aula, devemos considerar que ele precisa:

- atender à diversidade na sala de aula;
- favorecer a interação e a cooperação entre os alunos;
- contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos.

A partir desse pensamento, eis alguns dos materiais/recursos didático-pedagógicos dos quais podemos “lançar mão”:

- cartazes • computador • projetor multimídia • desenhos • filme • flanelógrafo • folders • murais • gráficos • gravador • gravuras • histórias em quadrinhos • ilustrações • jornais • letreiros • livros • mapas • maquete
- mostuário • mural didático • museus • quadro escolar • rádio • retroprojetor • revistas • slides • software educacional • televisão • textos •

Entre os materiais citados, é importante destacar o papel dos textos na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pela possibilidade que dispensam de desenvolver o letramento dos alunos, possibilitando-lhes, cada vez mais, condições de transitar com autonomia e desenvoltura na sociedade contemporânea em constante mudança em que vivemos. Sendo assim, precisamos trabalhar com textos de diferentes gêneros, visando mediar situações em que os alunos leiam e produzam textos diversos para atender a diferentes propósitos, além de leva-los a refletir sobre as intenções, formas estruturais e recursos estilísticos de cada um dos gêneros trabalhados.

Veja alguns tipos e gêneros textuais que podemos incorporar aos nossos planos de aula:

Textos descritivos	Textos narrativos	Textos dissertativo-argumentativos	Textos expositivos	Textos injuntivos
<ul style="list-style-type: none"> • Diário • Relatos (viagens, históricos, etc.) • Biografia e autobiografia • Notícia • Currículo • Lista de compras • Cardápio • Anúncios de classificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Romance • Novela • Crônica • Contos de Fada • Fábula • Cordel • Lendas 	<ul style="list-style-type: none"> • Editorial Jornalístico • Carta de opinião • Resenha • Artigo • Ensaio 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários • Palestras • Conferências • Entrevistas • Trabalhos acadêmicos • Enciclopédia • Verbetes de dicionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda • Receita culinária • Bula de remédio • Manual de instruções • Regulamento • Textos prescritivos

PESQUISE MAIS:

- <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produtores/pages/sobregeneros.htm>
- <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=2533>
- <http://www.filologia.org.br/soletras/11/02.htm>

SABIA QUE:

Você sabia que os índios ensinam por meio de lendas?

Os índios vivem em aldeias no meio da floresta e são rodeados por muitos bichos. No seu cotidiano, realizam tarefas como a caça, a pesca, a lavoura, além de participarem de festas e rituais em homenagem aos seus deuses: a chuva, o Sol, a Lua e outros seres inanimados da natureza. E por falar em Sol e Lua, como você já sabe, o céu tem um papel muito importante para os índios: é usado como referência para planejarem as atividades do dia-a-dia. Por isso, desde pequenos os índios já sabiam como funcionam os ciclos solar e lunar e a posição de certas estrelas no céu. E não é a geometria, a física nem a matemática que os ajuda a identificar o movimento e a posição dos astros. São as lendas e os mitos de cada tribo que ensinam aos índios tais conhecimentos!

À noite, as crianças sentam ao redor de uma fogueira e ouvem as histórias contadas pelos mais velhos. As lendas são divertidas e temperadas de muita imaginação — índios que falam com animais, estrelas que caem na Terra, guerreiros que vão para o céu. Numa delas a Lua e o Sol, que eram irmãos, se apaixonaram e como castigo, nunca mais puderam se encontrar. Por isso, até hoje quando a Lua sai o Sol se esconde. Se você reparar, nessa lenda há mais do que uma simples explicação para o dia e para a noite. Ela ensina aos pequenos índios como devem se comportar na tribo, em outras palavras, ensina que é errado o namoro entre irmãos. Legal, não é mesmo?

As lendas também falam da origem da posição de algumas estrelas no céu. Os índios identificaram principalmente aquelas que são visíveis a olho nu, localizadas na Via Láctea. As duas constelações mais importantes para os indígenas são a da Ema Branca e a do Tinguauçu. Têm esses nomes porque suas figuras lembram dois grandes pássaros formados por um conjunto de estrelas da Via Láctea — a faixa branca que parece uma nuvem de estrelas no céu. Os índios notaram que eles nunca estão juntos no céu. Pois quando é verão no hemisfério Sul, a constelação do Tinguauçu fica visível. Já no inverno, é a Ema Branca que aparece. Ou seja: pelas constelações podem também identificar as principais estações do ano. Vale lembrar que os índios não possuem registros escritos e, em geral, são os mitos e as lendas de cada tribo que repassam a cultura desse povo ao longo dos anos. Como são contadas de geração a geração, certamente essas histórias se transformaram com o tempo. Lembra da brincadeira do telefone sem fio? Então, é algo parecido: sempre há quem mude um pouquinho a história, que termina bem diferente da original. Ainda assim, a partir dessas lendas podemos imaginar como viviam os índios há cerca de 4 mil anos.

Mas quem nos contou as lendas? Ora, os próprios índios! Saiba que hoje cerca de 180 tribos habitam o nosso país. E que essas tribos estão cada vez mais preocupadas em preservar a sua cultura. Por isso, para elas é muito importante que as pessoas conheçam seus hábitos e costumes. Afinal, os índios são tão importantes para a história do Brasil quanto os nossos ancestrais portugueses e africanos!

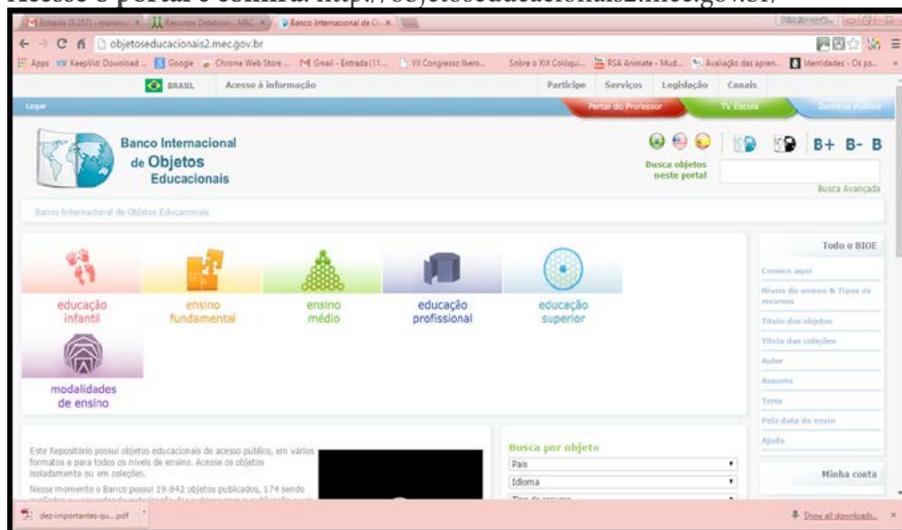
Fonte: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/o-papel-das-lendas-e-mitos-na-cultura-indigena/>

O uso de materiais didático-pedagógicos, indubitavelmente, enriquece, facilita e dinamiza o trabalho pedagógico, mas, acima de tudo, contribui para as aprendizagens dos alunos quando são utilizados de forma consciente pelo professor.

APROVEITE ESTA DICA:

No **Banco Internacional de Objetos Educacionais** podemos encontrar diferentes tipos de recursos didáticos como áudios, vídeos, textos, aulas práticas, experimentos etc. são materiais que podem ser utilizados livremente, pois são públicos.

Acesse o portal e confira: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

4.4 Para saber mais

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros**

orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. **Gêneros do discurso na escola:** mito, cordel, discurso político, divulgação científica. In: 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

4.5 Testando os seus conhecimentos

- Elabore um plano de aula interdisciplinar para sua turma de Educação de Jovens e Adultos, no qual haja o uso de materiais didático-pedagógicos. Procure organizar estratégias que exijam a participação efetiva dos alunos, manuseando e/ou interagindo com os tais materiais.
- Socialize e discuta com seus colegas e professor o plano de aula que construiu, a fim de refletirem juntos acerca dos elementos essenciais para o sucesso nas aprendizagens de todos os alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

PAIS, Luís Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática.** São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 23º Ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>

PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Joseval dos Reis Miranda

Maria Susley Pereira

5.1 Contextualizando

Vivemos atualmente em uma sociedade na qual os avanços estão presentes em todos os campos do saber. Esses avanços ou transformações chegam até nós tanto por meio da sua extensividade quanto pela intensidade. Presenciamos em pleno século XXI: a globalização, conceitos e verdades abalados, internacionalização e oscilações na economia, ratificação pelos direitos humanos, sociedade marcada pela informação e pelo conhecimento e outros. No campo da educacional ainda assistimos: expansão da educação, ampliação da Educação Básica, movimentos em prol da educação e da escola pública, maior produção intelectual, maior organização dos profissionais da educação. Porém, ainda temos desafios, como: precária e frágil formação dos professores, descontinuidade ou falta de políticas públicas educacionais, pensar a escola como elemento desse sistema que vive um processo de mudanças.

Enfim, a escola é questionada!

Os professores e a sua formação são questionados!

A prática pedagógica é questionada!

Ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

- Compreender a importância de buscar informações no seu cotidiano docente e analisá-las em prol da melhoria de sua prática didático-pedagógica.

- Compreender a pesquisa como elemento constituinte da prática docente.
- Compreender que a pesquisa na prática docente pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico e facilitar as aprendizagens dos alunos.

5.2 Conhecendo a teoria

Diante desse cenário de questionamentos e incertezas quanto à atuação e à formação docente, convém ressaltarmos a necessidade repensarmos nossas práticas por meio de uma reflexão mais consciente e compromissada sobre o fazer pedagógico. Não basta só pensar sobre a prática pedagógica, ou seja, pensar por pensar ou produzir “belos” discursos. É imprescindível agir no sentido de buscar uma transformação na qual todos e todas efetivamente estejam comprometidas.

Um das possibilidades para começar a questionar, a investigar, a observar e a compreender a própria prática pedagógica é o professor enxergar a importância da pesquisa sobre o seu próprio fazer docente. Ou seja, assumir e encarar uma postura de professor pesquisador.

FIQUE POR DENTRO!

“A concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria” (ESTEBAN; ZACUUR, 2008, p. 20).

Desse modo, entendemos a pesquisa como parte integrante do trabalho do professor. Daí a necessidade de a pesquisa ser elemento da formação desse professor também. O movimento que aponta a pesquisa como elemento da formação e a sua importância na prática docente é

bastante recente e ganha força no Brasil no final dos anos de 1980 e cresce substancialmente na década de 90 do século XX. No Brasil sinalizamos autores como: Demo (1994), Ludke (1993), Andre (1994) e outros. Na literatura internacional nomes como Zeichener (1993), Stenhouse (1984), André (2012) e outros.

ENTENDA QUE!

“Partimos do princípio de que a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética” (ESTEBAN; ZACUUR, 2008, p. 20).

Nesse sentido, valoriza-se a relação teoria-prática na formação docente, reconhecendo os saberes da experiência e da reflexão crítica da prática.

Essa compreensão supõe mudanças nas concepções de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, pois é na problematização da realidade que se originam as questões a serem perseguidas. Requer estudo, reflexão, busca e sistematização de dados.

ENTENDA QUE!

“Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível” (ESTEBAN; ZACUUR, 2008, p. 22)

Segundo a professora Marli André (2005, 2006, 2012), para que um professor se torne um pesquisador é preciso:

- Que haja uma disposição pessoal do professor para investigar.
- Um desejo em questionar.
- Uma formação adequada.
- Que atue em ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo.
- Que tenha possibilidade de receber assessoria pedagógica.
- Que tenha tempo e disponha de espaço para realizar a pesquisa.
- Tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Ainda segundo a autora citada anteriormente, convém destacar quanto ao uso da pesquisa no cotidiano docente, que se corre o risco de:

- Colocar todas as mazelas da educação, criar uma panaceia, expectativas que a pesquisa vá resolver todos os problemas da educação e professor passa a ser o culpado.
- Acentuar o processo de desvalorização pela atividade docente.
- Cuidado para não cair nas armadilhas, nem criar um papel mágico e redentor dos graves problemas educacionais.
- Não cair em simplificações, deixando de considerar as exigências mínimas para a sua efetivação.

É PRECISO DISTINGUIR:

Pesquisa científica	Pesquisa com propósitos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de novos conhecimentos. ▪ Deve satisfazer a critérios específicos: objetividade, originalidade, validade e legalidade perante a comunidade científica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não precisa atender aqueles requisitos. ▪ Deve proporcionar aos professores, novas conquistas no campo específico do conhecimento. ▪ Assumir o papel ativo no seu processo de formação. ▪ Incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente seu trabalho docente.

Fonte: André (2005, 2006, 2012).

Apesar dessa distinção, é muito importante levarmos em consideração as palavras de Rausch (2012):

É preciso entender que a pesquisa sobre a prática docente necessita da pesquisa como ciência. Ou seja, pesquisa é pesquisa em ambas as situações. A questão talvez seja que o objeto de investigação e a finalidade da pesquisa sejam outras. Porém é preciso entender que não se ressignifica substancialmente a prática docente somente observando, pensando e registrando-se sobre ela, sem um processo estruturado que permite conhecer com profundidade a partir de um método que possibilite uma compreensão do objeto investigado. (RAUSCH, 2012, p. 707).

Acreditamos, portanto, que a pesquisa na organização, no desenvolvimento e na avaliação do trabalho docente focalizará a prática pedagógica na sua totalidade e na sua complexidade, inter-relacionando as várias dimensões desse trabalho e possibilitando a produção de saberes/conhecimentos/competências a partir da própria prática pedagógica.

Desse modo, a partir das produções de autores como Demo (2003), André (2005; 2006), Veiga (2004) e Cunha (2006), podemos afirmar que a pesquisa como elemento que compõe o trabalho docente possibilitará:

- Abordar as questões do cotidiano escolar.
- Fortalecer o ensino.
- Garimpar literatura educacional para fundamentar os olhares, as reflexões e as análises sobre o cotidiano escolar.
- Permitirá avaliar o cotidiano, as condições e a efetivação do trabalho docente, possibilitando intervenções mais eficazes.
- Enlaçar todas as dimensões do processo didático.
- Ser momento de aprendizagens para a prática pedagógica.
- Ser um recurso para conhecer e interpretar as situações da sala de aula e/ou do cotidiano escolar.
- Possibilitará avaliar o trabalho docente e aperfeiçoá-lo, ou seja, o trabalho docente poderá adquirir “novos sentidos”.

- Desenvolver no professor a competência de pensar sobre o próprio trabalho.
- Recriar um “novo” projeto de prática docente.

5.3 Aplicando a teoria na prática

PARA PENSAR...



“Sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”
(Paulo Freire, 2007, p. 85).

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa em ensino”
(Paulo Freire, 2007, p. 32).

Diante do que foi exposto até aqui, questionamentos poderão surgir: como o professor irá pesquisar? Quais instrumentos de pesquisa ele poderá trabalhar no seu cotidiano? Questões como essas podem permear o imaginário dos professores e talvez se tornem empecilhos para a concretização de uma postura de professor pesquisador.

Mas, em primeiro lugar, é preciso que o professor tenha clareza de qual é a sua visão sobre o cotidiano escolar, como ele o compreende, como o professor se situa enquanto sujeito nesse cotidiano e quais são as suas intencionalidades.

Em segundo lugar é necessário compreender que o *lócus* do seu trabalho como pesquisador é a sala de aula e a escola onde atua, perceber suas características, seus sujeitos, as peculiaridades de cada estudante, seus ritmos e processos de aprendizagens, tudo isso associado à realidade do entorno

da escola, da comunidade em que a escola está inserida. Não esquecendo, ainda, de fazer as devidas conexões com o momento histórico, social, político, cultural que estamos vivendo.

Em terceiro lugar, utilizar os procedimentos de coleta de informações ou dados dessa realidade: observações, conversas formais ou informais, questionários para os pais e/ou estudantes, atividades realizadas e as não realizadas pelos alunos, a forma como realizam essas atividades, as dúvidas apresentadas, os acertos e os equívocos explicitados etc.

Em quarto lugar, de posse dessas informações ou desses dados, o professor precisa buscar suporte teórico para melhor compreender essa prática apresentada pelos dados e/ou informações. É preciso analisar com bastante cautela, com propriedade teórica para não criarmos rótulos ou estigmas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Em quinto lugar, após todo o estudo e a interpretação/análise das informações coletadas pelas mais diversas formas no cotidiano da sala de aula e da escola, analisadas a luz do suporte teórico, o professor precisa repensar a sua prática e reconstruir a sua ação docente com vistas à melhoria do que foi detectado.

E assim o ciclo procede...

Diante de toda a reflexão que buscamos realizar neste capítulo, ressaltamos a pesquisa como componente do processo didático-pedagógico atrelada ao ensinar, ao avaliar e ao aprender, pois ela possibilita ao trabalho docente, entre outros aspectos:

- Maior articulação teoria-prática.
- Valorização da ação reflexiva como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento.
- Valorização do pensamento divergente.
- Trocas e socializações de experiências e possibilita um “novo fôlego” para as atividades de planejamento.
- Trabalho em grupo, estudo e reflexão coletiva na escola.
- O professor como estudioso, inserido em um processo de formação continuada e de atualização para a sua formação profissional.

DESAFIO

1. Você se considera um professor-pesquisador? Por quê?
2. Qual o papel da avaliação e do planejamento no trabalho de professor pesquisador?
3. Quais elementos presentes no contexto educativo podem favorecer ao professor ser também um pesquisador? E quais podem dificultar?

5.4 Para saber mais

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 116-136. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001
- LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.) **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.
- PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação nº 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

5.5 Testando seus conhecimentos

- Escreva um pequeno texto que contemple as respostas aos questionamentos acima e esclareça a sua percepção acerca do professor pesquisador na Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, socialize sua produção com seus colegas e com seu professor.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 123-134.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O Papel mediador da pesquisa no ensino de didática. IN: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.19-36.
- ANDRÉ, Marli. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 115-126.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. IN: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP et alii Editora Ltda, 2008, p. 11- 23.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.
- RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. IN: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

EXCLUSÃO VERSUS EMANCIPAÇÃO: aprendendo tendências pedagógicas

Edileuza Custódio Rodrigues

1.1 Contextualizando

Para realizar uma prática pedagógica socialmente comprometida, tendo em vista a emancipação e inclusão dos indivíduos, é necessário ter clareza do papel da educação, da função social da escola e do homem que se quer formar, bem como qual o nosso posicionamento frente às tendências pedagógicas subjacentes à prática docente.

Desse modo, é importante avaliar se a escola vem cumprindo seu compromisso de trabalhar com o conhecimento, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. Não é demais lembrar que, durante anos de suas vidas, quase diuturnamente, crianças, jovens e adultos frequentam a escola, como integrantes de um processo essencial que deve possibilitar a aquisição e a construção de conhecimentos necessários à inserção cidadã e consciente na sociedade. Igualmente vale lembrar os milhões de brasileiros que não puderam estudar, ou interromperam seus estudos, para os quais o direito a educação foi historicamente negado, permanecendo vítimas de processos excludentes.

Para abordar a relação exclusão versus emancipação, por intermédio da educação, faz-se necessário levar em consideração o contexto histórico, social e econômico. Nessa perspectiva, é necessário analisar os vários contrastes que constituem o nosso país, caracterizado por grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais, cujos efeitos repercutem na vida da população e, obviamente, na escola e no trabalho pedagógico que desenvolvemos.

No âmbito do aprofundamento dessa discussão, a proposta do presente capítulo é socializar uma análise que consideramos oportuna para uma atuação docente consciente, instigando reflexões sobre o compromisso ético e político dos professores e demais profissionais que atuam na educação.

Considerando a dívida histórica que o Brasil tem com sua população jovem e adulta pouco escolarizada ou que nunca frequentou uma escola, é responsabilidade dos que atuam na educação de jovens e adultos (doravante EJA) aprofundar seus conhecimentos reflexões, no sentido de redimensionar sua prática educativa. Nesse sentido, algumas questões seguem destacadas:

Por que a escola pública não vem cumprindo sua função social, com equidade?

Por que, concretamente, a escola não vem sendo um instrumento de emancipação dos sujeitos nela envolvidos, tanto educandos como educadores, principalmente os que frequentam a EJA?

Quais as causas e as consequências de a escola continuar sendo um instrumento de exclusão social?

Por que a EJA desenvolvida nas nossas escolas não se vincula organicamente ao mundo do trabalho?

Tomando consciência da dimensão do problema da exclusão em detrimento da emancipação, faz-se necessário ampliar e aprofundar nossa compreensão, bem como, assumir uma postura clara e propositiva, a partir da participação em debates, do esforço para envidar estudos, pesquisas e para participar da mobilização em torno de iniciativas coletivas.

A síntese de estudos aqui apresentada pretende reunir elementos e argumentos envolvendo a pedagogia, enquanto teoria da educação, e as

tendências pedagógicas que historicamente configuradas, na perspectiva de enriquecimento da formação continuada em curso.

Assim, Incentivando-os para uma proveitosa leitura e reflexão, esperamos ao final do estudo deste capítulo que você consiga:

- Ampliar e atualizar sua compreensão e reflexões acerca da relação entre exclusão versus emancipação no processo educativo, numa perspectiva crítica, identificando elementos essenciais que explicam a evolução do ideário pedagógico e sua relação com as exigências econômicas, políticas e sociais;
- Estabelecer a relação entre a EJA e as tendências pedagógicas que historicamente se perfilam, situando essas tendências nos processos de exclusão versus emancipação

1.2 Revisando a teoria

Abordando a relação entre educação e emancipação social, contrapondo-nos à exclusão social que se verifica no nosso entorno, reportamo-nos, nesse capítulo ao estudo das formulações pedagógicas contra-hegemônicas que, especialmente na década de 1980, contestam a pedagogia oficial, nas suas tendências tradicional, escolanovista e tecnicista. Essa abordagem se faz necessária para entendermos as mutações no ideário pedagógico e qual a configuração das ideias que marcam o atual contexto da educação brasileira, notadamente sob os ditames do neoliberalismo e do produtivismo.

Evidenciamos, para tanto, os estudos de Demerval Saviani apresentados com maestria em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2010). Nesse livro, o autor percorre a periodização da história da educação brasileira desde o monopólio da vertente religiosa e/ou leiga da pedagogia tradicional, passando pela predominância da pedagogia da escola nova, pela articulação da pedagogia tecnicista, pelos ensaios das pedagogias contra-hegemônicas, até a abordagem da pedagogia ancorada no produtivismo.

Apoiando-nos na grande contribuição do autor supracitado, a título de delimitação do presente estudo, focaremos a atenção nos ensaios das pedagogias contra-hegemônicas (pedagogia da educação popular, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica) e a tendência neoprodutivista que se configura como hegemônica nos dias atuais (neoconstrutivismo, neoescolanovismo e neotecnicismo), para que nossos leitores situem-se e ampliem sua análise dos processos vividos como educadores atuantes na EJA.

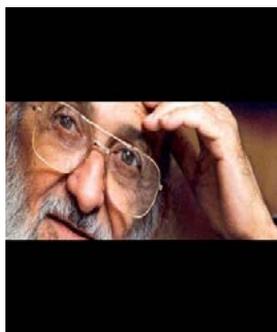
Essa perspectiva desenvolve uma análise histórico-crítica relacionando a educação à realidade socioeconômica e política do país, não perdendo de vista o contexto mundial. Partimos da constatação de que durante o desenvolvimento das forças produtivas, a educação assume uma ou outra tendência. No nosso entendimento, a hegemonia instalada na sociedade capitalista impõe a configuração da educação. Daí a relação direta entre sociedade, economia, política e educação.

A pedagogia como teoria da educação, assumindo uma perspectiva crítica, apreende o fenômeno educativo buscando contextualizá-lo e, nessa perspectiva,

[...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2010, p. 401).

Saviani (2010) assevera que os educadores e suas organizações de cunho acadêmico científico e sindical, especialmente na década de 1980, quando ocorreu intensa mobilização, foram incorporando preocupações tanto econômico-políticas como político-pedagógicas. As organizações acadêmicas e sociais mobilizadas, atentas à relação educação e sociedade, reclamavam políticas de Estado apropriadas para resolver os problemas diagnosticados e denunciados, dentre eles podemos citar o grave problema do analfabetismo.

Nesse período, são verificadas iniciativas tanto em alguns municípios como em alguns estados que se empenharam em implementar medidas efetivas no âmbito da política educacional, numa perspectiva de construção da democracia. Entretanto, a tradição de descontinuidade e os interesses excludentes e corporativos foram sérios obstáculos para uma durabilidade das iniciativas consideradas positivas, desenvolvidas em alguns estados e municípios. Ademais, vale assinalar que a esfera federal, infelizmente, não conseguiu avançar em uma política educacional consolidada e superada a das desigualdades, intersetorial e de cobertura nacional, voltada para as crianças, jovens e adultos das camadas populares (SAVIANI, 2010).



SAIBA QUE

Nos anos 1990, as experiências desenvolvidas no Brasil de maior visibilidade foi a proposta da Escola Cidadã, uma iniciativa do Instituto Paulo Freire, buscando inserir a pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular ao novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Destacam-se os esforços de Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, então diretores do Instituto Paulo Freire. Outra iniciativa foi a Escola Cidadã implementada na Prefeitura de Belo Horizonte, que atribuiu à escola a função de propiciar as aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, retomando os pilares da educação constante do Relatório Jacques Delors intitulado Educação um tesouro a descobrir, publicado pela UNESCO, em 1996 (SAVIANI, 2010).

A década de 1980 foi também marcada pela circulação das ideias pedagógicas, resultado da ampla produção acadêmico-científica na área da educação. Revistas como *Educação & Sociedade* e *Ande* difundiam discussões de diversos temas educacionais, procurando articular a produção teórica com o trabalho pedagógico das escolas de educação básica, contribuindo para o debate de novas concepções e práticas educativas voltadas aos interesses da maioria do povo brasileiro (SAVIANI, 2010).

Como lembra o autor em estudo, as pedagogias contra-hegemônicas tiveram na década de 1980 uma conjuntura favorável, pois vários fatores contribuía, a exemplo do processo de abertura democrática, a ascensão de partidos de oposição ao governo militar, a organização e mobilização dos educadores, as conferências brasileiras de educação (CBE), a produção científica crítica. Contudo, dois fatores são apontados como limitativos, a saber: o caráter ambíguo de transição democrática e a heterogeneidade dos participantes e das propostas.

Entendemos que a compreensão da ambiguidade desse período é fundamental para entendermos a conjuntura atual. Saviani (2010) explica as duas vertentes de compreensão da chamada transição democrática, as quais caminham em direção totalmente opostas. Esclarece que os grupos dominantes e privilegiados do país interpretam a transição na linha da estratégia da conciliação, na perspectiva de incorporar o consentimento dos dominados, com relação aos próprios privilégios. Por outro lado, os grupos dominados interpretam a transição democrática como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ao final, o que tivemos foi uma transição conservadora, em que as elites dirigentes conseguiram êxito em suas estratégias de conciliação.

