



Juliana Alves de Araújo Bottechia

Organizadora

A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos

Cenários, buscas e desafios



Juliana Alves de Araújo Bottechia

Organizadora

A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos

Cenários, buscas e desafios

Campos dos Goytacazes - RJ

2017



Copyright © 2017 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Pixabay

Revisão

José Carlos Alves de Azeredo Júnior

Assistente editorial

Dayse Sampaio Lopes Borges

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios
Organização : Juliana Alves de Araújo Bottechia. Campos dos
Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.
184 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-5635-055-8

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS

I. Bottechia, Juliana Alves de Araújo (org.) II. Título

CDD 372.0981



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro
Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
Email: contato@brasilmulticultural.com.br

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

*Dedico às mulheres fortes e
determinadas da família que se
dedicam aos estudos, e aos homens
que as seguiram por meio de turmas
da EJA que havia em suas épocas e
nos seus espaços...*

Sou impelido pelo forte desejo de impedir que a situação atual atormente a próxima geração – dez milhões de crianças e estudantes forçados a suportar a agonia da competição irracional, a dificuldade de conseguir entrar em boas escolas, o “inferno das provas” e o sofrimento para encontrar um emprego depois de se formar...

(Tsunessaburo Makiguchi, Obras Completas, 1982, v. 5, p. 8)

Resumo dos autores

Juliana Alves de Araújo Bottechia

A organizadora da obra é natural de São Paulo-SP; professora de Química da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF); Doutora em Educação pela Universidade da Madeira, linha de Inovação Pedagógica (UMa/Portugal), reconhecida pela Universidade de São Paulo (USP). É Licenciada e Bacharel em Química pela Universidade Mackenzie (São Paulo-SP); Especialista em Química (UFLA); em Gestão Educacional (UEG) e em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (UnB) e é Mestre em Ciências da Educação. Contato: juliana.bottechia@edu.se.df.gov.br. Para conhecer mais, acesse o currículo no seguinte endereço: <http://lattes.cnpq.br/8399854548165984>

Adriana Silva Alves

Educadora popular, pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Possui experiência em Educação Ambiental, em Economia Solidária e em Direitos Humanos. Atua com a formação de catadores de materiais recicláveis, com inclusão socioproductiva, com organização em rede e com movimentos sociais.

Ana Cristina de Castro

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Brasília com foco nas Tecnologias da Informação no processo de Ensino e Aprendizagem, Formação do Professor, Educação a Distância semipresencial, Tutoria, Mediação pedagógica e na Instituição de Educação Superior privada. É Licenciada em Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Língua Espanhola. Atuante nos mais diversos segmentos do cenário educacional do Distrito Federal. Com experiências em Gestão Escolar, atuando como vice-diretora e diretora. Exerceu o cargo de

coordenadora e supervisora em diversas escolas, bem como coordenadora intermediária na Gerência de Educação básica de Sobradinho. Em gestão pública esteve na Chefia da Unidade de Regional de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho. Em 2017, atuou como Diretora da Educação de Jovens e Adultos na Subsecretaria de Educação Básica do DF. Em paralelo, é professora da Educação Superior em cursos de licenciatura e de bacharelado do Centro Universitário Projeção - Unidade de Sobradinho. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/1770089137550038>

Anderson Gomes Peixoto

Bacharel em Sistemas de Informação pela Faculdade Projeção (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior e Profissional, Gestão e Orientação Educacional e Engenharia de Requisitos de Software; Docente do Instituto Federal de Brasília e da SEEDF na Escola Técnica de Ceilândia. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/3475857147229884>

Danglei de Castro Pereira

Professor de literatura brasileira na Universidade de Brasília (UnB), possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestrado em Letras (2003), doutorado em Letras, pela mesma instituição (2006), e pós-doutorado em literatura brasileira pela USP (2012). Atualmente é coordenador de pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Literatura (PÓSLIT/UnB). Líder do Grupo de pesquisa “Historiografia literária, cânone e ensino”. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: poéticas do século XIX e sua atualidade, literatura brasileira, literatura e ensino, estudos do cânone e historiografia. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/8377774749228753>

Erlando da Silva Rêses

Educador Popular e Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB; Coordenador do Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos

(2013-2016) e membro do GTPA-Fórum EJA/DF. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/8519891607184656>

Elisângela Caldas Braga Cavalcante

Mestre em Ensino de Ciências, na área de conhecimento Ensino de Biologia, pela Universidade de Brasília (2011); pós-graduada em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e em Educação Especial no Sistema Penitenciário pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2007); licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (1999). Atualmente é professora de Ciências e Biologia da Secretaria de Educação do DF, leciona no Sistema Prisional. Em paralelo, vice-diretora do CED1 de Brasília. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/0721879946872554>

Erick Souza Nunes

Tecnólogo em Segurança e Ordem Pública pela Universidade Católica de Brasília (2012) e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2013). Pós-Graduado em Educação Especial (2014), Orientação Educacional (2014) e Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (2015). Professor de Pedagogia e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2013. Cursando a Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior na Faculdade LABORO e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa de Portugal. Apaixonado pela Educação a Distância e pela Educação Especial, louva participações em eventos internacionais. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/8060369370026224>

Júlia Brito Fagundes

Atualmente é professora de Arte no segundo e terceiro segmentos da EJA, bem como no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA no CED Irmã Regina. É especialista em Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA pela FE-UnB e possui dupla-habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (2012). É mestranda do Programa de Mestrado Profissional do IdA-UnB - PROFARTES. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/6877384110758164>

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Possui bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Pará (1987) e (1992); especialização em Métodos e Técnicas de Elaboração de Projetos Sociais, pela PUC/MG (2002); mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2007) e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2015). Professora de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. Atuou na Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB como tutora e elaboradora de módulos temáticos no Método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Foi diretora da Diretoria de Ensino Médio da SEDF e coordenadora do ensino médio em nível central da SEDF. Coordenou curso de formação continuada para professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE/SEDF. Atualmente integra a equipe pedagógica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEDF, na qual acompanha os Programas e Projetos Especiais da EJA, com enfoque na formação inicial e continuada de professores. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de trabalho-educação, políticas públicas e gestão da educação básica, currículo integrado e pedagogias inovadoras. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/5515681724172192>

Klever Corrente Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional na Universidade de Brasília - UnB; Especialista em Gestão Escolar (IESA - 2015) e em Docência do Ensino Superior (IESA - 2016); Bacharel em Administração (FAJESU - 2013), Licenciado em Pedagogia (IESA - 2015) e Licenciado em Educação Profissional (IFB - 2017). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília - IFB, lecionando nas componentes curriculares referentes à gestão e negócios. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/8333211417864494>

Luiz Gonzaga Lapa Junior

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), possui Mestrado em Educação pela UnB e graduação em Matemática pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde atuou em regência de classe atuando no componente

curricular de Matemática com discentes do anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA, foi gestor no Centro de Ensino Médio Setor Leste; foi coordenador pedagógico em escola do ensino fundamental; no Programa de Educação Integral e foi coordenador Central de Matemática. Atuou como Chefe do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Gerência de Ensino Médio desta SEEDF. É professor universitário e lecionou na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Universidade Paulista - UNIP e na Faculdade UniReal, assumindo, posteriormente, a função de Diretor Acadêmico nesta faculdade. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/1579964066856457>

Maria Clarisse Vieira

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. É Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/8701989467105177>

Maysa Barreto Ornelas

É Mestre em Educação pela Universidade de Brasília(UnB), Especialista em Metodologias da Educação a Distância pela Universidade Federal de Itajubá; Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Especialista em Gestão Estratégica nas Organizações Públicas pela Faculdade Projeção - Brasília. Atuou como coordenadora pedagógica e como professora de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos a Distância do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (Cesas - SEEDF). Integrou o Grupo de Trabalho - Subgrupo nº 1, para estudo de viabilidade de criação da escola de EJA/EP/ EaD, oficializado por meio do DODF nº 208, de 04/11/16. Essa escola obteve aprovação de sua criação pela Portaria nº. 08, publicada no DODF de 16 de janeiro/18. Atua como Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e como Self Coach. Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9246632454779305>

Meire Cristina Cunha

Mestre em Educação, Tecnologias e Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB); Especialista em

Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância (UFF/RJ); Especialista em Inovação em Mídias Interativas (UFG/GO); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação – UnB; Bacharela em Administração pela FACE-UnB com dupla habilitação: Empresas e Pública. Professora Faculdade Fortium, Professora-tutora da Universidade Aberta do Brasil/UnB, Coordenadora pedagógica e pesquisadora do Programa PEAC/DEX/UnB Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. Pesquisa os seguintes temas: EJA, Aprendizagem colaborativa em rede, Mídias interativas, Mídias sociais. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/4716144785655788>

Ormezinda Maria Ribeiro Aya

É natural de Patrocínio- MG, onde se licenciou em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. É especialista em Pedagogia da Expressão pela Universidade de Uberaba; Especialista em Linguística Aplicada ao Texto; Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU; e Doutora em Linguística e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista-UNESP-Araraquara. Atualmente é Professora dos Estágios em Língua Portuguesa e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística-PPGL e em Educação- PPGE-MP da Universidade de Brasília-UnB. É também Coordenadora do Curso de Letras do Instituto de Letras-UnB e consultora do INEP. Dedicar-se às linhas de pesquisas “Discursos, Representações Sociais e Textos” e “Processos formativos e profissionalidades”, atuando em formação continuada de professores, letramentos, avaliação, leitura e produção textual, e ensinoaprendizagem – presencial e a distância. Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/1303707962390972>

Sandra Regina Santana Costa

Doutora em Psicologia Escolar e em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP-UnB); Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO), Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Especialista em Administração da Educação pela Universidade de Brasília (UnB); e Especialista em Desenvolvimento de Recursos Humanos pelo CESAPE/UniCeUB. Professora de Educação Básica na SEEDF desde 1994. Atuou na Diretoria de

Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DIEJA - SEEDF), no período de 2016 a 2017. Integrou o Grupo de Trabalho - Subgrupo nº 1, para estudo de viabilidade de criação da escola de EJA/EP/ EaD, oficializado por meio do DODF nº 208, de 04/11/16. Essa escola obteve aprovação de sua criação pela Portaria nº. 08, publicada no DODF de 16 de janeiro de 2018. Ainda na SEEDF, trabalhou no Conselho de Educação, de maio a outubro de 2017. Atua na Universidade Aberta do Brasil e na Universidade de Brasília (UAB/UnB). Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/2470610175931499>

Vanessa Martins Farias Bonfim

Pós-graduada em Educação Especial no Sistema Penitenciário, pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2007); Bacharela em Ciências da Educação pelo Centro Universitário IESB (2006). Atualmente, professora da alfabetização pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lecionando no Sistema penitenciário.

Wesley da Silva Oliveira

Educador Popular, pedagogo e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Foi professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Endereço para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/3187483485444702>

Sumário

| | |
|--|------------|
| Prefácio | 20 |
| Miguel G. Arroyo | |
| Apresentação | 28 |
| 1 | |
| A formação docente em EJA e valores humanos | 36 |
| Luiz Gonzaga Lapa Junior | |
| 2 | |
| As tecnologias digitais na formação do professor da EJA da SEEDF: percepções entre a tela e o quadro | 50 |
| Sandra Regina Santana Costa Maysa Barreto Ornelas | |
| 3 | |
| Cultura científica por meio do letramento científico e a experimentação em aulas das ciências na EJA | 62 |
| Juliana Alves de Araújo Bottechia | |
| 4 | |
| Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido | 82 |
| Ormezinda Maria Ribeiro | |
| 5 | |
| A literatura e sala de aula: importância e desafios | 96 |
| Danglei de Castro Pereira | |
| 6 | |
| A EJA e a integração curricular com a educação profissional | 112 |
| Juliana Alves de Araújo Bottechia | |
| 7 | |
| Pedagogia do trabalho e cultura no pensamento de Paulo Freire | 128 |
| Erlando da Silva Rêses Adriana Silva Alves Wesley da Silva Oliveira | |
| 8 | |
| O diálogo da EJA com a educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias | 144 |
| Maria Clarisse Vieira | |
| 9 | |
| Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF | 162 |
| Ana Cristina de Castro | |

Prefácio

Outros docentes – educadores. Outra formação

Miguel G. Arroyo*

* Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O título desta coletânea nos leva para uma urgência: como dar maior centralidade à formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com jovens-adultos na EJA? Avançamos para a especificidade da formação humana em cada tempo: infância, adolescência e fomos obrigados a colocar-nos que formação profissional de docentes-educadores/as para a especificidade de cada um desses tempos de formação humana. Avançamos na compreensão de sermos educadores da infância, da adolescência, não somos apenas docentes de áreas, disciplinas para percursos de séries, níveis de escolarização. Pensar a formação na especificidade de cada tempo humano.

Entretanto, o tempo da EJA continua sendo pensado como de suplência de percursos regulares de letramento, escolarização, ainda não feitos ou mal feitos na infância e adolescência. Uma visão escolarizada que nos bloqueia a ver jovens-adultos na especificidade de seus tempos humanos e nas especificidades sociais, raciais, de trabalho, de lutas por um viver menos in-humano. Vê-los na série escolar onde paravam e alocá-los no 1º ou 2º segmento escolar da EJA nos bloqueia a reconhecer que avançaram em vivências, saberes, resistências humanas como jovens-adultos.

Quais as consequências dessa persistente visão escolarizada dos jovens-adultos na EJA? O não reconhecimento do tempo humano que vivem e da especificidade das condições sociais, raciais, de gênero, etnia em que vivem seu tempo humano. A visão escolarizada leva a continuar vendo-os e tratando-os como parados não apenas nos percursos escolares, mas nos percursos humanos.

Outra consequência: o currículo, os conteúdos a serem ensinados-aprendidos serão os mesmos da série, nível onde pararam. As didáticas, o trabalho docente serão os mesmos. A formação docente será a mesma das séries, anos, níveis onde pararam.

As análises desta coletânea mostram que esse olhar escolarizado dos jovens-adultos e dos seus docentes-educadores/as está sendo superado.

Educadoras e educadores dos jovens-adultos perguntam-se se os mesmos conteúdos, didáticas, formação docente do 1º ou 2º níveis do ensino fundamental para crianças e adolescentes servirá para recuperar esses percursos truncados de jovens-adultos no 1º e 2º segmentos. Lembro-me de uma professora que por anos lecionou no ensino fundamental com pré-adolescentes e adolescentes e resolveu trabalhar na EJA: “Olhando para aqueles jovens-adultos trabalhadores e trabalhadoras sentia que me diziam: não somos mais crianças nem adolescentes repetentes, crescemos, nos veja e nos trate como jovens-adultos”.

Nos últimos anos, se avançou nesses reconhecimentos e se vem avançando no reconhecimento da especificidade de ser docente-educador de jovens-adultos. Tem todo sentido a pergunta que esses textos nos colocam: que formação específica de educadores/as na especificidade do trabalho com jovens-adultos na EJA? Vê-los com outro olhar nos obriga a ver a EJA com outro olhar e a ver os educadores e sua formação com outro olhar, com novas e radicais exigências de outra formação.

Quanto mais os jovens-adultos afirmam suas identidades, mais a pressão por repensar quem são seus educadores, que formação para entendê-los, tratá-los e para garantir seu direito à formação humana na especificidade de seu tempo humano. Que caminhos na formação inicial e continuada para uma práxis transformadora da própria docência? Uma das questões que perpassa o conjunto dos textos.

A importância dos textos-análises é sua opção por não reduzir os jovens-adultos a escolares em percursos “irregulares” a serem supridos, mas vê-los em percursos, condições sociais, de lutas por trabalho, por teto, por terra, por renda, por identidades de etnia, de gênero, de raça... Ver outros sujeitos políticos afirmativos de Outras Pedagogias. Sujeitos de Pedagogias em Movimento, em itinerários por uma vida justa¹.

1. Trabalho esse outro olhar sobre os educandos nos livros “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, Vozes, 2012 e “Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa”, Vozes, 2017 e no artigo “Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?” Currículo sem Fronteiras, v. 3, p. 28-49, 2003.

Superar tantas visões negativas, inferiorizantes, segregadoras dos jovens-adultos populares e da própria EJA reduzida e pensada como tempo de erradicação do analfabetismo, como tempo de letramentos de jovens-adultos pobres, trabalhadores “iletrados”. Superar esse olhar inferiorizante e reconhecê-los sujeitos de valores, saberes, leituras de si, de mundo e de sua opressão no mundo. Reconhecê-los oprimidos, mas sujeitos de Pedagogias (Paulo Freire).

Esse olhar positivo das análises sobre os educandos jovens-adultos aponta para uma formação inicial e continuada dos seus educadores e educadoras, não tanto para “letrar” os jovens-adultos iletrados, mas para aprofundar como entender, acompanhar e fortalecer os “letramentos” de si, da realidade que os oprime e, sobretudo, os saberes, conhecimentos, valores das experiências da opressão.

Sobretudo, uma formação inicial e continuada que capacite os educadores/as a reconhecer os jovens-adultos sujeitos coletivos de resistências. Sujeitos coletivos formadores, humanizadores, movimentos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual.

Os textos apontam para uma formação inicial e continuada que capacite os docentes-educadores/as e os próprios educandos a entender os tenso processos de humanização, mas também os brutais processos de roubar suas humanidades de resistências por libertação de que são sujeitos e que levam ao tempo da EJA.

Que currículos os garantirão conhecimentos para entender-se? Mas, sobretudo, que formação pedagógica para entender e acompanhar processos tão tenso de formação humana? Os textos trazem experiências de centrar a formação inicial e continuada na compreensão de como os jovens-adultos vivem as grandes matrizes da formação humana.

Destaquemos essas Matrizes da Formação Humana que deverão ser estruturantes da formação inicial e continuada dos docentes-educadores dos jovens-adultos:

- A terra – o lugar. Os textos mostram jovens-adultos em lutas por terra, território, teto, moradia, resistências à expropriação de suas terras, de seu lugar. Imigrantes. As ocupações como lutas formadoras, as lutas por lugares de dignidade humana.

- O trabalho. Jovens-adultos que vêm do trabalho como matriz formadora, mas também entender de que trabalhos vêm, para que trabalhos voltam: sem-trabalho? Em trabalhos de exploração? Vêm de lutas pelo direito ao trabalho, por trabalhos mais humanos?
- O conhecimento como matriz formadora, que lhes tem sido negado, porque lutam ao persistir por escola, por EJA. Seu direito às ciências, às tecnologias como matrizes nem sempre formadoras, mas segregadoras. Suas lutas por Outros conhecimentos, Outras tecnologias que fortaleçam seu direito a saberes de transformação de seu viver cotidiano e não só de acumulação do capital.
- As ciências, as tecnologias e a formação profissional, matrizes formadoras. Os textos destacam a necessidade de formar profissionais das ciências, das tecnologias, da educação profissional que ajudem os jovens-adultos trabalhadores a entender a função política das ciências, das tecnologias a serviço do padrão de acumulação, dominação, exploração do trabalho.
- Formar docentes-educadores que garantam entender os jovens-adultos em lutas pelos conhecimentos, pelo domínio das ciências, das tecnologias, da formação profissional, mas que entendam que a ciência, as tecnologias, as relações sociais de trabalho não são neutras, mas são uma das matrizes de sua segregação, mas também uma das funções de luta por direitos. Que formação de educadores para entender e acompanhar essas tensões no campo do conhecimento, das ciências e das tecnologias e da formação profissional?
- A Cultura matriz formadora. Os textos nos colocam como garantir aos jovens-adultos o direito à cultura e especificamente à cultura científica e à tecnológica: reconhecendo-os sujeitos de cultura, produtores de cultura, de valores. Sujeitos de culturas juvenis. Produtores de culturas. Mas também reconhecê-los vítimas de destruição de suas culturas até tecnológicas. Carregam à EJA as matrizes ancestrais de suas culturas de origem, indígenas, negras, dos campos, do trabalho, culturas de resistência. Cultura popular.
- Como formar educadores/as que entendam essas tensões que como adolescentes-jovens-populares, trabalhadores levam à EJA? Como reconhecer essa diversidade de culturas, valores, saberes, identidades

como uma das riquezas que carregam à EJA? Como entender esse choque de culturas? Formar educadores que reconheçam essa diversidade cultural, que trabalhem com um olhar político a cultura como a matriz radical da formação humana?

- A memória matriz formadora. Os textos insistem em formar docentes-educadores de jovens-adultos, tratando essas matrizes em uma perspectiva histórica. Chegam carregando memórias históricas de opressão, segregação, mas também memórias históricas de resistências de coletivos a que pertencem. São jovens-adultos sujeitos de memórias. De humanas e in-humanas memórias coletivas, “que não esquecem jamais”.
- Haverá lugar para entender e trabalhar essas memórias nos tempos de formação inicial e continuada dos mestres-educadores? Será fácil constatar que na Base Nacional Comum, nas áreas do conhecimento, até na história oficial, essas memórias coletivas que os jovens-adultos levam são esquecidas, até proibidas. Como em sua teimosa volta à escola garantir-lhes o direito a suas memórias e até o direito às memórias proibidas?
- Os corpos matriz formadora. Chegam à EJA corpos precarizados de trabalhadores, de trabalhadoras trazendo em seus corpos as marcas de seu tempo humano, des-humano. Chegam como totalidades humanas corpóreas os corpos matriz formadora. Como formar educadoras, educadores que reconhecem os jovens-adultos como totalidades humanas corpóreas? Como reconhecer os corpos como matriz formadora, humanizadora, mas também des-humanizadora?
- Sobretudo, chegam corpos resistentes, carregando valores, culturas, identidades resistentes. Resistentes às segregações sociais sofridas e até resistentes às segregações-reprovações escolares que os obrigam a voltar de novo a lutar pelos direitos à cultura, ao conhecimento que a escola deveria ter-lhes garantido.
- A vida matriz formadora: As lutas por escola nas famílias populares são sempre associadas a lutas por vida, por cuidado e proteção na infância e adolescência. Seus itinerários como jovens-adultos por EJA continuam sendo itinerários por uma vida humana justa. Carregam vivências de um injusto-in-humano viver, sobreviver, vivências de

trabalhos precarizados, injustiçados em seus direitos como trabalhadores, trabalhadoras. Trazem uma consciência mais exigente de oprimidos em seu direito a um viver justo, humano, diante das ameaças de morte, de extermínios contra os adolescentes, negros, periféricos. Ameaças renovadas em tempos de Golpe, de intervenções policiais até das forças armadas de que esses jovens são destinatários de extermínios.

- Seus itinerários para a EJA como jovens-adultos repõem e radicalizam os significados políticos e humanos de seus longos itinerários desde a infância por um viver menos injusto. Mais humano. Por vida. A escola, a EJA, itinerários por direito à vida. Como dar essa centralidade na formação inicial e continuada dos docentes-educadores de serem profissionais de direito a vidas justas, protegidas, humanas? Outros educandos em vidas precarizadas, ameaçadas. Outros educadores, Outra formação profissional.
- A identidade racial matriz formadora. Quem são os adolescentes, jovens-adultos em itinerários para a EJA por direito a uma vida justa? Os dados mostram que tem cor. A EJA tem cor. Os segregados, reprovados pela sociedade e pela escola têm cor. Os obrigados a uma permanente luta por vida justa têm cor. Em nossa história, a etnia, a raça transcendem o reconhecimento de identidades positivas ou negativas. Os movimentos indígena, negro, quilombola têm sido e continuam sendo matrizes educadoras de identidades positivas. Uma história que acompanha a história da EJA. Como recuperar essa história nos tempos de formação de educadores e dos educandos? A escola, a EJA serão tempos de desconstruir ou de reafirmar identidades de etnia, raça negativas, inferiorizantes? Será tempo de reafirmar identidades positivas, afirmativas? A segregação racial sofrida na escola continuará na EJA?
- As Artes, matriz formadora. Um dos méritos das análises é reconhecer as Artes em sua diversidade como matriz formadora. Logo a prioridade de formar educadores de jovens-adultos, entendendo e trabalhando as Artes como matriz de formação humana. Chegam à EJA de trabalhos com artesanato e com outras expressões artísticas. Uma formação mais do que técnica, a trabalhar as artes em sua diversidade como matriz formadora.

- Trazer as Artes à formação dos jovens-adultos reconhecendo-os produtores de culturas juvenis e artísticas vai muito além do ensino das diversas Artes, exige trazer as Artes como produção humana, como produtoras de processos de humanização que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos. As Artes nos aproximam do ser humano como totalidade, na pluralidade de dimensões de formar-nos, humanizar-nos. Na música, cinema, literatura, pintura, no artesanato...

Como dar centralidade na formação inicial e continuada de docentes-educadores a entender que dimensões do conhecimento do viver dos jovens-adultos são reveladas na diversidade? Essa diversidade de olhares, conhecimentos que os textos revelam, merecem maior centralidade na formação dos educadores e dos educandos para garantir o direito a entender-se.

Direito pelos que voltam à EJA. Voltam para garantir entender-se como Passageiros da Noite do trabalho para a EJA em itinerários pelo Direito a uma vida justa.²

Dezembro de 2017.

2. Trabalho essas matrizes de formação humana, a serem centrais nos currículos de formação inicial e continuada dos educadores e da formação dos jovens-adultos, no livro “Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa”, Petrópolis: Vozes, 2017.

Apresentação

Com os melhores cumprimentos, lembramos que foram muitas as ações de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2017, promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos com apoio das Gerências de Educação Prisional e Integração Curricular com a Educação Profissional; a de Programas e Projetos e a de Acompanhamento, da Coordenação de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos, e da Subsecretaria de Educação Básica; bem como as/os professores que atuam como coordenadores centrais da EJA dessa Secretaria:

- Em *Maio*: o “II Seminário - Letramentos na EJA: o caráter crítico-reflexivo da prática docente”;
- Em *Agosto*: o “I Simpósio da Educação de Jovens e Adultos: um diálogo entre a educação popular e a EJA”;
- Em *Setembro*: o “III Seminário da EJA - A Educação no Pensamento de Paulo Freire: Cenários, Buscas e Desafios”; e
- Em *Novembro*: o “I Colóquio de Educação na EJA: caminhos para uma prática transformadora no DF”.

Assim, impossível que os eventos não carregassem a marca da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social referenciada do Distrito Federal, e, portanto, só com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) – inclusive com a participação de seus responsáveis, pesquisadores, em algumas dessas ocasiões –, *é que* foi possível a realização de algumas dessas atividades de formação continuada, mas deve-se destacar, também, os esforços dos organizadores, colaboradores e participantes: nosso muito obrigado!

A obra que ora apresentamos, fruto desses esforços: “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Cenários, Buscas e Desafios” também se destina a esses formadores e a todos os que tenham interesse no tema que não abarca duas, três pessoas, mas sim 43% da população, ou seja, 88 milhões de brasileiros (IBGE, 2016¹) que são potencialmente estudantes da EJA, e, assim, foi organizada com o compromisso de contemplar os seguintes eixos ao longo do ano:

- * Letramento e Multiletramentos na EJA;
- * Educação, Trabalho e a Educação de Jovens e Adultos;
- * Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos;
- * Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos;
- * Educação Prisional e a Educação de Jovens e Adultos;
- * Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos; e
- * Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos.

Além das marcas citadas, “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Cenários, Buscas e Desafios” expõe concepções significativas da, na e para a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, que são concepções também presentes nas falas dos Professores que participaram graciosamente e engajadamente dessas atividades, sendo que o Professor Miguel Arroyo² muito nos honrou participando e prefaciando a obra (“Outros Docentes – Educadores. Outra Formação”) com a mesma sensibilidade que teve ao proferir a palestra em setembro.

-
1. Segundo o IBGE (2016), ainda, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população brasileira adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental; dados disponíveis em 15 de novembro de 2017 em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&produto=true>.
 2. O Professor Miguel Arroyo é doutor em Educação pela Stanford University (1976) e professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Foi secretário adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural e é grande pesquisador e defensor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo publicado diversas obras na área. Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na ocasião, a referência é a obra mais recente “Passageiros da Noite – do Trabalho para a EJA”, características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos brasileiros que tanto lutam para conseguir o acesso à escolarização formal, mas também dos professores desses estudantes. Esta referência também está no subtítulo da obra: “Itinerários pelo Direito a uma Vida Mais Justa” que se revela como um convite à leitura para todos que se interessam pelas relações entre educação e equidade social, com ênfase aos estudantes da EJA como sujeitos de direitos, não só direito à educação, mas também à cidade, à memória e a todos os lugares sociais.

No prefácio com que nos presenteia, Arroyo nos fala de Outro olhar, Outros conhecimentos, Outras Pedagogias, Outras tecnologias, Outra consequência, Outra Formação e, Outros Docentes... Outro obrigada!

Contamos ainda com a amizade e o carinho de sempre de Professores do Instituto Federal de Brasília (IFB) Marcelo Feres, Klever Corrente Silva e Wesley da Silva Oliveira; da Universidade de Brasília (UnB), Renato Hilário dos Reis, Maria Luiza Pinho Pereira, Robson Coelho Tinoco, sendo que trazemos a presença dos textos dos seus professores Danglei de Castro Pereira, Erlando da Silva Rêses, Maria Clarisse Vieira, Meire Cunha e Ormezinda Maria Ribeiro – Aya; bem como com a participação das colegas da Educação Popular Adriana Silva Alves e Madalena Torres (hoje aposentada da SEEDF e responsável pelo Centro de Educação Paulo Freire – CEPAFRE, em Ceilândia/ DF); como também os colegas da ativa da Secretaria em toda a trajetória de maio até aqui: Alexandre Galdino, Alexandre Gomes, Ana Carolina Lopes Cabral, Ana Cristina de Castro, Anderson Gomes Peixoto, Aparecida Donizeth Ferreira de Sá, Cristiana Guimarães Teixeira, Edilberto Moura, Elaine Cristina Sampaio, Elisângela Caldas Braga Cavalcante, Erick Souza Nunes, Eloísio Rodrigues da Costa, Fabiola Gonzaga, Flora Laviola, Giovanna Silveira, Ibsen Perucci de Sena, Ironi Maria Silva, João Timótheo Maciel Porto, Joyce Marra, Juliana Bottechia, Júlia Brito Fagundes, Kattia Amin, Leda Regina Bittencourt da Silva, Luiz Gonzaga Lapa Junior, Mara Franco de Sá, Nilza Maria Soares dos Anjos, Sandra Costa Sheila Campello, Simone Rodrigues Torres, Sttela Pimenta Viana, Vanessa Martins Farias Bonfim, Wagdo da Silva Martins, todos com a boa energia – tão necessária para que tudo acontecesse, e, alguns deles, com capítulos e textos nas páginas à seguir, e tantos outros que totalizaram cerca de mil participantes no total dos eventos realizados.

Nesta obra, como um todo, cabe esclarecer que adotou-se, ainda, o termo *ensinoaprendizagem* escrito assim, junto, por ter sido apresentado por Bottechia (2017) como resultado de pesquisas na obra “Educação, cultura e sociedade: diálogos interdisciplinares”, uma vez que entendemos que não há como separar uma ação da outra, uma vez que só deveria ser considerado que houve algum *ensino* se, indissociavelmente, também houver ocorrido alguma *aprendizagem*. Tal conceito pode ser melhor conhecido na discussão publicada no capítulo intitulado “Cultura química: uma experiência extensionista na UEG-Formosa por meio da abordagem baseada em problemas no ensinoaprendizagem”, também publicado pela editora Brasil Multicultural.

Nesse sentido do ensinoaprendizagem – para de fato intervir e impactar nas realidades integrando os conhecimentos escolares aos não formais – esta obra, desde sua epígrafe inicial, apresenta citações escolhidas para introduzir os capítulos da publicação de Tsunessaburo Makiguchi (1982), em que o autor denuncia a estrutura educacional excludente no Japão de 1930, que promovia um conhecimento “empurrado à força”, distante das realidades da vida cotidiana dos estudantes por meio de métodos coercitivos e destrutivos.

As epígrafes com frases de Jossei Toda, um “discípulo” de Makiguchi, e também de Daisaku Ikeda, “discípulo” de Toda, completam a amostra do ideário desta tríade, que defendia e defende uma revolução na Educação do Japão e do mundo, embasada na dignidade da vida, uma educação de valores para formar humanos por meio da Educação *Soka* (editora Brasil Seikyo, 2017).

Segundo esta Educação *Soka* (trad. *criação de valores*), a base dos planejamentos deveria ser a felicidade das pessoas, a partir do reconhecimento de todos como valores humanos, em qualquer idade e ou circunstância, enfim, um ideário repleto de princípios que nos são caros e que também identificamos nos esforços na e para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade.

Conhecendo todos esses elementos do livro, vale explicar ainda que ele não foi rigidamente subdividido, mas pode-se dizer que há três peças. A primeira é dedicada à formação docente propriamente, iniciando com texto de Lapa Jr., que defende os valores humanos como imprescindíveis à uma formação docente para a EJA, enquanto Ornelas e Costa defendem que entre a tela (do computador) e a lousa (quadro) são necessárias percepções do professor da EJA sobre as tecnologias digitais e, para tanto, elas devem estar presentes em sua formação.

Esse tema da “abertura” da obra é recuperado ao final, “fechando com chave de ouro”, pois, no capítulo nove, Castro versa sobre as perspectivas e possibilidades para uma práxis transformadora, por meio da formação continuada do docente da EJA e reúne-se a um grupo de professores da EJA revelando, em cinco eixos, experiências da modalidade na SEEDF:

- Eixo 1: Educação e Trabalho, em que Figueiredo apresenta uma interlocução entre a relação trabalho – educação e a EJA;
- Eixo 2: Educação a Distância e suas Linguagens Tecnológicas, em que Cunha compartilha a experiência do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil para a formação política e tecnológica;
- Eixo 3: A EJA integrada à Educação Profissional, em que Peixoto e Silva defendem a importância dos componentes curriculares de gestão frente à formação dos técnicos em artesanato, e Fagundes apresenta como o Teatro do Oprimido contribui com o ensino/aprendizagem de Arte no Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina, no contexto da educação profissional integrada à EJA;
- Eixo 4: Educação Especial e Inclusiva, em que Nunes esclarece o papel do orientador educacional na profissionalização do adulto surdo na EJA; enquanto no último eixo,
- Eixo 5: Educação nas Prisões, Cavalcante nos traz um breve panorama da educação nas prisões do DF e Bonfim relata sua experiência de como a Educação pode ser – e precisa ser – transformadora nessas prisões.

Porém, antes de chegar a esse final que retoma a tese principal para o encerramento da obra, há uma segunda e terceira partes.

Na segunda, reúne-se os textos com tópicos específicos em defesa dos direitos dos sujeitos da EJA seja à cultura oral, seja à letrada e/ ou à científica. No capítulo intitulado “Cultura Científica por meio da discussão sobre o letramento científico e a experimentação em aulas das Ciências na EJA” apresenta essa concepção de acesso ao conhecimento sociocientífico para garantir direitos; enquanto Ribeiro ressignifica o processo de letramento na EJA, para que ler também seja fazer sentido; e; por fim; Pereira fala da importância e dos desafios de se trabalhar com a literatura nas salas de aula da EJA.

Na terceira parte, estão textos que apresentam pontos estruturantes da EJA. No capítulo intitulado ‘a EJA e a integração curricular com a educação profissional’ apresento tal integração como política pública para a juventude e adultos; enquanto Rêses, Alves e Oliveira destacam a Pedagogia do Trabalho e a cultura no pensamento de Paulo Freire; bem como Vieira revela, em um diálogo da EJA com a educação popular, os desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias.

Além de uma breve apresentação do que se pode esperar desse singelo volume, fica o convite para que conheçam, se deliciem e “venham juntos” se apropriando de nossas experiências na formação continuada Educação de Jovens e Adultos (a EJA) no Distrito Federal, desse ano, compartilhadas a partir de agora em “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Cenários, Buscas e Desafios”. Desejo um deleite de leitura à tod@s!

Juliana A. de A. Bottechia

Organizadora

Dezembro de 2017

1

A formação docente em EJA e valores humanos

Luiz Gonzaga Lapa Junior

Ao analisar os méritos da educação de criação de valor Makiguchi passou a defender a ideia de ajudar os estudantes a desenvolverem a capacidade de planejar o caminho que eles próprios haviam escolhido e de avançarem nessa jornada, seja em determinada disciplina ou na vida. (...) Afirmava que a educação para criação de valor significava cultivar a habilidade de criar o benefício e eliminar o prejuízo, promover o bem e impedir o mal, criar o belo e descartar o feio e, ao mesmo tempo, desenvolver o discernimento para saber lidar com todos os tipos de ambiente (IKEDA, 2017, p. 199¹).

Introdução

A educação permanece indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, visando reduzir a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, em um processo permanente de enriquecimento de conhecimentos. Essa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS *et al.*, 2010) é defendida e tratada neste artigo, em instituições como a escola, visando a uma transformação social, pois essa educação difere das práticas educativas ocorridas nos demais ambientes de convívio social, como a família.

Pensar no papel da educação implica tratar a formação docente com uma visão humanista, visando a uma prática pedagógica com qualidade, sendo necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento de seus saberes, com valorização profissional e com políticas adequadas (BANDEIRA, 2006), fazendo-o ser agente criativo, reflexivo, questionador, crítico e investigador de sua própria pedagogia (SILVA; LIMA; HARACEMIV, 2007). A visão humanista da educação é destinada a todos aqueles que estão “interessados no estudo científico da criatividade, do amor, dos valores humanos mais altos, da autonomia, do crescimento, da autorrealização (PRETTO, 1978, p. 11).

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

A incessante procura pelo ideário nas práticas de ensino reforça que o docente precisa rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência, sendo necessário haver transformação nessas práticas, pois, conforme Perrenoud (2002) “a forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação”.

Na procura por novas aprendizagens nas práticas de ensino, nos deparamos com Outros Sujeitos (ARROYO, 2012) com perfis diversos, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche, reivindicando escolas para seus filhos(as) e cursos para jovens e adultos, articulados em lutas comuns por trabalho, salários, carreiras e outros projetos de sociedade, como cita Arroyo (2012). Esses sujeitos, jovens ou adultos, tentam recuperar o “tempo perdido”, ora por pressões do mercado de trabalho, ora por vários anos fora da escola (MACHADO, 2008), ou por sucessivas evasões escolares.

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, historicamente, no Brasil, sempre foi vista como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas e que, conforme Paiva (1973), é “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (p. 16). Esse olhar reforça a necessidade de termos docentes qualificados para lidarem com esses sujeitos, tanto que, no Distrito Federal, para além do currículo escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014), há as Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014-2017).

A realidade pauta-se pela pouca existência de espaços que promovam a formação de educadores, principalmente de jovens e adultos, nesse país onde a maioria das experiências acontece de forma pontual (MOURA, 2009; FISCHER, 2006) e pela ausência de políticas públicas para formação continuada para professores que atuam nesta modalidade de ensino (SERGIO, 2015), salvo algumas propostas em andamento.