O ideário das pedagogias contra-hegemônicas, caracterizadas como aquelas que em vez de servir aos interesses dominantes, se articulam com os interesses dos dominados, também, são marcadas por ambiguidades, dada a heterogeneidade dos seus defensores, sendo estes desde liberais progressistas até radicais anarquistas, sobrevivendo a concepção libertadora e

uma preocupação com a busca dos fundamentos do marxismo (SAVIANI, 2010).

O autor aponta duas modalidades dessas pedagogias, sendo uma centrada no saber do povo e na autonomia da organização popular para promover a educação desvinculada da estrutura escolar e outra modalidade dirigida para a escola, sendo que transformada em espaço para o exercício da autonomia popular, veiculando a expressão das ideias populares.

A primeira modalidade reconhecida como *pedagogias da educação popular*, manteve inspiração na concepção libertadora difundida por Paulo Freire, associada à teologia da libertação ou às ideias libertárias da concepção anarquista. Tratava-se da educação do povo, pelo povo e para o povo, organizada no seio dos movimentos populares, opondo-se à educação elaborada pela elite para o povo. A categoria povo é usada em lugar de “classe”, acentuando a autonomia dos movimentos populares diante do Estado.

Ainda no âmbito dessa modalidade o autor situa *as pedagogias da prática*, que inspirada nos princípios anarquistas, trabalhava com o conceito de classe, valorizava o saber da prática social que deveria constituir a matéria prima do ensino. Eleva o ato pedagógico a um ato essencialmente político, autogestionário, voltado para uma necessidade prática articulada aos interesses das camadas populares. Esta escola estaria associada à produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população. A outra modalidade se pautava na escola propriamente dita, primando pelo acesso do povo ao conhecimento sistematizado. A defesa da escola pública marcou esta tendência. A orientação teórica se inspirava no marxismo (SAVIANI, 2010).

A conhecida pedagogia crítico-social dos conteúdos se insere no contexto. Formulada por José Carlos Libâneo, essa tendência indica que o papel principal a escola é difundir conteúdos indissociáveis das realidades sociais. Ao professor cabe estabelecer a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (LIBÂNEO, 1990). Essa proposta na

análise de Saviani (2010) mantem-se nos limites da concepção liberal, apesar de sinalizar para os fundamentos do marxismo.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, alia-se à concepção dialética e afina-se às bases da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky. Essa perspectiva situa a educação como mediação no seio da prática social global. A fundamentação teórica da pedagogia crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais apoia-se nas investigações de Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma da sociedade atual organizada sob hegemonia do capital. Suas análises são aplicadas ao contexto pedagógico visando uma prática pedagógica cuja concepção de mundo e homem afina-se ao materialismo histórico (SAVIANI, 2010; 1992).

Apesar da perspectiva da emergência das pedagogias contra-hegemônicas da década de 1980, num contexto de abertura democrática, os resultados não foram animadores. Os governos de esquerda não conseguiriam sucesso na tentativa de implantar políticas educativas nessa perspectiva. As pedagogias da educação popular sob inspiração do ideário freireano perderam o vigor na década seguinte. Por outro lado, o advento do Consenso de Washington, os governos neoliberais implantaram reformas educativas pautadas no neoconservadorismo, com roupagem ultra-avançada e apelando ao ufanismo das novas tecnologias (SAVIANI, 2010).

DEFINIÇÃO



Neoliberalismo de mercado: corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico Keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Saviani (2010) assinala que, nesse período, as correntes pedagógicas progressistas enfrentaram dificuldades crescentes, incluindo o enfraquecimento do movimento dos educadores. A VI Conferência Nacional de Educação foi organizada com dificuldade e trouxe para o centro da discussão temas relacionados às mudanças que caracterizaram a década de 1990. Dentre os temas se discutiu: a crise do Estado e o neoliberalismo; a trajetória e contradições da relação Estado e educação, os impactos da revolução tecnológica e a educação da classe trabalhadora; a desmobilização dos movimentos sociais, o significado do Estado mínimo. Ademais, o clima cultural próprio dessa época denominou-se de pós-moderno, coincidindo com a revolução da informática. Enquanto a modernidade se centrava na revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material e na produção de novos objetos, nas metanarrativas, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção dos símbolos, na incredulidade quanto às metanarrativas.

Para entender a década, o autor aponta a relevância do Consenso de Washington, reunião que anunciou o conjunto de recomendações para a implementação de reformas na América Latina, direcionadas pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos. As orientações apontavam para o ataque ao estado regulador, com políticas de rigoroso equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, privatização dos serviços públicos, reformas envolvendo profundos cortes nos gastos públicos. Teve continuidade, o desmonte de todos os projetos e ideias progressistas veiculados no movimento dos educadores para transformar a educação e avançar na democratização da sociedade brasileira. O que vivenciamos intensamente nos dias de hoje é a consolidação dessa nova ordem mundial.

SAIBA QUE



O surgimento do termo liberalismo remonta às décadas de 1930-1940, no contexto da recessão, iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York (1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 1970, na Inglaterra, no governo de Margareth Thatcher, e no início da década de 1980, nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan. Seu surgimento deveu-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan, as ideias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou BIRD (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Por conseguinte, o reflexo de tudo isso no ideário pedagógico é traumático. De várias formas se passa a anunciar o fracasso da escola pública, indicando a incapacidade do Estado de gerir o bem comum e apontando a iniciativa privada como a solução.

Saviani (2010) fala da dificuldade de caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Afirma não ter encontrado um núcleo que possa definir positivamente as ideias pedagógicas dessa época. Daí porque ordena as ideias utilizando o prefixo *neo*, anunciando os termos neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, as tendências perfiladas nessa nova ordem.

É tão contundente a interferência dos interesses econômicos nas políticas educacionais da época que precisamos nos reportar à crise da sociedade capitalista eclodida ainda na década de 1970, marcada pela reestruturação dos processos produtivos, momento em que o modelo de produção do toyotismo substituiu o fordismo. Saviani (2010) lembra que o modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada, supondo a estabilidade no emprego e visando produção em série, em larga escala, com grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Por outro lado, o modelo toyotista apoia-se na diversificação da produção, em pequena escala com métodos que dispensam a formação de estoques, incorporando trabalhadores que não buscam a estabilidade no emprego, mas que disputam diariamente cada posição conquistada, *vestindo a camisa da empresa* e elevando constantemente sua produtividade.

Anuncia-se, então, a importância da educação escolar para o processo produtivo, na sua função de formar esse perfil de trabalhador, que para atender a exigência da flexibilidade, deve ter um preparo polivalente, de acordo com a teoria do capital humano, uma teoria que surgiu ainda no período da economia keynesiana e do Estado de bem estar, a chamada era de ouro do capitalismo, que preconizava o pleno emprego, o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento do rendimento dos trabalhadores (SAVIANI: 2010).

DEFINIÇÃO



A Teoria do capital humano implica numa educação capaz de preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A mão de obra bem preparada pela escola asseguraria a competitividade das empresas, o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI: 2010).

Todavia, o sistema capitalista em sua fase de reestruturação exige que o Estado se transforme: de Estado provedor para o Estado mínimo. Assim, na década de 1990, assinala Saviani (2010), a lógica da reestruturação produtiva volta-se para a satisfação dos interesses privados os quais enfatizam as capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Ocorre o processo de desresponsabilização do Estado que não mais assegura nas escolas a preparação da mão de obra. O indivíduo é que tem de exercer essa capacidade de escolha buscando os meios para ser competitivo no mercado de trabalho, conquistando o status de empregabilidade.

CURIOSIDADE

Para compreender o mundo de hoje, como assinala Bruno (2000), é importante saber que:

- Algumas centenas de corporações transnacionais controlam metade da economia e do comércio mundiais. Ampliaram a área de suas operações, mediante a desregulamentação dos mercados, a globalização do design, da produção, distribuição e consumo de bens e serviços, criando grandes redes de empresas e operações interdependentes, para onde se desloca a tomada de decisões e a gestão da economia mundial.
- As empresas operando em redes são as únicas instituições capazes de coordenar um processo econômico que se mundializou, enquanto que os Estados nacionais locais, limitados por fronteiras, têm o seu poder cada vez mais corroído e limitado.
- Pela primeira vez na história moderna existe uma fonte de definição de objetivos globais, de organização de instituições em escala mundial, de difusão de valores, de hábitos de consumo (superando tradições e culturas locais), de normas sociais e de mecanismos de controle da ação coletiva, que não decorrem do estado tradicional, mas de uma estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos.
- Este mercado que tanto se fala é o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo as funções coercitivas e repressivas, antes a cargo do Estado Clássico que, da forma como existiu até os anos noventa, tornou-se supérfluo para as classes capitalistas, precisando ser reformado.

Educação é vista como capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Quanto mais a pessoa estuda mais condições de empregabilidade ela adquire. Só que o emprego não é garantido, pois o na fase atual do capitalismo não há emprego para todos. Ou seja, a economia de um país pode crescer, mas com altas taxas de desemprego e altos índices de exclusão. Assim, nos anos 1990 a concepção produtivista assume a forma do neoprodutivismo.

Ingressamos, pois, no período crítico da exclusão, da pedagogia da exclusão, pois na ordem econômica atual não há lugar para todos. Além disso, a automação dispensa inúmeros postos de trabalho. A competição é estimulada, a produtividade maximizada, o lucro é incrementado, processos que conduzem a exclusão deliberada de trabalhadores. Governos e empresas a todo custo buscam reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários (SAVIANI, 2010).

A pedagogia da exclusão prepara os indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis e, se não conseguirem escapar da exclusão, o processo de formação cuida para que internalizem a responsabilidade pela condição de excluídos e aceitem que não foram incluídos por suas limitações incontornáveis. Além de poder conseguir um emprego formal, o indivíduo pode esforçar-se para ser microempresário, ou para trabalhar por conta própria, ou para fazer o trabalho voluntário, ou assumir um serviço terceirizado. É esse cenário que temos e, por isso, questionamos: nós educadores que atuamos na EJA estamos atentos a esses processos de exclusão? Estamos reproduzindo essas práticas excludentes? Vejamos melhor como se caracterizam essas tendências pedagógicas, pautadas no neoprodutivismo.

1.2.1 O neoescolanovismo

Sintetizando as ideias de Saviani (2010) sobre o neoescolanovismo, fica claro que as bases didático-pedagógicas desse processo fundamentam-

se no núcleo de ideias pedagógicas da escola nova, que preconiza que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Isso significa aprender a estudar a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. O professor não é aquele que ensina, mas o que auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Na sua origem essa orientação se pautava no otimismo próprio da economia em expansão, cujo horizonte seria o pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas.

Entretanto, o autor esclarece que na situação atual, *aprender a aprender* passou a significar a necessidade de constante atualização para ampliar a empregabilidade e a adaptabilidade exigidas pela mundialização da economia. Essa preparação requer novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica, capaz de lidar com o inédito e com o imprevisível. A ressignificação do lema *aprender a aprender* permite a adequação do uso do termo neoescolanovismo.

O já citado relatório Jacques Delors traçou linhas orientadoras para a educação do século XXI, tomado como referência pelo então Ministro da Educação Paulo Renato, para repensar a educação brasileira. O MEC elaborou os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN), servindo de referência para os currículos de todas as escolas do país, em consonância com as ideias do referido relatório. As exigências com relação à escola cresceram, sendo necessário capacitar os alunos para adquirir novas competências e novos saberes, incluindo capacidades de iniciativa e inovação. Trata-se de *aprender a aprender* num contínuo processo de educação permanente.

Essas ideias orientaram as reformas educativas acionadas em vários países e especificamente no Brasil, com práticas educativas podendo ser desenvolvidas em diferentes espaços como empresas, ONG, entidades religiosas, sindicatos, clubes, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico.

1.2.2 O neoconstrutivismo e a pedagogia das competências

Assim como Saviani (2010), compreendemos que o construtivismo fornece a base científica para o lema *aprender a aprender*, pois para a psicologia genética formulada por Piaget a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação. Assim, a inteligência constrói os conhecimentos. Essas ideias passaram a orientar a prática escolar e inspiraram reformas.

Entretanto, lembra o autor que, no novo contexto, o construtivismo passou por adaptações e essa reconfiguração justifica o termo neoconstrutivismo. Nas novas condições o esforço de Piaget para entender o desenvolvimento da inteligência cede lugar para uma retórica reformista que encontra sentido na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação.

Para Saviani (2010), o neoconstrutivismo se afina a disseminação da teoria do *professor reflexivo* que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana e, ainda, associa-se à *pedagogia das competências*. Perfila-se a nova fase da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Essas necessidades deixaram de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos subjugados à mão invisível do mercado.

Ressaltamos a coerência da argumentação do autor, vez que lidamos, muitas vezes de forma acrítica, com os conceitos de professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos. Verificamos que a próxima tendência explica ainda mais o que estamos vivenciando cotidianamente nas nossas instituições.

1.2.3 O neotecnicismo, a qualidade total e a pedagogia corporativa.

sem dúvida, a pedagogia das competências está sendo introduzida nas escolas com muito empenho, para ajustar o perfil dos indivíduos como

trabalhadores e como cidadãos, conforme as necessidades e exigências da reestruturação produtiva.

No ensino, facilmente o conceito de qualificação é substituído pelo de competência, para que os indivíduos se tornem cada vez mais produtivos. Contudo, como lembra Saviani (2010), uma questão central se impõe: para que ser mais produtivo? O autor esclarece que o processo de produção capitalista não significa apenas produção de mercadorias; significa absorção de trabalho não pago (mais valia). Para o capital, o valor de uso do trabalho produtivo não está no seu caráter de utilidade nem nas qualidades úteis peculiares ao produto, mas no fato de criar mais valia. Ser mais produtivo significa ser capaz de participar docilmente do incremento dos mecanismos de acumulação e concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Para esse fim, se presta a pedagogia neotecnicista ou o neotecnicismo, tendência na qual o controle se desloca do processo para os resultados, com o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade, para que alunos e professores alcancem o máximo resultado em menor tempo e com menor custo.

Ganha espaço os mecanismos de controle a cargo do Estado avaliador, que impõe um sistema nacional de avaliação, com a instituição de exames e provas para avaliar sistemas, professores escolas, alunos, condicionando a distribuição de verbas e recursos conforme os resultados obtidos na busca da qualidade total, em termos de eficiência e produtividade. Esse processo consolida verdadeira invasão dos princípios da produção na escola.

Saviani (2010) assinala a importância de compreender que no âmbito da escola essa transposição não é tão evidente como se pode pensar: que os professores sejam os prestadores de serviços, que os alunos sejam os clientes e que a educação a ser oferecida seja o produto. Sob a égide da qualidade total o cliente é a empresa ou a sociedade e não o aluno. Os alunos passam a ser o produto que a escola oferece aos seus clientes. Então, para satisfazer seus clientes, todos são convocados a participar e a melhorar suas formas de organização, seus procedimentos e produtos. Este é o modelo empresarial adotado na organização e no funcionamento das escolas.

Os interesses do mercado passaram a guiar e respaldar a abertura indiscriminada de faculdades e de cursos. O educador passa a ser um treinador. A educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. Dessa forma, a pedagogia corporativa passa a preocupar-se com a educação do consumidor, entendendo que todos, revendedores, distribuidores, atacadistas, fornecedores e clientes têm de conhecer a visão da empresa e tem de saber como colocar em prática essa visão no mercado.

1.2.4 Pedagogia da emancipação ou da exclusão?

Assim o neotecnismo, impulsionado pelo neoprodutivismo, determinam uma orientação educativa que se expressa na pedagogia da exclusão e não da emancipação, como preconizavam os ensaios das pedagogias contra-hegemônicas.

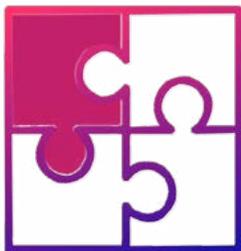
A pedagogia da exclusão lida com o fenômeno da exclusão dos trabalhadores do mercado formal, pois muitos trabalhadores são dispensados perdendo todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluídos do mercado formal buscam sua inclusão na informalidade ou reinclusão no mercado formal, com muitas perdas. Podem voltar ao trabalho formal, porém com salários reduzidos sem direitos, como empregado terceirizado, ou trabalhando para a mesma empresa, mas na informalidade.

No âmbito da educação, ocorre a inclusão excludente, quando inclui muitos estudantes em um sistema escolar com baixos padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Com isso, o atendimento escolar se amplia, as estatísticas melhoram, proclama-se a universalização do acesso à educação básica, porém os alunos podem até passar mais tempo na escola, mas sem o correspondente efeito na aprendizagem efetiva. Sem preparo, incluídas no sistema educacional, são excluídas do mercado e da participação ativa na vida da sociedade.

Os professores e educadores em geral que atuam na EJA convivem com esses processos excludentes dia após dia. Cabe refletir que pedagogia praticamos com os jovens e adultos com histórico de exclusão da e na escola? Estamos conscientes das concepções que balizam nosso trabalho pedagógico com esse público?

O importante é recuperarmos a consciência de que podemos nos movimentar para compreender, para pesquisar, para aprofundar nossos estudos e socializar nossas ideias e propostas de retomada da democratização, da ética, da decência e de um trabalho em prol da emancipação e não da exclusão.

DESAFIO



- Considerando o quadro atual de agravamento dos problemas e aprofundamento das contradições, que mudanças são necessárias na sociedade e na escola?
- Como você se posiciona frente à necessidade de reorganização do movimento dos educadores em prol de uma mobilização capaz de traduzir em proposta a defesa de uma educação pública, de qualidade acessível a toda a população?

6.3 Aplicando a teoria na prática: para refletir

Como educadores, especialistas em formação na área da EJA, quais as perspectivas que apontamos para abordar o desafio da emancipação dos seres humanos, nossos educandos?

6.4 Para saber mais

- Recomenda-se a leitura da obra *História das Ideias Pedagógicas*, de Dermeval Saviani (pelo menos referente ao **Quarto período** – As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista).

- É importante conhecer na íntegra o Relatório Delores. Acesse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

6.5 Relembrando

Para o encerramento da análise das ideias e tendências pedagógicas estudadas neste capítulo, transcrevemos um trecho que estabelece os nexos entre enunciados que foram abordados pelo autor estudado:

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um estado que buscava maximizar os resultados dos recursos aplicado na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANAI, 2010, p. 441-442).

6.6 Consolidando os estudos e avaliando a sua aprendizagem

Escreva um texto sobre se e como as ideias pedagógicas aqui trabalhadas se encarnam na sua prática educativa com jovens e adultos, quer seja como professor, como gestor, como coordenador pedagógico ou outra atuação na área da educação. Tendo analisado sua prática pedagógica, levando em consideração os estudos aqui compilados, apresente ideias e propostas de superação da “pedagogia da exclusão”.

Referências

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; Duarte, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 57-106.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 31 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010..

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 31 ed. São Paulo: Cortez. 1992.

ANALFABETISMO NO BRASIL: uma história inacabada

Edileuza Custódio Rodrigues

2.1. Contextualizando

Sintetizando as principais transformações verificadas, nestes últimos tempos, destacamos que os intensos processos de mudança econômica, social, política, cultural e ideológica são gerados e impulsionados pelo fenômeno da globalização, caracterizado por avanços macroeconômicos e ação protagonista de atores internacionais, além das conquistas tecnológicas no campo da microeletrônica, microbiologia e energia termonuclear, e, especialmente dos avanços da comunicação e da informática.

Quanto às transformações informacionais emergentes, elas têm por base,

[...] um espantoso e contínuo avanço das telecomunicações, dos meios de comunicação (mídias) e das novas tecnologias da informação. Tais avanços tornam o mundo pequeno e interconectado por vários meios, sugerindo-nos a ideia de que vivemos em uma *aldeia global*. As informações circulam de maneira a encurtar distâncias e a reduzir o tempo, o que se deve à multiplicação dos meios, dos modos e da velocidade com que são propagadas ou acessadas atualmente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, 66-67).

Paradoxalmente, esses avanços estão acompanhados do aumento das populações socialmente excluídas e da pobreza extrema, o que significa,

cada vez mais, gente sobrevivendo em precárias condições de moradia, saúde, educação e emprego. A exclusão está presente nas várias formas de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, como um fenômeno de privação coletiva que inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade aos benefícios econômicos, políticos, sociais e culturais.

No campo educacional, o analfabetismo apresenta-se como a expressão máxima da desigualdade e da exclusão. Por isso, os profissionais comprometidos com a garantia do direito à educação necessitam atentar para as causas e para as consequências desse problema, no decorrer da história da educação brasileira. Nesse sentido, algumas questões se colocam desafiando-nos, quais sejam:

Por que as sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e de comunicação não garantiram o direito básico à alfabetização para todos?

Por que as políticas implementadas pelo Estado não garantem condições para solução do problema do analfabetismo?

Como a escola lida com o problema do analfabetismo de jovens e adultos?

É possível (re)significar a alfabetização de jovens e adultos?

Verifica-se, em todo o mundo, uma crescente preocupação com os amplos contingentes de analfabetos e semianalfabetos. Isto porque os processos de exclusão incidem, significativamente, no aumento do número de pessoas em situação de analfabetismo e subescolarização, bem como no aumento do nível de escolaridade exigido aos trabalhadores. Consequentemente, acentua-se a demanda pela educação de jovens e adultos, enquanto modalidade educativa que atende essa população excluída.

Após leitura atenta e reflexão do que sintetizamos no presente capítulo, esperamos que você seja capaz de:

Compreender as causas e as consequências da permanência nos dias atuais de grande contingente populacional de brasileiros não alfabetizados.

Reconhecer evidências históricas dos processos de exclusão e as limitações das políticas educacionais, no atendimento aos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Identificar, a partir das contradições impostas pela crise do sistema capitalista e pela globalização excludente, perspectivas para a ação na construção de formas sociais alternativas de abordagem do problema do analfabetismo.

2.2 Estudando o tema

2.2.1 Abordando o problema do analfabetismo

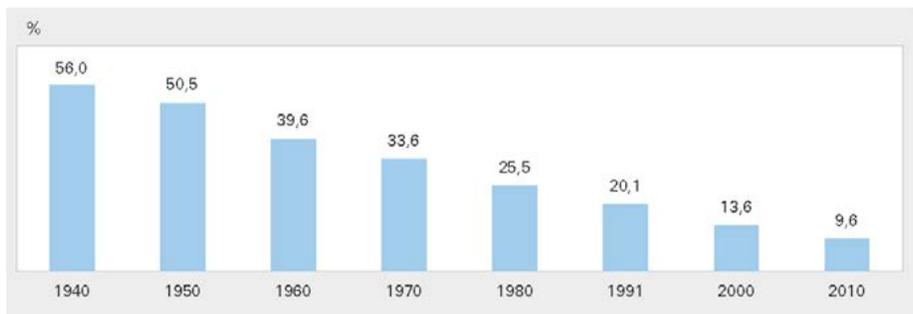
O analfabetismo, reflexo de toda uma problemática social, está diretamente relacionado a outros indicadores de pobreza, tais como falta de moradia, de assistência médica, de saneamento básico e de emprego, entre outros. Dessa forma, é um fenômeno que ocorre como consequência da falta de estrutura da sociedade para solucionar as desigualdades sociais e o processo de exclusão. Indiscutivelmente, a falta de acesso à leitura e à escrita prejudica, sobremaneira, a qualidade de vida de milhões de jovens, adultos e idosos, intensificando a discriminação e a divisão entre as pessoas.

SAIBA QUE

De acordo com levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são brasileiros, destacando que a população brasileira abrange 34,2% da população latino-americana. O Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos (VEJA.COM, 2014).

Como educadores não devemos perder nossa capacidade de assombro e perplexidade, pois se trata de muitíssimas pessoas sem direito à alfabetização, sendo que o problema se agrava nas regiões mais pobres. Em que pese os avanços conseguidos e o decréscimo nas taxas de analfabetismo, observando séries históricas, não se pode negligenciar, nem tampouco protelar as soluções. O gráfico 1 apresenta dados com a evolução das taxas de analfabetismo no Brasil, desde a década de 1940, extraídos dos censos demográficos.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 1940/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em se tratando da última década, dados do IBGE (2010) indicam decréscimo nas taxas de analfabetismo de 1992 a 2011. A tabela 1 apresenta essas taxas, anunciando a persistência do problema, considerando que mesmo em 2011, a taxa chega a 8,6%, que é ainda muito alta, tendo em vista que o Brasil é um país populoso e o número absoluto de indivíduos analfabetos é enorme. De uma população de 190.755.799 milhões, cerca de 13 milhões de habitantes são analfabetos.

Tabela 1: Taxa de analfabetismo no Brasil de 1992 a 2011.

PERÍODO	15 ANOS OU MAIS DE IDADE
1992	17,2
1993	16,4
1995	15,5
1996	14,6
1997	14,7
1998	13,8
1999	13,3
2001	12,4
2002	11,8
2003	11,6
2004	11,2
2005	10,9
2006	10,2
2007	9,9
2008	10
2009	9,7
2011	8,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

As desigualdades socioeconômicas e entre as regiões do país também se traduzem em diferenças nas taxas de analfabetismo e nas tendências de declínio de ditas taxas. Nalgumas regiões o problema se torna mais intenso que em outras. Assim, as disparidades regionais expressam-se através da distribuição do total de analfabetos por região, conforme tabela 2, que se segue.

Tabela 2: Taxa de analfabetismo no Brasil, por grandes regiões.

Região	1992	2008
Total	17,19	9,96
Norte	14,22	10,73
Nordeste	32,76	19,41
Sudeste	10,88	5,81
Sul	10,22	5,45
Centro-Oeste	14,48	8,18

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2008.

O nível de escolarização da população brasileira é deficitário, sendo que as taxas mais desfavoráveis são encontradas nas regiões Norte e Nordeste. A tabela 3 mostra a distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%) por nível de instrução, segundo as grandes regiões e estabelecendo a comparação entre os anos de 2000 e 2010. O afinilamento do atendimento e bem visível, quando comparamos principalmente a primeira coluna que apresenta os percentuais das pessoas que não têm instrução ou que têm o fundamental incompleto, em comparação às pessoas que concluíram o ensino superior.

Tabela 3: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo as Grandes Regiões – 2000/2010.

Grandes Regiões	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)				
	Total (1)	Nível de instrução			
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo
Brasil					
2000	100,0	65,1	15,4	15,0	4,4
2010	100,0	50,2	17,4	23,9	7,9
Norte					
2000	100,0	72,6	13,5	11,8	1,9
2010	100,0	56,5	16,8	21,4	4,7
Nordeste					
2000	100,0	75,9	10,8	10,9	2,3
2010	100,0	59,1	15,3	20,5	4,7
Sudeste					
2000	100,0	58,5	17,7	17,6	6,0
2010	100,0	44,8	18,3	26,2	10,0
Sul					
2000	100,0	61,7	17,4	15,9	4,8
2010	100,0	47,8	18,8	24,1	8,9
Centro-Oeste					
2000	100,0	64,1	15,8	15,5	4,6
2010	100,0	47,6	17,7	24,8	9,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

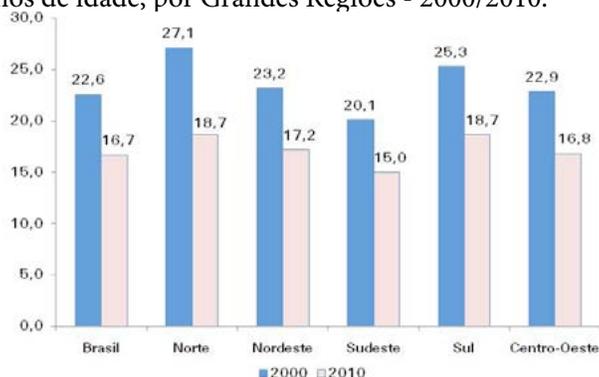
(1) Inclusive as pessoas com anos de estudo não determinados.