Estudiosos e pesquisadores debruçam-se na busca por melhorias na formação de professores de EJA. Sampaio (2009) cita que há algumas especificidades na formação de professores(as) para atuar na EJA, em relação aos docentes de outras etapas do ensino. Repensar as práticas pedagógicas voltadas para os jovens e adultos, os quais devem ser considerados nas suas particularidades, na

condição de grupo específico, e lembrados pela sua diversidade nos projetos pedagógicos da escola é observado por Almeida, Ferreira e Oliveira (2016). A percepção pela necessidade de estudar melhor a escola da EJA, verificando as suas especificidades formativas, para poder criar um processo de intervenção para a melhoria do processo de formação, é destacado por Santos e Amorim (2016). Outro desafio, apontado por Faria e Santos (2016), é a coexistência, no mesmo espaço de sala de aula, de dois perfis de estudantes, o adulto e o jovem, esses últimos chegam à EJA muito cedo, ainda adolescentes e, como já constatado, menciona Porcaro (2011), “é que a dificuldade de efetivação da EJA hoje, dentro de um padrão de qualidade, está mais na questão metodológica, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores” (p. 43).

A educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por altos e baixos, poucos programas exitosos. Projetos criados no improviso, na tentativa de suprir um “tempo perdido”, promovem um certo descaso com as experiências de vida e com a riqueza cultural que jovens e adultos carregam consigo.

Nesse contexto desfavorável às reflexões nas práticas pedagógicas, o estudo de valores humanos parece encontrar um cenário essencial para se construir ambientes motivadores nas aprendizagens. Por se tratar do desenvolvimento humano dos alunos, para além do conteúdo escolar formal, discutir e refletir sobre Valores estabelece “consonância entre pensamento, fala e ação, permeando conteúdos reflexivos e capazes de influenciar práticas solidárias e comprometidas, voltadas ao autoconhecimento e à participação consciente na sociedade” (JANEIRO, 2010, p. 9).

Janeiro (2010) defende o fato de que a educação de jovens e adultos ancorada na ideia dos valores humanos pode proporcionar novos tipos de saber agregando a possibilidade de promover-se o autoconhecimento e incorporando temas que favoreçam a práxis. A autora comenta que:

Passamos por um momento de esgotamento de recursos naturais, de enfrentamento de escassez e do desmantelamento do patrimônio ecológico. Uma educação voltada ao ser torna-se necessária, não apenas para propiciar a assimilação de novos conteúdos, mas para constituir-se como ferramenta de transformação e de participação assertiva e consciente no mundo (p. 12).

Valores são estruturas abstratas associadas à emoção, influenciando escolhas e comportamentos, representando metas pessoais conscientes e desejadas, podendo servir de critérios usados pelas pessoas em suas tomadas de decisões (SCHWARTZ *apud* PATO, 2004). Para Schwartz (2005), pensar em valores é pensar naquilo que é importante para cada indivíduo, de modo que as coisas que são importantes para uma pessoa, não são, necessariamente, para outras. Os valores pessoais estão vinculados às emoções, positivas ou negativas. No entendimento de Pato (2011), valores podem ser interpretados como um “sistema referencial, uma orientação ou atitude humana preferencial, positiva e desejada em relação a objetos, pessoas ou situações” (p. 296).

Bons valores são práticas vivenciadas nas diferentes oportunidades, sugerindo o desenvolvimento de todas as qualidades do ser humano, cita Marques (2012). Explica que, em uma educação em valores, as pessoas aprendem a relacionar-se com os outros, a respeitar e escutar o outro, a ser solidárias e tolerantes, e a trabalhar em grupo de maneira cooperativa e compartilhada. Também aprendem com os acertos e erros de modo construtivo.

Entendo que a formação de docentes para o exercício em EJA, com foco em valores com estudantes desta especificidade, permite minimizar determinada falta de perspectiva pelas melhorias nas relações interpessoais desses sujeitos, bem como contribui para a transformação social deles, visando conscientizá-los de seus atos consigo e com os outros, promovendo melhorias das condições de vida, criando condições favoráveis à preservação ambiental, praticando o respeito ao próximo, dando-lhes conhecimento e vivência (LAPA, 2014).

O olhar do estudo de Valores Humanos na formação de professores(as) de EJA encontra, na Ecologia Humana, o suporte necessário para a apreensão e compreensão nos cuidados com o indivíduo, com o coletivo e suas relações, permitindo “ressignificar os conceitos de cidadania, sustentabilidade, qualidade de vida, liberdade, democracia, valores humanos e vivências, permitindo o surgimento de uma escola como espaço socioambiental de construção do conhecimento e produção de sentidos” (CATALÃO; MOURÃO; PATO, 2009, p. 30).

Para as estudiosas e pesquisadoras Dansa, Pato e Corrêa (2014), “compreende-se a ecologia humana como um campo multirreferencial em que todas as ciências trazem contribuições, que resultam na compreensão de como podemos ser conhecedores de nós mesmos e do mundo, e como isto pode nos ajudar a transformar nosso estar no mundo e alimentar a transformação pessoal e socioambiental” (p. 2).

Esta área do conhecimento – Ecologia Humana – é o caminho apropriado para o tratamento e para a compreensão dos valores humanos na formação de professores(as) em EJA, por ser um campo aberto e interdisciplinar, podendo exercitar nossa compreensão-ação do cidadão na sociedade, podendo construir um processo educativo que possibilite às pessoas jovens, adultas e idosas refazerem o seu fazer, ampliando sua visão de mundo (DANSA; PATO; CORRÊA, 2014).

Reflexões sobre a formação de docentes em EJA

Ao longo da história da EJA encontramos pequenos avanços nessa modalidade de ensino, porém há muito que buscar, pois as políticas para esse fim silenciam aspectos fundamentais desse processo, como a formação de professores para nela atuarem (ENS; RIBAS, 2015; DANTAS, 2012).

Esses professores atuam com os diversos sujeitos em EJA e deparam-se com desafios conhecidos e não superados, como trabalhar com grupos de alunos com grandes diferenças de idade; as diversas experiências nos mercados formal e informal de trabalho; os múltiplos papéis ocupados na família, com filhos e netos; as variadas experiências de vida; a heterogeneidade de culturas e a multiplicidade de valores. Esse panorama dificulta a percepção que os professores têm das identidades individual e coletiva de uma turma na sala de aula (VARGAS; FANTINATO, 2011).

Entre as muitas dificuldades docentes, temos a da carência de programas de formação de professores em EJA que contemplem as complexidades apontadas e que conduzam necessariamente esses profissionais à frustração e à desilusão, quando se confrontam com as situações da prática. Tal consideração indica que as possíveis propostas de formação de professores da educação de jovens e adultos devem priorizar uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social que tenha a teoria e os saberes científico-acadêmicos aliados à prática e aos saberes da experiência, como eixos complementares desse processo de formação (FARTES; GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA; CASTRO; FERREIRA, 2016).

Experiências ousadas na formação de professores da educação de jovens e adultos são promovidas por profissionais que acreditam em verdadeiras mudanças nas atitudes do ser humano, com valores positivos que orientam

nossas escolhas e decisões; e na valorização do potencial interior do ser humano, como um postulado na Ecologia Humana.

Dentre as poucas ações que transformam o panorama inerte da formação docente em EJA – e não atribuo este negativismo aos professores em exercício – cito um curso de especialização promovido por um dos Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que visava propiciar aos alunos docentes uma formação consistente em metodologia específica para atuarem no ensinoaprendizagem² para jovens e adultos e a instrumentalizá-los para a investigação científica e pedagógica nessa área de estudo e de trabalho (DANTAS, 1998). O referido curso de formação desses profissionais atentou para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos. O curso evidenciou alguns problemas e dificuldades, porém, empregando diversas estratégias metodológicas, destacou-se por ser pioneiro no âmbito do estado da Bahia, como uma tentativa de resgate da cidadania do educando. A experiência do curso abordou vivências tecidas em diversos cotidianos que foram compartilhadas pelos professores e cursistas, situações vividas em diferentes momentos da história de vida destes sujeitos, o que provocou um entrelaçamento de relações, uma troca de experiências e uma atualização de conhecimentos sobre a área (DANTAS, 2012).

A criação desse curso na Bahia deixa clara a discordância com a atuação de professores em EJA em qualquer função, sem a devida qualificação, reforçando a afirmativa de Soares (2006, p. 58) de que “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício” e encontra eco nos cursos de especialização da Universidade de Brasília (UnB) e nos de aperfeiçoamento do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). No ideário da educação docente, espera-se que, com uma formação inicial ou continuada, o professor da EJA desenvolva a consciência de valorizar o conhecimento dos sujeitos da EJA; de dar importância às suas experiências de vida; de dialogar constantemente; de motivar seus alunos a alcançarem seus

2. Cf. observação da organizadora da obra na apresentação, adotou-se o uso do termo *ensino-aprendizagem* apresentado em “Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares” também editado pela editora Brasil Multicultural, em 2017.

objetivos; e de conhecer suas realidades, seu cotidiano, suas vivências, que servirão de conteúdo a serem trabalhados.

Para atingir esse ideário, a formação continuada em exercício dos docentes da EJA presta-se a contribuir para uma ação pedagógica mais eficiente, orientando o trabalho pedagógico para o enfrentamento da diversidade cultural dos alunos. Essa formação capacitará o professor na busca por diferentes formas de práticas pedagógicas, intensificando o diálogo com o sujeito da EJA. Pensar sobre a formação de professores desta modalidade de ensino é acreditar no crescimento intelectual, pessoal e profissional desse docente na sua inteireza.

Percepções sobre valores humanos na formação do docente em EJA

Como já mencionado anteriormente, o desejo de uma transformação social nos estudantes (jovens/adultos) visa a conscientizá-los de seus atos consigo e com os outros, promovendo melhorias das condições de vida, criando condições favoráveis à preservação ambiental e praticando o respeito ao próximo, para formar sujeitos ecológicos, dando-lhes conhecimento e vivência. É tarefa da escola, fomentar ações educativas para a construção dessa cidadania e autonomia (LAPA, 2014).

Um projeto educativo com base em valores humanos de autotranscendência pode preparar os estudantes para fazerem suas próprias escolhas e para tomarem decisões com autonomia, sendo capazes de conviver com a diversidade e de participar de questões relacionadas ao bem comum, permitindo compreender o mundo que os rodeia e comportar-se nele de forma responsável e justa. Da mesma forma, pode contribuir para a mudança de atitudes e de comportamentos dentro e fora da escola. Valores de autotranscendência são tratados na Teoria de Valores Humanos de Schwartz como sendo aqueles que compartilham metas de interesse individual e coletivo, buscando o bem-estar de todos, da sociedade e da natureza (PATO, 2004) e podem ser incorporados às práticas escolares dos sujeitos (LAPA, 2014).

Para Pato e Tamayo (2002), o estudo de valores auxilia na compreensão da cultura, explicando os modos de agir de um povo, seus costumes, normas sociais, padrões de comportamentos, entre outros. Os autores explicam que a natureza dos valores permite realizar estudos sobre atitudes e comportamentos

de um grupo, visando modificações comportamentais e transformações sociais, entre outros.

Corrêa (2003) diz que, quando os valores e princípios de uma sociedade se encontram em crise, há a necessidade de as pessoas se reorientarem na sua formação e em seus valores, para poderem aproveitar positivamente o momento de transformação, tomar consciência de tudo que vinha sendo feito e “assumir coletivamente a construção de nossa vida comum, de buscar soluções inovadoras antes que os problemas do presente se tornem irreversíveis” (p. 107), na busca de uma sociedade mais solidária. Comenta Marques (2012) que “valores não alteram o mundo, não modificam os relacionamentos, não humanizam as relações, mas a prática desses valores, sim” (p. 20). A autora cita que, quando os valores são praticados, se transformam em virtudes, significando que devemos optar por uma educação que trilhe os caminhos da generosidade, honestidade, humildade, solidariedade, entre outros valores de autotranscendência.

Uma formação ancorada na ideia dos valores humanos pode proporcionar novos tipos de saber, agregando a possibilidade de se promover o autoconhecimento, e de propiciar a assimilação de novos conteúdos, podendo constituir-se como ferramenta de transformação e de participação assertiva e consciente no mundo, comenta Janeiro (2010). A autora explica que trabalhar com valores humanos significa trazer à luz e valorizar o que já existe no interior de cada aluno, estimulando o aprendizado sobre si sobre os outros e sobre o mundo, de maneira a propiciar um conhecimento profundo que se concretiza por meio de ações, extrapolando a teoria (p. 16).

Em uma formação para profissionais de EJA, os conteúdos apresentados devem exigir reflexão e aquisição de novos conhecimentos. Nessa proposta, materiais como textos devem possuir significado e o debate deve ser estimulado para que “os valores trabalhados não se constituem como uma disciplina em si, mas perpassam todos os conteúdos, de maneira a serem incorporados como prática de vida” (JANEIRO, 2010, p. 19). Como apoio aos trabalhos desenvolvidos na formação, Janeiro (2010) sugere o resgate de valores como a verdade, a ação correta, o amor, a paz e a não violência (p. 20).

Para Freire, a educação deveria corresponder à formação plena do ser humano, denominada por ele de *preparação para a vida*, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação de professores, que se inscreve como componente essencial ao desenvolvimento do trabalho docente, está para além do paradigma da racionalidade técnica que reduz o professor a um mero aplicador de teorias e técnicas instrumentais organizadas e elaboradas previamente por outros sujeitos. Essa formação, orientada por valores emancipadores, possibilitará o reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos de direitos e cidadãos ativos, permitindo a construção de uma sociedade mais justa (FARTES; GONÇALVES, 2009).

Ecologia Humana: Um caminho inovador na formação de docentes em EJA

Ecologia Humana é, na percepção de Silva (2014):

[...] o segmento das ciências, como queiramos, que nos orienta e nos incita a lidar, amorosamente, conosco e com todos os outros seres que nos cercam, inclusive, outros seres humanos. Nela se faz um exercício diário e constante de amor, cuidado e zelo a todos e todas e a Gaia, mãe dadivosa (p. 218).

A motivação para uma formação de docentes em EJA, ancorada em valores humanos, tem como eixo orientador a Ecologia Humana, que conforme Dansa, Pato e Corrêa (2014), é um campo aberto e multirreferencial, que resulta na compreensão de como podemos ser conhecedores de nós mesmos e do mundo, possibilitando transformar nosso convívio no mundo, auxiliando na construção “de um processo educativo que possibilite ao sujeito individual e coletivo refazer o seu fazer, a partir da ampliação do seu próprio ponto de vista de uma forma mais complexa, criativa, integral e dialógica” (p. 02).

As relações do professor com o saber, em especial dos professores da educação profissional de jovens e adultos, são um campo aberto e farto em possibilidades exploratórias sobre os novos espaços do trabalho na educação. Para isso, é preciso que os olhos aguçados de pesquisadores descubram e intervenham nas interfaces que esse campo rico em possibilidades oferece (FARTES; GONÇALVES, 2009). Pela Ecologia Humana, as várias relações do professor com o saber esclarecem que todas as ciências trazem contribuições que resultam na compreensão de como podemos ser conhecedores de nós mesmos e do mundo, e de como isso nos pode ajudar a transformar nosso estar no mundo

e alimentar a transformação pessoal e socioambiental (DANSA; PATO; CORRÊA, 2012).

Para Oliveira, Castro e Ferreira (2016), a formação docente é um espaço onde os saberes e as práticas vão sendo ressignificados e recontextualizados, constituindo-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e de refazer a prática do professor, da construção de novas competências, ou seja, um campo aberto e multirreferencial como preconiza a Ecologia Humana (DANSA; PATO; CORRÊA, 2012).

Acerca da aplicabilidade da Ecologia Humana, Alvim e Castelhanos (2017) citam que ela se abre aos valores sociais que impulsionam o indivíduo e sua coletividade. Para os autores, essa área do conhecimento

[...] é o grito dos excluídos, redimensionando as políticas públicas, as inversões nos projetos sociais e ambientais e é parte da compreensão mais holística do entorno-problema daqueles que não conseguem mostrar sua realidade, sua carência e sua necessidade, talvez por não a conhecerem profundamente ou por não saberem se expressar (p. 47).

Eis o campo fértil e necessário para uma formação docente dos profissionais em EJA.

Considerações finais

Tendo em vista a ausência de uma formação apropriada e, sendo sabedores que os professores não assimilam os saberes constituídos nas práticas sociais populares em sua formação inicial, Vargas e Fantinato (2011) alertam sobre a importância da formação continuada, sobretudo de longo prazo, que abra o espaço para os professores fazerem afluir, discutir, analisar seus dilemas pedagógicos. Concordo com as autoras ser esse tipo de formação um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial e a prática docente na EJA, tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular alternativa para essa modalidade de ensino (VARGAS; FANTINATO, 2011).

A formação docente em EJA deve ser tratada como uma educação que dá esperanças, que faz com que os professores compartilhem a construção de um

mundo melhor, que se inicia no interior de cada um e expande-se por meio de ações, para o seu ambiente, criando um efeito multiplicador (JANEIRO, 2010) nos educandos. A importância na formação de qualidade e diferenciada de docentes em EJA é motivada pela descoberta de novos caminhos pedagógicos, permitindo que a educação possa auxiliar muito na transmissão e no fortalecimento de valores autotranscendentes, que envolvem as dimensões individual, social e planetária (PATO, 2011), como igualdade, justiça social, respeito ao outro e às diversas formas de vida, entre outros, visando a emergência de novas maneiras de ser e de estar no mundo (DANSA; PATO; CORRÊA, 2012)

Devemos ter em mente que, para o professor que quer mudar de verdade, o meio mais eficaz é criar, em sua própria classe, em seu meio, sem esperar mais, um clima de paz, de compreensão e de convivência amistosa sem os quais não se pode nem aprender e nem ensinar (SERRANO, 2002).

Atento às questões populares, Paulo Freire sempre se dedicou a uma proposta de educação dialógica, questionadora, esperançosa, denunciadora e anunciadora, problematizadora e libertadora, portanto embrenhada na amorosidade – “uma compreensão crítica da educação” (FREIRE, 2006). Motivado por esse olhar para a educação, vislumbro uma formação docente em EJA ancorada em valores humanos, pois permitiria alcançar todas as áreas do conhecimento, construindo um ambiente agradável com respeito às faixas etárias envolvidas.

Referências

- ALMEIDA, Lucimeire L. O.; FERREIRA, Maria C. A; OLIVEIRA, Maria O. M. A formação docente na EJA: revisitando o curso de licenciatura em pedagogia. *In: ALFA e EJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 3. 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- ALVIM, Ronaldo G.; CASTELHANOS, Hernán G. Ecologia Humana sobre a óptica da construção do saber multidisciplinar. *In: ALVIM, Ronaldo G.; MARQUES, Juracy (Orgs.). As raízes da Ecologia Humana*. Paulo Afonso-BA: SABEH, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BANDEIRA, Hilda M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. Universidade Federal do Piauí, 2006. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em: 25 dez de 2017 (Comunicação Oral).
- CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a Educação Ambiental. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, FURG, v. 14, n. 2, 2009.