Nota: Dado de 2000 e 2010 harmonizados.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

A esse problema, ainda se somam a evasão, a distorção idade série, a reprovação e o abandono dos estudos antes de concluir o ensino fundamental ou médio, mesmo considerando os avanços obtidos pelo sistema educacional do país, sem contar que o percentual das pessoas que não frequentam a escola na faixa etária de 15 a 17 anos e muito grande, em todas as regiões, como se vê no gráfico 2, relativamente aos anos de 2000 e 2010.

Gráfico2: Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 15 a 17 anos de idade, por Grandes Regiões - 2000/2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

A situação se agrava no sentido de que existe, no nosso país, uma forte tendência de regressão ao analfabetismo, por parte daqueles alfabetizados que aprendem a ler e a escrever, reconhecem letras e números, mas que não se exercitam nestas práticas, os chamados analfabetos funcionais. São pessoas que não conseguem compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. Dados estatísticos comprovam a gravidade da situação no Brasil. Conforme síntese de Indicadores Sociais de 2001 a 2009, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2010), a situação é preocupante, apesar de ter ocorrido uma diminuição comparando os anos de 2001 e 2009, como se visualiza na tabela 4.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo funcional no Brasil

Período	Taxa de analfabetismo funcional
2001	27,3
2002	26
2003	24,8
2004	24,4
2005	23,5
2006	22,2
2007	21,7
2008	21
2009	20,3

Fonte: IBGE, IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2009.

CURIOSIDADE

Causam perplexidade os dados obtidos em pesquisa do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, concluída em 2012, a seguir:

O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período de escolarização.

Os resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, juntamente com a ONG Ação Educativa, responsáveis pela criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), ressaltam que de 2001 a 2012 houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Por outro lado, o percentual das pessoas que conseguem atingir um nível pleno de alfabetismo se manteve praticamente inalterada, em torno de 25%. A tabela 5 expõe dados desta pesquisa indicando a evolução do INAF, considerando a população de 15 a 64 anos.

Tabela 5: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional população de 15 a 64 anos (%)

NÍVEIS DE ALFABETISMO	2001/2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

A universalização do acesso à escola e o aumento do número de anos de estudo, resultado das políticas das duas últimas décadas certamente estão na base da explicação dos resultados que podem ser vistos na tabela 3, evidenciando que o Brasil avançou, principalmente, nos níveis iniciais do alfabetismo. Todavia, não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.

O relatório da pesquisa em foco analisa que estes avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, pois apenas 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Esses dados corroboram que o aumento na escolarização não foi suficiente para assegurar o pleno domínio de habilidades de alfabetismo, sinalizando as agudas dificuldades para assegurar as condições adequadas para elevar os patamares de alfabetismo.

DEFINIÇÃO

O INAF avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os participantes da pesquisa em dois grupos quatro níveis de alfabetismo. Saiba como esses níveis são descritos sucintamente:

GRUPO I: ANALFABETOS FUNCIONAIS

1) ANALFABETOS: “não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.). Classificados como analfabetos funcionais”.

2) ALFABETIZADOS EM NÍVEL RUDIMENTAR: “localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias. Também classificados como analfabetos funcionais”.

GRUPO II: FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

3) ALFABETIZADOS EM NÍVEL BÁSICO: “leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade”.

4) ALFABETIZADOS EM NÍVEL PLENO: “pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos”.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2012).

2.2.2 A escola e o analfabetismo

No transcurso da história da educação brasileira, há evidências de disseminação da ideologia que associa o analfabetismo à inferioridade intrínseca do analfabeto. No entanto, é preciso entender que por longo tempo a escola se manteve como um privilégio da classe dominante e das camadas médias da população. Muitos movimentos e campanhas foram realizados, mas as cifras negativas persistiram, indicando o descaso histórico que marca as políticas governamentais com relação ao direito à educação dos brasileiros.

Realizando uma breve retrospectiva dessa história, no ano de 1915, foi organizada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, formalizada em reunião ocorrida no Clube Militar do Rio de Janeiro. O lema da liga era: “*Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro*”. Expressões utilizadas para o analfabetismo nos discursos da Liga demonstravam a ideologia da “inferioridade intrínseca do analfabeto”: *murallas do obscurantismo; expurgar-se a praga negra; vergonha que não pode continuar; cancro social de nossa prática; o mais funesto de todos os males*. Havia de certa maneira um entusiasmo e otimismo em prol da melhoria didático-pedagógica da rede escolar, porém, no final da década ainda tínhamos 75% de analfabetos na população brasileira (MOLL, 1996).

Desde o início da década de 1930 incrementou-se a necessidade de rever a função da escola a partir das crescentes exigências do modelo econômico. Assim a escola passou a qualificar para o sistema produtivo. Da mesma forma, no período ditatorial de 1937 a 1945, a escola brasileira consolida seu papel legitimador do status quo, garantindo formação superior para as elites e formação profissionalizante para as classes populares. Chegamos ao ano de 1945 com 56% da população adulta analfabeta. Nesse período, o movimento de redemocratização do país sucede no palco de um comprometimento crescente do Brasil com o capital internacional. Eclodem, então, movimentos sociais no âmbito da organização das camadas populares que reivindicavam ampliação e expansão do ensino público e gratuito (MOLLL, 1996).

O ensino elementar se expande quantitativamente, mas não supera o processo de seletividade, uma vez que a escola não sofre alterações qualitativas para receber cada vez mais contingentes oriundos das camadas populares. Instala-se, então, a ditadura militar que durou 21 anos e nesse período os percentuais do analfabetismo continuam altos. Na década de 1970, 23,7% da população era analfabeta, indicando que os programas executados pelos governos militares não colaboraram para acelerar o decréscimo do analfabetismo, sendo que o ponto de estrangulamento do ensino fundamental era o fracasso escolar, que chegou nos anos 1980 a 56% (MOLLL, 1996).

Na década de 1990, existia cerca de 45,5 milhões de brasileiros que não tiveram acesso à escola ou não concluíram quatro anos de estudo, e que, portanto, não completaram seu processo de alfabetização. Os dados indicam que o alfabetismo se distribui em nosso país de acordo com a forma histórica de apropriação dos benefícios do desenvolvimento econômico. Por exemplo, no início do século passado, São Paulo e Pernambuco possuíam índices idênticos de analfabetos, sendo que, no final do século, Pernambuco possuía 43,4% de sua população analfabeta, enquanto que São Paulo este índice era de 12,9%. Da mesma forma na zona rural brasileira o analfabetismo chega a 57,5% e na zona urbana a 28,9% (HADDAD APUD MOLL, 1996). Nesse sentido:

O acesso à língua escrita como bem cultural produzido pela humanidade está vinculado ao acesso a bens econômicos e sociais mais amplos. O analfabetismo, então, não é um fato natural, pois está distribuído desigualmente entre as classes sociais. Tal situação é agravada pela mediação feita pela instituição escolar.

2.2.3 Compreendendo as causas da existência e permanência do analfabetismo

Apesar de nossa Constituição priorizar o atendimento dos brasileiros analfabetos, apesar do avanço científico e tecnológico alcançado pelo nosso país, vimos que milhões de analfabetos continuam a existir. Pensamos, então,

porque o país não soluciona o problema? Por que tanta demora em algo que é tão urgente? sobre essas questões nos remete a experiências de educação de adultos anteriores a 1964, que “ameaçavam a ordem”, tidas como “subversivas” para a ditadura militar. Como as experiências da época lidavam com proposta pedagógica pautada nas relações de cooperação e solidariedade, constituindo-se em uma opção política e de política educacional, é que muitos dos que estavam à frente dos movimentos de educação popular foram punidos pela Ditadura, inclusive com o exílio, como é o exemplo de Paulo Freire.

Referindo-nos às experiências de educação popular dessa época, não o fazemos com saudosismo, mas compreendendo sua atualidade e as possibilidades intrínsecas de radicalização do processo de democratização política. Os interesses dominantes ameaçados reagiram e interromperam tais experiências, justo porque foram exitosas ao contribuir para explicitar as origens das dificuldades da vida das populações desfavorecidas.

SAIBA QUE

As experiências inovadoras, desenvolvidas no curto período de 1958 a 1964, veiculam novas concepções de analfabetismo e de alfabetização e seguem descritas sucintamente por Ferraro (2009, p. 96 a 98):	
1958	A Arquidiocese de Natal consegue autorização para dar início a uma experiência de rádio escola para as populações rurais no Rio Grande do Norte (FERRARI, 1968, p. 85).
1958	Criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, cujas experiências levaram a enfatizar o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo. No mesmo ano, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, motivado, ao que parece, pelo desencanto com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos promovidos pelo DNE, foi palco da emergência de novas ideias pedagógicas, que refletiam as novas condições, a mobilização intelectual e a intensificação da luta política e ideológica no país, com presença inclusive das novas ideias de Paulo Freire já expressas no Seminário Regional Preparatório em Pernambuco: “À imagem do adulto de ‘cultura deficiente’ que ‘se sabe inculto’ já se opunham os novos conceitos antropológicos da equipe pernambucana [...]” (PAIVA, 1973, p. 13-19 e 213).

1960	Em articulação com a Prefeitura de Recife, surgimento do primeiro Movimento de Cultura Popular – MCP, seguido de outros pelo país até 1964. Em 1961 surge o primeiro Centro Popular de Cultura – CPC, em íntima ligação com a União Nacional de Estudantes, seguido de outros até 1964 (PAUVA, 1973, p. 230-240).
1961	Surgimento do método Paulo Freire: “Historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais” (GOES, 1980, p. 50).
1961	Sob inspiração na experiência das escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte e Sergipe, criação do Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o qual, voltado para a alfabetização e a cultura popular, contou com financiamento do Governo federal (WANDERLEY, 1984).
1961	Lançamento da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, conduzida por Moacyr Góes, na cidade de Natal, no governo municipal de Djalma Maranhão. Segundo o próprio Góes (1980, p. 126), o Livro de leitura de pé no chão também se aprende a ler converteu-se no cavalo de batalha da reação, “na busca de mensagens subversivas aos alfabetizando adultos da Campanha”.
1962	Segundo Góes (1980, p. 64), o Programa de Emergência desse ano “teve a coragem de proclamar as estatísticas brasileiras nuas e cruas, fato não comum em nossa história”. E o autor refere, entre outras coisas, que apenas 46% das crianças de sete a 11 anos estavam matriculadas; que, dentre aquelas que frequentavam a escola primária, metade estava na primeira série, e que, de cada 100 crianças que entravam na escola primária, apenas 30 chegavam à terceira série.
1963	O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro, reuniu 74 movimentos de cultura e educação popular espalhados pelo Brasil todo (SCOCUGLIA, 2001, p. 23).
1963	Paulo Freire realiza a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, experiência que teve repercussão internacional. Na realidade, o sistema de alfabetização de Paulo Freire vinha sendo desenvolvido desde os anos 1959, em Pernambuco. O método ou sistema de Freire passou a servir de inspiração e orientação também para o MEB nacional (WANDERLEY, 1984)

Passadas três décadas dessas experiências que foram mutiladas pela Ditadura é importante entender que além de acabar com os movimentos políticos de alfabetização e cultura popular, o governo militar,

[...] entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas técnica, de método. Assim, desde que despolitizado até o método freireano poderia servir! A proposta de alfabetização da ditadura levou o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (FERRARO, 2009, p. 98).

Refletindo sobre a importância da EJA, em um sistema social alicerçado no autoritarismo,

[...] é que compreendemos as dificuldades de sua implantação, como política permanente, num país profundamente desigual como o Brasil. A EJA, dotada de qualidade que a torne efetiva, transforma-se numa política social que ameaça o status quo das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir “desobediência civil” ao não aceitar os limites impostos pela sociedade de classes “(ARELARO; KRUPPA, 2002, p. 89).

Partindo da constatação de que as investidas para enfrentar o analfabetismo não têm sido suficientes, uma vez que as políticas sociais voltadas para a EJA são descontínuas e desarticuladas, é importante compreender as causas do descaso, remetendo a uma explicação sobre o significado das políticas sociais, na sociedade capitalista.

Para abordar o fenômeno do analfabetismo e da baixa escolarização é essencial partir do princípio de que se trata de uma grande dívida social ainda não equacionada pelo Estado brasileiro, considerando que não são executadas políticas públicas articuladas, multisetoriais, de cobertura nacional e comprometidas com a emancipação dos indivíduos oriundas das camadas populares.

Para compreendermos as causas de tantas pessoas sequer dominarem as habilidades de leitura e de escrita, em um mundo letrado e informatizado, é necessário elucidar o significado das políticas sociais e compreendermos qual a função do Estado quanto à execução dessas políticas.

Concordamos com Saviani (2008) quando afirma que na sociedade atual, as políticas sociais exercem a função de um antídoto contra a dominação e as injustiças do sistema, configuradas no processo de exploração e apropriação indevida do trabalho humano, cabendo ao Estado executar tais políticas.

Saviani (2008), ao discutir os limites da atual política e educação e a necessidade de outra política educacional, explica que a administração da sociedade é dividida fundamentalmente em grandes setores que são o setor político, o econômico, o social e o militar, sendo que os ministérios e secretarias que compõem os governos federal, estaduais e municipais são criados e organizados conforme esses setores.

Acrescenta o autor que, na esfera federal, os ministérios são o instrumento de execução das políticas relacionadas a cada um dos setores. Por isso se denomina “política econômica”, “política social”, “política militar”. A “política social” abrange problemas de ordem cultural, educacional, salarial, de saúde, habitação e previdência social. Essa denominação “política social” sugere que as demais não o são. A esse respeito,

[...] a organização citada decorre de uma determinação estrutural que, ao mesmo tempo em que explica a existência de tal organização, nos permite entender o paradoxo em que ela se enreda. Com efeito, a própria denominação “política social” sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas (SAVIANI, 2008, 224).

Essa explicação é essencial para compreendermos porque as ações na área das políticas sociais nunca são suficientes, sempre falta algo, há lacunas, insuficiência de recursos, fraudes, desarticulação, justaposição de iniciativas, descontinuidade etc. as políticas educacionais voltadas para a EJA são um exemplo claro desse processo. Há décadas se fala da resolução do problema do analfabetismo e, até aqui, as iniciativas são desarticuladas e descontínuas, resultando em certo avanço, mas nunca na solução definitiva.

Outro aspecto importante para elucidar as causas que estão relacionadas à “incapacidade” do Estado de implementar políticas sociais de cobertura ampla e que garanta os direitos essenciais do ser humano refere-se ao entendimento das condições de funcionamento do sistema capitalista. Este configura-se como “uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (SAVIANI, 2008, p. 224). A produção social da riqueza é subordinada aos interesses privados dos detentores do poder. Daí o atributo antissocial da economia.

Para que o capitalismo se desenvolva é necessário o trato com o social porque a produção é social. O sistema protege as forças produtivas, nas quais está incluída a força de trabalho. Por isso existe a “política social”. Na época em que vigorava os benefícios sociais do chamado “estado do bem-estar” e da socialdemocracia foi nítida a instauração de políticas sociais como antídoto ao caráter antissocial da economia. Todavia, no atual momento vigora uma política econômica com enorme carga antissocial que se contrapõem à “política social”. No caso do Brasil,

No período pré-1964, sob a vigência da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “política social” entra em conflito aberto com a “política econômica”, já que o caráter antissocial desta era identificado com a sua marca desnacionalizante, decorrendo daí a dependência e subordinação da nação brasileira aos países capitalistas centrais, em especial aos Estados Unidos. A “política econômica” era, pois, antissocial, pois colocava a

economia contra a sociedade brasileira, subordinando o povo brasileiro à superexploração estrangeira (SAVIANI, 2008, p. 225).

Na época do “Brasil Novo”, o Governo Collor de Mello inseriu o país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas de modo geral e, especificamente, a política educacional. Qualquer que seja a conjuntura, “é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela” (SAVIANI, 2008, p. 227). Assim, o setor social sempre receberá poucos recursos.

Nos anos subsequentes até hoje se acentuaram as privatizações, que são as empresas capitalistas organizadas para incrementar a prestação de serviços sociais, recebendo dinheiro público para isso. Assim, a apropriação privada dos bens produzidos socialmente se consolida cada vez mais.

Outro fundamento da atual ordem consiste em atrelar a prestação dos serviços sociais ao desempenho da economia. Estamos passando atualmente por uma crise em que este aspecto é evidente. Quando a economia deixa de crescer, se justificam os cortes orçamentários para os investimentos na área social, bem como o arrocho salarial. Ratificamos a premissa de que a “política social” é, então, uma expressão típica da sociedade capitalista, que existe para compensar o caráter antissocial da economia. Nesse sentido, as políticas sociais não resolvem os problemas sociais, apenas amenizam, portanto, têm caráter paliativo.

Essas limitações das políticas sociais e seu atrelamento as determinações da economia capitalista explicam porque nossos problemas sociais parecem ser insolúveis e porque o Estado classista, necessário à manutenção do sistema capitalista, não é estruturado nem mobilizado para executar ações definitivas e articuladas em benefício dos interesses favoráveis a melhores condições sociais para os trabalhadores. Não será por isso que até hoje não resolvemos o problema do analfabetismo no nosso país?

O autor em estudo faz uma projeção no sentido de que:

[...] diferentemente, numa sociedade socialista, isto é, numa economia socializada, a “política social” perderá razão de ser e essa expressão se converterá num pleonasma. Aí, com efeito, toda política em cada uma de suas manifestações, inclusive e principalmente a “política econômica”, será social, já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A “política social” parece, assim, ser uma manifestação típica da sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 229).

Tendo consciência de que não se pode desconsiderar a “política social”, é preciso lutar a partir das condições atuais para alterá-la, ou melhor, para que se torne desnecessária. Isso é possível quando compreendemos na capacidade humana de se empenhar para alterar processos, suas causas, consequências, transformando a realidade e construindo uma alternativa. Assim, a superação das contradições inerentes ao sistema é possível a partir dos esforços humanos para mobilizar-se e lutar, tendo lucidez das contradições próprias do sistema (SAVIANI, 2008).

Para garantir, por exemplo, que o Governo Brasileiro execute políticas amplas para solucionar definitivamente o problema do analfabetismo, a mobilização dos envolvidos é essencial. É preciso lutar por mais recursos para esse fim, tentando usar o Estado como instrumento de neutralização do processo de privatização e de apropriação privada dos bens socialmente produzidos. O horizonte seria a socialização da economia com o fim da dicotomia entre “política econômica” e “política social”.

As verbas para a EJA, nessa perspectiva, não dependeriam do excedente disponível na área econômica, mas seria destinada em função das necessidades de atendimento da população. Lutando por mais verbas para a educação estaremos lutando pela valorização da política social em relação à política econômica. A educação seria uma prioridade e haveria vontade

política para concretizar suas demandas. Como a política educacional integra as políticas sociais, é necessário, portanto, defender o ensino público, gratuito, com financiamento suficiente para garantir sua qualidade.

Todavia, é preciso reconhecer que as políticas sociais dependem sim da economia, pois é através da economia que a riqueza é gerada e a arrecadação para os cofres públicos é feita. O Estado, ao invés de avançar nas formas de execução da política social pela via da privatização, deve destinar os recursos de acordo com as necessidades sociais, por meio de uma estrutura consolidada de serviços públicos.

2.3 Aplicando a teoria na prática

Os estudos sugeridos implicam em uma tomada de posição no sentido de como educador da EJA, à luz dos estudos teóricos, busca compreende criticamente a problemática da EJA. Qual sua leitura da conjuntura atual? Que princípios educativos, éticos e políticos ele defende? Como redimensionar sua prática pedagógica a partir de uma postura ética e um posicionamento político em prol da população excluída do direito à alfabetização?

2.4 Para saber mais

Recomendamos a leitura dos textos na íntegra:

- **A Política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil** (BEISIEGEL, 1997, p. 201-245).
- **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teórico** (FRIGOTTO, 2001, p. 21-46).
- **Por uma outra política educacional** (SAVIANI, 2008, p. 223-238).

2.5 Relembrando

Consideramos pertinente, apresentar extratos da resenha do livro: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

“Segundo os organizadores da coletânea, a questão de fundo colocada na obra é a necessidade do debate e aprofundamento dos nossos referenciais, não apenas no plano científico, mas também no plano ético-político e prático. Pois se trata de nos questionarmos como os nossos referenciais analíticos nos ajudam a interpretar, no tempo presente, a materialidade histórica dos processos violentos de exclusão e deteriorização do humano pelo “sistema capital” mundializado e, sobretudo, como nos fornecem instrumentos para a ação na construção de formas sociais alternativas, diríamos suprapadora da sociedade atual.

A primeira parte da coletânea, intitulada “A crise do capital e a crise ético-política: Globalização e exclusão social” inicia com um capítulo de autoria de Gaudêncio Frigotto, intitulado “A nova e as velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”. Segundo o autor, estamos diante de uma efetiva crise dos referenciais teóricos conservadores, pós-modernos e os vinculados à tradição marxista, mas isso não significa que estejamos próximos ao fim de determinados paradigmas, pois a crise de paradigmas é resultante das profundas mudanças do sistema capital e de seu metabolismo social.

No primeiro tópico do capítulo, Frigotto (2001) analisa a “nova vulgata” dos referenciais teóricos conservadores e a problemática do referencial pós-moderno e/ou pós estruturalistas. O autor assume o referencial do materialismo histórico dialético como o mais radical para fazer a crítica às relações sociais capitalistas. Segundo Frigotto (2001) os adeptos a esse referencial

têm o desafio de historicizar as categorias analíticas para analisarem suficientemente a materialidade e as relações sociais capitalistas no contexto do capital mundializado. No segundo tópico do capítulo, o autor analisa as dimensões que comprovam que o sistema capital nunca foi tão superior na relação capital versus trabalho, portanto até então não havia sido tão capaz e eficiente na destruição de direitos e na expropriação da classe trabalhadora, mas segundo Frigotto (2001) essa virtude antissocial leva-o a contradições mais profundas. Segundo Frigotto (2001) é nesse contexto de crise e hegemonia do capital, que se torna mais importante trabalhar e aprofundar as categorias fundamentais do materialismo histórico dialético, como instrumento revelador das contradições do sistema capitalista, permitindo daí retirar elementos para a luta no plano ético-político.

[...]

Concordarmos com os organizadores dessa obra quando eles sugerem que não devemos recorrer ao ecletismo, a saídas que nivelam o conhecimento científico, ao conhecimento do senso comum, mas que aprofundemos em nossos referenciais analíticos, no intuito de questioná-los acerca da realidade do tempo presente, que re-elaborem essas categorias historicizando-as, tornando-as mais ricas em complexidade e em capacidade explicativa” (SILVA, 2009, p. 306-307 e 310).

2.6 Avaliando a sua aprendizagem

Dermeval Saviani, em seu texto *Por uma outra política educacional*, explica que “a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade”. Ao posicionar-se diante da política social no atual contexto, o autor afirma que a luta atual pela valorização da política

social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária. No âmbito dessa discussão:

- apresente seu posicionamento acerca das ideias apresentadas pelo autor.
- estabeleça a relação entre a análise do autor e o persistente problema do analfabetismo no Brasil, traduzido nos dados das tabelas 1, 2 e 3.

Acessando as estatísticas oficiais e entrevistando profissionais envolvidos na oferta da EJA na sua localidade, escreva sobre a situação do seu Município com relação ao problema do analfabetismo e que iniciativas governamentais estão sendo desenvolvidas. Como você se posiciona e avalia essa realidade?

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A Política de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. In OLIVEIRA, D. L. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (207-245).

BRASIL. IBGE. Censo demográfico 2010. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtm> <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxaanalfabetismo&vcodigo=PD384>>

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2012. **INAF 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década**. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em 30 de outubro de 2015>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009 (49-124).

MOLL, JAQUELINE. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2ª ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Resenha do livro**: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.306 - 310, jun.2009. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res01_34.pdf>

VEJA.COM. **Unesco: 38% dos analfabetos latino-americanos são brasileiros**. Por: Bianca Bibiano, 29 de janeiro de 2014. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/unesco-38-dos-analfabetos-latino-americanos-sao-brasileiros>. Acesso em 26 de outubro de 2015>

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: revisando tendências e situação atual

Edileuza Custódio Rodrigues

3.1 Contextualizando

Concernente à situação atual da educação de jovens e adultos no Brasil, sintetizamos informações e argumentos necessários à compreensão de tendências atuais, aspectos legais e conceituais, atentando às demandas e aos desafios da EJA, desde a oferta de vagas à formação de professores.

Apresentamos, por oportuno, referências de fóruns nacionais e internacionais de discussão, envolvidos na questão da educação de pessoas jovens e adultas, bem como as repercussões concretas destas referências, em termos de políticas públicas educacionais.

No presente capítulo, não se pode perder de vista as lacunas e discontinuidades das políticas educacionais brasileiras que, apesar de alguns avanços estatísticos, não atingiram, por exemplo, a urgente universalização do direito à alfabetização. Vale lembrar que, na história do nosso país, encontramos significativas marcas do colonialismo, da escravidão e do regime ditatorial, com destaque para a mais recente ditadura ocorrida entre 1964 e 1985. Com tantas influências do autoritarismo e do desrespeito aos direitos humanos na formação de nossa cultura, consubstancializaram-se fortes preconceitos, discriminações, violências, muitas vezes tidos como comportamentos naturais. Nesse sentido,

[...] embora o Brasil seja regido por um Estado Democrático de Direito, conforme a Constituição de 1988, a democracia ainda é muito frágil devido à estrutura econômica, social e política do país, sedimentada em um capitalismo excludente, na cultura do desrespeito aos direitos, no desconhecimento da maioria da população sobre seus direitos e os instrumentos para reivindicar a materialidade ou reclamá-los quando violados (SILVA, 2012).

Como estudamos anteriormente, as políticas públicas com suas iniciativas descontínuas e aligeiradas, organizadas para solucionar o problema do analfabetismo no Brasil, nunca foram suficientes. Os percentuais significativos de jovens e adultos analfabetos persistem nas estatísticas, sendo que muitos que conseguem ingressar em programas de alfabetização não obtêm sucesso, o que é preocupante e desafiador. Nesse caso, a escola mantém-se como veículo de seletividade, confirmando a desigualdade social e revelando sua face desumana.

Dessa forma, em meio a tantas privações que habitualmente vitimam consideráveis contingentes populacionais, podemos considerar que um dos principais indicadores da violação dos direitos humanos continua sendo o analfabetismo. Permanece, principalmente nos países de capitalismo periférico, um grande número de indivíduos que continua não tendo acesso à escola, não sabendo ler e nem escrever, o que significa continuar sendo privado de importantes bens sociais.

Essa problemática é considerada e discutida em fóruns nacionais e internacionais, como veremos adiante. Nesse contexto, visualizamos um longo percurso para que as demandas da EJA se concretizem em programas eficazes e conectados às necessidades da população alvo. Dentre os desafios e questões, podemos elencar as seguintes:

Com a redemocratização do país, pós período ditatorial, como o Governo Brasileiro tem lidado com as demandas da EJA?

O poder global, forjado no cerne da reestruturação produtiva, aciona instituições globais, os chamados organismos multilaterais, como é o exemplo da UNESCO. Como essas instituições têm influenciado concepções e políticas nacionais para a EJA?

Quase os desafios postos pelas tendências e conjuntura atual para os educadores que atuam na EJA?

Dedique-se aos seus estudos com esmero, atentando para os objetivos de aprendizagem, que se seguem.

Identificar as principais orientações da legislação brasileira acerca da EJA.

Estudar a política educacional brasileira contemporânea, enfocando as dimensões política e pedagógica da organização da EJA nesse contexto.

Conhecer a mobilização nacional e internacional em prol da educação de adultos e sua relação com os organismos multilaterais.

3.2 Estudando o tema

3.2.1 Bases legais da educação de jovens e adultos

No âmbito constitucional, os postulados gerais asseguram a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado, conforme reza o art. 208, § I:

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 (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o ensino fundamental é garantido não somente para as crianças e adolescentes até 17 anos, mas para todos os jovens, adultos e idosos que não estudaram na idade própria e que queiram usufruir deste

direito, reconhecido como *direito público subjetivo*. Nestes termos, toda pessoa que não teve acesso à escolarização, pode acionar meio jurídico para garantia imediata do direito público subjetivo, que possibilita ao cidadão poder exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação, por parte dos poderes públicos. Vale ressaltar que o texto original da Constituição era mais amplo porque obrigava todos a se escolarizarem, sem fazer qualquer discriminação de idade. O artigo acima confere ao jovem e ao adulto o livre arbítrio de exercer ou não o direito à educação básica.

Um aspecto positivo, nos textos da Lei, refere-se à possibilidade de superação do isolamento ao qual a educação de jovens e adultos foi, historicamente, submetida. O art. 214 da Constituição prevê a integração das ações do poder público no desenvolvimento do ensino, de maneira a proporcionar, dentre outras demandas, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

Na prática, a responsabilidade pela educação de jovens e adultos vem sendo transferida da União para os Estados e Municípios, o que se configura como um grande problema, pois o regime de colaboração que se refere aos investimentos e à cooperação técnica, acentuado na Constituição, é uma necessidade urgente. Infelizmente os investimentos, nesta modalidade do ensino, nunca foram consolidados de maneira integrada e contínua entre a União, os Estados e os Municípios. Como afirma Beisiegel (1997, p. 244), cabe à União determinar as diretrizes da política de educação fundamental de jovens e adultos e “contribuir para a criação de condições necessárias a sua implementação, mesmo quando a responsabilidade final das ações seja atribuída diretamente aos Estados ou aos Municípios”.

A seção V do Capítulo II do Título que se refere aos níveis e às modalidades de educação e ensino da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 enquadra a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Esta modalidade de ensino é destinada, pelo art. 37, aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no

ensino fundamental e médio, na idade própria. O art. 38 se refere aos cursos da educação de jovens e adultos e exames supletivos, determinando que a oferta de educação regular para esta clientela será oportunizada, mediante cursos regulares e exames supletivos, os quais deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1996).

DEFINIÇÃO

A visão supletiva da EJA estimula ações compensatórias e contingenciais para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da educação de jovens e adultos. Sua função é, pois, repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência. Por outro lado, o conceito de educação ao longo da vida foi forjado no domínio de iniciativas internacionais de discutir a educação de adultos. O documento final da sexta e última Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), por exemplo, indicou que a aprendizagem ao longo da vida constitui

uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (CONFINTEA VI, 2010, p. 3; 4).

Na nova Constituição, é significativa a ampliação da noção de direito à educação básica, extensivo aos jovens e adultos. Cury (2000) assinala que a LDBEN acompanha esta orientação suprimindo a expressão ensino supletivo, embora tenha mantido o termo supletivo para os exames. Comenta que a educação de jovens e adultos ganhou dignidade própria na legislação, passando a fazer parte da LDBEN, como modalidade da educação básica e, reconhecidamente, como um direito público subjetivo.

SAIBA QUE

Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000). Nesse campo, sobressai o parecer do Conselheiro Jamil Cury que fundamentou o estabelecimento das referidas diretrizes curriculares. Selecionamos um trecho do parecer, para leitura e reflexão.

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

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculco ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o canção regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (CURY, 2000).

Às instituições formadoras, cabe o papel de formar e qualificar os docentes dentro de um projeto pedagógico que considere os perfis dos destinatários da educação de jovens e adultos. Tal formação deve considerar o que dispõe a LDBEN (art. 22), acerca das finalidades da educação básica, que é de assegurar ao educando formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Acerca dos profissionais e de sua formação, assim, se refere o art. 61 da LDBEN,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A formação do professor para a educação de jovens e adultos requer não apenas as exigências para todo e qualquer professor, mas aquelas referentes às particularidades e à complexidade que diferenciam esta modalidade de ensino. Cury (2000) aponta como fundamental, além das exigências formativas convencionais, a empatia que deve existir entre o professor e os destinatários da educação de jovens e adultos e a necessária capacidade de diálogo. O autor investe atenção na rigorosidade da formação, ao afirmar que um professor para a educação de jovens e adultos jamais deverá ser aquele com formação aligeirada ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (CURY, 2000, p. 51).

A preparação de um professor para atuar nesta modalidade de educação exige a consolidação de projetos pedagógicos consoantes às características e expectativas de jovens e adultos, com os devidos cuidados para não *infantilização*

do ensino destinado a essas pessoas, através de métodos, conteúdos e processos. Dessa forma, os cursos de formação inicial, e em processo, darão conta de sua tarefa de preparação específica do educador de jovens e adultos, ao considerarem, em princípio, as diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar, voltados para jovens e adultos. Como assinala Cury (2000, p. 52), isto significa “um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente”.

A exigência de uma formação específica para a educação de jovens e adultos atende, enfim, o apelo de *adequação* que está presente na legislação. O artigo 4º, inciso VI, da LDBEN, prescreve a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, enquanto que o inciso VII refere-se à oferta de educação regular para jovens e adultos que atenda às necessidades e disponibilidades da clientela, de forma que, aos jovens e adultos trabalhadores, sejam garantidas condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A leitura destas exigências legais nos incita a ratificar a importância da formação do educador de jovens e adultos de modo diferenciado, visando à relação pedagógica com sujeitos cujos perfis e experiências não podem ser ignorados. Tais argumentos reforçam a necessidade de uma ação integrada de oferta de programas de formação docente para a educação de jovens e adultos, nas instituições que se ocupam da formação de professores.

CURIOSIDADE

Segundo avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008, que trata das políticas, programas e ações do Governo Federal para a EJA, somente 6,1% dos 30,5 milhões de brasileiros de 14 anos ou mais, que têm menos de quatro anos de estudo, estão em turmas de EJA ou do ensino regular noturno. Esse percentual é de 9,7% para os que têm entre 4 a 7 anos de estudo.

Movimentos no mundo inteiro, em prol da educação e da melhoria da qualidade de vida dos povos, não apenas vem incentivando e pressionando os países para que universalizem a escolaridade, mas também vem recomendando que atentem às particularidades e às demandas da educação de pessoas jovens e adultas. Consensos internacionais reconhecem que o êxito da EJA pressupõe ampliação da democracia social, cultural e política e requer uma ação conjunta entre a educação e outras áreas sociais, tendo as soluções para seus problemas implicações de caráter universal. Vale salientar que não se acredita mais em medidas de emergência, como as tantas campanhas de alfabetização registradas na história da educação brasileira, fazendo-se necessários programas institucionalizados de médio e longo prazo de cobertura nacional.

3.3 Tendências da educação de jovens e adultos na atualidade

Há algum tempo, fóruns nacionais e internacionais têm se dedicado a discussões em torno das conquistas alcançadas, expectativas, qualidade e demandas educacionais para o futuro, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (março de 1990), que teve como documento resultante a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta reunião logrou impulsionar a universalização da educação básica, imprimindo ênfase à função de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas, reconhecidas como necessidade de ler, escrever, calcular, expressar-se, solucionar problemas e dominar conhecimentos básicos para o exercício da cidadania e para o trabalho. São consideradas básicas por servirem de base para a pessoa continuar aprendendo durante toda a vida, perspectiva que situa a EJA como um direito a ser assegurado, permanentemente, e não apenas como suplência de escolaridade inexistente ou não concluída, na idade apropriada.

Entretanto, na prática, verifica-se que as reformas educativas atuais, implantadas sob a influência da Conferência, têm se restringido a reformas

escolares e enfatizado sobremaneira a educação básica formal de crianças, ignorando a educação de jovens e adultos. Ditas reformas têm se baseado no injustificável argumento de que, mediante a escassez de recursos, as metas prioritárias devem incidir sobre a educação de crianças. Dessa forma, o público prioritário da EJA - pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade - não é considerado como merecedor de estratégias e recursos específicos. Esta visão foi assumida na reforma brasileira, como temos testemunhado, uma vez que, nas práticas e políticas educacionais do país, a dimensão da EJA é frequentemente excluída.

DEFINIÇÃO

Organismos multilaterais são instituições que regulam as relações entre os Estados nacionais em diferentes níveis e esferas, como a economia e a geopolítica, objetivando promover objetivos comuns aos países membros. Como exemplo, temos a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Desta forma, a década de 1990, conhecida como *Década da Educação* não se traduziu em políticas e medidas concretas, a contento. A meta acordada de *educação para todos*, após dez anos, não logrou sua concretização, em termos de planejamento e transformação da educação, no âmbito mundial, prevalecendo a conservação e apenas um *melhoramento* dos sistemas educacionais.

Prevalece como marco destas reformas educativas, em andamento, a perda de identidade e objetivos da educação infantil (zero a seis anos) e da educação de jovens e adultos, porque continuam sendo vistas como estratégias compensatórias da escolaridade primária dos setores pobres.

Com relação à EJA, o interesse é em educar os pais, principalmente, porque eles ajudam no desempenho escolar dos filhos e em relação à educação pré-escolar, a ênfase, também compensatória, indica que o mais importante não é o desenvolvimento infantil, mas a estratégia de prevenção do fracasso escolar entre as populações mais carentes.

O mesmo ocorre com a oferta educativa para os professores. Para Torres (1999), permanece inexplorado o delineamento das necessidades básicas de aprendizagem dos docentes. Registra-se a proliferação de programas de formação em serviço, sendo reduzidos o tempo e os níveis de exigências da formação/capacitação.

No Brasil, o desenvolvimento dos programas oficiais, de qualificação do educador tem veiculado a concepção da aprendizagem docente como treinamento, incluindo manejo de métodos e técnicas de ensino, uso de manuais e textos, além de instrumentação do conteúdo das reformas, em andamento. Fica de lado, desse modo, a ampla, integral e permanente formação requerida pelo exercício da docência, mediante as novas e complexas competências exigidas pelas próprias reformas educativas.

Medidas compensatórias, parciais e assistêmicas foram tomadas, seguidas de outras, absolutamente contrárias às metas pretendidas como provas estandardizadas para verificar os níveis de aprendizagem escolar, aumento do tamanho das classes, turnos intermediários, congelamento dos salários dos professores, remuneração dos docentes, a partir do rendimento escolar dos alunos. Tais medidas geraram algumas inovações superficiais, mas não transformações substantivas e sustentáveis no tempo. A questão é que as medidas são pensadas não a partir da preocupação com a qualidade, mas com base no cálculo financeiro e na relação custo-benefício (Torres, 1999).

A perspectiva de tornar a educação como tarefa a ser cumprida, intersetorialmente, parece a mais indicada. Medidas como melhorar a infraestrutura das escolas, fornecer livros didáticos, instalar bibliotecas escolares e microcomputadores, capacitar os professores em serviço, aliviar a pobreza fornecendo refeições e subsídio em forma de bolsas escolares,

estão longe do enfoque das políticas multisetoriais de enfrentar de maneira coordenada a problemática da educação e sua relação com a pobreza, desnutrição, desemprego, falta de acesso à informação, especialmente nesse tempo em que se conviveu com o aumento da distância entre ricos e pobres.

Em se tratando dos fóruns internacionais que enfocaram especificamente a educação de adultos, situamos as conferências que vêm se realizando desde 1949, promovidas por diversos atores governamentais e não governamentais, sob liderança da UNESCO, com o objetivo de analisar a situação da EJA, na perspectiva de enfrentamento dos desafios postos por cada década.

A Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada em Elsinore, Dinamarca em 1949; a Segunda aconteceu no ano de 1960, em Montreal, Canadá; a Terceira em Tóquio, Japão em 1972; a Quarta em Paris, França no ano de 1985; a Quinta e última (V CONFINTEA) ocorreu de 14 a 18 de julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha e a VI e última em Belém, do Pará, Brasil, de 1º a 04 de dezembro de 2009.

A V CONFINTEA teve como tema central a aprendizagem dos adultos: uma chave para o século XXI e, como eixo das discussões, novos modelos de educação básica para jovens e adultos, reafirmando a perspectiva da educação permanente ou educação para toda a vida, sinalizando a superação das concepções de educação compensatória e supletiva. Esse conceito de aprendizagem ao longo da vida inclui situações formais e informais de aprendizagem, colocando-se para além a escolarização.

A V CONFINTEA contou com os países membros da UNESCO e mais 400 representantes de organizações não governamentais (ONG), que atuam na área, sendo que estes tiveram direito à voz, mas não tiveram direito ao voto. Em todo caso, significou importante momento em que governo e sociedade civil, juntos, pensaram o presente e o futuro da EJA e assumiram compromissos de ação, sintetizadas no documento intitulado *Agenda para o futuro*. Nesse documento constou a necessidade de garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramenta

para o acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. No documento, a educação de jovens e adultos é valorizada pela sua contribuição à promoção da igualdade entre e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde (DI PIERRO, 2004).

Convertendo-se em chave para o século XXI, a EJA assume a função permanente, encarregando-se de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. A concepção básica de aprendizagem, aqui envolvida, alia-se à compreensão de que competências, habilidades, conhecimentos, valores são construídos/desenvolvidos em qualquer idade e durante toda a vida, podendo ocorrer em espaços formais ou não-formais. Esta função, ratificada em Hamburgo, significa um apelo à educação permanente e à criação de uma *sociedade educativa* ou *sociedade do conhecimento*, preparada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Em 2003, foi realizada em Bancoc, na Tailândia, uma reunião com delegações oficiais de 50 países e de 40 organizações não governamentais, totalizando 300 pessoas, para avaliar o desenvolvimento da educação de adultos, após a V CONFINTEA. O balanço não foi otimista. Verificou-se redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos em quase todos os países. Coincide com a época de priorização da educação de crianças e adolescentes por agências internacionais, como o Banco Mundial. Nesse sentido, “o potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da AIDS não tem sido adequadamente aproveitado” (DI PIERRO, 2004, p. 13).

No Brasil, no período que sucede a V CONFINTEA, as políticas educacionais continuam adotando práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético em detrimento de outras concepções de alfabetização mais amplas. O exemplo disso é a insistência em iniciativas como o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado. São programas muito breves, durando o primeiro cinco meses e o segundo

seis meses, contrariando o alargamento do conceito de formação de adultos. A visão predominante continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição da escolaridade não realizada na infância e na adolescência. Tal concepção fundamenta o ensino supletivo, que continua sendo a referência comum (DI PIERRO, 2004).

Paradoxalmente, analisando a situação atual, custa-nos reconhecer que, apesar das conferências terem um peso, não foram suficientes para implantar maior significação, pertinência e impacto aos programas e projetos destinados a educar pessoas jovens e adultas, e formar seus professores. Os prazos são elásticos para cumprimento dos acordos internacionais, todavia, na prática, pouco se avança no sentido dos Estados Nacionais promoverem a democratização do direito à educação, atendendo, com determinação e compromisso social e político, a demanda dos excluídos das oportunidades educacionais e resgatando suas dívidas históricas com esta população.

A última CONFINTEA ocorreu em dezembro de 2009, em Belém do Para, no Brasil com a participação dos Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, organismos intergovernamentais e do setor privado. A CONFINTEA VI objetivou fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V, culminando com a elaboração do documento Marco de Ação de Belém, que assinala o reconhecimento da educação de adultos como um componente essencial do direito à educação, bem como a necessidade de traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito (CONFINTEA VI, 2010).

Os compromissos assumidos nesses eventos internacionais vêm sendo acompanhados e monitorados em fóruns e redes de várias instituições. Os fóruns espalhados pelo país têm articulado anualmente os Encontros Nacionais de Educação de Adultos (ENEJA).

Apesar de o Brasil ter sido signatário, tanto da Agenda para o Futuro como do Marco de Ação de Belém, *não podemos, portanto, omitir os reducionismos aos quais a EJA é submetida no nosso país. É certo que o*

analfabetismo e o baixo rendimento escolar permanecem como um problema e que as ações, para sua superação, não estão sendo promovidas como parte de um projeto de caráter político integral. Assim, a educação de jovens e adultos é viabilizada em aulas da educação escolar básica com oferta e qualidade deficiente, concorrendo ao analfabetismo funcional. Fenômeno este, como vimos, resultante da ineficiência dos processos de alfabetização e da falta de continuidade, caracterizado pela aprendizagem da leitura e escrita, mas por falta de uso prático, acontece a perda destas habilidades.

Ademais, programas consubstanciais de alfabetização convencional e tecnológica para os trabalhadores, programas de base em profissionalização, ou em saúde primária, de fundamental importância, quando se trata de um trabalho mais amplo em educação popular, não são implantados. Este quadro demanda, portanto, uma análise crítica das políticas públicas da atualidade, que promovem práticas de EJA, compensatórias e limitadas, financiadas com recursos insuficientes, inviabilizando o projeto de universalização do direito à alfabetização e à conclusão da educação básica, acordado internacionalmente.

DESAFIO

Os desafios da EJA são muitos e estão reconhecidos e divulgados na perspectiva governamental da escolarização. A esse respeito, destacamos para análise um trecho do documento do MEC que avalia a execução do Plano nacional de Educação no interstício de 2001 a 2008, no qual é reconhecido como fundamental o desafio de conseguir que os alunos jovens e adultos voltem à escola e que continuem na escola e prossigam nos estudos até a conclusão da educação básica. Nos termos do documento, para que isso ocorra é recomendada uma organização escolar própria, com projetos político-pedagógicos que levem em conta as condições e necessidades dos estudantes: Esse redimensionamento requer:

- estreita relação das políticas de EJA com as da educação básica regular e as do ensino profissional;

- mudança do currículo para torná-lo mais interessante e adequado à forma como esses estudantes aprendem e constroem seu conhecimento, garantindo, tal como foi aprovado na Conferência Nacional de Educação Básica, a necessidade premente de promover a aproximação dos currículos de EJA com o mundo do trabalho;
- elaboração e sistematização de metodologias e materiais adequados ao trabalho com o público da EJA;
- redefinição do calendário escolar de modo a fazer com que a duração do tempo da aula e sua organização no ano civil estejam de acordo com a especificidade desse público, que, mesmo de forma precária, já ocupa alguma posição no mercado de trabalho;
- reconhecimento das aprendizagens múltiplas que os alunos adquiriram ao longo da vida, consideradas no âmbito dos currículos e das propostas pedagógicas;
- garantia de formação inicial e continuada dos professores, que precisam de conhecimentos específicos sobre essa faixa etária e de condições adequadas de trabalho, para favorecer a inclusão dos alunos no espaço escolar;
- superação do preconceito e discriminação, dentro da sala de aula e da escola, em relação à aprendizagem de pessoas mais velhas e dos jovens ditos “defasados” em relação ao ensino regular;
- expansão da cobertura do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para toda a educação básica, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos;
- política de fomento à leitura que contribua para o desenvolvimento da capacidade
- crítica e para a consolidação da subjetividade, assim como para diminuir o descompasso existente entre escolaridade e acesso a bens culturais, bem como com vistas ao impacto sobre a continuidade da escolarização de jovens, adultos e idosos e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita ao longo do tempo (BRASIL, 2009, p. 320-321).

O desafio para nós educadores é estar atento às iniciativas governamentais em busca da coerência entre o que é preconizado em inúmeros documentos e avaliações e as medidas concretas para implementação das políticas necessárias.

3.4 Aplicando a teoria na prática

Almejamos que os estudantes do presente Curso de Especialização em EJA consigam, mediante o estudo ativo dos materiais que disponibilizamos, a ampliação de sua compreensão acerca das tendências que se perfilam no cenário nacional e internacional e os desafios a serem enfrentados. Ratificamos que é preciso conhecer as influências dos organismos internacionais nas políticas nacionais, compreender como as políticas públicas para a EJA são implantadas, para entender a precariedade da oferta da EJA, para elucidar as causas do não atingimento das metas. Faz-se necessário relacionar as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos educadores de EJA aos limites das políticas sociais próprias da atual fase de reestruturação produtiva, do sistema capitalista.

Nas muitas vezes em que nos vemos atados, querendo resolver os problemas e sem conseguir, atentemos que é nossa função compreender profundamente a realidade e a conjuntura, para nos movimentar nela de forma mais consciente e propositiva.

Nesse sentido, parafraseamos e destacamos conveniente trecho lido em um dos cadernos de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST): para quem se considera um educador, é preciso cumprir com o dever de

[...] compreender como funciona a sociedade (estrutura), como ela funcionou até aqui (história), como ela está acontecendo hoje (conjuntura) e como é possível nela participar e, se necessário, intervir para que os direitos dos trabalhadores sejam respeitados e possam viver com dignidade de seres humanos (MST, 2003, p.32).

3.5 Para saber mais

Recomendamos a leitura, na íntegra, do texto que avalia a execução do Plano Nacional de Educação no interstício de 2001 a 2008, especialmente a seção que trata da EJA (BRASL, 2009, p. 317-375). Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>

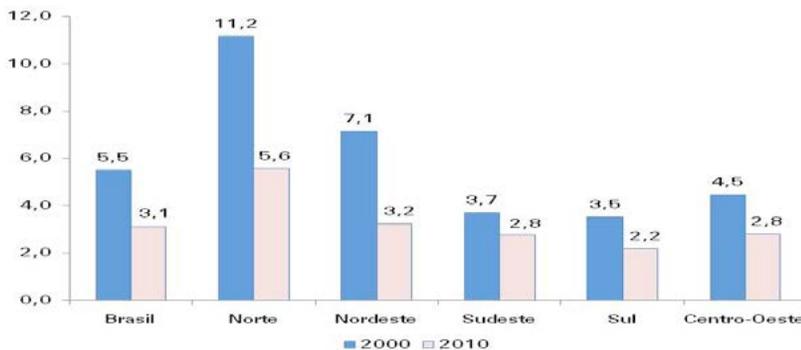
3.6 Relembrando

Como trabalhamos os conteúdos da presente disciplina numa perspectiva histórico-crítica, é importante que os estudantes reflitam sobre o significado das tendências atuais da EJA, amplamente aceitas, como a concepção de educação ao longo da vida, estabelecendo um contraponto entre essa concepção e a concepção de formação do trabalhador preconizada pela pedagogia histórico-crítica, a ser retomada nos próximos capítulos.

3.7 Avaliando a sua aprendizagem

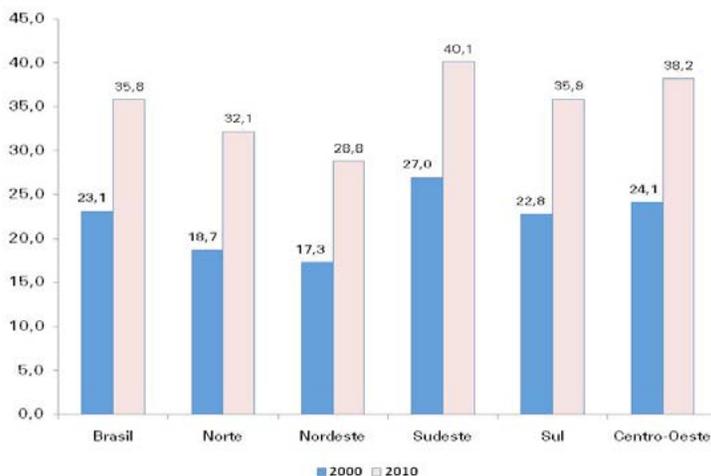
a) Com base nos estudos feitos, descreva e analise os gráficos abaixo, estabelecendo a relação com a questão Da garantia do direito à alfabetização e à conclusão da educação básica.

GRÁFICO 1: Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 7 a 14 anos de idade, por Grandes Regiões - 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

GRÁFICO 2: Percentual de pessoas com pelo menos o ensino médio concluído na população de 25 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2000/2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

b) Escute a música de autoria de João do Vale, intitulada Minha história, cuja letra segue no quadro abaixo, acessando:

<https://www.youtube.com/watch?v=fOF-KoPiHzw>

<https://www.youtube.com/watch?v=e1NzoxKO-40>

- Escreva um texto evidenciando sua interpretação da música e procurando associá-la ao conteúdo estudado neste capítulo.
- É possível associar a situação sugerida pela música e as reflexões resultantes a algum projeto desenvolvido por você na EJA, ou que você pretende desenvolver? Justifique.

Minha história

João do Vale

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião
Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção

Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar

E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
“Vixe”, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
- O professor ralhou comigo, porque eu não quis estudar
- O professor ralhou comigo, porque eu não quis estudar

Hoje todo são “doutô”, eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Ver meus amigos “doutô”, basta pra me sentir bem
Ver meus amigos “doutô”, basta pra me sentir bem

Mas todos eles quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz,
Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Política de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In OLIVEIRA, D. L. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (207-245).

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Título VIII, Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 205 a 214. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 de novembro de 2015.

BRASIL. IBGE. Censo demográfico 2010. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtm> acesso em 04 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal, Volume 2, Modalidades de Ensino. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In **Alfabetização e cidadania**: revista de educação de jovens e adultos. Nº 17. Maio de 2004.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação de Jovens e Adultos**: sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação nº 11. São Paulo: Gráfica e Editora Peres LTDA, 2003.

CONFINTEA V. Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro**. 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

CONFINTEA VI. Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Marco de Ação de Belém**. 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB nº: 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Didática e práticas pedagógicas de direitos humanos no cotidiano escolar**: desafios e perspectivas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

TORRES, Rosa María. **Educación para Todos**: la Propuesta, la Respuesta. Buenos Aires, 1999. Mimeo

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: síntese de concepções

Edileuza Custódio Rodrigues

4.1 Contextualizando

Atuar de modo consciente na EJA implica em compreender as várias tendências, bem como as concepções e conceitos inerentes às práticas de educação de adultos. Uma das convergências da EJA consiste na perspectiva da educação ao longo da vida ou educação permanente, cujo significado deve ser bem explicitado, incluindo a inserção do conceito de educação ao longo da vida no debate internacional e nacional, bem como nas práticas de educação de adultos perfiladas nessa perspectiva.