- CORRÊA, Rosângela A. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia D. P. (Orgs.). **Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003, p. 97-141.
- CORRÊA, Rosângela; DANSA, Cláudia; PATO, Claudia. Educação Ambiental e Ecologia Humana: contribuições para um debate. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias Humanas**. Feira de Santana-BA: UEFS, 2014.
- DANTAS, Tânia R. **Proposta do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação-Campus I, 1998.
- _____. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012.
- DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil e Fundação Faber Castell, 2010. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590_por.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria da Educação Básica. **Currículo de Educação de Jovens e Adultos (2014)**. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 25 dez. 2017.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria da Educação Básica. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014 - 2017)**. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf. Acesso em: 25 dez. 2017.
- ENS, Romilda T.; RIBAS, Marciele S. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Uepg, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- FARIA, Edite M. S.; SANTOS, Maria M. C. O educador da educação de jovens e adultos entre a profissão e a missão de ensinar. In: **ALFAeEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. 3. 2016, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- FARTES, Vera B.; GONÇALVES, Cássia B. Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil: novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Universidade do Porto, n. 29, 2009.
- FISCHER, Nilton B. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- FREIRE, Ana M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2006.
- JANEIRO, Cássia. **Educação em Valores Humanos e EJA**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- LAPA, Luiz G. Jr. **Identificação e formação de valores pessoais no ambiente escolar de ensino fundamental II: o sujeito ecológico em construção**. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.
- MARQUES, Maria H. **Como educar bons valores: desafios e caminhos para trilhar uma educação de valor**. São Paulo: Paulus, 2012.
- MACHADO, Maria M. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, Esforce, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008.

- MOURA, Tânia M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** Revista *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista-BA, II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009.
- OLIVEIRA, Isaura F.; CASTRO, Welton D.; FERREIRA, Maria C. A. Os desafios do curso de pedagogia para a formação dos professores da EJA: narrativas dos processos de formação. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores & Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional.* 9. 10., 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2016.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Loyola, 1973.
- PATO, Claudia. **Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais.** Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.
- _____. Valores ecológicos. *In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Orgs.). Temas básicos em Psicologia Ambiental.* Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____; TAMAYO, Álvaro. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, UNB, v. 8, n. 14, jan./ jun. 2002.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PORCARO, Rosa C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** 186 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- PRETTO, Siloé P. N. **Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre os alunos.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- SAMPAIO, Marisa N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), v. 5, n. 7, jul./dez., 2009.
- SANTOS, Vânia J. B.; AMORIM, Antônio. Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: o exemplo da Rede Municipal de ensino de Lauro de Freitas-BA. *In: ALFAeEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.* 3. 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da Teoria de Valores. *In: TAMAYO, A e PORTO, J. B. (Orgs.). Valores e comportamento nas organizações.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- SÉRGIO, Maria C. Formação de professores para educação de jovens e adultos (EJA): possibilidades para uma prática pedagógica emancipatória. **Revista Interações**, n. 35, 2015.
- SERRANO, Glória P. **Educação em Valores: como educar para a democracia.** 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Glaide P. Ecologia Humana. *In: MARQUES, Juracy (Org.). Ecologias Humanas.* Feira de Santana-BA: UEFS, 2014.
- SILVA, Marli R. F., LIMA, Neuzeli B. C.; HARACEMIV, Sônia M. C. Formação de professores e prática reflexiva. *In: Colóquio Secção Portugal Afirse – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em Educação?* 15., 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE, 2007.
- SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006.
- VARGAS, Sonia M.; FANTINATO, Maria C. C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUCPR, v. 11, n. 34, set./dez. 2011.

2

As tecnologias digitais na formação do professor da EJA da SEEDF: percepções entre a tela e o quadro

Sandra Regina Santana Costa

Maysa Barreto Ornelas

Os esforços de um educador para instigar nos alunos a autoconfiança e a confiança nas outras pessoas são mais importantes do que a instituição ou a metodologia. A preocupação fundamental dos professores deve ser a de sempre tratar os alunos com uma atitude sincera e séria e com a máxima consideração. A escola não existe para os professores e sim, para os alunos (IKEDA, 2017, p. 203¹).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da Oficina Tecnologias Digitais na Formação do Professor de Educação de Jovens e Adultos (TD-FP-EJA), ofertada a profissionais atuantes na educação de jovens e adultos (EJA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bem como o papel delas na formação desses profissionais, abordando as semelhanças e as diferenças entre a tela e o quadro.

Formação continuada e tecnologias digitais

No cenário educacional contemporâneo, a formação continuada é um dos processos que mais tem aglutinado profissionais da educação básica. Essa formação – um dos indicadores de qualidade do sistema educacional brasileiro - ocorre em diversos meios, contextos e formatos, do chão da escola a eventos formativos sistematizados.

Nesse sentido, faz-se necessário auxiliar esses profissionais a ampliarem sua consciência sobre a importância da sua formação, entendendo-a como permanente e necessária em seu trabalho docente, pois de acordo com a afirmação de Freire (1996) afirma: “(...) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar e sobre o fazer (p. 38)”.

A formação continuada é, talvez, o mais importante caminho para a transformação do professor, tendo em vista que é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, que a mudança se torna

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

possível, posto que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 81). Vale ressaltar que é mais dificultoso para o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico, se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola dos dias de hoje.

Na formação docente, é possível ressaltar três diferentes aspectos. O primeiro diz respeito à função social na elaboração dos saberes, ou seja, de saber fazer ou de saber ser, que se referem respectivamente aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Visando alcançar as finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura predominante, essa classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? O segundo trata da formação como um processo de estruturação da pessoa e se realiza em decorrência de um processo de desenvolvimento e das experiências dos participantes. Por fim, o terceiro aspecto se refere ao planejamento, à proposta das atividades pedagógicas e às condições oferecidas pela instituição e/ou entidade que promove a formação (MARCELO GARCÍA, 1999).

Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais acompanha a linha “do que se deve saber”, pois se tornou algo imprescindível e, ao mesmo tempo, quase sempre complexo em nossas vidas. Dessa forma, torna-se premente oferecer ao docente em formação o conhecimento e a aplicação de instrumentos, recursos e estratégias que possibilitem transformações na forma de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo.

A história da humanidade é, também, a história das invenções e do desenvolvimento tecnológico. Assim a tecnologia constitui um meio que pode ou não favorecer o sujeito a interferir na natureza e modificar o seu modo de vida de forma considerável. Outrossim, a tecnologia revela o grau de complexidade que determinada civilização ou sociedade atingiu em um certo tempo histórico (KENSKI, 2013; LEMOS; LÉVY, 2010).

Um dos desafios para as pessoas, nesse momento, especialmente para o professor da EJA, é acompanhar as transformações pelas quais passa o mundo, bem como lidar com a complexidade que essas tecnologias impõem a todos. Para enfrentar essas situações provocadoras, faz-se necessário uma aproximação de forma crítica da dialogia que existe intrinsecamente nas dimensões emancipadora e alienadora do uso dessas tecnologias (LYOTARD, 1993, 1988).

Nesse caso, a tecnologia digital que emancipa pode ser entendida como a construção e a aplicação de um conjunto de conhecimentos e de pressupostos que, ao serem articulados técnica e eticamente, possibilitam ao sujeito pensar, refletir e agir, tornando-o presente em seu processo existencial, em uma perspectiva de exercício de “consciência crítica” (FREIRE, 1983, p. 40) e de cidadania, tendo como condição a possibilidade de experimentar a liberdade, a autonomia, a integridade e a estética, na busca de qualidade de vida e autorrealização.

Além de se integrarem às nossas ações em sociedade, as tecnologias digitais alcançaram também a área da educação, haja vista que suas potencialidades podem favorecer os processos de ensinoaprendizagem². Um maior aproveitamento dos recursos, entretanto, vai depender do uso que deles se faz. Não basta ter acesso a um conjunto quase infinito de informações, é necessário que haja formação para “filtrá-las” criticamente, interpretando-as e buscando conhecer as intenções com que foram produzidas e que resultados trouxeram para a formação do sujeito, nesse caso, o professor que atua na EJA.

Nessa perspectiva, a mediação do conhecimento pelo professor da EJA, por meio da formação continuada, utilizando-se de recursos tecnológicos via alfabetização/letramento digital, pode contribuir com a promoção de aprendizagens, uma vez que privilegia novas estratégias pedagógicas, aqui representadas pela “tela”, diferenciadas daquelas do ensino tradicional, cujo símbolo maior pode ser o “quadro (de giz)”.

No que diz respeito ao letramento digital na formação de professor, Illera e Roig (2010) destacam: “é a capacidade de ler e utilizar multimídias; relaciona-se à digitalidade, interatividade, hipertextualidade, multimídia, virtualidade e à conectividade” (p. 299). De todas essas características próprias, os autores enfatizam a multimídia – como consequência da digitalidade e do caráter de metamídia dos computadores – por ser a responsável por codificar digitalmente informações de diferentes suportes como texto, som e imagens e mostrá-las de forma integrada.

2. Cf. observação da organizadora da obra na apresentação, adotou-se o uso do termo *ensino-aprendizagem* apresentado em “Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares” também editado pela editora Brasil Multicultural, em 2017.

Entre sujeitos e tecnologias

A produção humana, por excelência, agrega e impulsiona a evolução da espécie no seu tempo, fundamentando a evolução futura pela pesquisa e pelo domínio de novas tecnologias e processos. Nesse sentido, computadores e softwares, apoiados em pressupostos epistemológicos, estão disponíveis para a educação, assim como quadros-verdes ou brancos, livros, projetor multimídia, tablets, ambientes virtuais, entre outros.

A tecnologia existe para auxiliar a resolver problemas e, dessa maneira, todo sujeito é produtor e consumidor de tecnologia. Sancho (1998) afirma que tecnologia “é, basicamente, uma produção humana” (p. 26). Em outras palavras,

[...] as tecnologias são impregnadas de humanidade e reciprocamente o ser humano é impregnado de tecnologia. Nesse sentido, o conhecimento produzido é condicionado pelas tecnologias e, em particular, pelas tecnologias da inteligência - denominadas mídias - para enfatizar o aspecto comunicacional (BORBA, 2004, p. 305).

As relações entre sujeitos e entre sujeitos e tecnologias colaboram para a estruturação do conhecimento do grupo que as utiliza, bem como para o desenvolvimento desses sujeitos, o que caracteriza o coletivo seres humanos com mídias, o qual pressupõe uma interdependência e uma completude entre humanos e tecnologias, proposto por Lévy (1993, 1999).

Na completude entre humanos e tecnologias, é possível constatar mudanças provocadas pelas tecnologias, bem como o aumento de expectativas no âmbito da educação escolar. E, efetivamente, as tecnologias modelam o desenvolvimento dos sujeitos e as suas formas de interação com o mundo. Ao utilizarem tecnologias em seus processos pedagógicos e ao considerarem a criatividade e a inovação como elementos fundamentais dos processos formativos, os professores ampliam suas visões de mundo, suas práticas cotidianas, suas relações de trabalho e suas relações pessoais (NUNES, 2012).

As TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] são instrumentos culturais dessa época e apresentam um caráter ubíquo na sociedade contemporânea; e, a escola não pode se alijar do

desenvolvimento de trabalho com as tecnologias digitais, quer para avançar no uso crítico desses instrumentos, quer para promover interação intra e extra muro escolar, quer para fomentar o letramento digital, quer para incluir seus estudantes digitalmente, quer para desenvolver os quatro pilares da educação recomendados pela UNESCO³ (COSTA, 2015; DUQUEVIZ, 2015; PEDROZA, 2015).

Pensar a escola, a empresa, a organização não governamental ou mesmo a cidade na qual vivemos e os espaços informais que compartilhamos na contemporaneidade, subestimando a integração, as tecnologias e a participação delas nos processos de formação do sujeito e da sociedade, constitui profundo engano (HOLANDA; BITENCOURT, 2013). Assim, concordamos com Lévy (1999), quando ressalta a não linearidade de espaços de conhecimentos emergente:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação de escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizada pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”. A partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se organizando de acordo com os objetivos e contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (p. 158).

Frente às mudanças sociais e tecnológicas observadas na forma de ensinar do professor, exigir-se-ão rupturas e transformações. Algumas, geradas por força de obrigações externas impostas pelos modelos escolares para a adaptação a um novo paradigma social. Outras, geradas por uma mudança de postura interna do docente que passa a enxergar as tecnologias e todos os recursos instrumentais que surgem voltados ou não para a educação como oportunidades de uma prática pedagógica mais afinada com a realidade atual, bem como com suas emergências.

3. UNESCO – é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Trata-se de uma agência especializada, com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946. Para saber mais sobre a representação no Brasil acesse: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia>.

Há pouco tempo, os espaços de formação, como a escola, eram considerados locais onde o saber era “guardado” como privilégio de alguns e a informação era “repassada como fonte de verdade”.

Hoje, os universos educacionais formal e não formal ampliaram consideravelmente o seu alcance. Além disso, esses universos foram desafiados a inovar a metodologia de ensino, a relação professor-estudante, as formas de avaliação da aprendizagem, bem como a inserir as tecnologias digitais para aumentar o índice de permanência deles no ambiente escolar.

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar permitiu aos estudantes acessar, organizar, trocar e administrar a informação; produzir conhecimentos e integrar habilidades; modelar, resolver problemas e tomar decisões com um pouco mais de autonomia e ao mesmo tempo compartilhar o desenvolvimento pessoal e profissional, dentre outros ganhos.

Ao analisar a tecnologia educacional, Sancho (1998) afirma que “o processamento de informação parte de premissas como operações, tais como, codificar, armazenar, comparar, localizar etc., se encontram na base da inteligência humana” (p. 37).

A Unesco formulou, em 1984, uma dupla concepção do conceito de Tecnologia Educacional:

- a) Originalmente, foi concebida como o uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de hardware e software.
- b) Em sentido novo e mais amplo, como modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva.

A educação com tecnologia pode capitalizar o que provavelmente é o seu mais importante potencial, o valor educacional, isto é, o seu caráter interdisciplinar. A tecnologia permeia diferentes campos de investigação. Provê um modo para integrar o aprendizado, não só com outros campos, mas com atividades que têm significado para o estudante

Nesse sentido, sujeitos e tecnologias interagem em prol dos processos informativos e comunicativos e do desenvolvimento humano.

A oficina: como tudo aconteceu

Essa oficina surgiu da necessidade de discutir-se com profissionais da EJA da SEEDF sobre novas metodologias para ensinar, valendo-se das tecnologias digitais, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo educativo da rede pública de ensino.

O convite para que fôssemos as professoras formadoras⁴ dessa oficina veio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), como parte do “II Seminário de Letramentos na EJA: o caráter crítico-reflexivo da prática docente”. O evento foi realizado na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), em 18 de maio de 2017, tendo como público os profissionais atuantes na EJA da SEEDF.

O objetivo geral da oficina foi proporcionar formação continuada a esses profissionais, com vistas a compreensão teórico-prática do uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula, na instituição escolar e em outros espaços, por meio do letramento digital.

Os objetivos específicos foram: 1. Construir conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula; 2. Elaborar atividades pedagógicas com os recursos tecnológicos disponíveis e aplicá-las durante as aulas; 3. Aplicar os novos conhecimentos advindos das tecnologias digitais associando-os ao letramento digital; 4. Observar e avaliar as ações pedagógicas com o uso das tecnologias digitais na aprendizagem do estudante; 5. Descrever sucintamente em forma de relatório o resultado da aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Os conteúdos abordados tinham como eixo a “tela”, ou seja, o mundo digital: alfabetização/letramento digital; conceitos de Paulo Freire e Vygotsky; o professor e as tecnologias digitais, redes sociais/comunidades virtuais colaborativas e a sala de aula digital.

4. As professoras formadoras e organizadoras dessa oficina foram as autoras: Sandra Regina Santana Costa e Maysa Barreto Ornelas.

A oficina foi precedida por uma palestra sobre o tema “Tecnologias Digitais na Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos”, sendo uma das oficinas oferecidas pelo “II Seminário de Letramento na EJA: o caráter crítico-reflexivo da prática docente”, promovido pela DIEJA da Secretaria do Distrito Federal. Como professoras formadoras, nosso planejamento foi organizado de forma a privilegiar a teoria e a prática sobre tecnologias digitais, com ênfase em um recurso bastante útil e atual, o formulário digital. O modelo utilizado foi o *Google Forms*, pela sua capilaridade comunicacional, sua usabilidade e, o mais relevante para muitos usuários: por sua gratuidade.

O *Google Forms* é um recurso da empresa *Google* que facilita a criação de questionários e de pesquisas personalizadas, além da posterior compilação de resultados e organização de planilhas. Em ambientes sociais, notadamente os educacionais, essa ferramenta é de bastante utilidade, possibilitando a efetividade comunicacional e a facilitação da coleta de dados.

O primeiro momento da oficina foi reservado ao necessário acolhimento dos participantes, quando cada um relatou os motivos pelos quais estavam naquele espaço/tempo de formação. Observou-se que a maioria dos profissionais tinham algum tipo de experiência com tecnologias digitais e que as viam como grandes aliadas do processo educativo.

Trazer os argumentos de autoridade dos grandes teóricos do tema “tecnologias digitais na educação” foi o objetivo do segundo momento da oficina. Os principais termos e seus respectivos conceitos apresentados foram: tecnologia, tecnologias tradicionais, tecnologias digitais, letramento digital, redes sociais e sala de aula digital.

A metodologia utilizada foi a aula dialogada com ênfase às questões problematizadoras sobre o porquê e o para quê do uso e aplicação das tecnologias digitais na sala de aula. Lançamos mão, ainda, da metodologia da aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas, cujos pressupostos teórico-práticos encontram-se em Alcântara e Behens (2003). Foram também utilizados recurso como slides.

A parte prática da oficina deu-se no terceiro e último momento, ocasião em que os participantes puderam acessar computadores disponíveis na sala para criar um formulário via *Google Forms*. A maioria não tinha experiência com esse recurso, nem como desenvolvedor e nem como usuário. Todos, entretanto, iniciaram a criação de um formulário e a metade deles o concluiu.

Os que não concluíram, não o fizeram pelo fato de precisarem de mais tempo que o destinado à oficina para construírem suas aprendizagens.

Para finalizar, os participantes avaliaram oralmente o evento, trazendo os aspectos positivos e os pontos de melhoria por eles observados. O ponto positivo mais enfatizado foi a relevância do tema frente ao trabalho realizado na EJA. Como ponto de melhoria, por sua vez, foi levantada a questão da carga horária destinada à oficina.

Visando aplicar a teoria proposta pelo *Google Forms*, sete participantes foram convidados, via *e-mail*, a responder a um questionário avaliativo criado nesse ambiente digital. Desses, seis responderam. As perguntas e suas respectivas respostas foram as seguintes: 1. Esta oficina foi significativa para você? Os seis participantes responderam “sim”. 2. Os conteúdos apresentados ampliaram suas aprendizagens? Cinco responderam “sim” e um respondeu “em parte”. 3. O espaço e o tempo foram suficientes? Para quatro, “sim” e, para dois, “em parte”. 4. As práticas poderão contribuir para o seu fazer pedagógico? 100% dos respondentes disseram “sim”. 5. Defina essa oficina em uma frase. As respostas foram as seguintes: “excelente oficina pedagógica sobre tecnologias digitais”; “necessário um tempo maior, sugiro um curso”; “aprendizado continuado”; “possibilidade de ampliar e apontar caminhos para um novo conhecimento de tecnologia digital como professor da EJA”; “oficina maravilhosa, rica em aprendizagens”; “equilíbrio entre a teoria e a prática sobre o tema tecnologias digitais”.

De forma geral, analisa-se que a oficina atendeu às expectativas dos participantes, com ênfase para sua significância e para a possibilidade de contribuição em seus fazeres pedagógicos.

Percepções entre a tela e o quadro: um olhar crítico

A necessidade do uso e da aplicação das tecnologias digitais cresce a cada dia, frenética e dinamicamente, não só no contexto educacional, mas em todas as esferas da sociedade. Sendo assim, o estímulo à busca e ao desenvolvimento teórico-prático das tecnologias digitais torna-se relevante na prática do professor, contribuindo para a sua transformação profissional quando possibilita uma aprendizagem que desperta a curiosidade, a motivação, o interesse e, consequentemente, a participação ativa, colaborativa e interativa desse professor.

Nesse sentido, referimo-nos à “tela” assemelhando-a à tecnologia digital como um recurso para os processos de ensinoaprendizagem, que possibilita novas formas de ação docente, com a criação de ambientes inovadores e de espaços abertos de aprendizagem colaborativa e interativa, os quais substituem a tecnologia tradicional, cujo símbolo maior pode ser o “quadro (de giz)”, a qual restringia-se às salas de aulas convencionais.

Nossos argumentos são em defesa da ideia de que o professor precisa ter e acompanhar o conhecimento tecnológico e, essencialmente, de forma crítica. É muito importante que o professor saiba com qual finalidade as tecnologias digitais são incorporadas ao processo ensinoaprendizagem, caso contrário estará trabalhando com as tecnologias digitais “telas” em um paradigma tradicional “quadro (de giz)”.

Freire (2001a) defende a importância dos saberes técnicos e científicos, mas principalmente a consciência de como usá-los na educação:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa da sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001a, p. 98).

A postura do professor crítico é conhecer a nova realidade formatada pelas tecnologias digitais e aceitar as mudanças e transformações que vêm ocorrendo diária e constantemente em nossa sociedade. Nesse sentido, nos dias de hoje, exige-se do professor que ele seja ativo, criativo, busque soluções, sinta prazer pela busca do conhecimento e crie situações desafiadoras e alternativas significativas, podendo ter como direcionamento a perspectiva crítica refletida por Freire: “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela” (FREIRE, 1997, p. 87).

Entre a tela e o quadro, nossas percepções são de que as tecnologias digitais são fundamentais na formação do professor da EJA da SEEDF. Por meio delas, esse professor vem imprimindo mais qualidade a suas aprendizagens e práticas docentes, além de se constituir como profissional da área das tecnologias digitais.

Referências

- ALCÂNTARA, P. BEHENS, M. Metodologia de projetos em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas. In: SILVA, Sérgio Pereira da. (Org.) **Teoria e Prática da Educação**. Uberlândia: UFG-CAC, 2003. p. 469-481.
- BORBA, M. C. **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez. 2004.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 19, n. 3, Setembro/Dezembro de 2015: 603-610. 6.
- COSTA, Sandra Regina Santana. **Trajatória Profissional de Professoras do Ensino Médio**: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula. 119 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Departamento de Psicologia, Universidade de Brasília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **A Educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HOLANDA, M. J. B. D.; BITENCOURT, K. R. DE S. A complexidade e a criatividade na educação. **Revista Filosofia Capital**, v. 8, p. 3-14. 2013.
- ILLERA, José Luiz Rodrigues; ROIG, Ana Escofet. Ensino e aprendizagem de competências comunicacionais em ambientes virtuais. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual - aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas-SP: Papyrus, 2013.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In. COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- LEITE, MÁRCIA C. Onde está a tecnologia no Curso de Pedagogia? In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. **Anais 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/25ra.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 3. 1993.
- _____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola. 1999.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1993.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- NUNES, J. B. C. **Formação de professores para as Tecnologias Digitais**: software livre e Educação a Distância. Brasília: Liber Livro. 2012.
- ORNELAS, Maysa Barreto. **A coordenação pedagógica da educação de jovens e adultos a distância**: limites, avanços e desafios. Brasília: Projeção, 2013.
- SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

3

Cultura científica por meio do letramento científico e a experimentação em aulas das ciências na EJA

Juliana Alves de Araújo Bottechia

O nível de cultura que os professores alcançaram no âmago da vida por meio dos próprios esforços é transmitido de pessoa a pessoa, de professor para aluno. A Educação não é algo que se concede de maneira arbitrária nem externa. Nesse sentido, o crescimento interno dos professores contribui para a felicidade e o avanço educacional e social dos alunos (IKEDA, 2017, p. 203¹).

Considerações iniciais

Este capítulo surgiu da necessidade de a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Diretoria de Jovens e Adultos (DIEJA), discutir com profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre novas metodologias para ensinar, valendo-se da realização de oficinas no “II Seminário - Letramentos na EJA: o caráter crítico-reflexivo da prática docente”, em sequência a uma palestra inicial, tendo como público os profissionais atuantes na modalidade e tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos educativos da rede pública de ensino, ainda em maio.

O objetivo geral da oficina foi proporcionar formação continuada a esses profissionais, com vistas ao pensamento de Paulo Freire “É preciso ler o mundo”, para

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

ressaltar a leitura da realidade como precedente à leitura da palavra, e esse foi o tom desse trabalho. A ênfase estava na discussão do aprendizado das Ciências como uma das bandeiras da educação formal e não formal e como condição para alcançar o desenvolvimento econômico e social.

Tal articulação entre teoria e prática propõe a integração entre aspectos sociocientíficos e o currículo no âmbito de uma educação humanística, com uma perspectiva freireana. Para tanto, propunha uma abordagem integrada, no sentido de desvelar o contexto de exploração da sociedade científica e tecnológica e das culturas presentes na EJA, à luz de Arroyo:

[...] as culturas e crenças hegemônicas reagem ao reconhecimento dos outros e de suas culturas porque ameaçam a sua hegemonia de culturas únicas, verdadeiras. A cultura escolar hegemônica reage às culturas que chegam com os educandos” (2012, p. 111).

Em outras palavras, o objetivo geral era contribuir para a formação de professores por meio de estudos em métodos e em técnicas da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a partir da proposta curricular da escola, com os saberes e fazeres dos estudantes, na produção de pesquisa científica experimentada e articulada aos diversos contextos da Educação de Jovens e Adultos, porém as inovações do experimentação tomaram conta do cenário, e os objetivos específicos ficaram reservados à curiosidade por como realizar aulas de Ciências embasadas na prática do método científico, na EJA e, a seguir, apresento um embasamento a partir de uma fundamentação teórica para tanto.

Cultura Científica e as aulas de Ciências

Polêmicas da atualidade e grandes problemas ambientais, inclusive mundiais, exigem uma participação democrática dos cidadãos que precisam ter-se apropriado de conhecimentos científicos. A transformação social vivenciada nas últimas décadas, inclusive por meio do desenvolvimento das ciências e de tecnologias, revelam mudanças nas formas de aprender. A consciência desse fato e a mobilização social que dele decorreu implica necessárias inovações nas formas de ensinar.

Por “inovação” não se quer dizer que se deva trabalhar mais o mesmo conteúdo, apenas de forma diferente, moderna, mediatizada, pois, como dizem Fino e Sousa (2003), nesse âmbito, muitas inovações foram introduzidas no mundo tecnológico e desse nas escolas, mas sem uma incorporação que significasse alterações substanciais, fosse em relação à permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente ao fenômeno da evasão, aos índices educacionais alcançados, fosse no modo de funcionamento do sistema organizacional.

Há bem pouco tempo, as tecnologias disponíveis em uma escola eram primárias, residuais, tanto que Fino (2001) questiona o que poderia acontecer ao se integrarem artefatos equivalentes a aviões a jato, computadores e internet nas escolas, em analogias relacionadas à produção de livros no tempo de Gutenberg e hoje, ou, em outras comparações, como uma mineração de calcário e a produção de giz, ou, ainda, as artes de pedreiros e a confecção dos quadros negros, já substituídos em muitas escolas por vidros, quadros brancos ou projeções, utilizando computadores diversos.

Em Educação, um “salto” foi observado por Fino (2000) em sua tese, que denuncia a questão da “educação fabril” na análise crítica sobre o desenvolvimento das tecnologias em prol da cognição e da cultura escolar. Juntamente com Sousa (FINO; SOUSA, 2001), explicam essas mudanças paradigmáticas da seguinte forma:

[...] a escola modelada na fábrica foi concebida para dar resposta às necessidades da produção industrial, constituindo essa resposta uma inovação, concluiu que, hoje em dia, o que era inovação transformou-se em obstáculo [...]. Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (FINO; SOUSA, 2001, p. 380).

Mesmo com a Educação Fabril sendo considerada pelo autor uma “inovação” na época da Revolução Industrial, o hoje precisa de outras soluções.

Faz-se necessária uma educação “pós” era pós-industrial, embasada em pesquisas e norteadas por documentos oficiais que considerem a perspectiva de cenários futuros. Por “inovação” compreende-se não apenas uma novidade, mas uma construção nova que surge transformada e transformadora, diferente, moderna e que não havia em uma fase anterior (BOTTECHIA, 2014).

Em Fino (2001), percebe-se que, ao aprofundar o conhecimento dos motivos que levaram a escola a essa inadequação, as reflexões e investigações podem chegar a proporcionar ações inovadoras frente às necessidades que experiências pedagógicas contribuíam com o desenvolvimento cultural, econômico e social da nação. No entanto, em geral, o desempenho dos estudantes brasileiros em Ciências ainda tem sido medíocre, em exames como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Segundo uma média dos últimos resultados desse exame, mais de 60% dos estudantes brasileiros não apresentam competência suficiente em Ciências para lidar com as exigências e os desafios mais simples da vida cotidiana atual. Entre os países que participaram do exame, cinco latino-americanos, o Brasil ocupa os últimos lugares em diversas das edições anteriores.

De forma prática, sem levar em conta os critérios utilizados na avaliação, se o Programa visava justamente medir o quanto aqueles estudantes seriam capazes de usar conhecimentos e aptidões científicas para realizações de tarefas relevantes em sua vida futura, mostrou que o ensino de Ciências no Brasil, salvo algumas exceções, é falho, e o aprendizado dessa disciplina é preocupante, pois, os índices alcançados indicam muitas dificuldades no processo de ensinoaprendizagem² (BOTTECHIA, 2017) das Ciências e deixam claro que os estudantes leem e interpretam mal os textos científicos.

Nessa área, inicialmente estudiosos como Pitombo (1974), Ciscato e Beltran (1991), Santos e Schnetzler (1997), Pitombo e Lisboa (2001) e Santos (2002, 2007 e 2008), já denunciaram que muito pouco do ensinado por meio de metodologias conhecidas como tradicionais é de fato aproveitado. São poucos os estudantes que conseguem relacionar a vida cotidiana com o que vivenciam em sala de aula.

2. Como explicado na Apresentação, em toda a obra, adotou-se o uso do termo *ensinoaprendizagem* apresentado em “Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares” também editado pela Editora Brasil Multicultural, em 2017.

Entre as principais causas para o fraco desempenho dos estudantes brasileiros na área de Ciências pode-se listar, recorrendo a Schnetzler (1981), Moreira e Silva (1995) e Chassot (1996), o ingresso tardio na escola, a interrupção dos estudos, a evasão escolar, o descumprimento de aspectos das leis relativas à educação de jovens e adultos (além das crianças também), a formação e o aproveitamento inadequado dos professores da educação básica, a alta rotatividade desses docentes nas instituições escolares públicas (CARIA, 2000) e o erro histórico de deixar em segundo plano o ensino de Ciências (CHASSOT, 1996).

Por sua vez, nos livros didáticos ocorre exclusão em diversos graus e, em contrapartida, as avaliações que apenas se preocupam em medir uma pseudocapacidade, ou habilidade de memorização com prazos estipulados frente a um programa pré-determinado, fazem com que sejam muitos os estudantes com pouco interesse, pois tal fragmentação ou desconexão chega a ser uma forma de violência e o desinteresse deles, uma reação natural por se sentirem inadequados, inadaptados e chegando até a agredir professores (LOPES, 2007).

Então, envolver o cidadão com cultura e iniciativa científicas é passo decisivo para o avanço da ciência e da tecnologia no país e pode até servir de subsídios para propostas e para decisões de políticas públicas no futuro, elevando, do ponto de vista científico-tecnológico, o investimento em Ciências e, simultaneamente, causas e consequências de desenvolvimento. Não por acaso, segundo Andrade, Esteves e Neto (2009), as nações industrialmente mais avançadas e com melhores índices de desenvolvimento humano (IDH) são também aquelas que investem mais em educação e no setor científico.

Porém, os investimentos não devem ser apenas na formação de novos cientistas, mesmo que isso também seja importante, mas sim no estabelecimento de uma cultura científica desde o início da formação do cidadão, nos primeiros anos escolares (CHASSOT, 2000; BOTTECHIA, 2014). Isso porque, nas Ciências em geral, não se depende unicamente de um talento individual. É preciso que haja toda uma cultura para o desenvolvimento das propensões científicas (BOTTECHIA, 2014).

Ensino de Ciências e Cultura Científica

Cultura, no âmbito da cultura científica, refere-se ao conjunto de conhecimentos que propiciam ao indivíduo a autonomia para que não seja um

qualquer, tal qual um sujeito manobrável que não saiba se posicionar frente às necessidades de participar em processos de tomadas de decisão com liberdade (BOTTECHIA, 2014).

É importante compreender-se esta liberdade pelo conhecimento, na perspectiva de Freire (1982), como uma libertação que a educação proporciona porque, independente do passar dos tempos após a vida escolar, ela continua a reverberar em cada um como cidadania, e ainda, tal qual uma cultura, pode continuar a ser cultivada. A cultura científica também pode ser aprimorada devido a um empreendedorismo que pode se desenvolver em uma educação libertadora (BOTTECHIA, 2014).

Para tanto, é fundamental a ação pedagógica docente, contudo são muitas as queixas em relação à indisciplina de estudantes, o que torna grande o desafio em lidar com esse tipo de comportamento. E, se a indisciplina é um comportamento avesso à ordem escolar, adotar uma nova postura docente pode ser imperativo nesses tempos (CHASSOT, 1995).

Tempos esses em que surgiram algumas novidades (pode-se considerar os últimos 100 anos), tal como as nuvens eletrônicas que não conhecíamos há 5 anos; o *pendrive*, que surgiu há quase 10 anos; há cerca de 20 anos não sabíamos o que era um CD ou um aparelho celular; e o surgimento dos primeiros veículos (avião, automóveis), que data de cerca de 100 anos. Segundo Chassot (1995), a última grande invenção da Ciência foi o Raio Laser em 1963, e ainda defende que a maioria dos inventos subsequentes, como o fax, celular, notebook, CD, DVD, MP4, a *internet*, são inovações a partir de aperfeiçoamentos daquilo que já havia sido inventado anteriormente, possibilitando uma hiperconectividade que nos faz cada vez mais cidadãos públicos e invadidos em nossas privacidades (Youtube®, Facebook®, Twitter®, Whatsapp®, *selfies*, Instagram®, entre outros).

Em relação à escola, no entanto, mesmo com uma velocidade de mudanças mais sutil, há 10 anos ela ainda era o centro irradiador do conhecimento, mas hoje ela é assolada pela hiperconectividade e pelas informações obtidas. Nessa linha de pensamento, mais do que nunca há uma necessidade premente de humanização do ensino da Química, mas sem desprezar o que não é humano. Ao contrário, equilibrar a constante tensão entre essas forças, esse poder que representa a sociedade; a força da ciência, dos seus saberes; e a da tecnologia pujante de hoje, é algo que o homem pós-moderno precisa começar a equacionar.

Dos Santos (2009) pontua que “a sociedade humana vive imersa na cultura” (DOS SANTOS, 2009, p. 530), o que representa a realidade criada pela humanidade e o que a distingue, seja porque constitui um patrimônio informacional, seja por exprimir-se por diferentes formas culturais.

Avançando a partir de Santos e Schnetzler (1997) e Santos (2002, 2008), as aulas de ciências, em especial de Química, passariam a ter sua identidade própria reconhecida não apenas por seus símbolos (químicos), mas também pelas representações (modelos) e linguagem científicas articuladas às relações de Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), que carregam concepções renovadas de valores e de procedimentos que precisam ser incorporados em uma reflexão sobre cultura, visto que, na cotidianidade dos cidadãos, saberes de diversas naturezas articulam-se, conjuminam com os conhecimentos científicos e, por essa complexidade, precisam estar presentes nas aulas de Química da Educação Básica.

Assim, não basta ensinar conteúdos curriculares, é preciso instigar a curiosidade nos estudantes, pois o conhecimento hoje está disseminado em vários espaços, principalmente nos veículos de comunicação e por isso é necessário aproveitar todos os recursos tecnológicos de hoje a fim de proporcionar os melhores resultados científicos possíveis.

Nesse sentido, a Cultura Científica pode desenvolver a capacidade não apenas de se refletir e de se analisar com ética o desenvolvimento científico, mas também contribuir com um melhor entendimento do “senso comum”. De Sousa Santos (2001) alerta que, isolado, esse “senso comum” é conservador e pode ser autoritário. No entanto, ao conjuminar-se com o conhecimento científico, pode “dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 55).

No entanto, pode-se dizer que a ausência desse diálogo interdisciplinar na escola não prepara nem para o enfrentamento de conflitos internos, nem para aqueles próprios da contemporaneidade e, estagnada no tempo, conserva algumas das características fabris denunciadas por Toffler (1985) e Fino (2000 e 2001), que mostra a evolução sob as perspectivas do “homem industrial” e da passagem do paradigma industrial para o pós-industrial e,

[...] apesar de toda essa retórica a respeito do futuro, nossas escolas olham para trás, para um sistema agonizante, em vez de olhar para a frente, para

a nova sociedade emergente. Suas vastas energias são aplicadas no preparo do Homem Industrial – pessoas instrumentadas para a sobrevivência num sistema que terá morrido antes delas. Para ajudar a evitar o choque do futuro, (...) devemos buscar nossos objetivos e métodos no futuro e não no passado (TOFFLER, 1985, p. 321).

A escola de hoje poderá contribuir para a superação do abismo cultural denunciado no final da década de 1950 por Snow (1995) e que traz graves consequências educacionais, por ser um dos principais entraves para a solução dos problemas da escola, mas então, que metodologia usar?

Conhecimentos sociocientíficos e a EJA

Para essa pergunta sobre qual a metodologia mais adequada, não existe uma resposta única e existe sim a probabilidade de não se chegar a uma resposta definitiva possível, mas sim, de continuar buscando. E nessa busca, inclusive tecnológica, é necessário revolucionar-se, reconstruir-se e influenciar na reconstrução da comunidade a partir da Cultura Científica, a fim de não perder estudantes que desistem ante o desafio de superarem a si próprios, estudando e apreendendo conceitos científicos, desvelando e superando uma crítica social meramente teórica. A consciência crítica concretiza um conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões ambientais, políticas, econômicas e morais, e esses aspectos são classificados por Santos (2002) como aspectos sociocientíficos por permitirem ao ser humano construir a si mesmo e o seu mundo e, de forma livre e autônoma, consolidar posições científicas, culturais, políticas e econômicas.

Assim, refletindo sobre o que se estuda em Ciências e, em especial, os materiais da natureza de modo sustentável, Da Silva (1993) e Chassot (2000) defendiam que os estudantes precisavam conhecer, por exemplo, as tarefas dos químicos para entenderem por que se estudava Química, e pode-se dizer o mesmo em relação aos biólogos e aos físicos.