Em países desenvolvidos, a educação de adultos, em princípio, está sedimentada nessa perspectiva de educação ao longo da vida, uma vez que problemas como o analfabetismo e a baixa escolaridade estão, praticamente, solucionados. Nesses países, a expressão usual é educação de adultos (EDA) e não educação de jovens e adultos (EJA), pois os jovens são absorvidos no sistema regular de educação. Não existe, portanto, a necessidade da modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Isso porque o status de modalidade é contingencial, ou seja, existe para cobrir uma demanda reprimida, podendo deixar de existir quando a demanda for atendida.

No caso do Brasil, a EJA é sim uma modalidade, cuja oferta é contingencial ou eventual e destinada a uma população que ficou à margem do sistema regular de ensino. Como milhões de brasileiros não são alfabetizados, torna-se contraditório falarmos de educação ao longo da vida, já que continuamos falhando na garantia do direito básico do ser humano de se alfabetizar. Como

o Brasil é um país caracterizado pelas desigualdades educacionais, se trata do resgate de um direito negado ou(re)constituição da cidadania.

São vários os desafios e questões que podem ser elencados no entorno dessa discussão, como por exemplo:

Por que a oferta oficial da EJA no Brasil sempre esteve associada ao ensino supletivo?

O ensino supletivo tem garantido a concretização de uma educação emancipadora para jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolaridade?

Por que se fala tanto em educação ao longo da vida e educação permanente? É possível operacionalizar esta concepção nas nossas escolas?

Por que permanece no Brasil a demanda para o atendimento aos jovens na modalidade EJA? Eles não deveriam estar no ensino regular? Quando será possível incluir todos os jovens no ensino presencial regular?

Assim, no âmbito nacional, destacamos o aspecto contraditório que permeia a existência da modalidade educação de jovens e adultos (EJA) e temos que assumir uma postura crítica a partir da própria necessidade da modalidade EJA, uma vez que denuncia a própria incapacidade do sistema de educação, no Brasil, para garantir o direito constitucional à educação básica a todos os jovens e adultos, tanto em termos quantitativos como qualitativos, em qualquer etapa da vida. Nesse contexto, discutiremos a perspectiva da suplência da escolarização, predominante em nosso meio, para

Mesmo tendo avançado na universalização do acesso à educação básica, não se têm garantidos a permanência e o sucesso escolar para todos, isto é, a escola continua sendo seletiva e, em certa medida, reproduzindo o fracasso e mantendo a demanda para a modalidade EJA. Portanto, o desafio do educador que atua na EJA é significativo e requer estudos de aprofundamento que orientem e respaldem ações orgânicas e contextualizadas.

Levando em conta esse desafio, ao final deste capítulo esperamos que você seja capaz de:

Explicitar os significados atribuídos à educação de adultos e suas relações com a educação supletiva, educação permanente ou educação ao longo da vida e educação escolar e educação emancipadora.

Reconhecer o caráter eminentemente político da concepção emancipadora da EJA e sua relação com práticas pedagógicas voltadas à afirmação do direito básico de todo cidadão à educação, visando participação ativa na vida econômica, política e cultural do país.

Através da reflexão, tomamos consciência dos nossos limites e possibilidades e então podemos realizar transformações. Para tanto, é preciso ter uma visão crítica dos conceitos e concepções que permeiam a oferta da EJA, tendo em vista ajustes e reorientações necessárias. Para tanto, o capítulo também discute a perspectiva da educação emancipadora.

4.2 Conhecendo a teoria

4.2.1 Síntese de concepções

Para ampliar nossa visão acerca das tendências da EJA na atualidade, passamos a sistematizar conceitos básicos, abalizando à concepção de educação de jovens e adultos que defendemos. Dessa forma, é essencial explicitarmos os significados atribuídos à educação de adultos e suas relações com a educação supletiva, educação permanente ou educação ao longo da vida e educação escolar e educação emancipadora.

De início, vale admitir que a EJA é caracterizada por seu caráter eminentemente político, porque está voltada à afirmação do direito básico de todo cidadão à educação, visando participação ativa na vida econômica,

política e cultural de um país. Dessa forma, no âmbito mundial, a EJA reflete os respectivos sistemas socioeconômicos e políticos em que está inserida, e, por isso, há várias tendências, concepções e práticas.

É preciso garantir aos jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolarização a alfabetização entendida no seu sentido amplo de letramento e alfabetismo, em que não basta somente saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, ser capaz de usar a leitura e a escrita para uma prática social (SOARES, 2000). Também, os jovens e adultos que fazem parte da demanda potencial para a EJA precisam continuar os estudos na perspectiva da articulação entre educação e trabalho.

DEFINIÇÃO

O termo letramento tem origem no vocábulo inglês *literacy* e tem recebido alguns significados em português. Tradicionalmente, um homem letrado significa culto, ilustrado. Contemporaneamente, entendemos por letrada a pessoa que sabe ler e escrever. Contudo, numa compreensão mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não-alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal. Por sua vez, a alfabetização constitui a apropriação de uma tecnologia, a aprendizagem de um código, que difere do letramento social ou escolar. O alfabetismo se aproxima da ideia de letramento escolar e o insucesso nesse processo resulta no que hoje entendemos por analfabetismo funcional. Já o letramento social corresponde ao conhecimento do mundo, amplamente mencionado no ideário freireano. O letramento escolar corresponde às habilidades específicas em relação à apropriação dos processos de lectoescritura e da escrita matemática. A aquisição de saberes inatos e adquiridos pela experiência diz respeito ao letramento social, enquanto que as habilidades específicas apropriadas por aprendizagem, referem-se ao que costumamos denominar de letramento escolar (MOLLICA; LEAL, 2009).

Arroyo (2001) lembra que a LDB, Lei nº 9.394/1996, se refere à EJA como educação e não enquanto etapa de ensino e se refere aos jovens e adultos como educandos e não como aprendizes, sinalizando que a EJA construiu sua própria especificidade como educação, centrada no educando e na sua condição humana. Nesse sentido, o texto legal apresenta um reconhecido avanço.

Para ampliar nossa compreensão acerca da EJA, é importante abordar as diversas perspectivas que vêm se perfilando e figuram em documentos oficiais, na produção científica e nos mais diversos espaços de discussão acerca da educação de adultos, em todo o mundo.

4.2.2 A perspectiva do ensino supletivo ou suplência da escolarização

Ao estudar a tendência dominante na oferta atual de EJA, no Brasil, voltada para a suplência da escolarização da educação básica, o Estado brasileiro deve, com clara consciência de justiça social, investir para a superação do analfabetismo e garantir o direito à educação para além da alfabetização, aos inúmeros cidadãos brasileiros analfabetos ou que não concluíram o ensino fundamental e médio. Portanto, é necessário que os educandos/cidadãos tenham o direito de cursar todas as etapas da educação básica garantida pelo Estado.

Sem a garantia de continuidade, as iniciativas governamentais serão, todavia, praticamente perdidas, vez que o êxito das iniciativas de alfabetização depende do prosseguimento dos estudos. Essa lição já foi há muito aprendida nas várias campanhas e programas descontínuos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos no Brasil.

Discutir a EJA na perspectiva da escolarização requer dimensionar que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, entendemos, todavia, que ela não tem o mero papel de conservar mecanicamente esta sociedade. Ela pode sim contribuir com as demais instâncias da vida social para as transformações necessárias para que a sociedade brasileira seja uma sociedade democrática, fundamentada na garantia dos direitos humanos.

Para analisar a oferta escolar da EJA, é preciso considerar que experiências e concepções inspiradas na condição humana dos jovens e adultos excluídos, extrapolam a dimensão oficial da EJA, enquadrada como modalidade de educação básica, cujas práticas se restringem quase sempre à suplência do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, os sistemas de ensino proporcionam ofertas educativas frequentemente

[...] incapazes de garantir aprendizagens efetivas e nem sequer a democratização do acesso, da permanência e do sucesso educativos. Como se sabe, a construção de uma escola democrática representa um ideal de realização muito exigente em tempo e em recursos, mas talvez sobretudo em termos de projetos e de vontades políticas, como historicamente ficou demonstrado sempre que governos e elites evidenciaram pouco apego a ideais educativos humanistas e se revelaram descomprometidos face à educação, ao esclarecimento e à emancipação da maioria dos seus concidadãos (LIMA, 2007, p. 17).

É certo que amplos setores populares são submetidos a uma oferta de EJA frequentemente incapaz de propiciar aprendizagens significativas, mesmo havendo o aparato legal que garante a democratização da educação. Nesse sentido, vale lembrar as contribuições de Paulo Freire que remetem à essencialidade do ato de ensinar e de aprender, partindo da crítica à educação bancária de caráter alienante e opressor.

A perspectiva freireana questiona a escola burocrática bem como a racionalidade técnico-instrumental em educação muito comum na oferta escolar da EJA. É necessário fazer a necessária distinção entre

[...] “treino” e “formação”, bem como a problematização dos estatutos e dos papéis de sujeitos e objetos do processo de formação. Para Freire, o formador não é aquele que transforma o outro em objeto da sua formação, “nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo

ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (1996: 25). O autor concede maior protagonismo pedagógico ao ato de aprender; o ato de ensinar fica-lhe subordinado e, em última análise, depende dos sujeitos em aprendizagem para se confirmar como ensino verdadeiro, como prática de ensinar-aprender. Por esta razão conclui o educador brasileiro: “não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (*ibid.*: 25) (LIMA, 2007, p. 17-18).

Consideramos a visão compensatória da EJA, que predomina nas políticas e programas oficiais, como equivocada e discriminatória. Apesar das fragilidades e descontinuidades das iniciativas governamentais em benefício da EJA, reafirmamos a importância dessa modalidade, tendo consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais. A escola deve favorecer a aprendizagem dos adultos, com relevantes contribuições à aquisição do conhecimento.

Para que se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão dos adultos como seres sociais, que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que os jovens e adultos sejam considerados em suas diferentes características, experiências e histórias de vida, com toda atenção às questões de classe social, etnia e sexo.

Esse reconhecimento dos jovens e adultos como seres sociais não implica em ignorar as diferenças. Todas as contradições e conflitos inerentes à vida dos trabalhadores precisam ser explicitados e trabalhados na escola, com vistas à construtiva e consciente inserção social, garantindo a valorização do indivíduo e possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da identidade, do espírito de cooperação e de solidariedade, tão necessários para a paz e para a justiça social.

4.2.3 A perspectiva da educação ao longo da vida ou educação permanente

Apesar das posturas dominantes que defendem a perspectiva da educação ao longo da vida, seguimos nossas intenções de uma abordagem crítica dessa temática.

Concordamos com Lima (2007), quando sublinha que é preciso ter muita atenção ao abordar o conceito de educação ao longo da vida, por ser um conceito que facilmente se adapta à estrutura social vigente, à economia, à competitividade, e à produtividade, afastando-se de sua raiz humanista e crítica, tendendo a ver fortemente diluídas as suas dimensões educativas.

Essa perspectiva internacionalmente dominante de educação ao longo da vida, sobretudo, conforma funcionalmente a aprendizagem ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade. Em consequência, essas orientações transformam-se em programas de qualificação de capacitação e de gestão de recursos humanos. Assim, as dimensões educativas são substituídas por programas de treinamento ou de adestramento subordinados à empregabilidade e à performatividade competitiva (LIMA, 2007).

Por influência dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a política educativa vem concedendo grande ênfase à educação ao longo da vida, transformando-a numa espécie de capítulo da gestão de recursos humanos, numa perspectiva vocacionalista e de formação profissional. Em seu caráter pragmatista, hoje dominante, a educação ao longo da vida procura de soluções pedagogistas e individualistas para enfrentar problemas estruturais de manifesta magnitude. Assim sendo, no momento atual

[...] o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais e pela aquisição de saberes e de competências para competir (LIMA, 2007, p. 14).

Em contrapartida, as lógicas da educação popular de adultos, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, orientadas segundo

uma tradição crítica, de emancipação tendem a ser recusadas ou toleradas pelos que defendem e investem na perspectiva de educação ao longo da vida. Dessa forma, os Estados Nacionais, em geral, têm dimensionado a perspectiva da educação de adultos emancipadora em um estatuto periférico em termos de políticas públicas.

SAIBA QUE

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 1945, em meio às transformações sociais e históricas que influenciaram as condições de vida dos indivíduos e das nações, com o término da Segunda Guerra Mundial, no contexto de demandas pela mundialização da economia e da cultura. É uma instituição intergovernamental cujas concepções e diretrizes voltam-se para o intercâmbio ideológico promovendo discussão e cooperação entre as nações, dedicando-se ao desenvolvimento econômico, científico tecnológico e escolar, sobretudo nos países emergentes. Contudo, nessa instituição sobressai uma relação de forças contraditórias, que desde a sua origem é mais complexa que suas próprias intenções e controversa em seus próprios fins. A UNESCO o resultado de um momento específico da sociedade ocidental sendo estruturada na dinâmica contraditória de um processo de ocidentalização, realizando-se num jogo de forças que une e opõe povos, formas de organização social, Estados nacionais, empresas privadas e organizações não governamentais. Apesar de se instaurar como órgão supranacional de integração cultural e política, proporcionado a discussão da universalização da educação, revela-se articulada à racionalidade cujos princípios e métodos estão ligados às leis de mercado, estabelecendo intrincada relação com os interesses do capital, com as diretrizes dos organismos multilaterais e o banco Mundial. É notório que a UNESCO é a óptica dominante no planejamento e no desenvolvimento da educação na atualidade, sendo que, no jogo de forças, muitas falas convergem para projetos globais alimentados pelo poder econômico instituído (CORBINIANO, 2012).

A adaptação em educação, segundo as demandas da sociedade, é necessária mais não suficiente. Nesse sentido, Lima (2007) pondera que a educação seria impotente se ignorasse os objetivos da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso produzindo nada além de pessoas bem ajustadas à sociedade.

Para Mészáros apud Lima (2007, p. 10) a educação não pode ser vocacional dado a que isso “em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório”.

A educação ao longo da vida se confrontadas criticamente e criativamente com os problemas da economia, do trabalho e do emprego, por exemplo, porém degenerar o seu caráter educativo, as suas responsabilidades ético-políticas. No entanto, pode contribuir ainda que de forma modesta e limitada para a criação de condições de transformação positiva das condições da nossa existência individual e coletiva, para o aprofundamento da democracia, dos direitos humanos e da justiça social. Considera-se que

[...] certo grau de adaptação é inerente a qualquer projeto de educação ao longo da vida, desde quando esse projeto confere centralidade à vida dos adultos, a sua leitura do mundo, as suas aprendizagens experienciais ou do tipo tentativa-erro. Mas isto implica também reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos e não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de aprendizagens úteis e eficazes, sendo apenas uma determinada racionalidade de tipo econômico e gerencial, perseguindo em tal contexto, e acima de quaisquer outros valores e interesses, o alcance da solução ótima, a busca do menor meio, um sistema que amestra os seres humanos para o trabalho, mesmo quando o sistema há muito deixou de precisar do seu trabalho (LIMA, 2007, p. 10).

Portanto, é preciso abordar a perspectiva de educação ao longo da vida não no campo de novas ideias pedagógicas ou novas fórmulas e soluções mágicas para o grave problema do analfabetismo e da baixa escolarização de grandes contingentes populacionais. É necessário superar o modismo, o utilitarismo e o imediatismo e fazer com que as instituições educativas garantam o direito de apropriação paciente e demorada do patrimônio cultural da humanidade, a começar pelo domínio das habilidades de leitura e de escrita, cumprindo sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, para que os indivíduos emancipados participem ativamente da vida na sociedade.

Por ora, verificamos a inviabilidade dos objetivos e metas de uma educação permanente e ao longo da vida, pois não são visualizadas possibilidades de concretização, pelo menos em se tratando do atendimento à maioria da população atendida pela modalidade EJA. Enfocando a iniciativa governamental e condições atuais da oferta educacional local, temos, portanto, a compreensão de que a educação permanente e por toda vida é um ideal que está longe de se tornar realidade, já que permanecem reformas e medidas compensatórias, parciais e assistêmicas, que não estão sendo capazes de gerar transformações substantivas e sustentáveis no tempo.

CURIOSIDADE

Vimos que a UNESCO influencia na formulação e na implementação de políticas em todos os níveis de ensino formal e não formal, bem como lida com o monitoramento dessas políticas. A propósito, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO e que contou com a participação de mais de 130 Ministros de Educação e mais de 1.500 participantes, entre organizações de sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, ativistas.

Nesse evento foi acordada a nova agenda da educação, para o período 2015 e 2030, recompondo os objetivos do compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar.

Os cinco temas centrais do Fórum foram:

- direito à educação visando assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030;
- equidade na educação, permitir o pleno potencial de todas as pessoas, privilegiando o acesso e a aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres;
- educação inclusiva, possibilitando adaptações acadêmica e o respeito à cultura.
- educação de qualidade para crianças jovens e adultos, provisionada por professores treinados e apoiados.
- educação ao longo da vida, de forma que toda pessoa, em toda a etapa de sua vida deve ter oportunidades de educação ao longo da vida para adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitam para realizar suas aspirações e contribuir com suas sociedades (ACAOEDUCATIVA, 2015).

4.2.4 A perspectiva da educação emancipadora

Discutir a perspectiva da educação emancipadora remete-nos à identificação de quem são os sujeitos da EJA, bem como à história da educação popular no Brasil. Sendo assim, por estar destinada à população de jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos, a EJA no Brasil tem sido cenário de luta de interesses não consensuais. Pelo tratamento que as elites dominantes têm reservado a educação dessas pessoas nas políticas oficiais, “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2001, p. 10).

A história da EJA se confunde, portanto, com a história de luta das camadas populares por sua emancipação. A realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências

de EJA (ARROYO, 2001), notadamente no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas, na concepção de Saviani (2010).

Defendemos, portanto, a educação de jovens e adultos como educação emancipadora, entendida como educação popular, inspirada e tecida nas lutas e nos movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista e crítico que concebe a educação como ampla, plural e transformadora.

Referindo-nos à perspectiva de educação emancipadora, não poderíamos deixar de fazer alusão ao legado de Paulo Freire e sua compreensão acerca da educação de adultos. Freire (2000) reconhece que o conceito de educação de adultos é mais bem compreendido quando situado como educação popular, adquirindo um caráter mais abrangente. Para o autor, a prática educativa é reconhecida como prática política, não se limitando a procedimentos escolarizantes de repasse de conteúdos, mas ampliando-se como processo permanente de refletir a militância, o que inclui investimento na capacidade da mobilização popular em direção a interesses próprios. Nessa perspectiva, o autor preconiza a superação da concepção *bancária* da educação, como instrumento de opressão, pela educação popular de cunho progressista, democrático e humanizante. Como tarefa fundamental da educação, nesta perspectiva, o autor situa a facilitação da compreensão científica que grupos e movimentos, via processo educativo, podem atingir no que se refere às suas experiências.

DEFINIÇÃO

Em *Pedagogia do Oprimido*, a expressão *educação bancária* é utilizada para denominar a educação concebida como ato mecânico de depositar, em que educadores são os depositantes de conteúdos e os educandos, tidos como ignorantes, têm como função única e passiva receber, guardar e arquivar os depósitos. Nessa prática não há criatividade, transformação e nem saber (FREIRE, 1987).

Na perspectiva dessa visão ampliada de educação de adultos, como concepção particular da educação popular, Gadotti (2000) afirma que a referida educação pública, com caráter popular, consiste em oferecer escola de qualidade para todos, cujo primeiro requisito é que seja adequada à realidade na qual está inserida. Sendo, portanto, democrática, autônoma e cidadã pela gestão participativa, integra comunidade e movimentos populares na construção e definição de sua identidade.

Pensamento reforçado por Vale (1996) que acredita na viabilidade de uma escola pública voltada aos interesses populares, que pode ser construída a partir da escola que temos. Lembra a autora que o que vai definir uma escola como popular é a função social que ela desempenha no seio da sociedade civil, traduzida no compromisso político dessa escola para com as camadas populares. Hurtado (2000), por sua vez, assinala que a educação popular foi sempre marcada pelo compromisso ético-político com os setores marginalizados e excluídos, o que vem se configurando em uma concepção teórica, metodológica, pedagógica e didática, baseada na teoria dialética do conhecimento.

Experiências populares e criativas de EJA têm resgatado a concepção de formação humana, recuperando a educação como direito humano básico e os resultados promissores questionam concepções oficiais que querem restringir a EJA e todo o legado popular a ultrapassados moldes escolares. Por isso, somos favoráveis à escolarização e institucionalização da EJA, desde que não se secundarizem os avanços das concepções humanistas de educação que têm o ser humano e sua humanização, como desafio pedagógico. Isto porque este processo pressupõe o diálogo e requer liberdade de criar e não pode se reduzir às questões e formalidades da estrutura escolar, tais como grades curriculares, cargas horárias mínimas, regimentos, exames, rendimentos, progressões. Na pluralidade dos espaços formadores, a escola chega a ser uma e não a única opção da educação do povo.

Deste modo, a educação de jovens e adultos, dimensionada na educação popular, fundamenta-se numa visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, político, cultural, cognitivo, ético, estético, histórico. Tudo isso requer matizes pedagógicas diferentes que adequem os processos educativos à condição de vida dos jovens e adultos e não o contrário, que estes se adaptem à realidade escolar organizada para crianças e adolescentes que não têm ocupação. Assim, a herança acumulada pela EJA estaria sendo assumida como processos legítimos, com espaço, profissionais capacitados e recursos públicos disponíveis.

Enfim, acreditamos na possibilidade da EJA, na sua dimensão escolar, estar configurada, consoante uma concepção ampla de educação para a emancipação que se processe durante toda a vida, para a qual educandos e educadores assumem o processo educativo como uma filosofia de vida, em que estão envolvidos princípios como os que se seguem:

- produção do conhecimento, nas práticas de EJA, a partir da aproximação crítica da realidade;
- metodologia da produção do conhecimento, nas experiências de EJA, privilegiando as relações dialógicas, numa perspectiva dialética;
- conteúdos e formas de avaliação na EJA, definidos a partir da realidade;
- processo educativo vivenciado pelos seus atores sociais, como prática política explícita e voltada às maiorias excluídas.

Permanece, portanto, o desafio de garantir, aos brasileiros que deixaram a escola ou nunca estiveram nela, a oportunidade de ingresso, permanência e usufruto de uma educação de qualidade social, desafio que é parte das lutas históricas das classes populares pela garantia dos seus direitos.

DESAFIO

Convidamos-lhe a conhecer o relatório solicitado pela UNESCO, intitulado *Educação para todos 2000 – 2015: progressos e desafios*, que apresenta, sob a perspectiva governamental, um balanço dos avanços obtidos ao longo dos últimos 15 anos em relação a cada uma das seis metas de Educação para Todos. Na apresentação do documento, os autores indicam que o mesmo permite avaliar o caminho seguido pelo país desde 2000, as políticas e os programas implementados e seus principais resultados. Além disso, servirá de subsídio para a elaboração do relatório da América Latina e os relatórios das diversas regiões do mundo, contribuindo para uma avaliação da situação do conjunto de países que participam desse compromisso.

O primeiro tópico do relatório intitula-se *Educação para Todos (EPT): de Jomtien e Dakar ao presente*, do qual retiramos o trecho que anuncia e lista as metas acordadas desde 1990 (Jomtien), renovadas em 2000 (Dakar). O seguinte trecho situa e apresenta tais metas, para seu conhecimento e análise.

A Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia), realizada em 1990, definiu um amplo conjunto de desafios que vêm sendo enfrentados de modos diversos pelos sistemas educacionais ao redor do mundo. Desde então, significativos esforços coletivos têm sido desenvolvidos para prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos por meio da educação. Esse chamado global à ação foi renovado em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), quando as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, ao se considerar os desafios de um novo milênio. A próxima conferência, a se realizar na Coreia do Sul, em 2015, deverá estabelecer novos compromissos para médio e longo prazo. Ao fazê-lo, irá incorporar os desafios firmados nas conferências anteriores. Os 164 países presentes na reunião de Dakar se uniram para propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) que visa ao

fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Foram, então, acordados seis objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar¹ até 2015:

- a) expandir e melhorar o *cuidado e a educação das crianças pequenas*, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à *Educação Primária* obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os *jovens e adultos* sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por *habilidades para a vida* e por programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de *alfabetização de adultos* até 2015;
- e) eliminar *disparidades* de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a *igualdade de gênero* na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e
- f) melhorar todos os aspectos da *qualidade da educação* e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida (BRASIL, 2014).

Consideramos importante que nossos estudantes atentem para os textos oficiais, analisando criticamente as tendências que caracterizam as políticas públicas na atualidade, bem como as iniciativas de globalização de princípios e de estratégias relativas à formulação e implementação de políticas públicas de educação em todo o mundo, especialmente no Brasil. Nesse sentido, aceite o desafio de conhecer e analisar o referido relatório, disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

4.3 Aplicando a teoria na prática

Como nos demais países latino americanos e caribenhos, o Brasil reconhece constitucionalmente o direito dos jovens e adultos à alfabetização e à educação básica. Dessa forma, a EJA é reconhecida como modalidade da educação básica gratuita, com as funções de promover a alfabetização, garantir progresso na escolaridade obrigatória, favorecer o acesso à qualificação profissional e à educação ao longo da vida. Por outro lado, nas políticas e práticas recentes desenvolvidas pelas instâncias governamentais, a EJA continua a ser regida pelo paradigma compensatório, centrando-se em programas escolarizados de alfabetização e recuperação do atraso escolar, desenvolvidos em instalações físicas precárias, com recursos humanos improvisados e financiamento escasso. Tendo como base sua experiência/conhecimento das práticas de EJA em sua cidade, reflita acerca do distanciamento entre o que se prega e o que efetivamente é feito.

4.4 Para saber mais

A título de ampliação e aprofundamento dos estudos, recomendamos a leitura do **Parecer 11/2000**, da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado durante o processo de estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Para complementar os estudos do presente capítulo, indicamos atentar ao tópico do parecer intitulado *Fundamentos e funções da EJA*(CURY, 2000). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>

4.5 Relembrando

Enquanto prática social, a prática pedagógica e rica dinâmica e contraditória e está sempre em movimento. É preciso recapitular que

nenhuma prática é neutra, pois está sempre referenciada em princípios e se volta a objetivos mesmo que não formulados explicitamente.

Nossos estudos identificam-se com a tendência crítica que vê a EJA como lugar de trabalho coletivo, reconhecendo educadores e educandos na sua condição de cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social.

Tal tendência considera a sociedade plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. Nesse processo, a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita pelo trabalho – sua atividade coletiva – e que liberdade não é cada um fazer o que quer, mas sim o que é coletivamente decidido.

Entendemos que as mudanças profundas na educação devem ser feitas pela base, pelos próprios professores.

Esse movimento pedagógico se caracteriza por sua dimensão social, demonstrada pela defesa de uma escola centrada no ser humano, visto não como indivíduo isolado mas fazendo parte de uma comunidade, que possui direitos e deveres, dentre os quais o direito ao erro. A ênfase maior é dada ao trabalho: as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais e a disciplina e a autoridade são fruto do trabalho organizado.