Com a atual globalização, então, não há como se isolar do conhecimento, ou não o buscar e até mesmo negá-lo. Em Bottechia (2005) consta que possivelmente o professor de Química da educação básica é o único profissional da

Química com que a maioria da população terá contato e, para se considerar importante desenvolver processos de extração e purificação de substâncias a partir de materiais existentes em abundância na natureza, ou seja, isolar as substâncias existentes e necessárias em grande quantidade, como, por exemplo, o gás oxigênio ou o sal de cozinha, é preciso saber que realizar essas ações com responsabilidade ambiental é apenas a primeira tarefa importante do químico, entre cinco apresentadas em Bottechia (2005),

[...] a segunda tarefa importante é o aumento das quantidades de materiais existentes na natureza em pequenas quantidades, porém muito necessários como os que servem de medicamentos e que precisam ser sintetizados para atender sustentavelmente a humanidade. A terceira é reunir, selecionar substâncias para preparar novos materiais de interesse que são aqueles que não existem na natureza, mas precisam ser sintetizados como o aço ou os detergentes do tipo lava-louça, por exemplo, mas que tenham seus efeitos globais conhecidos e controlados. E, a quarta tarefa, é realizar as transformações essenciais para desenvolver tecnologias aplicadas a novos materiais como os polímeros (poliéster, nylon, PET, PVC), por exemplo, ou seja, sintetizar substâncias e materiais que não existem naturalmente, mas que são importantes e que não desequilibrem a natureza (...) a tarefa mais essencial aos professores de Química talvez seja empreender ações para que esses estudantes se apropriem deste conjunto de informações disponíveis não só para utilizar autonomamente quando for preciso, mas, também, para que possa expandi-los empreendedoricamente com acréscimos posteriores, organicamente interligados e consolidados (BOTTECHIA, 2005, p. 87-89).

Talvez a falta de envolvimento dos estudantes, de forma geral, com o estudo, outra queixa que se ouve dos professores em todos os níveis da escolarização básica e mesmo nos primeiros semestres da educação superior, possa explicar o relativo fracasso da educação brasileira no que diz respeito ao ensinar e aprender Ciências (MALDANER, 2008, p. 561).

Lapassade (1968) recoloca a discussão sobre a temática “juventude” no contexto em que vivia (final da década de 1960, França) e apresenta um jovem

na perspectiva de inadaptação à vida coletiva e às necessárias condições de existência na vida adulta. Aquele cenário de inadaptação da juventude não é muito diferente do que ocorre no Brasil de hoje. Manifestações de “crise da juventude” são um fenômeno social em suas expressões, significações e consequências, portanto têm caráter questionador, destruidor de instituições, da ordem estabelecida, porque elas se “instituem” em um mundo que, para o jovem, não reflete suas expectativas de vida.

Para esse autor, os estudantes trazem ainda evidências sobre um conflito com a autoridade docente, uma revolta adolescente. Enquanto um operário jovem se revolta contra a autoridade patronal, uma rebeldia diferente ocorre com o jovem burguês que se rebela contra a família e, se a presença e/ou a pressão do adulto é intensa, pressionando o jovem, desenvolve uma revolta interna que até pode não se revelar em família, mas o fará na escola (LAPASSADE, 1968).

O autor explica que, mesmo o jovem que se revolta com a autoridade da instituição familiar, se organiza e evidencia seu modo rebelde de sentir e viver a sociedade no ambiente de estudo. Assim, ele recomenda que não se entenda esse movimento como sendo de uma minoria, isolado ou restrito a alguns jovens, mas sim que se questionem os objetivos de teses definitivas sobre o comportamento dos jovens.

Enfim, Lapassade (1968) explica que a contestação dos jovens à sua maneira, na sociedade moderna, se dá porque lhes é exigida subserviência ao mundo adulto e, de certa forma, o mesmo ocorre nas salas de aula. Ali eles também não aceitam ser submissos para construir realidades amorfas e sem significados em que terão que viver, apropriando-se de conhecimentos descontextualizados para atingir bons resultados em exames (BOTTECHIA, 2014).

Ao contrário, essa autora defende que uma cultura construída na educação básica permitiria a superação da falta de significado, da descontextualização e contribuiria para a elucidação de uma antiga discussão sobre a dicotomia entre as funções do ensino médio (para o preparo de uma continuidade no ensino superior ou exclusivamente para o término dos estudos básicos e seguimento de uma vida profissional).

Importa refletir sobre tal dicotomia, porque dela advêm limitações empregadas para justificar um estudo de Ciências engessado ou em conteúdo dos programas tradicionais de vestibulares, classificado por Freire (1987) como uma Educação Bancária; e/ou em metodologias repetitivas e mecanicistas

para abordagem desses conteúdos que, na realidade, deveriam ser trabalhados como questões características de uma cultura sociocientífica, instigando a ação em sala de aula (BOTTECHIA, 2014).

A Experiment-Ação em aulas das Ciências

Ao contrário de esperar que os estudantes demonstrem interesse por um currículo episódico, no qual a distribuição e ordenação dos conteúdos fragmentam o desenvolvimento humano em várias áreas, Makiguti (1944: 1995) acredita no sucesso da educação, pois sempre enfoca a “(...) questão fundamental da felicidade humana, em uma perspectiva global de criação de valores” (MAKIGUCHI, 1947: 2002, p. 72).

A ação e o pensamento estão ligados. Fazendo agir, favorecemos o desenvolvimento e o exercício do pensamento. Por outro lado, um pensamento firme e sólido dirige melhor a ação, tornando-a mais eficaz (LIBÂNEO, 2005, p. 158).

A proposta de Makiguti (1947: 2002) considerava que, a partir do estudante Responder esa cuestión no es fácil si consideramos que las reformas educativas emprendidas deben conciliar la educación en valores y para la ciudadanía con otros parámetros como de suas relações com a sociedade, estão a base da práxis docente com enfrentamento de críticas sobre as questões éticas e de valor. Para tanto, é natural que o docente precise de pleno domínio dos conhecimentos específicos à sua disciplina, bem como da prática pedagógica, mas não para um trabalho teórico, pois a investigação, a pesquisa, as aulas em si devem ser voltadas para a prática, para a experiment-Ação.

Ela favorece a criação de meios para romper com a inércia da aprendizagem das Ciências com projetos atitudinais repletos de experimentos, questionamentos e de tecnologias. Deseja-se, com isso, a criação de movimentos que despertem, segundo Ikeda e Henderson (2005),

[...] a espiritualidade de cada indivíduo e que se empenhe[m] em dar poderes às pessoas – um movimento feito pelas pessoas e para as pessoas – pode tornar-se a força motriz da verdadeira reforma do mundo (IKEDA; HENDERSON, 2005, p. 215).

Por sua vez, esse período na escola é a melhor ocasião para se construírem as bases do processo de enculturação, pois nela a maioria da população terá a oportunidade de se relacionar com um(a) profissional das Ciências, que poderá ensinar e lançar mão de toda uma cultura comum, presente em tudo que o estudante já conhece.

É como uma porta ou janela de entrada para um “laboratório”, que nem toda escola tem, mas que pode ser também o trabalho, o jardim, a loja de tecidos, o mercado, a barraca de frutas ou de artesanato, o refrigerante, o terreno invadido, a casa, o parque, a tecnologia, o ônibus, enfim, o que o estudante conhecer e o professor adequar, pois, na medida em que a ciência explica o mundo e as coisas que nele estão, é só escolher o melhor “laboratório de ensino” para o que se quer desenvolver (BOTTECHIA, 2014).

Se a base do conhecimento científico se relaciona às observações de fenômenos, as associações entre os fenômenos observados e teorias explicativas precisam ser realizadas. Para tanto, Santos (1997) elucidou que não se pode falar nas Ciências sem falar em viver a experiência, tanto que ele destaca ser “dos mais complexos problemas de compreensão do mundo contemporâneo a articulação entre o global e o local (...)” (p. 175). Isso significa que o desenvolvimento da experimentação em aulas de Ciências (o local) pode contribuir para que os estudantes realizem leituras de mundo (o global) por meio de associações intelectivas entre os fenômenos e as teorias (BOTTECHIA, 2014).

Nesse sentido, a autora considera incluir a experimentação como fator necessário para o entendimento das Ciências, pois foi por meio da experimentação que ela se sistematizou, como observado na história da origem do método científico e de sua aplicação em Educação, numa perspectiva formativa.

Para tanto, podem ser utilizados experimentos que proponham aos estudantes a busca de possibilidades, de alternativas, eliminando variáveis sem significados para resolver problemas e, assim, construindo seu conhecimento. Segundo Bottechia (2014), a Cultura Científica pode fazer parte dos instrumentos dos estudantes ao realizar suas leituras de mundo tanto quanto as habilidades cognitivas consideradas superiores e que Bloom (1973) reuniu em sua conhecida taxonomia. Partindo da memorização, o autor representa a mais básica das habilidades, pois requer apenas que o estudante lembre e reproduza com exatidão alguma informação que lhe tenha sido dada – seja essa

um símbolo, uma fórmula, uma equação, um procedimento, uma regra de nomenclatura ou uma teoria – por ações como “citar, definir, escrever, identificar, listar, nomear, rotular” na citada obra.

A próxima habilidade, a compreensão, requer que o estudante aprenda o significado de um conteúdo entendendo fatos e princípios, exemplificando, interpretando ou convertendo materiais de um formato a outro. Por exemplo: de verbal para visual, de verbal para químico, de ambos para o científico, estimando as consequências e justificando métodos e procedimentos em inter-relações ou leituras, com seu mundo. Essas habilidades seriam representadas por ações como “descrever, estender, explicar, ilustrar, parafrasear, reescrever, resumir”.

Na escala desse autor, a próxima habilidade é a aplicação, que requer que o estudante transfira conceitos ou abstrações aprendidos para resolver problemas ou situações novas, ou seja, em suas leituras de mundo, eles poderiam aplicar a teoria e ter condições de utilizar na prática o conhecimento químico aprendido nas aulas com ações como “aplicar, construir, demonstrar, empregar, resolver, usar”.

Seguindo essa hierarquia de Bloom (1973) sobre competências do domínio cognitivo, consideramos a próxima habilidade como um estágio fundamental para a educação científica, uma vez que propicia a construção das ciências. É a análise, que requer que o estudante separe a informação em elementos componentes – e estabeleça relações entre as partes, utilizando ações como: “analisar, apontar, categorizar, comparar, constatar, detalhar, diferenciar, distinguir, relacionar”.

As penúltimas habilidades: síntese e criação requerem que o estudante reúna elementos da informação – bem como faça abstrações e generalizações – a fim de criar algo novo com ações como “comparar, criar, desenvolver, elaborar, formular, inventar, planejar, prever, produzir”. Isso contribui para a ampliação dos conhecimentos da humanidade e, no caso dos científicos, permite o desenvolvimento das ciências como um construto humano.

E finalmente a última e mais complexa das habilidades cognitivas superiores, a de avaliação. Essa habilidade requer do estudante a confrontação de dados, informações, teorias e produtos, com um ou mais critérios de julgamento, por meio de ações como “avaliar, criticar, decidir, defender, julgar, justificar, recomendar”. Exercer essas ações com domínio é uma competência cognitiva

superior, desejável de ser desenvolvida nos estudantes enquanto cidadãos éticos, críticos e participativos (BOTTECHIA, 2014).

Essa perspectiva também desmitifica as Ciências e, quando ele percebe que estão presentes em sua casa, na natureza, em seu corpo, enfim, na vida, mesmo que por meio dos experimentos com materiais de baixo custo, acessíveis e fáceis de encontrar, os estudantes podem interagir e aprender as práticas de ensino, uma vez que a experimentação poderia também ser utilizada para aproximar o estudante dos conhecimentos científicos.

Para que ocorra efetivamente a aprendizagem, não se pode ignorar o arcabouço cultural do estudante e todo o conjunto de noções espontâneas que ele carrega ao se deparar com o ensino formal na escola, o que justifica falar em Letramento Químico.

O físico Kuhn (1989) chama de revoluções científicas as alterações desses paradigmas, que seriam, em última análise, os episódios que levam uma determinada comunidade a rejeitar as regras e os padrões antes aceitos em favor de outros, incompatíveis com aqueles; e utiliza-se da avaliação e da análise da construção das teorias para exemplificar suas duas ideias básicas, sintetizadas no conhecimento transformador. Essa transformação tem um fundamento histórico e social.

Qualquer nova interpretação da natureza, seja ela uma descoberta ou uma teoria, aparece inicialmente na mente de um ou de mais indivíduos. Segundo o autor, são eles os primeiros a aprender a ver as ciências e o mundo de uma nova maneira. Sua habilidade para fazer essa transição é facilitada por duas circunstâncias estranhas à maioria dos membros que não transitam pela linguagem própria. Invariavelmente, entre os membros da comunidade, a atenção ficou centrada em problemas provocadores de crises. Ele defende que mentes jovens precisam continuar a existir porque os “tão jovens ou tão novos na área em crise, que a prática científica comprometeu-os menos profundamente que seus contemporâneos à concepção de mundo e de regras estabelecidas pelo velho paradigma” (KUHN, 1989, p. 183-184), por isso devem ter espaço para se desenvolverem habitual e constantemente.

Os professores também podem ampliar as possibilidades, como ensina Demo (1999 e 2002), de investigar, ponderar, dialogar sobre o início de um abismo, seu desenvolvimento e sobre como evitá-lo com alternativas de ensino. Nesse contexto, concordam Sácristan (2000) e outros autores, como Hess

(1997) e Sousa Santos (2001), em busca de soluções para mudar esse cenário e conferir maior significado às atividades dos estudantes, pois

[...] nos planos escritos dos professores [planejamento das aulas], o elemento que mais se destacava quanto à extensão que abrangia eram os conteúdos, seguido das atividades metodológicas (...) e ainda que o conteúdo seja o elemento pelo qual os professores costumam começar a realizar os planos docentes ou programações, eram as atividades que iam ser realizadas pelos alunos que mais interessavam (SÁCRIS-TAN, 2000, p. 253, com adaptações).

Por inovar, já se viu que não se considera apenas a introdução de medidas novas, a fim de reformar uma mínima parte do todo que já existe aqui ou ali, sob a alegação de que a atualização é para modernizar, porém, se se continua inexoravelmente como está e sem rupturas paradigmáticas, na realidade, em nada se inovou.

Para não terminar...

Silva (2003) considera a educação como uma prática social, um ato de intervenção no mundo específico da condição humana. Um fenômeno abrangente, pois ocorre no âmbito escolar e, como destaca a autora, por meio de conhecimentos de naturezas diversas, também se apresenta como dimensão humana, técnica e político-social, articuladas entre si. Assim, em uma visão de concepção educacional para a cidadania, o processo escolar deveria refletir sobre valores predominantes da sociedade tecnológica em decorrência de uma formação embasada nos valores do movimento CTSA, que há tempos já vem sendo defendida por estudiosos da área de Educação Química, como Santos e Schnetzler (1997), Chassot (2000), Santos (2002, 2007, 2008).

Dessa forma, o estudante, na condição de indivíduo, aprende a relacionar os conteúdos estudados, experimentados, vividos na escola com os momentos vivenciados fora dela, uma vez que, articulados com os saberes, consolidarão os cidadãos dos “dois mundos”, de Snow (1995).

Para tanto, modificações nas políticas educacionais, nas estruturas que alicerçam as aulas na prática e na teoria, embasadas e fundamentadas, podem

gerar esforços para desenvolver a educação interdisciplinarmente, de forma consistente. Não impor a informação ao estudante, mas sim lhe fornecer um conjunto de informações disponíveis, não só para utilizá-las quando for preciso, mas também para que possa expandi-los com acréscimos posteriores, organicamente interligados e consolidados, contextualizados, ressignificados, enfim, experimentados em sua vida.

Isso porque o foco de ensino deixa de ser o conteúdo isolado e volta-se para o estudante e para seu exercício de cidadania com a autonomia que o aprender permite. O compromisso passa a ser com a aprendizagem e não apenas com o ensino representado por “vencer o conteúdo”, por exemplo.

Esse enfoque, comparado ao de felicidade, defendido por Makiguti (1947: 2002), pode permear as aulas das ciências o mais possível, juntamente à felicidade, e não com um sentimento apenas de “ter” alcançado a média ou de “ter” sido aprovado. Esse pode vir a ser um caminho de enfrentamento dos dissabores e dos desafios da vida, que, no caso do ensino, nem sempre são novos.

Então, recorrendo a Auler e Delizoicov (2001), deve-se preferir a perspectiva ampliada no percurso da Educação, uma vez que a práxis docente fortalecida e empoderada é capaz de, por meio dessa forma de encarar as ideias *a priori* que existiam, avançar para uma forma *a posteriori*, que considera os saberes dos estudantes para pesquisar temas sociocientíficos e descobrir as inter-relações com seu mundo. Entretanto, não é essa a realidade vivenciada por muitos dos professores, pois muitas são as situações que ocorrem com os estudantes e acabam por afastá-los da escola.

Se entendermos essas situações por representações acerca da realidade no senso comum, de características imprecisas, em que o factual e o ideológico se confundem, mas que, mesmo assim, são partilhadas por um grande número de pessoas, podemos compreender por que a ausência de questionamento, confusão entre fatos e opiniões, falsas evidências (ainda que fundadas no trabalho empírico), e, evidentemente, o senso comum, podem ser consideradas dificuldades na construção do espírito científico em qualquer cultura.

Tanto que muitos professores acreditam não haver revolução real possível, isso por que tanto ocorre de alguns estudantes ainda estarem muito apegados à ideia que “o professor é a fonte do saber”, “é quem possui o conhecimento”, “o professor vai transmitir todo o seu conhecimento”, quanto ocorre de professores não refletirem sobre sua parte na crise educacional.

Para as ciências, o entendimento de qualquer verdade tem uma exigência: a razão. Portanto, não se trata de crença ou fé nessas verdades, como acontece, por exemplo, com as lentes das religiões, dos mitos, dos pensamentos mágicos e até do próprio senso comum. Se a ideia é o desenvolvimento de gerações que, com seus conhecimentos científicos, ajam sustentavelmente em sociedade, utilizando as tecnologias e contribuindo com o ambiente, o desenvolvimento das habilidades cognitivas é fundamental.

Sendo assim, as ciências são ferramentas úteis para entender o mundo contemporâneo e ser alfabetizado e letrado nas Ciências é saber fazer uso dessa ferramenta de modo muito especial e “ao empregar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar” (SANTOS, 2007, p. 479).

Pode-se constatar que o conhecimento sobre o processo do ensino-aprendizagem constituiu-se em conhecimento que pode transformar fundamentalmente a forma de encarar o ensino como uma lógica histórico-crítico-social, e o caráter investigador das Ciências deve ser aproveitado para que o estudante desenvolva sua crítica à cultura popular, pois a importância da experimentação para o desenvolvimento da cidadania está na caracterização de seu papel investigativo, de sua função pedagógica em auxiliar o estudante na compreensão dos fenômenos científicos do seu dia a dia (BOTTECHIA, 2014).

Sendo assim, as ciências não podem ser vistas de uma maneira isolada, mas deve-se inovar e ensinar de modo a desenvolver cidadania como talento básico, que caracteriza uma formação de valores e cultura sem substituir a que já existia, mas sim, conjuminando, apropriando-se de uma nova cultura, enculturando (BOTTECHIA; SANTOS, 2008) sem deixar de lado a cultura original daquele estudante.

Referências

- ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil; NETO, Miguel Farah **Programa Ciência em Foco: diagnóstico do impacto inicial**. Brasília: RITLA, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Vozes, 2012.
- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científico-Tecnológica para quê? **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLOOM, Benjamin. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

- BOTTECHIA, Juliana A. de A. A Cultura Química: uma experiência extensionista na UEG-Formosa por meio da abordagem baseada em problemas no ensino/aprendizagem. *In: Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- _____. **O Processo de Produção da Obra “Química e Sociedade” como Inovação Pedagógica para o Ensino de Química**. 333 f. Tese (Doutorado) - Inovações Pedagógicas, Universidade da Madeira, 2014.
- _____. Um breve estudo sobre a formação de uma etnologia química, no contraponto do estereótipo atual, para um ensino de qualidade no nível médio em escolas públicas. *In: FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*. IV., 2005, Juiz de Fora-MG. Anais... Juiz de Fora-MG: Universidade de Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nec/aviso/aviso/fiq-2005/sobre-o-evento/programacao/>. Acesso em: 26 dez. 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**, 2008. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>. Acesso em: 26 dez. 2008.
- CARIA, T. H. **A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90** (Coleção textos universitários de ciências sociais e humanas). Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- CHASSOT, Attico I. **A Ciência Através dos Tempos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- _____. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- _____. Uma história da Educação Química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores. *In: Epistême*, UGB, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, 1996.
- CISCATO, Carlos Alberto Mattoso; BELTRAN, Nelson Orlando. **Química: parte integrante do projeto “Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º. Grau”**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DA SILVA, Roberto R. A Química deve ser Ensinada a partir do Concreto em Sala de Aula. **Fundação Vitor Civita**, ano 3, v.18, *São Paulo*: 1993.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. *São Paulo: Cortez*. 1999.
- _____. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DOS SANTOS, Maria Eduarda V. M. Ciência como Cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Química Nova**, Sociedade Brasileira de Química, v. 32, n. 2, 2009.
- _____. **Que educação? Para que cidadania? Em que escola?** Centro de Investigação em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Portugal, 2005.
- FINO, Carlos N. e SOUSA, Jesus M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, Coruña, Universidade da Coruña, v. 10, n. 8, 2003.
- _____. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*. VI., 2001, Braga. Atas... Braga: Universidade do Minho, 2001, v. I, p. 371-381.
- FINO, Carlos N. O paradigma fabril, segundo Toffler e Gimeno Sacristán. *In: FINO, Carlos N. Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. 449 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa, 2000, p. 27-31.
- _____. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. **FORUMa**, Funchal, Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, v. 1, n. 2. 2001.
- FRAZER, M. J. A resolução de problemas em Química. **Revista Química Nova na Escola**, *São Paulo, SBQ*, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. *São Paulo: Paz e Terra*, 1987.
- _____. **Sobre Educação (Diálogos)**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- HESS, S. **Experimentos de Química com materiais domésticos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- IKEDA, Daisaku; HENDERSON, H. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável**. São Paulo: Brasil Seikyo, 2005.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. *São Paulo: Perspectiva*, 1989.
- LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. *In: BRITTO, Sulamita (Org.). Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 113-123.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na Educação. *In: Educação era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.
- LOPEZ, A. **Libertar o desejo, resgatar a inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007.
- MAKIGUCHI, T. **Teoria do valor**. Tradução de E. C. F. Lourenço. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- _____. **Educação para uma Vida Criativa: ideias e propostas de Tsunesaburo Makiguti**. Tradução de E. C. F. Lourenço. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- MALDANER, Otávio A. Ensinar e Aprender na Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias com Ênfase em Processos Interativos e Significação Cultural. *In: ENDIPE*, XIV., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: 2008, p. 548-563.
- MOREIRA, Antônio Flávio; DA SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PITOMBO, Luiz Roberto de Moraes e LISBÔA, Julio Cezar Foschini. Sobrevivência humana: um caminho para o desenvolvimento do conteúdo químico no ensino médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SBQ, n. 14, nov. 2001.
- PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey**. *São Paulo: Pioneira*, 1974.
- SÁCRISTAN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Wildson Luiz P. **Aspectos sócio-científicos em aulas de Química**. 338 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- SANTOS, Wildson Luiz P.; SCHNETZLER, Roseli P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Unijuí, 1997.
- SANTOS, Wildson Luiz P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, v.36, set./ dez. 2007.
- SANTOS, Wildson Luiz P. Educação Científica Humanística em uma Perspectiva Freireana: Resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria**, Belo Horizonte, v. 1, mar. 2008.
- SCHNETZLER, Roseli P. Um Estudo Sobre o Tratamento do Conhecimento Químico em Livros Didáticos Brasileiros Dirigidos ao Ensino Secundário de Química de 1875 a 1978. **Química Nova**, São Paulo, SBQ, v. 4, n. 1, jan., 1981.
- SILVA, Antonio Almeida. **Contribuições da disciplina de Psicologia da Educação, segundo Professores do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2003.
- SNOW, Charles Percy. **As Duas Culturas e Uma Segunda Leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica**. *São Paulo: Editora da USP*, 1995.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.
- TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

4

Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido

Ormezinda Maria Ribeiro

O papel da Educação é extrair o melhor dos estudantes e nutrir a força deles, promovendo assim o crescimento de cada um (IKEDA, 2017, p. 198¹).

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados, e excitados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito (LARROSA, 2000, p. 145).

Para início de conversa...

Nossa abordagem, neste texto, está especialmente voltada para a reflexão sobre as questões que envolvem as práticas sociais da leitura e a compreensão dos significados sociais que subjazem a essas práticas e como a escola pode mediá-la, por meio de ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos-EJA, de forma a articular o cotidiano do estudante com as práticas escolares a fim de que essas sejam alavancas para as práticas sociais.

Sem a pretensão de passar modelos ou acrescentar teorias, objetivamos apenas suscitar uma reflexão sobre um aspecto tão simples e por vezes negligenciado na elaboração de projetos e propostas educativas que alcancem a EJA: a perspectiva de uma aprendizagem significativa.

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

Para tal, reportamo-nos aos sete passos apresentados por Santos (2008) para que ocorra uma aprendizagem significativa. Esse autor, por sua vez, apoia-se em Ausubel (1965) quando afirma serem necessárias, ainda, duas condições para uma aprendizagem significativa: primeiro o aluno precisa ter uma disposição para aprender e, segundo, o conteúdo a ser aprendido deve potencialmente ser significativo.

A aprendizagem significativa dá-se por intermédio de sete passos da (re) construção do conhecimento: 1-sentir; 2-perceber; 3- compreender; 4-definir; 5-argumentar; 6-discutir; e 7-transformar (SANTOS, 2008, p. 2).

Considerando que toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional, o primeiro passo- **o sentir**- leva ao segundo- **o perceber**, uma vez que, após a contextualização do objeto de estudo, o educando precisa perceber características específicas do que está sendo estudado para chegar ao terceiro passo- **o compreender** - quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos. Na sequência, o quarto passo- **o definir** - equivale ao esclarecimento do conceito, quando o estudante consegue traduzir o conceito com suas palavras, de forma que esse conceito lhe seja claro. Após definir, será preciso relacionar logicamente vários conceitos, assim, o quinto passo - **o argumentar** - ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal. No sexto passo - **o discutir** - o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio empregando a argumentação. O sétimo e último passo - **o transformar** - trata-se da construção do conhecimento, quando conceitos abstratos ou imateriais são traduzidos na forma de elementos catalisadores de transformação, tendo em vista que a finalidade precípua da aprendizagem significativa é a intervenção da realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem será inócua.

Seguindo esses passos, de acordo com Santos (2008), a aprendizagem se tornará significativa, posto que interferirá de forma ativa na realidade do sujeito ao promover transformações no seu cotidiano e a ressignificação de conceitos experienciados.

Podemos entender então que a aprendizagem se torna significativa à medida que novos conceitos são incorporados às estruturas de conhecimento de um estudante, ao tempo em que adquire significado a partir da relação do conhecimento prévio, parte de suas estruturas mentais. Moreira e Masini (1982), de acordo com a teoria de Ausubel (1965; 1968), acrescentam que o

estudante não pode ser um receptor passivo, assim, para que a aprendizagem seja significativa, deve construir, estabelecendo os alicerces de seu próprio conhecimento. E isso se dá na conjugação de conceitos a partir de uma base de conhecimentos prévios na interação com novos conhecimentos.

Acrescentamos aos sete passos de Santos (2008), corroborando as condições apresentadas por Ausubel (1965) e por Moreira e Masini (1982), a metáfora empregada por Adélia Prado “Não quero faca, nem queijo, eu quero é fome”, destacando que essa fome, sobre a qual nos fala a poetisa mineira, há que ser estimulada pelo professor, posto que dela nasce o desejo de saber, com sabor, pois entendemos que, para que o estudante se descubra sendo o sujeito pleno de seu próprio conhecimento, terá que sentir fome e sede de conhecer. Nesse enfoque, traçamos uma analogia, destacando que

O metabolismo do corpo faminto e o desejo de saciedade são semelhantes ao desejo de conhecer. As dinâmicas do instinto básico de sobrevivência e a do conhecimento estão interligadas; fazem parte de um mesmo processo, pois os sistemas de interligações, de interações, de intercomunicações e de integrações complexas com o próprio ambiente de que somos não são apenas partes, mas eixos, feixes de relacionamentos, de significações que compõem um todo organizado (RIBEIRO, 2013, p. 64).

Ler o mundo...

O objetivo da escola, na Educação de Jovens e Adultos, é ensinar e desenvolver as práticas de letramento socialmente valorizadas. Observa-se, no entanto, a desvalorização e a distância imposta aos conhecimentos advindos da educação informal, ou seja, das práticas de letramento de que os jovens e adultos não-escolarizados participam em seu cotidiano.

Assim, necessário se faz compreender que o processo de alfabetização com sua especificidade está imbricado no processo de letramento e que comporta, além da aprendizagem do código, a aprendizagem da palavra escrita, que é carregada de significados, pois está relacionada a uma prática social da leitura.

Nesse sentido, nossa percepção acerca do processo de letramento encontra-se em consonância com a perspectiva alfabetizadora proposta por Freire

(1990), quando afirma que o ato de aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, a compreender o seu contexto e modificá-lo.

Letramento é um estado, uma condição, um processo de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita; é o estado ou condição de quem interage com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida e em processo de aquisição de conhecimentos por meio da leitura e da escrita.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, já dizia Paulo Freire (1990), daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir a continuidade da leitura daquele; linguagem e realidade prendem-se dinamicamente.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto e, mais do que isso, implica uma vivência efetiva na qual todos os sentidos são estimulados, aguçados, buscados no baú da memória, fazendo com que as experiências mais remotas venham à tona e a partir de uma compreensão crítica da importância do ato de ler, como um bumerangue retorna ao alvo para constituir o leitor e o provocador de leituras.

Magda Soares (2003, p. 8) observa que, na produção acadêmica brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Em seus estudos, ela cita o trabalho de Leda Verdiani Tfouni “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (1988) como uma das primeiras obras a registrar o termo letramento. E mais adiante no livro “Letramento e alfabetização” (1995), quando desde o título já se faz a aproximação dos conceitos de alfabetização e letramento. Cita também a coletânea organizada por Roxane Rojo, “Alfabetização e letramento” (1998), com a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, não inteiramente coincidente com a proposta por Tfouni. E acrescenta a coletânea organizada por Ângela Kleiman, em 1995, “Os significados do letramento”, na qual discute o conceito de letramento a partir do conceito de alfabetização. Nessa sequência, Soares (2003) retoma o seu próprio trabalho no livro “Letramento: um tema em três gêneros” (1998), quando conceitua os dois processos, confrontando-os.

Nessa esteira, a autora observa que a aproximação, com o objetivo de propor diferença entre os dois processos, tem levado “à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem”. Ela não nega a relação

entre alfabetização e letramento, todavia, embora a considere necessária e até mesmo imperiosa, pondera que essa associação, apesar de focalizar diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

Soares (2004) destaca a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema da escrita (alfabético e ortográfico), e a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento. Assim, realça a necessidade de explicitar que ambos são processos distintos, porém, indissociáveis.

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14).

Soares (2003) esclarece que alfabetizar não é letrar e letrar não é alfabetizar, posto que a alfabetização se configura como o processo sistemático de aquisição do sistema alfabético e o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos e com finalidades específicas.

Assim entende que a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita, enquanto que o letramento implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais, relacionando-se ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita.

Estabelecidas as especificidades, essa autora considera que as reflexões acerca da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Afinal, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever; é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento.

Para Soares (2004), alfabetizar letrando não é um novo método de alfabetização que considera os diversos ambientes de letramentos com a utilização de variados gêneros textuais, mas a ressignificação do próprio sentido de alfabetização que se desloca do como em direção ao para. Ou seja, trata-se de relacionar os múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita na abordagem, na imersão da cultura escrita, por meio dos diversos usos sociais, nos diferentes contextos comunicativos nos quais está inserido o sujeito aprendente, que não só apreenderá o sistema de escrita nos seus aspectos gráficos, como estará apto a compreender de forma simultânea o funcionamento da linguagem nos seus aspectos discursivos e pragmáticos.

A alfabetização, o letramento e a leitura de mundo são temas que apresentam cada qual sua definição e peculiaridades diferentes, todavia, estão interligados. Para Freire (1996) alfabetização é um processo de conscientização que permite ao indivíduo, por meio da leitura do mundo e da palavra, ir transformando seu senso comum em consciência crítica e libertadora. Nesse sentido, o processo de alfabetização não se dá com a codificação e decodificação das palavras.

Leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo. São as impressões, os cheiros, os toques, os saberes que temos e acumulamos em nossas relações cotidianas. É aquilo que percebemos e visualizamos sinesteticamente. É a linguagem que trazemos de forma intrínseca, naquilo que somos, nas nossas representações e símbolos, produto de nosso conhecimento historicamente acumulado e vinculado a nossas opiniões pessoais.

Estamos cada vez mais compelidos a uma aproximação de culturas e de áreas de conhecimento, a uma convergência de saberes, os quais, até então, a escola tem desprestigiado ou contemplado com um franco preconceito, considerando-os não científicos.

Não se trata de aceitar uma mistura apressada de ideias ou uma superposição de domínios populares aos conhecimentos acadêmicos, ao contrário, o que se propõe é uma convergência de campos de saberes. Um esforço incluído de aproximar as percepções de mundo do estudante com os mais variados gêneros com os quais ele tenha contato, para dar lugar a um acervo sempre renovado de interrogações constantes. Passa pela interação e integração de várias ciências, do saber popular, da oralidade repetida nos subúrbios e nas ruas, nas entrelinhas e nos diálogos do dia a dia.

Nesse prisma, entende-se que as atividades desenvolvidas na EJA só podem fazer sentido quando o processo de ensino se dá “[...]das práticas sociais para a escola [...]”, conforme assevera Street (2003) e, não, quando ocorre apenas no desenvolvimento autônomo de tarefas escolares de alfabetização, desarticuladas do cotidiano do estudante, sem que as práticas escolares sejam alavancas para as práticas sociais.

Letramento na EJA: aproximação de saberes

Entendemos que propiciar o letramento na EJA é promover a aproximação de saberes, sejam eles escolares ou vivenciais, que permeiam a realidade dos educandos. É aproximar métodos, estratégias de ensino e saberes pessoais dos envolvidos no processo de alfabetização e, por extensão, de letramento.

Assim, apoiamo-nos em Arroyo² (2000), para pensarmos na proposição de um projeto de formação de professores que dominem

[...] saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano, sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. (...) dominando conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entendendo como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento.

Mais que uma reformulação de currículos, propomos uma busca da sabedoria que engloba saberes, dimensões, conhecimentos e seres que saem de si mesmos em busca do outro, de forma a interligar a sua própria cultura com as diversas culturas conhecidas ou emergentes.

E essa busca para nós, professores, tem como questão norteadora a pergunta *Como ensinar o outro como outro?* - apresentada por Ribeiro (2013), na

2. Anotações de encontros pedagógicos de professores da área de educação com o Prof. Miguel Arroyo, em novembro de 2000, na Universidade de Uberaba, para a elaboração do projeto de formação de professores para a Educação Básica.

obra “Na teia de Penélope. Metáforas na educação”, em capítulo intitulado “Na gramática da escola cidadã todo verbo é transitivo, todo sujeito é composto”. O propósito dessa discussão, que incorpora a contribuição de vários educadores, filósofos e linguistas, foi refletir sobre o(s) sentido(s) da Escola Cidadã, de modo a conduzir o estudante à compreensão de que o saber e o aprender são algo vivo, dinâmico, irrepetível, corporificando a ideia de que o trabalho com a leitura só tem sentido se, de fato, refletir na cidadania.

Nessa reflexão, foi sugerida a discussão sobre a possibilidade de criação de um espaço no qual ensinar-ao-outro seja sinônimo de ensinar-com-o-outro, ou seja, a escolarização deverá propiciar aos seus sujeitos-em-educação a oportunidade de uma construção interativa entre conteúdos desejáveis e necessários ao conhecimento objetivo, exterior ao mundo da escola, e ao mundo da vida (RIBEIRO, 2013).

Essa proposta de reflexão está em sintonia com o que afirma Kleiman (2007) sobre a importância da prática oral do professor para a inserção dos estudantes nas práticas sociais de uso não somente da escrita, como também de oralidade. Kleiman assevera que o professor deve conhecer seu aluno, a comunidade e seu entorno (local, social e cultural), uma vez que esse conjunto determinará a inter-relação, comunicação, interpretação e negociação de sentidos do processo comunicativo.

Assim essa autora propõe, fundamentando-se em uma concepção sociointeracionista da linguagem, que as relações entre a fala e a escrita sejam tratadas como um contínuo determinado pelos usos sociais da escrita. Os diversos gêneros orais e escritos, desde um bilhete, uma lista de compras ou uma conferência oral são diversas possibilidades de interação por diferentes gêneros que organizam diferentes práticas discursivas em sociedade. Nessa perspectiva, oralidade e escrita constituem-se como forma de compreensão e de expressão complementares na interação humana sem que haja supremacia de uma sobre a outra.

Desse modo, é possível pensar em uma proposta pedagógica para se trabalhar a escrita simultaneamente ao trabalho com a expressão oral em situações públicas extraescolares, ao se proporcionar na escola variadas ocasiões de escrita e de fala de forma mais autêntica e mais próxima da realidade do estudante, em situações diversas de comunicação.

Nesse prisma, há que se destacar também a relevância de uma proposta de uma educação intercultural no âmbito escolar que tenha ressonância na

prática cotidiana, e que não se limite à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar.

Com essa concepção, a escola assume o seu caráter de agente e não de paciente das ações advindas das políticas públicas que intencionam conduzir as mudanças curriculares.

Se não ocorrer a mudança de concepção é inevitável a continuidade do distanciamento da escola e as práticas culturais legítimas, assim como é forçosa a perpetuação da educação com ênfase na difusão da cultura ancorada num modelo de produção cultural hegemônico e que não abre espaço significativo para outras produções que eventualmente aparecem nesse contexto.

É partindo dessas premissas que consideramos a necessidade de tratarmos a cultura como um recurso de fomento à ampliação do letramento, abrindo inúmeras possibilidades de construção de uma nova cultura, fundada na interação dos sujeitos consigo mesmo, com os outros e com as diferentes esferas que formam a sociedade e seu poder para transformar uma determinada situação.

A escola, sobretudo na EJA, configura-se como um espaço formidável para incitar as mudanças, no sentido de compreender e conviver com a diversidade de manifestações presentes na sociedade. A escola é o lugar privilegiado de formação, um laboratório vivo de interconexões de culturas e o grande desafio que se apresenta é fazer com que as diferentes manifestações culturais circulem dentro dela de forma articulada com a especificidade das disciplinas.