Trata-se de uma escola dinâmica como elemento ativo de mudança social para a edificação de uma sociedade mais humana, direcionada para as camadas populares. Escola ativa e dinâmica e simultaneamente contextualizada do ponto de vista social e cultural, que privilegia os fatores sociais e culturais entendendo-os como os mais relevantes para o processo educativo.

4.6 Avaliando a sua aprendizagem

1 Leia e analise criticamente os trechos destacados nos dois quadros que se seguem. Escreva um texto explicitando sua análise e seu posicionamento.

1º trecho: Extraído do Parecer CEB nº: 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

“Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena” (CURY, 2000, p. 5).

2º trecho: Fala do Ministro da Educação José Goldemberg do Governo Collor de Melo, em destaque no texto *A política de Educação de Jovens e adultos analfabetos no Brasil*:

“O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vais ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (BEISIEGEL, 1997, p. 240).

2 Inspirado no poema que se segue, escreva um texto associando e mensagem do poema aos princípios da Pedagogia para a emancipação humana, abordados no presente capítulo.

Canção Óbvia

Paulo Freire

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim.
para a rosa que se abrirá na primavera.

Referências

ACAOEDUCATIVA. Fórum Mundial de Educação na Coréia do Sul celebra a nova agenda internacional para educação. 2015. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/forum-mundial-de-educacao-na-coreia-do-sul-celebra-a-nova-agenda-internacional-para-educacao/>> Acesso em 2 de fevereiro de 2016>

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Nº 11 – Abril de 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de Educação de Jovens e adultos analfabetos no Brasil.** In OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) Gestão democrática da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 207- 245.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos, 2000-2105.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

CORBINIANO, Simone Alexandre Martins. **A formação nos horizontes da UNESCO e o olhar da Paideia.** In Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília FE/UNB. v. 18, n. 37, set/dez 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CEB n.º 11/2000. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação de adultos: algumas reflexões.** In GADOTTI, Moacir et al. (Org.). Educação de jovens e adultos; teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. (15-17).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. (29-39).

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educação Popular: participação e exclusão na América Latina**. In SOUZA, João Francisco de & PORTO, Zélia Granja (Org.). Educação popular: participação e exclusão na América Latina. Recife, NUPEP, 2000. (11-29).

LIMA, Licínio C. Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo; Cortez, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 31 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios/ Relatório conciso**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reflexões e orientações para uma prática docente emancipadora

Edileuza Custódio Rodrigues

5.1 Contextualizando

A alfabetização de jovens e adultos, concebida segundo o referencial da Pedagogia contra hegemônica, na perspectiva de uma educação libertadora, ultrapassa a concepção de alfabetização como adaptação, concepção esta que é naturalizada na sociedade atual marcada pelas diferenças e desigualdades entre os indivíduos. Nesse sentido, a alfabetização como fator de adaptação refere-se ao processo de preparação do sujeito para que ele se ajuste às demandas da vida moderna e às exigências do mercado de trabalho. Dessa maneira, o indivíduo aprende a ler e a escrever para se harmonizar com a modernidade, contribuindo para a estabilização das chamadas pedagogias hegemônicas, que são pensadas e efetivadas para manutenção da nova ordem mundial.

Por outro lado, para além da adaptação, o processo de alfabetização torna as pessoas mais informadas, capazes de compreender o mundo e de intervir nele, numa perspectiva de transformação. Essa visão tem sua referência na educação popular, concepção de educação comprometida com as demandas das populações excluídas dos benefícios da modernidade.

Nesse preâmbulo, questionamos:

Quais devem ser os princípios e as orientações de um projeto emancipador de alfabetização de jovens e adultos?

Por que as iniciativas governamentais são descontínuas e fragmentadas?

Você acha que o Programa Brasil Alfabetizado está estruturado de modo a solucionar o problema do analfabetismo? Por quê?

Qual deve ser sua postura enquanto educador com referência ao desafio da alfabetização de jovens e adultos?

Tomando consciência da dimensão do problema da exclusão em detrimento da emancipação, faz-se necessário ampliar e aprofundar nossa compreensão, bem como, assumir uma postura clara e propositiva, a partir da participação em debates, do esforço para envidar estudos, pesquisas e para participar da mobilização em torno de iniciativas coletivas.

A síntese de estudos aqui apresentada pretende reunir elementos constitutivos de um projeto pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos alicerçado nos princípios da pedagogia emancipadora, bem como discute iniciativas governamentais no âmbito federal, destinadas a solução do problema do analfabetismo, incluindo o programa oficial de combate ao analfabetismo, que é o Programa Brasil Alfabetizado, sua proposta, execução e limites.

Esperando que o estudo do presente capítulo seja proveitoso, ao final, você deve alcançar os seguintes objetivos de aprendizagem:

Ampliar sua compreensão de que o problema do analfabetismo se reveste de profundas dimensões sociais e não se trata de um problema apenas técnico-pedagógico.

Refletir acerca de princípios e orientações práticas que fundamentam e norteiam projetos de alfabetização de jovens e adultos, numa perspectiva emancipadora.

Identificar a responsabilidade do Estado em sanar a dívida histórica contraída junto às camadas menos favorecidas da sociedade, garantindo aos jovens e adultos analfabetos o direito à alfabetização e a escolarização completa.

Reconhecer o dever do Estado de assegurar para toda a população uma educação integral, em um período de tempo suficiente para aprender a ler e a escrever bem, a se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Mediante a exigência do sistema produtivo, o analfabetismo foi se tornando um problema sério porque o trabalhador na indústria, por exemplo, não pode ser analfabeto. Sucederam-se muitas campanhas de alfabetização. Hoje se fala da educação de jovens e adultos (EJA) e não somente de alfabetização de jovens e adultos; não se trata de alfabetizar, mas escolarizar. Quando foi pensada e proposta, a oferta de EJA deveria ser gratuita e obrigatória, mas houve uma reformulação no texto constitucional. Sua oferta é assegurada, mas não obrigatória. A oferta de EJA é equivalente, mas não igual ao ensino fundamental. São quatro anos do ensino fundamental resumido a dois anos de EJA, prevalecendo a concepção de suplência de um tempo perdido.

5.2 Revisando a teoria

Pensar em um projeto de alfabetização de adultos que seja contextualizado e que esteja sintonizado com a humanização/emancipação é necessário levar em consideração, em primeira instância, as causas estruturais do analfabetismo, da baixa escolaridade e do fracasso escolar, que devem ser vistos não como uma doença ou uma dificuldade individual, mas como um problema produzido pela sociedade capitalista, assim como as desigualdades e as opressões, que adquirem proporções cada vez maiores, uma vez que a crise do sistema vem se aprofundando.

Mais que uma curiosidade, causa perplexidade saber que “quase um milhão de brasileiros voltaram à miséria em 2013, segundo boletim divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). De acordo com os números --que levam em conta os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE--, o percentual de famílias em pobreza extrema saltou de 3,63% em 2012 para 4,03% em 2013. Para o IPEA, a recessão e o ajuste fiscal são ameaças às políticas sociais do governo” (UOL EDUCAÇÃO, 2015).

É necessário, nesse contexto, que se faça a crítica ao sistema de educação que, com as especificidades de suas pedagogias e de seus currículos, tem contribuído com o fracasso educacional dos indivíduos oriundos das classes menos favorecidas, tornando-se mais um veículo de exclusão, de seletividade e de desigualdade social.

Para retomar alguns dados mais recentes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), temos o registro de 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no Brasil, um número que supera a população da cidade de São Paulo. A região Nordeste concentra 53% das pessoas que não sabem ler e escrever no país, apesar de a taxa de analfabetismo ter caído de 17,4%, em 2012, para 16,6% em 2013, sendo que o maior percentual de analfabetos se concentra no grupo de pessoas com 40 anos ou mais (IBGE, 2012; 2013).

A busca de soluções para garantia do direito à alfabetização depara pelo menos com dois problemas que podemos identificar, logo de início. O primeiro é que as histórias de vida dos analfabetos e o que enfrentam no tempo de vida presente impõem limites para que ingressem em iniciativas de alfabetização. É comum as próprias pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender acharem que passou do período para isso, ou, pior, que não são capazes de aprender. Ademais as intensas jornadas de trabalho e a falta de tempo livre também são um empecilho.

Considerando o ponto de vista dos gestores da educação também é comum o discurso de que empreender esforços para matricular jovens e adultos é muito difícil e oneroso e que não vale a pena. Esse tipo de posicionamento sugere políticas e práticas fragmentadas e assistêmicas que corroboram para o fracasso do sistema educacional.

Por esse motivo, muitos atores sociais mobilizam-se para alfabetizar fora dos padrões da educação formal. Isso desde a década de 1960, com destaque para o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, fundamentado nos princípios e práticas de educação popular idealizados por Paulo Freire, nos chamados Círculos de Cultura, experiências que explicitaram e ampliaram a concepção de educação de jovens e adultos, como educação popular. Da maneira como foi adotado por esse movimento, o conceito de educação popular é mais abrangente uma vez que guarda conexão com o processo da militância que, segundo Freire (2000) consiste na capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios, e com a concepção de prática educativa como prática política que não ocorre, necessariamente, na escola.

O essencial é que a concepção de educação destinada aos jovens e adultos analfabetos, pouco escolarizados ou com atraso na escolaridade se atrele a possibilidades de práticas educativas realizadas tanto no âmbito institucional formal como fora desse domínio, sendo que ambas proporcionem o ensino dos conteúdos historicamente acumulados e, também, possibilite a tomada de consciência da realidade, dimensão oportuna para a luta pela conquista de direitos.

Discutindo a concepção da alfabetização de jovens e adultos, encontramos no ideário freireano, sustentação para referendar a ideia de educação como ato político e não como *um que fazer neutro*, bem como para pontuar que a alfabetização está relacionada à identidade individual e de classe (FREIRE, 2000).

Nesse sentido, a alfabetização de jovens e adultos deve ser concebida como um processo histórico de direito de todos, elemento integrante da formação da cidadania e da construção de conhecimentos sistematizados para aprimoramento da consciência e para a garantia da aprendizagem. Desse modo, práticas de alfabetização fazem sentido se ajudam os educandos a se organizarem em coletivos, a resistirem, a pensarem o que está colocado em seu entorno social, a buscarem soluções.

Como bem coloca Paulo Freire, um projeto de alfabetização com esse norte, prevê a questão da formação da consciência, associando-a às práticas de alfabetização que inter-relacionam a leitura da palavra e a leitura do mundo. A pretensão é que o alfabetizando aprenda a ler as palavras e a fazer a leitura crítica do mundo vivido. Há o reconhecimento de que é neste processo que reside o caráter político da alfabetização. O alfabetizando deve atribuir sentido à palavra-mundo, por isso, alfabetizar é ler muito antes de decodificar, é manifestar a própria palavra, é escrever a fala e é compreender como funciona o sistema alfabético e o sistema de numeração decimal. Assim, quanto mais uma pessoa aprende a ler a palavra, mas ela aprende a ler a vida e o mundo (FREIRE, 1987; 2000).

As práticas de alfabetização tomam como referência as histórias e as experiências de vida dos alfabetizados, para descobrir os conhecimentos do mundo vivido e para tematizar os conhecimentos curriculares a serem trabalhados no processo de alfabetização. Neste ponto, é sublinhado que o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos sempre deve estar articulado à dinâmica da vida dos educandos.

Acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, algumas constatações são muito pertinentes como o reconhecimento de que

se aprende a falar falando, se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos significativos. Submetido a esse processo, o alfabetizando manifesta sua linguagem, sua estrutura de pensamento e sua maneira de ler e de compreender a realidade, tanto através da fala quanto pela escrita. Para que a leitura da realidade local e global seja qualificada e potencializada o aprendiz precisa sim dominar a norma padrão, uma vez que permite a interação com a produção linguística veiculada nos meios de comunicação escrita. Portanto, o projeto de alfabetização em foco ratifica que, na alfabetização, é necessário compreender bem o funcionamento dos sistemas alfabético e numérico (MEDEIROS, 2010).

O currículo da alfabetização de jovens e adultos engloba tanto os conhecimentos sistemáticos historicamente acumulados pela humanidade como os conhecimentos e valores dos educandos vinculados ao cotidiano. São conhecimentos que possibilitem ao aprendiz compreender criticamente a realidade, devendo ser trabalhados em experiências educativas que proporcionem a garantia do direito à educação, à aprendizagem, à vivência dos valores coletivos e à intervenção na sociedade.

Quanto à estruturação do currículo, é necessário considerar fontes diversificadas de conhecimentos, de modo que imprima orientação política e pedagógica ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma forma de organização dialética do processo de alfabetização de jovens e adultos. A finalidade é de ajudar o aluno a compreender a realidade em suas múltiplas relações. Para tanto, o processo de alfabetização necessita promover a assimilação crítica dos conhecimentos concebidos como imprescindíveis à vida dos educandos e que sejam relevantes para a organização das classes menos favorecidas (MEDEIROS, 2010).

Primeiro, como tanto se anuncia, é necessário considerar conhecimentos da experiência existencial do aprendiz e conhecimentos relacionados a temáticas significativas para ele. Em segundo lugar temos que considerar a fonte epistemológica que se refere aos conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes à cultura geral. Terceiro, como a

alfabetização é concebida como ato político e está relacionada à identidade individual e de classe, é necessário que a proposta curricular integre conhecimentos relativos à organização dos trabalhadores e às lutas sociais. Por fim, temos a fonte psicossocial, com conhecimentos oriundos dos focos de interesse, subjetividades e motivações dos educandos, de acordo com a fase de desenvolvimento do jovem e do adulto envolvido (MEDEIROS, 2010).

Para detalhar os conhecimentos curriculares esses podem ser organizados em eixos temáticos associados às quatro áreas, a saber: conhecimentos de expressão, conhecimentos sociohistóricos, conhecimentos sociobiológicos e conhecimentos etnomatemáticos. Em síntese, o conhecimento tem de ser relevante, ou seja, tem de partir da experiência do educando e da cultura do seu entorno, necessita ser crítico, permitir a problematização e transformador, ajudar a conferir poder à comunidade em que os educandos estão inseridos (MEDEIROS, 2010).

A ideia básica da etnomatemática consiste na articulação entre a etnia, a cultura, diferenças culturais com o estudo e a aplicação da Matemática.

Além de conferir o direcionamento político e pedagógico ao processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos em sua totalidade, a organização curricular deve permitir o relacionamento do todo com as partes, de forma complementar e interdisciplinar. Os conhecimentos curriculares conectados aos eixos temáticos são pontos de referências básicos para a organização das aulas, contudo o projeto prevê que o educador tem autonomia e flexibilidade para alterar e/ou extrapolar os conhecimentos curriculares previamente definidos, considerando as realidades específicas dos educandos, com a intenção clara de fortalecimento e construção da identidade dos indivíduos-educandos.

As aulas da alfabetização de jovens e adultos devem ser concebidas e organizadas como um espaço social, de educação, cultura, conhecimento, aprendizagem e organização dos trabalhadores, desenvolvidas por intermédio do diálogo entre os educandos, educadores e comunidade.

O planejamento é tido como um ato político e pedagógico, propondo-se a antecipar e projetar, de modo consciente, organizado e coerente, as etapas do trabalho de alfabetização. Através do planejamento, serão tomadas as decisões quanto à organização de situações didáticas para o grupo, situando-o no momento histórico vivido.

O educador pode optar por definir eixos temáticos associados a uma situação significativa oriunda da realidade atual, da cultura, da experiência de vida dos educandos e das lutas sociais, problematizada como objetivo de investigação em relação com a temática geral da alfabetização de jovens e adultos.

Quanto aos objetivos, devem envolver todas as situações planejadas para o ensino e a aprendizagem, formuladas a partir das capacidades intelectuais, afetivas, físicas e sociais que os educandos já possuem e estimular, através de atividades didáticas, as capacidades que têm potencial de desenvolvimento. Para que o educador consiga alcançar esse objetivo, é preciso conhecer a situação real dos educandos, por intermédio da avaliação da aprendizagem da turma.

Com referência aos procedimentos metodológicos como componentes operativos da prática pedagógica devem permitir a livre expressão e consequente avanço do educando através da contextualização, dialogicidade e interdisciplinaridade, dando margem para a autodisciplina, para a organização da turma, para a autonomia e para a construção do conhecimento pelos educandos.

A concepção de avaliação segue a lógica qualitativa que define sua função como avaliativa e processual. Educadores e educandos dialogam sobre o ensino e a aprendizagem, identificando conquistas, dificuldades e alternativas para superação. Como critérios de avaliação são considerados

o esforço individual na construção do conhecimento e as práticas coletivas de cooperação, solidariedade e democracia. Ademais, textos lidos e escritos devem ser tomados como referência para avaliação das práticas de oralidade, leitura e escrita dos alfabetizandos.

O alfabetizador, por sua vez, deve registrar sua experiência de aula, refletindo sobre sua prática, sobre o que planejou e o que foi possível desenvolver na aula. Contempla uma autocrítica, explicitando pontos positivos e negativos de sua ação e, ainda, a avaliação do desempenho dos seus alunos. Essa tarefa pode ser sistematizada pelo educador em um arquivo de memórias, constando os registros de sua experiência pedagógica como alfabetizador de jovens e adultos.

A relação entre a comunidade e a turma da alfabetização de jovens e adultos consiste em outra indicação importante. Refere-se à necessidade do trabalho educativo ser divulgado na comunidade, no sentido de que ela não só conheça as concepções e ações do programa de alfabetização, mas, também, que estimule e apoie os alfabetizandos. O educador é o responsável para que a experiência educativa não se torne um fato isolado, mas um veículo de potencialização do desenvolvimento e organização da comunidade e da própria instituição promotora da experiência.

A turma de alfabetização, dessa maneira, estaria credenciada e reconhecida, na comunidade, como um espaço de discussão de ideias e de produção de novos conhecimentos, de novas relações e de novas práticas. Acerca disso, o projeto objetiva que nas salas de aula se cultive a memória e a história da comunidade e o sentido de pertencimento do alfabetizando àquela comunidade.

Contudo, a referida participação da comunidade, segundo recomendação do projeto, necessita ser construída nas relações e práticas educativas cotidianas, numa relação de troca e cooperação, não sendo algo dado a priori. Para tanto, a comunidade poderá ser convidada a colaborar em algumas atividades, como por exemplo: levantamento e incentivo para frequentar o curso; organização do espaço da sala de aula, mobilização para aquisição de materiais didáticos, estudos e debates complementares.

É importante que os educandos, questão jovens e adultos com mais de 15 anos de idade mantenham laços afetivos entre si, pois funcionará como estímulo para a assiduidade às aulas. Filhos e netos que frequentam escolas podem acompanhar os educandos, funcionando como apoiadores nas aulas de alfabetização. Quanto à organicidade da turma, sem exceção, os educandos devem manter um envolvimento no processo de alfabetização, para que se sintam e sejam sujeitos da própria aprendizagem e também participem na organização do trabalho pedagógico ajudando o alfabetizador.

A sala de aula da alfabetização de jovens e adultos deverá ser um espaço agradável, e favorável à aprendizagem, de fácil acesso, arejado e com boa luminosidade. Alguns materiais são indispensáveis para a sala de aula. Para um ambiente alfabetizador é importante que a sala conte com um alfabeto fixo com diferentes tipos de letras, e símbolos numéricos e também um alfabeto móvel que pode ser usado para o trabalho com diferentes posições das letras nas palavras, possibilitando compreender o funcionamento do sistema alfabético (MEDEIROS, 2010).

A formação político-pedagógica dos educadores (concepção e diretrizes) é condição indispensável para a unidade do projeto educativo, para que haja coerência entre a teoria discursada e a prática proferida. A formação deverá ser assumida coletivamente e como um desafio permanente de diálogo entre a teoria e a prática, entre o educador e o educando, entre o projeto de educação e o contexto sociocultural dos educandos.

Quatro dimensões fundamentam a formação dos educadores: a dimensão política que consiste na relação entre o movimento educativo e o movimento mais amplo em prol da emancipação das camadas menos favorecidas da sociedade; a dimensão pedagógica, que implica na reflexão e na teorização da prática educativa; a dimensão epistemológica, que envolve os conhecimentos da proposta curricular; e a dimensão metodológica envolvendo princípios e possibilidades de operacionalização da prática pedagógica (MEDEIROS, 2010).

5.3 Para saber mais: a alfabetização de jovens e adultos por intermédio do Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado pelo Governo Federal, em 2003, com a missão de abolir o analfabetismo no Brasil, destinado a qualquer pessoa jovem com 15 anos ou mais, adulta ou idosa que ainda não teve oportunidade de aprender a ler e a escrever, contribuindo para elevar os níveis de escolaridade da população e para a universalização do ensino fundamental. É coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que estabelece convênios com Estados e Municípios. Foi instituído pelo Decreto n. 4.834, de 8 de setembro de 2003 (BRASIL, 2003), posteriormente, substituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado.

Conforme a legislação em referência, no Programa Brasil Alfabetizado, não é responsabilidade do MEC executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula e, sim, viabilizar as condições, repassando os recursos, para que as instituições conveniadas desenvolvam a tarefa de ensinar a ler e a escrever. O Programa prevê o acompanhamento e a avaliação, pelo MEC, de todas as ações dos executores. Esse dispositivo se tornou propício às entidades ligadas aos movimentos sociais que tinham experiência com educação popular.

O FNDE é o órgão do Ministério da Educação responsável pela execução das políticas educacionais, por meio da captação de recursos financeiros, financiamento de projetos da educação e pagamento de bolsas de incentivo (BRASIL, 2010).

Em 2005, organizações não governamentais e movimentos sociais receberam cobertura normativa da Resolução CD/FNDE/ n. 028, de 14 de julho de 2005. Por esta resolução os beneficiários eram entidades e instituições, interessadas em elaborar projetos para trabalhar na formação de alfabetizadores e na alfabetização de jovens e adultos, apresentando justificativas pedagógicas apropriadas aos atendimentos específicos. Inclusive, na definição dos critérios para a aprovação de planos de trabalho para o exercício, a referida Resolução priorizava no seu Art. 8º:

I. projetos articulados ou integrados com outras iniciativas sociais para o mesmo público-alvo, especialmente iniciativas de Educação de Jovens e Adultos;

II. projetos que proponham atuação em municípios onde não há registro, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, da intenção de alfabetização por parte da prefeitura nem do Governo Estadual;

III. projetos em municípios com maior taxa de analfabetismo, em relação à população de pessoas com 15 anos ou mais, conforme metodologia e dados do Censo 2000 – IBGE.

IV. planos de trabalho com turmas que incluam segmentos sociais específicos como:

populações indígenas, bilíngues, fronteiriças ou não;

populações do campo – agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos.

pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência auditiva, visual ou mental;

pescadores artesanais e trabalhadores da pesca;

população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;

pais de beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI(BRASIL, 2005).

Assim, várias instituições se responsabilizaram pela capacitação dos alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e pela organização de todo o processo de alfabetização, incluindo a responsabilidade pelo material didático. Quanto ao método, a orientação era que cada instituição utilizasse o que mais se adaptasse à realidade das comunidades. Para o programa, o importante era que as propostas pedagógicas comprovassem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas. Segundo as diretrizes do Programa, o tempo para a alfabetização varia de acordo com a proposta pedagógica da instituição alfabetizadora, variando de seis a oito meses. Intentando que toda a sociedade contribua na luta para abolir o analfabetismo, o Programa, também, prevê a participação de voluntários, seja como alfabetizadores ou colaboradores.

Com a reestruturação do Programa, foi inviabilizada a renovação do convênio diretamente com várias entidades e inúmeros projetos de alfabetização de jovens e adultos, não tiveram continuidade nos anos subsequentes.

Sob reestruturação, a função do Programa Brasil Alfabetizado é de apoiar ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios, através da transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, para os entes federados que aderirem ao Programa. Encarrega-se do pagamento de bolsas-benefícios para os executores das ações, que são os alfabetizadores, os tradutores de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os coordenadores de turmas de alfabetização. O repasse dos recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, o pagamento das bolsas e a prestação de contas são feitos, conforme autorização da SECAD, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consoante orientações e critérios estabelecidos na Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012.

SAIBA QUE...

Os valores vigentes para as cinco classes de bolsas pagas aos voluntários cadastrados vinculados a turmas ativas do Sistema Brasil Alfabetizado são:

I - bolsa classe I: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais para o alfabetizador e para o tradutor-intérprete de Libras que atuam em uma turma ativa;

II - bolsa classe II: R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador que atua em uma turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;

III - bolsa classe III: R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para o alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras que atuam em duas turmas de alfabetização ativas;

IV - bolsa classe IV: R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para os alfabetizadores-coordenadores de cinco turmas de alfabetização ativas.

V - bolsa classe V: R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) mensais para o alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 1º Para receber a bolsa classe III, o alfabetizador ou tradutor-intérprete de Libras deve atuar em duas turmas ativas, cujo horário de aulas não seja concomitante e haja pelo menos uma hora de intervalo entre o funcionamento das turmas (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

Assim, o Programa Brasil Alfabetizado passou a ser, majoritariamente, desenvolvido nas redes públicas, por seus professores, como bolsistas, no turno oposto às suas atividades. A decisão do Governo consiste em que, pelo menos, 75% dos professores participantes do Programa pertençam às redes públicas estaduais e municipais de ensino. O MEC argumenta, inclusive, que essa estratégia melhora o nível salarial dos professores. Entretanto, a atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário, mediante celebração de termo de compromisso e poderá receber bolsa, em conformidade com as normas vigentes, ou seja, não gera vínculo empregatício. No entanto, qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do Programa. Para tanto, a pessoa interessada deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada (BRASIL, 2016).

Além dos entes federados, podem receber recursos do Programa, Instituições públicas de ensino superior; Instituições Federais de Educação Tecnológica; instituições confessionais de ensino superior; instituições comunitárias de ensino superior, sem fins lucrativos. Para tanto, devem apresentar projetos e assinar convênios, objetivando atuar na formação de alfabetizadores e de coordenadores de turmas (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

A elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa) é requisito para o recebimento de assistência técnica e financeira pelo Estado, Distrito Federal e municípios, no âmbito do PBA, que além de contemplar outras atribuições deve conter, basicamente: 1) metas de alfabetização de jovens e adultos relacionadas à demanda, à taxa de analfabetismo e aos indicadores educacionais específicos; 2) metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas; 3) diretrizes pedagógicas de alfabetização; 4) sistema de acompanhamento e gestão do PBA e sistema de avaliação dos resultados do PBA (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

Pela normatização, os recursos do Programa devem ser destinados, prioritariamente, aos municípios com altos índices de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a

continuidade dos estudos aos alfabetizandos. O Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos entre 2003 e 2012. Em 2012, cerca de 1 milhão e 200 mil alfabetizandos foram atendidos (BRASIL/MEC, 2016).

Além do pagamento das bolsas-benefícios, a União aloca recursos para: formação de alfabetizadores; supervisão do trabalho pedagógico; aquisição de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários; compra de gêneros para a merenda; fornecimento de transporte escolar; aquisição de óculos, dentre outros.

O significado das cifras, os números e a qualidade do atendimento e da formação de alfabetizadores, o alcance dos objetivos e metas são questões para aprofundamento. Entretanto, a experiência desenvolvida apresenta limitações e problemas que comprometem os resultados.

Como vimos, foram assinados vários convênios pela via do Programa Brasil Alfabetizado com entidades ligadas a movimentos sociais, que, poucos anos depois, foram inviabilizados. O fecho ou a imposição de limitações para o trabalho com organizações ligadas aos movimentos sociais contradiz orientações da legislação vigente.

Considerando os textos legais, O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, indicava como primeiro objetivo e meta, estabelecer programas visando à alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo, sendo exigida a colaboração da União. Da mesma forma contempla o estabelecimento de:

Políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002, p.80).

O PNE mais recente apresenta 20 metas sendo que a nona meta se propõe a:

e elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2002, p. 80).

A imposição do MEC quanto ao fim dos convênios diretos com entidades ligadas aos movimentos sociais e outras entidades se contrapõe ao que sublinha o PNE pois este documento reconhece que, embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para resolver o problema dos déficits educacionais, uma efetiva contribuição da sociedade civil é essencial para abordar o problema do analfabetismo.

O Governo Federal decretou a reformulação do Programa Brasil Alfabetizado, restringindo o estabelecimento de convênios via governos estaduais e municipais, preferencialmente, dificultando a atuação dos movimentos sociais. Essa decisão pode ter sido motivada pelo reconhecimento de que os recursos sob gestão de movimentos sociais estavam sendo utilizados para fortalecimento da militância e para a formação político-ideológica dos seus membros. O investimento poderia se verter contra o próprio Governo, mediante elucidação das contradições da sociedade e ações reivindicatórias mais articuladas, fugindo do controle governamental.

Confirmou-se a descontinuidade das iniciativas no campo da EJA, desta vez mediante interrupção de convênios oficiais com entidades dispostas a atuarem na resolução do problema do analfabetismo. A impossibilidade de renovação de convênios desarticulou experiências que estavam sendo consideradas positivas. Inscreveu-se, dessa maneira, um descompromisso governamental com os jovens e adultos que vinham sendo contemplados, vez que estavam envolvidos e adaptados ao trabalho de alfabetização sob coordenação dos movimentos sociais.

Dando continuidade à análise da política governamental para a EJA, tomando como exemplo o Programa Brasil Alfabetizado, faz-se necessário uma breve alusão à questão do direito à educação que continua sendo negado a grande contingente populacional, especialmente na Paraíba. Considerando a população de 15 anos ou mais, nos municípios paraibanos, é necessário ratificar que os dados estatísticos do analfabetismo são preocupantes e falam por si mesmos, conforme se pode visualizar na Tabela 1.

TABELA 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo os municípios e classes de tamanho da população dos municípios mais populosos – Paraíba 2000 / 2010

Municípios e classes de tamanho da população (habitantes)	Grupos de idade							
	TOTAL		15 anos a 24 anos		25 anos a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Paraíba	29,7	21,9	14,7	5,3	30,3	21,6	58,0	49,1
De 50.001 a 100.000	25,6	19,2	11,4	4,6	25,8	18,3	56,2	47,4
Bayeux	21,3	15,5	10,2	3,8	21,4	14,7	53,1	43,3
Cabedelo	16,4	10,7	8,3	3,0	16,8	11,0	37,6	24,7
Cajazeiras	27,3	19,5	11,6	4,2	27,8	17,9	54,8	47,4
Guarabira	29,0	20,3	12,1	4,4	27,8	18,4	63,5	51,5
Sapé	39,8	30,8	21,9	8,4	41,3	31,0	71,2	63,7
Sousa	28,2	22,5	11,2	4,6	30,3	21,5	57,1	50,5
De 100.001 a 500.000	20,0	14,5	9,6	3,6	19,7	13,6	46,2	36,9
Campina Grande	17,1	11,7	7,5	2,6	16,4	10,6	41,5	31,2
Patos	24,9	18,5	12,4	5,2	24,8	17,4	54,0	44,6
Santa Rita	29,3	20,6	15,6	5,5	30,0	20,3	63,2	50,6
Mais de 500.000	12,3	8,1	5,8	2,1	12,4	7,7	29,0	20,8
João Pessoa	12,3	8,1	5,8	2,1	12,4	7,7	29,0	20,8

Mesmo sendo anunciadas alguns progressos, nos últimos anos, a situação permanece grave, considerando a ineficácia e descontinuidade das iniciativas. Se nos maiores municípios paraibanos a situação é difícil, como se vê na tabela 1, nos municípios menores e mais carentes os percentuais se elevam consideravelmente, agravando-se na zona rural.

Constata-se que o atendimento do Programa Brasil Alfabetizado foi insuficiente considerando o total de pessoas não alfabetizadas na região. Além do atendimento insuficiente, ocorrem os gravíssimos problemas dos grandes índices de evasão e do baixo desempenho, que significam desperdício de recursos e manutenção de taxas significativas de analfabetismo e de analfabetismo funcional. Tais problemas permanecem marcando as iniciativas no campo da EJA, impossibilitando a concessão dos direitos ao grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram concluir o ensino fundamental obrigatório.

A precária situação educacional de municípios paraibanos é um exemplo flagrante da grande distância para o resgate da tão propagada dívida histórica com a população destituída dos benefícios educacionais. Em pesquisas realizadas, concluídas em 2010, presenciamos situação de total carência material e pedagógica em que o trabalho de alfabetização estava sendo realizado.

A educação é um direito que ainda não se efetivou, pois, nem todos tiveram e nem têm acesso a esse benefício. Como constatação disso, se verificam os índices de analfabetismo, que apesar de terem diminuído continuam muito altos e é preciso defender que qualquer percentual de analfabetismo é inadmissível.

Para ampliar a discussão sobre o problema do analfabetismo, é importante discutir suas causas como: ausência de oportunidades de acesso à escola; ineficiência das políticas públicas, baixa qualidade do ensino; repetência e deserção; concepções tradicionais da alfabetização; e inadequação de métodos de alfabetização.

Outros problemas podem ser discutidos por contribuírem para a manutenção das altas taxas de analfabetismo, como: as políticas públicas priorizam a educação das crianças, ignorando o problema e aderindo à lógica de que educando as crianças, a população de analfabetos será erradicada pela própria morte; aplicação da lógica do custo-benefício, segundo a qual o problema será resolvido com a simples expansão da matrícula escolar; e a visão preconceituosa de que analfabetismo é uma doença, que deve ser erradicada, e não como parte importante da dívida nacional interna para com a população excluída, que deve ser assumida.

O analfabetismo não se trata apenas de um problema técnico-pedagógico. É um problema que se reveste de profundas dimensões sociais. O domínio da língua escrita, como objeto social, não se distribui equitativamente entre os distintos setores da população. Assim, o grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo mantém e reforça uma situação de desigualdade social. As populações menos favorecidas empregam um código restrito e carecem de acesso a conhecimentos sistematizados. As classes favorecidas dominam e empregam um código elaborado, com conhecimentos para eles comuns e correntes. Assim, de um lado observam-se privilégios absolutos e, de outro, carência total.

O crescimento da cobertura educacional vem sendo realizado em meio a sérias deficiências que geram atraso educacional. A expansão da cobertura é desigual e falta justiça distributiva dos recursos, considerando que Estados mais ricos do Brasil gastam várias vezes mais em educação que os mais pobres; registra-se pouco avanço do atendimento educacional ao meio rural e populações indígenas (escolas menores, escolas unidocentes, inadequação curricular, trabalho infantil). Ademais, verifica-se uma deterioração nas condições de vida e de trabalho dos professores, na qualidade e nos resultados de sua ação, e em sua autoimagem e autoestima profissional.

Nesta perspectiva, compreende a alfabetização como o início do processo de escolarização e parte integral da política de educação de jovens e

adultos e tem como objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.

Mediante a exigência do sistema produtivo, o analfabetismo foi se tornando um problema sério porque o trabalhador na indústria, por exemplo, não pode ser analfabeto. Sucederam-se muitas campanhas de alfabetização. Hoje se fala da educação de jovens e adultos (EJA) e não somente de alfabetização de jovens e adultos; não se trata de alfabetizar, mas escolarizar. Quando foi pensada e proposta, a oferta de EJA deveria ser gratuita, mas houve uma reformulação no texto constitucional. Sua oferta é assegurada, mas não obrigatória. A oferta de EJA é equivalente, mas não igual ao ensino fundamental. São quatro anos do ensino fundamental resumido a dois anos de EJA.

Dessa maneira, trata-se, ainda, de uma concepção de suplência de um tempo perdido. Entretanto, a educação básica deveria ser assegurada para toda a população, uma educação integral, em um período de tempo que permitisse aprender a ler e escrever bem, a se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Esse é o nosso grande desafio.

5.4 Avaliando a sua aprendizagem

O desafio da solução do problema do analfabetismo permanece. Em quais soluções você pensa ao ler os exemplos que se seguem. Inspire-se e escreva um texto propositivo.

“Edvaldo dos Santos, 63, sempre quis aprender a ler e escrever, mas começou a trabalhar cedo para sustentar a mãe e a irmã. ‘Vou morrer sem saber ler, pois já passei da idade de aprender’, afirma o pescador, que mora em Maceió, capital de Alagoas.

‘Vivo cinco dias no mar e, quando volto, ainda trabalho na arrumação e limpeza do barco. Meu trabalho não dá para ter tempo para estudar, mal tenho tempo para descansar’. O pescador conta que, apesar de ele ser analfabeto, incentivou os seis filhos a estudar. ‘Todos têm o segundo grau [ensino médio] e uma das filhas é pedagoga’, contou Santos, que não lê nem escreve o próprio nome.

O exemplo disso é o pedreiro Paulo Ferreira, 42, que aprendeu em um canteiro de obras a escrever o nome e algumas palavras, ‘mas já esqueceu’. Ele foi de Correntes(PE) para Maceió(AL) para trabalhar na construção civil há sete anos. Já tentou por duas vezes retomar os estudos no programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas diz que o cansaço o fez desistir.

‘Se não pude estudar, nasci com a inteligência para ser pedreiro e não me falta emprego. Me viro decorando os números dos ônibus para não me perder aqui em Maceió. Parei de estudar no serviço, pois eu não vou ficar na sala de aula dormindo na cadeira’, afirma o pedreiro, que tem uma filha de três anos. Ele pretende colocá-la na escola com quatro anos” (UOL EDUCAÇÃO, 2014).

Referências

BRASIL/MEC. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17457> >. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

BRASIL/MEC/FNDE. **Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012.**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 30 de janeiro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 - reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2007.

Decreto n. 4.834, de 8 de setembro de 2003 - reestruturação do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 144 p.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In GADOTTI, Moacir et al. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. (15-17).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184p.

IBGE. **Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo os municípios e as classes de tamanho da população dos municípios - Paraíba - 2000/ 2010.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2015/default.shtm>> Acesso em 30 de janeiro de 2016.

MEDEIROS, E. C. R. **Registro da atuação do movimento dos atingido por barragens nos reassentamentos de Acauã :** a alfabetização de jovens

e adultos / Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010.

UOL EDUCAÇÃO. **Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais.** Aliny Gama. 18/09/2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>. Acesso em 30 de janeiro 2016.

UOL EDUCAÇÃO. Miséria no país aumenta 10% em 2013 e ameaça conquistas sociais, diz Ipea. Carlos Madeiro.16/07/2015. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/07/16/miseria-no-pais-aumenta-10-em-2013-e-ameaca-conquistas-sociais-diz-ipea.htm> Acesso em 30 de janeiro de 2016.

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS: por uma educação emancipadora

Edileuza Custódio Rodrigues

6.1 Contextualizando

A garantia do direito à alfabetização de jovens e adultos e à continuidade da escolarização não é tarefa de apenas uma instituição isolada, mas de toda a nação, através da definição de um projeto político, econômico e social que vise melhorar as condições de vida da população e seu acesso aos bens socialmente produzidos, incluindo o conhecimento elaborado e que deve ser socializado pela instituição escola.

Concordamos com Di Pierro (2014) ao afirmar que a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e de informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem a educação básica às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde.

Conhecedora da desarticulação e descontinuidade das políticas públicas destinadas à EJA, no Brasil, a autora argumenta que

foram implementados planos e programas de alfabetização, elevação da escolaridade, qualificação profissional, saúde preventiva, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação na reforma agrária sem que, contudo, se tenha logrado uma

articulação mínima em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas. A desarticulação dessas iniciativas leva à dispersão de recursos escassos e limita o impacto social dos programas. Assim, não é incomum que programas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, de preservação do patrimônio histórico ou do meio ambiente desenvolvam metodologias e materiais educativos que são desconhecidos dos professores e jamais chegam às escolas. De outro lado, insiste-se em implementar programas de qualificação profissional ou extensão rural desarticulados da formação básica, que não alcançam os resultados esperados em razão do reduzido domínio de leitura, escrita e cálculo dos beneficiários (DI PIERRO, 2004, p. 15).

Ademais, analisando os limites da instituição escola vemos que são vários. Isso porque a escola não existe isoladamente e não é autônoma, pertencendo a um sistema público que nem sempre lhe dá sustentação para que cumpra sua função social. Para cumpri-la, o poder público não deve tutelar a ação da escola, mas garantir sua autonomia, pois

a escola só pode cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Isto é, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir e construir seu próprio caminho pedagógico, condição fundamental para que se sintam comprometidos com ela (DI PIERRO, 2004, p. 14).

Dessa forma, as escolas necessitam ter liberdade e condições para elaborar seus projetos pedagógicos, sendo preciso uma revisão das estruturas burocrático-administrativas do sistema, que muitas vezes inviabilizam a elaboração desses projetos. Assim,

os adeptos de uma sociedade democrática devem exigir dos governos o cumprimento de metas e dispositivos legais referentes à educação. As comunidades devem

participar nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização de suas escolas, como forma de garantir uma educação de qualidade(DI PIERRO, 2004, p. 15).

No âmbito da gestão educacional federal, é necessário que o poder público implemente uma política educacional com objetivos bem definidos, que garanta atendimento escolar de boa qualidade a toda a população, especialmente a que necessita frequentar a escola pública e a educação de jovens e adultos. Para tanto, a diversidade sociocultural e as diferenças regionais devem ser respeitadas, assim como devem ser garantidas as condições de funcionamento das escolas, incluindo condições dignas de trabalho, salário e formação constante para os educadores. É essencial, diga-se de passagem, que existam canais de participação das escolas e da população na definição ou na reorientação das políticas educacionais(DI PIERRO, 2004).

Di Pierro (2004) assinala ainda que é necessário cuidar da dispersão de esforços e da desarticulação das ações. Necessitamos rever a postura do educador que não se vê como sujeito do seu trabalho, que não se sente capaz de interferir nos rumos da educação. É compreensível esta postura porque historicamente alguém sempre tomou as decisões por ele, cabendo-lhes apenas a execução das decisões. A discussão sobre a função social da escola e o papel dos professores enquanto um coletivo que conduz o processo pedagógico deve estar sempre na ordem do dia.

No cerne dessa discussão, algumas questões podem ser formuladas, como:

O trabalho que desenvolvo no dia a dia da sala de aula está contribuindo para formar que tipo de homem, mundo e sociedade?

A quem serve a escola em que trabalhamos?

Quem são nossos alunos? Que experiências vivências e conhecimentos eles têm?

Que objetivos temos proposto para eles, considerando a realidade de suas condições de vida e a realidade da vida contemporânea?

Como é a comunidade a quem nossa escola presta serviços; quais seus costumes, seus valores e os problemas que enfrenta? Como nossos alunos podem interagir com ela como cidadãos?

Por que trabalhamos as atividades e os assuntos do jeito que trabalhamos? Como pensamos que os alunos aprendem?

Na escola o aluno tem voz? Tem vez? Tem espaço para colocar suas opiniões?

Os jovens e adultos que ingressam nas turmas de alfabetização do nosso entorno têm conseguido êxito? O que dizem seus professores?

Fazer perguntas sobre a ação da escola e dos seus profissionais, tomar posição indica que nossa ação como educadores é sempre política. Significa sair do lugar de sujeito passivo para ocupar o lugar de sujeito ativo, conhecendo nossas reais possibilidades e as possíveis consequências de nossas escolhas. Para tanto, o presente estudo pretende nortear essa discussão, sendo que, ao final deste capítulo, esperamos que você seja capaz de:

Reconhecer desafios e princípios de uma prática docente emancipadora.

Evidenciar saberes e conhecimentos dos professores de jovens e adultos.

Identificar pressupostos de uma articulação necessária à implementação de ações intersetoriais para a alfabetização de jovens e adultos.

6.2 Revisando a teoria

Neste último módulo, retomamos algumas reflexões para que nossos estudantes sejam capazes de realizar uma síntese dos estudos feitos na disciplina, acrescentando elementos que possam ampliar sua visão acerca da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da emancipação social. Destacamos no decorrer do capítulo aspectos imprescindíveis para respaldar ações intersetoriais articuladas e capazes de solucionar o problema do analfabetismo, garantindo a educação de jovens e adultos pouco escolarizados ou que nunca puderam estudar.

Lembremo-nos que é fundamental não perder de vista os estudos de Saviani (2010) que nos alerta para o entendimento do tempo em que vivemos. Vemos como importante que todo educador compreenda a fundo porque as iniciativas públicas governamentais não são suficientes para solucionar as demandas da EJA. É preciso entender que na década de 1970, objetivos das políticas sociais eram perseguidos sob controle do Estado, sendo que nos dias atuais prevalece os mecanismos de controle de mercado, com forte apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais.

A redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público estão no cerne das reformas educativas implementadas, empenhadas em reduzir dispêndios, responsabilidades e investimentos públicos. As

responsabilidades são transferidas ou divididas com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. São as chamadas parcerias, um termo que tomou conta dos documentos oficiais e foi facilmente incorporado nas falas de educadores em geral.

Vivemos o advento da busca da qualidade total na educação. Um dos sentidos dessa expressão na economia está associado ao que a empresa deve fazer para satisfazer os seus “clientes”, cada vez mais exigentes. O outro sentido está associado à estratégia da empresa de capturar a subjetividade dos trabalhadores, através do convencimento de que eles têm de “vestir a camisa da empresa”. Como resultado, temos a exacerbação da competição entre os próprios trabalhadores para garantir o máximo de eficiência e produtividade da empresa (SAVIANI, 2010).

As próprias empresas têm se tornado agências educativas, sedimentando a nova corrente pedagógica, a pedagogia corporativa. Várias e diferentes instituições passam a atuar na educação, de diferentes formas, com várias modalidades de cursos. Na EJA, são vários setores e instituições envolvidas, em iniciativas pulverizadas e descontínuas.

Nessa conjuntura, as próprias universidades são descaracterizadas, com a criação de universidades especializadas por campo dos saber. Descarta-se a importância da universalidade do conhecimento, inerente ao conceito de universidade, com uma drástica consequência: o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações (SAVIANI, 2010).

As soluções necessárias à EJA não são simples, já que estão vinculadas à problemática social mais ampla, demandando ser apreendida por políticas institucionalizadas e multisetoriais, de caráter integral e permanente, de

cobertura ampla, voltadas às necessidades dos trabalhadores que voltam à escola e respaldadas numa concepção ampla de educação para a emancipação. Afora recursos humanos e materiais suficientes, ditas políticas necessitam ser pensadas, articuladas, implantadas e avaliadas, tendo como suporte um debate amplo e permanente, envolvendo educadores e educandos, especialistas e dirigentes na perspectiva da abordagem dos princípios e estratégias necessários à viabilização da educação dos trabalhadores, que seja crítica e transformadora, assumindo a humanização como desafio pedagógico.

É certo que garantir esse intento implica no reconhecimento e valorização do trabalho docente, assim como atenta para as demandas da construção da identidade dos professores e de sua formação. As inquietações e vontades manifestadas, no conjunto das lutas em prol da valorização da profissão, preconizam uma identidade coletiva e o reconhecimento dos professores como trabalhadores qualificados, artífices de uma atividade socialmente respeitada e com traços bem definidos (ARROYO, 2000).

Destacamos, na sequência, repertório de conhecimentos profissionais para a docência, com habilidades e qualidades válidas para todo professor e, em especial para o professor de jovens e adultos, porque formam a base da profissionalização do ensino, na perspectiva de um profissional progressista, coerente com sua opção política e natureza crítica.

Atitudes e preparação do educador de jovens e adultos

O paradigma para a formação docente no plano ético-político implica no delineamento de um perfil do educador de adultos, conforme os princípios atinentes a uma Pedagogia contra-hegemônica, crítica e progressista, fundamentada no diálogo e comprometida com uma opção político-pedagógica democrática.

Freire (1999) reuniu reflexões em torno da questão das atitudes pedagógicas do educador progressista, processo por ele denominado de produção da subjetivação, retomando e destacando saberes fundamentais

à prática docente comprometida com a autonomia dos educandos. Tal processo consiste no cuidado do educador consigo mesmo e vem a ser o meio através do qual o sujeito se pensa, se constitui e se reconhece como sujeito. Pensamos que, além da competência técnica e compromisso político de que os educadores necessitam na sua atividade docente, é igualmente importante o que pode ser chamado de sensibilidade docente, componente que diz respeito ao saber ser e saber fazer-se educador, nas interações com os educandos e com os demais colegas da profissão. Trata-se de uma orientação ética e singular, necessária à prática docente libertadora. A esse respeito, as reflexões de Freire, são significativas para fundamentar nossa argumentação em defesa da importância destes saberes para a vivência ética da profissão, o que complementa a justificativa de sua incorporação aos processos formativos dos professores.

Trata-se do educador enquanto sujeito histórico que procura, decide, opta, transforma, e também como sujeito ético nas relações com os educandos e em todas as dimensões de sua atuação docente. É essa ênfase dada por Freire à ética, como marca da natureza humana, baseada na busca do homem de ser mais, que nos permite compreender que, apesar de constituirmo-nos seres condicionados geneticamente, culturalmente e socialmente, não somos pré-determinados. O professor autoritário transgrede os princípios éticos quando desrespeita a curiosidade do aluno, seu gosto estético, sua curiosidade, sua linguagem, que ironiza e minimiza o aluno e aquele professor que, por outro lado, não propõe limites à liberdade do educando. A questão da ética está implicada na luta pela dignidade da prática docente, o que implica combate ao desrespeito dos poderes públicos pela educação e ao cruzamento dos braços de quem acha que não há saídas. Implica, também, em questionar o exercício da atividade docente como quebra-galho ou como prática afetiva de tias e tios(FREIRE, 1999).

Neste campo, está também envolvida a capacidade de refletir sobre o significado de ensinar e sua relação com a aprendizagem, numa perspectiva ampla.Freire, nas suas várias obras, define o ato de ensinar

como a criação de possibilidades para a construção ou a produção do saber e não como a transferência de conhecimentos. Antes de serem transferidos, os conhecimentos precisam ser testemunhados e vividos, em respeito à autonomia e dignidade dos educandos. O autor lembra que foi aprendendo que os homens e mulheres descobriram que poderiam ensinar e afirma, textualmente, que

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a bondade deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade(FREIRE, 1999, p. 26).

Saber do futuro como problema e da história como possibilidade e que mudar é possível, compreendendo a educação como forma de relacionar-se no mundo consiste em outro saber essencial ao educador crítico e problematizador, o qual, diferentemente do educador bancário, contribui para deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que o leva a ser cada vez mais crítico e criador e a entender que não há respostas absolutas, mas tantas quantas forem os desafios. Isto significa uma perspectiva epistemológica que situa homem e conhecimento dialetizados, num processo permanente de problematização, ambos inseridos na história compreendida, como tempo de possibilidades, e não de determinismos. Implica, segundo o autor, na consciência do inacabamento do ser humano, pois, onde há vida, há inacabamento e a consciência disto permite que os seres humanos assumam a posição de sujeitos da história em processo social de busca e produção do conhecimento e não apenas de objetos. Portanto, habilitar-se a problematizar o conhecimento e a vida, compreender a história, enquanto possibilidade e saber da nossa inconclusão assumem importante significado na organização da ação político-pedagógica dos educadores e também na formação docente(FREIRE, 1999).

Aprender que ensinar implica, ainda, comprometimento e consciência da impossibilidade da neutralidade da educação, sendo preciso assumir a politicidade da educação. Não adianta ver a escola como algo neutro e distante da luta de interesses antagônicos que se trava na sociedade, mas, sim como espaço social de formação ou ampliação da consciência. Faz-se necessário, portanto, que o professor aprenda a avaliar, optar, romper e tomar decisões. Não é possível ser professor se não se toma posições entre a liberdade e o autoritarismo, a democracia e a ditadura, a esperança e o desengano (FREIRE, 1999).

O respeito aos saberes dos educandos é identificado como outro princípio básico do ato de ensinar, sendo fundamental a ponte entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, explorando sua realidade concreta. Trata-se do respeito à identidade cultural dos educandos, na sua dimensão cultural e de grupo, para que eles aprendam a assumirem-se como sujeitos. Além disso, ensinar/educar implica aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, conhecendo, inclusive, a forma dos educandos estarem sendo no mundo. Isto parece tornar-se possível através da capacidade de saber escutar, estar aberto ao diálogo e querer bem aos alunos, unindo o ensino dos conteúdos à formação ética dos mesmos (FREIRE, 1999).

O diálogo é o alicerce da pedagogia do conhecimento em Paulo Freire. Na prática da dialogicidade, a segurança, competência e generosidade são citadas como qualidades indispensáveis ao educador. Este deve estar seguro de si mesmo, levar a sério sua formação, estudar e esforçar-se para estar à altura de sua tarefa, além de ser generoso, pois a mesquinhez inferioriza a tarefa formadora. Por isso, afirma Freire (1999, p. 103) que “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Outra atitude importante é aprender a ser coerente. Significa aprender a desenvolver a coerência entre falar e agir, entre fazer e pensar sobre o fazer.

Significa o discurso teórico do educador como exemplo concreto, prático da teoria. Não adianta, portanto, falar e não vivenciar, a generosidade, a aceitação do novo, a rejeição a qualquer forma de discriminação. Fazer e vivenciar mais do que dizer e discursar são atitudes indispensáveis do educador libertador. A virtude da coerência é construída à medida que o educador procura a aproximação maior entre o que diz e o que faz, entre o que parece e entre o que realmente está sendo. O exercício do bom senso e da coerência conduz o professor a respeitar a autonomia, dignidade e identidade do educando (FREIRE, 1999).

Vários outros qualitativos são também indicados por Freire (2001b) como indispensáveis ao melhor desempenho de professores progressistas, tais como: a amorosidade, sintonizada ao direito/dever de lutar, denunciar, anunciar; a tolerância, para respeitar e conviver com o diferente; a capacidade de decisão, não arbitrária e no sentido da democracia; o equilíbrio entre paciência e impaciência, para não cair no imobilismo e nem na arrogância.

Estes saberes são aqui colocados não no sentido de uma lista ou receita para o bom educador, mas para destacar sua importância como parte da subjetivação libertadora dos educadores progressistas, ratificando a atenção aos cuidados que devem ter consigo mesmos, com sua forma de ser, pensar, sentir e agir, que terminam por constituir o sujeito-educador libertador, que sabe interrogar-se, vigiar-se e avaliar-se no contexto de sua profissão.

A preparação teórico-epistemológica do professor

A formação teórico-epistemológica do professor, assim como os saberes e habilidades que estão envolvidos neste plano, incitam algumas reflexões que consideramos relevantes e que se associam a uma visão dialética da educação e da prática pedagógica, caracterizada como histórica, social, ideológica, contextualizada e também transformadora.

Pretendemos a articulação teoria-prática na formação docente, que considera a prática como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Apesar do saber experiencial ser muito importante, não representa a totalidade do saber docente, que precisa ser orientado por um conhecimento mais formal, útil para interpretar acontecimentos presentes e inventar soluções novas.

Situamos a importância dos professores de EJA desenvolverem a habilidade de descobrir as estruturas profundas que moldam a educação e a sociedade. Sobre isto, estão incluídas capacidades analíticas de leitura, escrita e pensamento para abordar a compreensão das ordens implícitas do social, do político, do cultural e do contexto da sala de aula (KINCHELOE, 1997). Desta forma, o professor torna-se capaz de identificar filosofias pessimistas e fatalistas que imobilizam a história, como é o caso do neoliberalismo que demarca uma compreensão econômica do mundo e ajudam à permanência dos quadros de exclusão. A preparação teórico-epistemológica, numa perspectiva emancipadora, explora filosofias que tentam compreender o mundo, que não excluem autores históricos, que abrem possibilidades para mudanças e que estimulam a capacidade criadora e transformadora dos indivíduos.

Outra linha importante da formação refere-se ao estudo do contexto cultural para que o professor possa se afastar dos preconceitos de raça, sexo e classe e todo tipo de ameaça a uma educação humanizadora, como o individualismo e a competição preconizados pela nova ordem mundial. É interessante ressaltar, aqui, os pressupostos políticos que estão envolvidos no ato de conhecer e nos programas de alfabetização que são destinados à massa de excluídos, passados como uma filantropia fornecida pelos detentores de conhecimento aos que nada sabem. É nesse sentido que o professor de EJA precisa aprender, a partir da cultura do aluno, para fortalecer o poder do oprimido no processo de reapropriação da sua história, linguística e cultural. (KINCHELOE, 1997). A questão da cultura está associada ao estímulo

à diferença, ao respeito, coragem de discordar e à compreensão mais democrática do comportamento diferente.

Trata-se de reforçar a compreensão da educação e da Pedagogia comprometida com os grupos comunitários autoorganizados. Implica em empregar pesquisas e habilidades pedagógicas para construir novas formas de consciência democrática, com base numa concepção de solidariedade com o oprimido e o excluído, o que poderá aproximar o professor de organizações democráticas dedicadas a políticas culturais de transformações emancipatórias (KINCHELOE, 1997).

Destacamos, também, a necessidade dos que trabalham com a educação e alfabetização popular buscarem o aprofundamento dos conceitos de dialogicidade e curiosidade epistemológica, na perspectiva de gestarum ambiente de aprendizagem dialógica. A passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica não é automática, mas ideológica, política e pedagógica. Uma das tarefas do educador progressista é aprender a aprimorar nos alunos a curiosidade epistemológica, o que se faz através da prática consciente da dialogicidade.

A relação dialógica, definida por Freire, em várias de suas obras, pressupõe comunicação e intercomunicação entre os sujeitos, abertos à possibilidade de conhecer e é indispensável ao conhecimento. A dialogicidade supõe curiosidade e inquietação, respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam, maturidade, segurança ao perguntar e busca de profundidade na resposta. Implica em construir a curiosidade epistemológica porque se associa à postura crítica e preocupação “em apreender arazão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2001^a, p. 81).

Como indica Freire (2001b), ensinar e aprender giram em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da exatidão científica, do senso comum. É tarefa do educando também participar da compreensão e construção do conhecimento. Daí a necessidade da relação dialógica, como selo da relação gnosiológica dos sujeitos do ensino-aprendizagem com o conhecimento.

Destacamos como igualmente importante o fortalecimento da base do conhecimento dos docentes quanto ao domínio dos conteúdos das disciplinas escolares numa perspectiva interdisciplinar, para saberem transmitir uma visão dinâmica da ciência e efetuar as interações entre os diferentes campos. Os docentes de jovens e adultos necessitam dominar conteúdos das diversas áreas (Língua Materna, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Físicas e Biológicas), uma vez que sua atuação é polivalente. Estes profissionais necessitariam adquirir uma cultura científica geral para associar os conhecimentos científicos, historicamente acumulados pelas diversas disciplinas, às necessidades e aos interesses dos alunos, com vistas à resolução de problemas e à construção do conhecimento pelos mesmos (CARVALHO & PÉREZ, 1993).

Referimo-nos, ainda, à apropriação de conhecimentos sobre as dimensões culturais, sociais, políticas e éticas da educação de adultos, que balizem a organização de projetos políticos e pedagógicos, emergidos na situação real de vida dos educandos, que valorizam suas experiências e os saberes construídos no cotidiano e que considere a relação educação e trabalho. Destacamos, neste item, a necessidade dos professores conhecerem os jovens e adultos e suas necessidades educativas especiais. Conhecer o educando na multiplicidade de suas características, que incluem idade cronológica, condições de trabalho, experiência e atividade profissional, identidade cultural, étnica, de religião e de gênero, participação na sociedade, nas suas expressões linguísticas e corporais. É importante também conhecer como se processa a aprendizagem dos alunos adultos, ou seja, processos cognitivos e emocionais internamente mobilizados para a aprendizagem.

Uma preparação teórico-epistemológica para o educador de EJA implica também em aprofundamento dos temas que estão diretamente relacionados às possibilidades que tem a EJA nos espaços do trabalho produtivo, e seu potencial para melhoramento da qualidade de vida das populações que vivem em condições de pobreza e exclusão. Envolve análise de experiências e reflexões acerca de currículo, metodologia, destinatários,

articulação de políticas públicas relacionadas ao pleno emprego e que incorporem a problemática do trabalho, nos contextos de pobreza. Outras temáticas, diretamente relacionadas à educação de adultos, como educação rural, educação das minorias, educação da mulher, educação e meio ambiente, educação e saúde, meios de comunicação e novas tecnologias da informação e comunicação, são igualmente importantes. Enfim, temáticas referidas numa discussão posta, internacionalmente em prol da EJA, como um direito humano inalienável.

Por uma prática docente emancipadora

A Didática, uma das áreas de estudo da Pedagogia, tem caráter prático e, como objeto de estudo, a problemática do ensino em execução. Desta forma, as situações de ensino que, tradicionalmente, constituem preocupação da Didática, são desenvolvidas não só em sala de aula nas escolas, mas em outros espaços. Importa à Didática entender dialeticamente o ensino, investigá-lo quanto às possibilidades de contribuir para o processo de humanização (PIMENTA, 1998, p. 63). Assim, a Didática contribui, não só para investigar a estrutura e o funcionamento dos processos de ensino/aprendizagem, mas também para estudar novas possibilidades docentes, objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar, em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la, a partir de demandas necessárias ao projeto de humanização dos homens.

O professor de jovens e adultos precisa saber planejar, prevendo as ações docentes considerando a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola e os educandos. Implica saber organizar condições de ensino de forma diversificada e adequada a alunos heterogêneos, atentando aos seus conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem. Esta habilidade está associada ao conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e ao domínio da didática das disciplinas. Envolve a capacidade do professor de inventar atividades

e sequências didáticas, pensando por si mesmos e não apenas usando sequências e recursos padronizados de ensino, tendo disposição para questionar constantemente por que se faz e o que se faz (LIBÂNEO, 1994).

A seleção de conteúdos, tarefa que faz parte do planejamento, envolve o conhecimento da matéria, a percepção das possíveis dificuldades dos alunos e a capacidade de ajudar os alunos a relacionar conhecimentos novos aos conhecimentos prévios e de integrar vários campos do conhecimento. Esta atividade refere-se, sobretudo, à capacidade, do professor, de traduzir os conteúdos em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis, não de forma linear. Implica domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes. Isto pressupõe, também, domínio de conceitos, questões e paradigmas que estruturam os saberes de uma disciplina. Trata-se da identificação de noções-núcleo que permitam organizar as aprendizagens e estabelecer as prioridades (LIBÂNEO, 1994).

Kincheloe (1997, p. 106) refere-se a algumas habilidades que julgamos imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem da EJA e que estão relacionadas à dialogicidade em sala de aula. O autor assinala a importância de aprender a pensar em estratégias para promover a participação e desenvolver a capacidade de pensar empaticamente, que significa aprender a se conectar com a consciência, anseios e preocupações dos alunos, para envolver estas preocupações nos contextos de aprendizagem. Consiste, também, em encorajar situações dialógicas autênticas que promovem a autorreflexão, com o objetivo de conhecer os alunos e fazer-se conhecer. Isto implica em saber expandir a natureza democrática do trabalho de sala de aula, em que os alunos falam, opinam, negociam, enfim, apropriam-se de sua educação.

Para muitos jovens e adultos, aprender significa esforços, tempo e emoções difíceis como angústia do fracasso, frustração, sensação de ter

chegado ao limite, medo de julgamentos. Todos estes problemas estão relacionados ao desejo e à necessidade de aprender e podem ser enfrentados pelo professor, conforme sua capacidade de diálogo. O professor precisa saber reforçar nos alunos o desejo e a decisão de aprender, sendo também capaz de escutar as declarações dos alunos, os seus direitos, suas escolhas e seus projetos.

O professor necessitase preocupar em informar e orientar, claramente, e de maneira completa, as tarefas e seus objetivos, facilitando a estruturação do ensino e a compreensão por parte dos alunos. Estão envolvidas, aqui, habilidades essenciais da comunicação oral como, por exemplo, saber expressar o pensamento com continuidade, usar linguagem precisa, pronúncia nítida e evitar termos vagos ou complicados e hesitações. Nesta habilidade, estão envolvidos outros itens da comunicação oral como capacidade de persuasão, timbre, dicção, técnicas vocais, dentre outros (GAUTHIER, 1998).

É preciso também proporcionar a exercitação, que consiste na organização de atividades de aprendizagem independente e ensino de estratégias cognitivas que dão aos alunos condições e autonomia para controlar o próprio processo de aprendizagem, praticando imediatamente as habilidades ensinadas. Isso demanda que os professores guiem seus alunos antes do trabalho individual e façam o acompanhamento sistemático do desempenho dos mesmos. Outra habilidade é que o professor seja capaz de realizar retroações corretivas imediatas retomando os pontos em que há problemas de incompreensão em benefício do êxito dos alunos. Empregar o reforço positivo, claro, rápido e adequado também influencia enormemente a aprendizagem, pelo efeito motivador que provoca.

O professor de jovens e adultos lida com vários níveis de desempenho na aprendizagem, tendo que trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, pela idade, pelo tempo que ficaram sem estudar, pelas condições adversas de vida no nível básico da sobrevivência e das relações pessoais. Ensinar a ler em qualquer idade exige conhecimento das

fases de desenvolvimento intelectual do jovem e adulto, sabendo articular aprendizagem e desenvolvimento e detectando outras causas das dificuldades dos aprendizes.

Significa saber trabalhar com situações didáticas que coloquem cada aluno em uma situação ótima de aprendizagem, a partir da convicção de que o fracasso escolar não é uma fatalidade e que todos podem aprender. Trata-se de encontrar o meio termo entre o ensino frontal e ineficaz e o ensino individualizado impraticável, organizando diferentemente o trabalho em sala de aula, buscando recursos disponíveis para proporcionar situações fecundas de aprendizagem.

Uma saída possível para o professor é ser capaz de desenvolver a cooperação entre os alunos, queremete à difícil tarefa de inventar novas formas de ensino mútuo que apelem à autonomia e à responsabilidade dos mesmos. O desenvolvimento da cooperação passa por atitudes e regras, por uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade e de um funcionamento regular do conselho de classe. Enfim, a educação para a cidadania, além da necessária adesão dos alunos, no sentido de uma cooperação ativa, pressupõe a organização do trabalho e da classe como um desafio coletivo.

6.3 Avaliando a sua aprendizagem

Apresentamos, a seguir, dois textos sendo, o primeiro, um poema de Carlos Drummond de Andrade e, o segundo, a resenha de um trecho escrito na conclusão da obra *História das ideias pedagógicas* de Demerval Saviani (2010, p. 443-451), que se refere à atuação do professor frente à metamorfose das tendências pedagógicas.

Leia e interprete os dois textos apresentados.

Inspire-se e escreva um texto evidenciando:

- sua percepção acerca da relação entre o sentido da existência, da coletividade e da solidariedade humana com o trabalho do educador que atua na EJA;
- suas reflexões e posicionamento frente aos desafios do educador de jovens e adultos, na atualidade.

TEXTO 1

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da
janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por
serafins.
O tempo é a minha matéria, do tempo presente,
os homens presentes, a vida presente.

Poema da obra Sentimento do mundo,
de Carlos Drummond de Andrade

TEXTO 2:

Mutações das tendências pedagógicas e exigências para os professores.

[Inclui resenha (SAVIANI,2010, p. 443-451)]

A prática docente é permeada de diferentes tendências pedagógicas ao mesmo tempo, com mudanças nas exigências que se colocaram sobre os professores, conforme as tendências pedagógicas que foram se perfilando. Portanto, todos os professores e especialistas, com atenção especial para os que atuam na EJA, necessitam ter clareza de como as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, concomitantemente, na prática docente.

Na conclusão da obra História das Tendências Pedagógicas, Saviani (2010) evidencia como os professores vivenciaram e atuaram no âmbito da referida metamorfose de tendências pedagógicas, nas últimas décadas do século passado e primeiras décadas do século vigente. Quem atuou e atua como professor facilmente se identifica com a retrospectiva feita pelo autor.

Com referência ao final dos anos 1970 para os anos de 1980, pelo caráter progressista dos cursos de formação, o autor assinala que o professor absorveu o ideário de Escola Nova. Ele compreendia que o aluno era o centro do processo educativo e seus interesses deveriam ser sempre levados em conta, sendo muito importante o bom relacionamento entre ele e seus alunos. Via-se preparado para atuar em uma sala com poucos alunos. Esperava contar com profissionais de apoio e com uma escola equipada com biblioteca, laboratório e material didático rico e variado. No entanto, o professor encontrou na escola classes superlotadas, quadro-negro e giz. Poucas escolas contavam com equipamentos. Cabeça escolanovista e escola tradicional. Entendeu que em vez do aluno ele deveria ser o centro do processo, tendo que dominar muito bem os conteúdos para transmitir de modo que seus alunos assimilassem. Não podia se aproximar dos seus alunos e não era confortável agir como

um professor tradicional, pois não fora preparada para isso. Revoltava-se ou desanimava. Buscava apoio nos colegas, adaptava-se.

O autor prossegue, postulando que, como se vivesse um drama, no ato seguinte o professor teve de lidar com as exigências da pedagogia oficial, devendo ser eficiente e produtivo e atingindo o máximo de resultados com o mínimo de dispêndios. Tinha que racionalizar e planejar suas atividades. Seus planos-formulários continham objetivos educacionais e instrucionais, estratégias e ensino, conteúdos didáticos e procedimentos didáticos, avaliação somativa. Tudo organizado como um módulo de um subsistema. Operacionando tudo o que foi planejado o resultado seria atingido automaticamente. No centro de um processo de “taylorização do ensino”, o professor era deslocado do eixo educativo. O professor teve de se ajustar a novos ritmos e seu trabalho tinha de ser objetivado. Com boa vontade, o professor tentava se enquadrar, mas parecia que nada tinha a ver com ele porque tudo era muito impessoal. Ele, então, relutava, resistia e contornava atendendo formalmente as exigências, mas agindo a seu modo.

Na sequência, Saviani lembra que o professor foi afligido pela tendência “crítico reprodutivista”. De vítima passou a réu, pois era ele que colaborava para que a escola reproduzisse as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, favorecendo a exploração dos trabalhadores e a perpetuação da dominação capitalista. Fortemente acusado de agente da exploração, o professor não tinha como rebater as críticas, mas não as aceitava, afinal ele era mais um trabalhador explorado, cada vez mais proletarizado. A lógica era que ele era explorado para explorar, dominado para dominar. Explorado na sua boa fé, via como era difícil conviver com a contradição: quanto mais ele se esforçava para ajudar seus alunos, mais eficazmente cumpria a função de dominação. Extremamente desanimado e pessimista, pensava em deixar a profissão, mas se mantinha certa chama de esperança.

Nos anos 1980, cenário das pedagogias contra-hegemônicas, a situação parecia mudar, anunciando ensaios de uma educação efetivamente

crítica e transformadora. Porém, o autor evidencia que essas tentativas não foram fortes o suficiente para se imporem à estrutura de dominação vigente. Já na década de 1990, sobreveio o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

Nesse período, é exigido do professor que ele continue sendo eficiente e produtivo, mas sem necessidade de planejamentos, objetivos e regras rígidas. Como os demais trabalhadores a serviço do mercado, o professor precisam de aperfeiçoamento contínuo, num eterno processo de aprender a aprender. Teve de se submeter a vários tipos de cursos de atualização e capacitação, normalmente envolvendo fragmentos da atividade docente, sempre relacionados a questões práticas do cotidiano. Assim,

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total” (SAVIANI, 2010, p. 449).

É interessante a contribuição do autor em referência para que possamos compreender o que se passa no nosso entorno, para que tenhamos consciência de como estamos inseridos em um projeto mais amplo de educação, a serviço de uma elite dominante e que se não nos dermos conta, vamos adaptando-nos e internalizando todo o ideário subjacente.

O autor prossegue lembrando que nessa época, como ainda hoje, o professor não precisava ter somente competências limitadas à atuação docente propriamente dita. Imbuídos do espírito da “qualidade total”, o professor além de ministrar suas aulas tem que participar da elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da comunidade, da gestão da escola; e do

acompanhamento dos alunos para suprir dificuldades específicas. Pondera o autor que essas novas ideias exerceram razoável atrativo sobre os educadores e a escola foi se esvaziando de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados.

Ocorre o curioso fenômeno de descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos. Tudo isso vem conquistando os professores. Estabelece-se, pois, “uma ‘cultura escolar’ em detrimento da ‘cultura elaborada’ e “nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo, e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2010, p. 449).

São muitas pressões para que o professor exerça inúmeras funções. Nesse sentido, o autor lembra que professor coloca-se na defensiva e lamenta-se, pois se esforça para ministrar bem suas aulas, em várias escolas diferentes, com turmas superlotadas, corrige muitas provas e ainda tem de participar da gestão da escola, da vida da comunidade e prestar orientação aos alunos. Como muitos participaram dos movimentos de mobilização dos educadores dos anos 1980, reivindicando maior participação nas decisões, na elaboração do projeto pedagógico da escola, na formulação de políticas educativas, são cobrados. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes lembram que os próprios professores não devem reclamar pediram para participar e o êxito da escola e da política educacional depende da dedicação deles.

O autor enfatiza que os professores também são vítimas da inclusão excludente. Deles se espera o exercício de um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, ainda com salários defasados e sem garantia de jornada integral em uma única escola. Alerta, por fim, que o que vemos são os problemas da educação se agravando e as contradições se aprofundando, evidenciado a necessidade de mudanças sociais mais profundas que garanta propostas concretas de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Anna M. Pessoa & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In **Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos**. Nº 17. Maio de 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. São Paulo: Olho D'água, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 11ª ed. São Paulo: Olho D'água, 2001b.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí. 1998.

KINCHELOE, Joe L. Reformulando o debate sobre a educação do professor. In KINCHELOE, Joe L. **Formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (199-216)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 31 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carmen Brunelli de Moura

Doutorado (2010) e mestrado (2005) em Estudos da Linguagem, área de concentração em Linguística Aplicada, pela UFRN. Especialização em Estudos da Linguagem (1998) pela UFRN e graduação em Letras, licenciatura português e literaturas, pela UFG (1995). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Potiguar - UnP, de 2002 a 2006. Experiência em gestão acadêmica no cargo de coordenadora do Curso de Letras -UnP de 2013 a 2014. De 2010 a 2017, Professora Adjunta DNS IV do Curso de Letras com experiência em ensino nas modalidades presencial e a distância. Atua na educação a distância em curso de especialização e extensão como docente. Experiência na elaboração de materiais didáticos para mediação pedagógica em EaD. Concentra suas experiências na área de Linguística Aplicada, com ênfase em linguagem, discurso, formação docente, processos de subjetivação, governamentalidade, em práticas discursivas de contextos midiáticos e institucionalizados.

Edileuza Custódio Rodrigues

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais (1987) e em Magistério das Matérias Pedagógicas (1989), pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). É professora da Universidade Federal de Campina Grande, atuando principalmente nas seguintes áreas: formação de professores, educação de jovens e adultos, prática de ensino e estágio supervisionado.

Joseval dos Reis Miranda

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Master en Promoción de la Salud Sexual pela Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED. Especialização em Psicopedagogia Aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Supervisão Escolar e também em Educação Sexual. Licenciatura em Pedagogia. Professor e pesquisador Adjunto IV da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Centro de Educação - CE no Departamento de Metodologia da Educação - DME. Os termos mais frequentes da produção científica são: Didática, Formação de Professores, Avaliação das aprendizagens, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Educação e diversidade Sexual.

Marco Aurélio Paz Tella

Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC/SP (1995), mestrado em Ciências Sociais pela PUC/SP (2000) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC/SP (2006). É líder do Grupo de Pesquisa em Etnografias Urbanas (Guetu) UFPB/Campus IV e membro do Núcleo e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileiro, segregação social e étni-

co-racial e memória. Atualmente é professor adjunto de antropologia urbana no curso de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Litoral Norte.

Maria Susley Pereira

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1992), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008), doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2015), com estágio intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal. Atualmente é professora coordenadora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Trabalho Pedagógico - GEPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação formativa, aprendizagem, organização da escolaridade em ciclos, alfabetização, letramento e língua portuguesa.

Marluce Pereira da Silva

Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1990) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP/ Araquarara(1998). Atualmente é Professora Associado I da Universidade Federal da Paraíba- Campus IV e atua como colaboradora dos programa de Pós graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem e cultura, constituição identitária étnico-racial, de sexualidade, de gênero e produção de subjetividade.em práticas discursivas na mídia e em outros contextos institucionalizados.

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior

Doutor em Psicologia pela UFRN com período sanduíche na Università degli Studi di Firenze. Mestre em Psicologia pela UFES. Psicólogo graduado pela UFF. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à Psicologia Jurídica, Criminologia Crítica e Direitos Humanos. Coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFPB. Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Subjetividade e Segurança Pública da UFPB.

Renata Monteiro Garcia

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Psicologia pela UFF, mestrado em Psicologia Social pela UERJ e Doutorado em Psicologia pela UFRN. Coordenadora do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFPB, no eixo Infância e Juventude. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, processos de inclusão/exclusão, políticas sociais, medicalização da sociedade.

Tatyane Guimarães Oliveira

Professora da Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Ciências Jurídicas/Curso de Direito de Santa Rita. Possui graduação em Direito, Mestre em Ciências Jurídicas na área de concentração em Direitos Humanos pela UFPB e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo - PPGNEIM/UFBA. Coordenadora do eixo gênero e saúde do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFPB. Coordenadora do Grupo MARIAS de extensão e pesquisa em gênero, educação popular e acesso à justiça. Voluntária na organização não governamental CORD-EL VIDA-PB. Tem experiência na área de Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, hiv/aids, saúde pública, controle social, acesso à justiça e processo civil.

LISTA DE IMAGENS E TABELAS

Imagem p. 12 – disponível em:

<https://mulheresdeareia1973.wordpress.com/2017/09/14/mulheres-com-compromisso-social-a-historia-do-mobral-em-uma-novela/>

Imagem p. 13 – disponível em: <https://editoraperspectiva.blog/2018/07/13/foucault-e-o-nascimento-do-asilo/>

Imagem p. 13 – disponível em: <https://pt.freeimages.com/photo/holding-hands-1526898>

Tabela p. 14 – disponível em:

https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013618143318155diretoria_de_politicas_d_e_alfabetizacao_e_educacao_de.pdf

Imagem p. 15 – disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

Imagem p. 22 – disponível em: <https://www.opportunitiesforafricans.com/unesco-institute-for-lifelong-learning-confintea-fellowship-programme-2016-for-csos-govt-officials-funded/>

Imagem p. 30 – disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Assioco>

Imagem p. 38 – disponível em: <http://www.minimaetmoralia.it/wp/la-cultura-della-differenza-come-scusa-per-lindifferenza/>

Imagem 39 – disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/search/similar/129148934>
(com modificação)

Imagem p. 49 – disponível em: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-illustrated-map-world-textured-background-watercolor-spots-grunge-background-vector-image50435689-free>

Imagem p. 63 – disponível em: http://www.reducacao.com/2013_03_27_archive.html

Imagem p. 65 – disponível em:

<http://intermezzoluciarocha.blogspot.com/2015/07/nosso-portugues-1-fala.html>

Imagem p. 71 – disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.html>

Imagem p. 75 – disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2016/06/22/o-que->

pregam-os-direitos-humanos/

Imagem p. 79 – disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>

Imagem p. 83 – disponível em: <http://inclusaoeb.blogspot.com/2011/03/escola-inclusiva.html?m=0>

Imagem p. 83 – disponível em: <https://medium.com/@pernetinha1/vamos-falar-de-meritocracia-bad771fe6c65>

Imagem p. 87 – disponível em: https://obemviver.blog.br/2017/06/21/___trashed-2/

Imagem p. 90 – disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>

Imagem p.104 - disponível em <http://blogdotarso.com>

Imagem p.114 - disponível em <https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/990154-conar-libera-propaganda-da-hope-com-gisele-bundchen.shtml>

Imagens p.115 - disponíveis em <http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2011/03/campanha-da-bombriil-e-o-homem.html> e <http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2012/05/agencia-da-volks-tenta-explicar-anuncio.html>

Imagens pgs. 122 e 124 - disponíveis em www2.uol.com.br/laerte/

Imagem p.145 - disponível em <https://radiocirandeira.wordpress.com/2012/02/22/1227/>

Imagem p.146 - disponível em <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2011/08/19/propaganda-da-nivea-que-manda-negro-se-civilizar-e-acusada-de-racismo/>

Imagem p. 146 - disponível em <https://www.revistaforum.com.br/cevejaria-pode-pagar-ate-r-6-milhoes-por-publicidade-preconceituosa/>

Imagem p. 147 - disponível em <http://adnews.com.br/publicidade/10-anuncios-considerados-racistas.html>

Imagem pgs. 253 e 254 - disponível em <http://www.shackan.ca/blog/Education-Forms-and-Information-January-24th-2018.htm>

Imagem p. 259 - disponível em <http://interessantetexto.blogspot.com/2008/03/carbono-para-planejamento.html>

Imagem p. 264 - disponível em <http://soumaisenem.com.br/redacao/coesao-e-coerencia/colocacao-pronominal>

Imagem p.328 - disponível em <https://claudia.abril.com.br/noticias/5-frases-de-paulo-freire-que-farao-voce-refletir-sobre-o-dilema-de-educar/>

Tabela p.443 – Fonte: IBGE. 2010