Compreendendo o espaço escolar com suas particularidades em relação a outros espaços em que também a educação acontece, devemos tratá-lo igualmente como uma instituição social, influenciada e produzida por determinações histórico-culturais. Assim, partimos do pressuposto de que qualquer espaço, criado ou não pelo homem, só possui sentido se for por ele habitado, explorado, pois é ele quem estabelece uma relação de interdependência com seu meio como ser que se movimenta, se relaciona e modifica este contexto em que vive.

Nesse sentido, a escola assegura que o fenômeno polissêmico do processo da aprendizagem deverá considerar as diferentes contribuições e abordagens integradas das várias ciências e de outros campos do saber humano, cuja contribuição possa tornar de alguma maneira mais fecunda uma compreensão ampla, densa e integrada da aprendizagem.

E para que a aprendizagem se efetive, ela deve estar ancorada não apenas em pressupostos teóricos que garantam uma sólida formação docente, mas, sobretudo, em uma organização curricular centrada nas propostas advindas das discussões sobre as realidades dos sujeitos em educação, sobre os alcances das políticas públicas, os limites da organização escolar e a ação do educador.

Essa organização curricular se origina de uma concepção de educação que propõe formar um professor comprometido com o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões e que tenha sempre em vista a perspectiva intercultural.

Nos Teares da EJA: onde saberes pessoais e saberes profissionais se alinham

Reportamo-nos às palavras de Jorge Larrosa, registradas na epígrafe, para sintetizar a importância de se compreender os processos sociais imbricados no processo de letramento, na tentativa de demonstrar que o tecido da escrita e da leitura é feito de entrecruzamentos e de múltiplas possibilidades advindas de contextos diversos nos quais saberes pessoais e profissionais se alinham numa trama ímpar, irrepetível.

Ensinar a ler é puxar o fio que conduz a escrita, nas possibilidades infinitas de novas palavras, alargando o escrevível. É cruzar fios como experiências várias, entremesclados com outras letras, com outras palavras, para desenhar novos contextos entre textos, em um diálogo-teia continuado.

E nessa teia em construção há que se pensar também nas instâncias em que acontece a formação do professor e como ele se insere nesse processo, entendendo que essa reflexão pode-se configurar como um texto dialógico, em que professores e estudantes se perceberão presentes em suas práticas e exercícios de pensar a leitura como um tecido elaborado a partir de fios que se cruzam nas relações entre textos orais ou escritos e entre sujeitos que dialogam.

Reconhecendo que a escola não é o único, mas é o lugar privilegiado de formação, mas entendendo que ela é um campo aberto para as discussões sobre as culturas que permeiam nosso contexto escolar, concordamos com Pérez Gómez (2001, p. 17), quando destaca a necessidade de

[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o seu desenvolvimento educativo.

Nesse prisma, quando nos referimos à educação escolar e à sua função específica de produção/transmissão de conhecimento, ponderamos que ela tem assumido como função precípua propagar um modelo cultural. E é aí que reside a questão amplamente discutida na hora da seleção dos conteúdos: O que ensinar? Qual é o projeto cultural a ser seguido? Existe um modelo a ser seguido?

Tão antiga quanto a educação escolar é a reflexão de que a escola precisa atualizar-se. É lugar comum afirmar que num mundo globalizado a escola precisa ressignificar-se. Apesar de reconhecermos a premente necessidade de incorporação de um currículo de abrangência intercultural, notadamente, para a EJA, ainda vivemos o sentido de uma educação muito voltada ao “para”. E assim essa preposição, em vez de estabelecer uma relação de contiguidade, acaba por interpor uma outra relação, que limita a educação a um fim específico. A pessoa se alfabetiza “para ler”, ou, então, alguém estuda para se tornar um bom operário, um bom professor, ou um bom médico.

Concordamos com Miguel Arroyo³ quando propõe que se mude a preposição. Que se pense a educação “em”, indicando que o sentido dela está em cada momento vivido e partilhado. Compartilhamos com esse educador a opinião de que a experiência de se estar sendo educado vai sendo⁴ completada na medida em que se conjugam cultura, educação e formação em um processo que seja significativo para o estudante e para o professor.

3. Anotações de diálogos com o Prof. Arroyo em encontros pedagógicos na Universidade de Uberaba, em novembro de 2000.

4. Aqui o gerúndio é empregado deliberadamente para expressar o sentido de incompletude da ação de educar, marcando a ênfase no ato reflexivo, compartilhado e contínuo exercido pelos seres-em-educação.

Nesse aspecto, pensamos no desafio da formação dos que atuarão nesta escola. Pensamos na interconexão sempre necessária entre educação e cultura. Pensamos na interculturalidade, não como mais um modismo, na soma dos “ismos” que têm permeado a história da educação brasileira, mas como uma possibilidade de recriação da escola que temos para nos aproximarmos da escola que queremos. Pensamos no processo de alfabetizar, letrando jovens e adultos imersos em uma sociedade na qual a leitura e a escrita são fundamentais para o exercício da cidadania. Todavia, alinhando-nos com Arroyo, afirmamos que a leitura e a escrita são fundamentais para se viver em cidadania.

Assim, compreendemos que ressignificar o processo de letramento é dar um novo sentido à escola, considerando-a como um ambiente privilegiado de aprendizagens, mas não único. Mais do que isso, admitimos que ressignificar o processo de letramento é perceber a escola com mais tempo de educação do que de ensino.

Nesse prisma, entendemos que olhar as referências dos saberes pessoais é permitir o entrelaçamento de pontos de cultura que não estão apenas nas cercanias escolares. Trata-se de criar espaços de aprendizagens significativas o bastante para serem fontes de cultura e de conhecimentos que deveriam renovar, criar ou recriar o acervo de leitura.

É por meio da leitura de mundo que se chega à leitura da palavra. É que se criam percepções e se constroem as relações que levam ao aprendizado. A leitura da palavra só ganha significado e sentido se vier apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma, para que, vivenciadas as diferenças, aconteçam as internalizações e acomodação da aprendizagem, propriamente dita.

Assim, ressignificar o processo de letramento, na perspectiva da EJA, vai além do ensinar. Alcança o sentido de constituir condições plenas de preparar o educando para olhar o mundo com olhos que explicam o sentido da vida e não apenas para organizar estratégias para se esgotar um programa de ensino, ignorando que ler é apreender sentidos. É, como diz Larrosa, “prolongar o escrevível, entremeando textos”.

À guisa de conclusão, fazemos coro com Brandão (2002, p. 65), quando conclama os educadores a promoverem a “passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano”. O que, segundo esse educador-antropólogo, significaria, em primeiro lugar, “o abrir as portas da escola e sair a buscar

compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar”.

Referências

- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD – MEC: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- AUSUBEL, D. A cognitive structure view of word and concept meaning. *In*: R. C. Anderson e D. Ausubel. **Readings in the Psychology of Cognition**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. p. 58-75.
- _____. **Educational Psychology: Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (Org.) **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2007.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIBEIRO, O. M. **Na Teia de Penélope: Metáforas na educação**. Campinas-SP: Pontes, 2013.
- ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- SANTOS, Júlio César F. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 2. ed. Porto Alegre, Rio Grande: Mediação, 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Editora do Professor, v. 9, n. 52. jul./ ago. 2003.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, Ano XVIII, n. 162, mai. 2004.
- STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. *In*: **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, 2003. UNESCO, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 26/04/2017.
- TFOUNI, L. V. **Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas-SP: Pontes, 1988.
- _____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

5

A literatura e sala de aula: importância e desafios

Danglei de Castro Pereira

Somente um ser humano pode educar outro ser humano. Somente um verdadeiro humanista pode cultivar outro verdadeiro humanista. Professores e outros profissionais que se dedicam à Educação de outras pessoas desempenham uma tarefa de imensurável valor, e os efeitos dessa tarefa são perenes (IKEDA, 2017, p. 198¹).

Introdução

Desde a Educação Básica até o nível Superior, é comum encontrarmos queixas de professores em relação ao nível de leitura de seus alunos. Ao abordarmos historicamente os dados sobre o nível de leitura no Brasil, somos conduzidos à compreensão de que o leitor brasileiro lê menos textos literários quando tomamos como parâmetro os dados internacionais de leitura.

Considerando essa situação, neste texto, partimos do pressuposto de que, ao entrar em contato com uma obra literária, o jovem leitor tem a possibilidade de dialogar com valores culturais cifrados nas diferentes manifestações artísticas que lhe são apresentadas.

Compreendemos como premissa deste texto que a literatura contribui ativamente para a formação de leitores críticos e reflexivos. É nesse sentido que propomos estabelecer comentários que demonstrem a importância de viabilizar não só o contato do leitor em formação com obras literárias, como também e, principalmente, criar um ambiente de discussão sobre a importância da leitura literária em ambiente escolar para a formação de leitores reflexivos.

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

A formação de leitores literários e a importância da literatura na escola

Uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1988) para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos, o escrevente incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói individualmente o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP). O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos. Entendemos que a leitura literária é aspecto importante neste processo.

Ainda pensando nas orientações dos PCN, o ensino de Língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas. A literatura, nesse contexto, seria um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos, não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas também na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não apenas escolástica.

Ao valorizar organizações textuais coerentes e coesas, os PCN oferecem orientações ao professor. Essas orientações podem ser entendidas como linhas de reflexão que passam por conceitos advindos da Sociolinguística, Linguística Textual, Gramática Normativa, Sociologia da linguagem, Sintaxe, Morfologia, Análise do Discurso, Teoria Literária, Crítica literária, entre outras áreas da Linguística e dos Estudos Literários.

Nos PCN, é possível verificar certa preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” textual de valor, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em Língua Portuguesa. Pode-se perceber uma tentativa de democratização do acesso aos gêneros textuais e, por que não dizer, de redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire historicamente dentro das escolas. Sua importância, a do texto literário, ainda na aresta dos PCN, está em deslocar o leitor face à referencialidade do discurso

objetivo, conduzindo à valorização da linguagem artística como parte integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos político-culturais evocados no leitor.

Por leitura entendemos, na aresta das colocações de Zilberman (1982), o percurso interacional do leitor com o objeto da linguagem, ou seja, a construção individual de significados inerentes ao ato da leitura. Da mesma forma, o leitor será visto como agente produtor da leitura, em outros termos, como instrumento individual da formação e transmissão do conhecimento provocado no ato de ler. Ainda, seguindo as ideias de Zilberman (1982), compreendemos o ato da leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados. Esses significados construídos conjuntamente na atividade de leitura e decodificação do texto retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como instrumento de transmissão e veiculação de cultura; um dos aspectos centrais para a percepção da importância do trabalho específico com a obra literária na escola.

Retomando nossas colocações iniciais, compreendemos que uma das principais propostas dos PCN para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber por meio do contato do leitor/escrevente com uma diversidade de gêneros textuais. Para o documento:

[...] o trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e consequentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

A formação de leitores “competentes” e “eficazes”, seguindo o raciocínio dos PCN, passa pela apresentação de diferentes gêneros textuais aos novos leitores. Esse processo – apresentar a diversidade de gêneros – é visto como aspecto fundamental no documento, pois o escrevente, nesse contexto, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem obtendo a “matéria prima” para, posteriormente, construir o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis em Língua Portuguesa (LP). O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de escritores entendidos como produtores de textos e

ou enunciados significativos, via interação com a linguagem em seus diferentes gêneros.

Ainda pensando nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998) e tendo como pano de fundo o que nos diz a LDB, a língua portuguesa é um mecanismo para o acesso ao “conhecimento” e ao “exercício da cidadania” ao propiciar uma atividade ampla e diversificada que incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem. Para nós, a literatura possibilita a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas via contato com diferentes recortes culturais e ideológicos.

A literatura, nesse contexto, é uma importante aliada no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas como uma possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural. Lajolo (1993) comenta que o ensino de literatura é importante na formação do leitor, desde que ultrapasse a utilização do texto literário como “pretexto” para atividades pragmáticas de uso de língua como, por exemplo, trabalhos direcionados exclusivamente a estrutura sintática e morfológica.

Essa observação de Lajolo (1993) – “o texto não deve ser pretexto” - parece conduzir a um questionamento sobre a utilização do texto literário em ambiente escolar. Mesmo compreendido como importantes na formação do leitor, os PCN advertem que “os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 1998a, p. 49).

Lajolo (1993) complementa essa perspectiva ao comentar que:

[...] conceitos de literatura padecem de desconhecimento, ou são conhecidos, às vezes, de forma obsoleta; ou não estão muito claros para muitos, ou então aparecem com tal excesso de clareza que chegam a ofuscar qualquer tentativa e ensino mais produtivo e criativo (LAJOLO, 1993, p. 17).

Concordando com Lajolo (1993), entendemos que a importância do literário está em deslocar o leitor do uso referencial da linguagem e, com isso, oportunizar a criatividade, conduzindo à valorização do texto como parte integrante do processo de amadurecimento humano. Nesse sentido, como

expressão de aspectos políticos e culturais, a obra literária deve ser apresentada ao leitor para que este possa interagir com os valores culturais nela cifrados concordando, nesse momento, com Candido ao pensar que “a literatura é um conjunto de obras, não de fatores nem de autores” (CANDIDO, 2002, p. 35).

Chartier (2002) compreende que a formação de um leitor passa pelo processo de incorporação de textos em uma interação crítica o que, progressivamente, leva a reflexão e a formação humana como resultado das diferentes leituras de mundo provocadas pela interação leitor/mundo via texto. A literatura, nesse contexto, contribui para a construção de textos significativos, não só em termos linguísticos, ou seja, ligados à competência textual do escrevente, mas também como possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural em um diálogo contínuo com a complexidade social ao entrar em contato com os diferentes recortes históricos e culturais presentes nas obras.

Ao discutir aspectos históricos na formação da leitura e a fragilidade na formação de leitores críticos/autônomos por meio da “escolarização do texto literário”, Zilberman (1982a) identifica uma inversão na forma de apresentação de textos literários *Stricto Sensu* em sala de aula. Para a autora (1982a, p. 5) na escola, sobretudo após a década de 1980 “a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto”.

As considerações de Zilberman (1982) contemplam uma das questões atuais no debate sobre o ensino de literatura: o progressivo distanciamento dos leitores em formação do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Muitos são os aspectos que favorecem o distanciamento apontado por Zilberman (1982). Podemos destacar: a precariedade do enfrentamento crítico do texto literário *Stricto Sensu* em ambientes de leitura; a utilização do texto literário como pretexto, conforme Lajolo (1993); a diminuição progressiva das aulas de literatura na educação básica, sobretudo nas últimas décadas; o distanciamento dos leitores face ao livro em ambiente familiar, o que prejudica a formação de novos leitores fora da escola; uma sobrecarga no trabalho e a baixa remuneração de professores; o valor agregado de livros em edições cada vez mais caras; o surgimento e fortalecimento de novas mídias, entre elas, a Internet e as redes sociais.

Em alguns casos, encontramos ainda a supervalorização da teoria literária em detrimento ao contato específico com o texto literário nos cursos de Letras, o que contribui para a formação de professores de literatura, muitas vezes, mais preocupados com o ensino e com a discussão da Teoria da Literatura do que com o enfrentamento do texto literário em sua especificidade. Esse processo de supervalorização da teoria literária denominamos “encastelamento teórico” dos departamentos de Letras, dos estudos literários e, sobretudo, da Teoria da Literatura, vista de forma distante em face do seu objeto, ou seja, a literatura e, conseqüentemente, sua discussão em ambiente escolar.

Para nós, a apresentação do literário em ambiente escolar é um dos caminhos para a valorização da leitura na escola, objeto a ser enfrentado na próxima seção deste estudo.

Leitura literária em ambiente escolar: um exemplo

Dando seqüência a nossa reflexão, apresentamos a discussão dos poemas “Convite” e “Cemitério”, de José Paulo Paes (2007) como exemplos da importância de abordar obras literárias de forma direta e específica no contexto escolar. No poema, o convite ao jogo, brincar com “bola, papagaio e pião”, entra em consonância com a ideia de alinhamento ao lúdico na leitura dos textos infantis, aproximando o poema à brincadeira pueril.

Esse paradigma, o da brincadeira, evoca o jogo infantil e remete ao lúdico, aspecto temático entendido como um dos paradigmas para a interação do leitor com o texto.

Convite

Poesia

é brincar com palavras

como se brinca

com bola, papagaio, pião.

*Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.*

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.*

Vamos brincar de poesia?

No poema, o lúdico é percebido como um caminho na leitura do texto de Paes (2007), uma vez que o eu-lírico marca a distinção produzida pelo literário ao aproveitar os elementos da infância e ao conduzir o leitor para a reflexão de que, na leitura literária, as palavras são “sempre novas” e nunca se gastam, indicando que a comparação com a “brincadeira” é um caminho adotado para a construção de um primeiro contato do leitor em formação, com o texto literário, ao indicar, via brincadeira, o pano de fundo temático de traço metalinguístico inerente ao poema.

“Brincar” de poesia, como sugere o “convite” feito pelo poema, é algo prazeroso, como nas brincadeiras da infância, mas que implica descobertas e

transformações, uma vez que o segundo elemento do símile evocado no poema (“rio” e suas águas “sempre novas”) indica que “brincar” de poesia apresenta traços dos jogos infantis, mas também novas formas de enfrentamento do jogo, aqui o jogo estético inerente ao fazer literário, uma vez que o eu-poético brinca com “palavras”.

No poema, as “palavras” não se gastam como os brinquedos, na língua referencial, sendo sempre novas em uma alusão à construção metalinguística do poema que, nesta perspectiva, assume tons de reflexão estética, sobretudo ao pensarmos o poema como um convite a compreender a complexidade da linguagem poética que, intencionalmente, retira os signos de sua compleição significativa habitual, para citarmos o conceito de singularização de Victor Chiklovisk (1986), e os lança em direção ao novo, metaforizado, no poema, na comparação com águas sempre novas do “rio” no poema de Paes (2007).

Essa percepção revela, em nível profundo, a intenção metalinguística subjacente ao poema de Paes e, com isso, alinha o poema à complexidade do gênero poético, mas estabelece o elo de interação via alusão à brincadeira infantil, indicando, por isso, como um leitor iniciante pode pensar o jogo como uma possibilidade de entrada no texto artístico. O lúdico é evocado pelo poema de José Paulo Paes por meio de um paralelismo estético que parece, à primeira vista, distante do jogo pueril evocado na primeira estrofe do poema, mas que se apresenta como paradigma para a construção da literariedade do texto de Paes (2007).

O jogo e o lúdico, no entanto, não são apenas motivado pela alegria da brincadeira infantil. Nesse momento, lembramos Huizinga (2004) ao pensar o lúdico como inerente a complexidade do humano, pois, para esse autor “o fator lúdico propriamente dito, não é claramente expresso pela palavra *‘xywy’*” (2004, p. 35). Para Huizinga (2004), a brincadeira e o cômico atravessam um sentido irônico mais profundo que mobiliza o jogo e o lúdico, ao fazerem da palavra poética um espaço de transição entre um referente e sua projeção cômica.

Essa transversalidade irônica no lúdico provoca espaços de formação tensiva nos sentidos imediatamente ligados a raiz dos termos jogo e lúdico, sobretudo, na poesia, novamente recorrendo Huizinga (2004):

[O jogo é] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma

determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e tornasse sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2004, p. 147).

“Brincar” de poesia, na acepção de Paes, evocaria uma forma de abordagem do literário, sobretudo, da lírica em ambientes de formação de leitores jovens de forma a ampliar a leitura ingênua face à mensagem crítica subjacente ao literário e conduzir a uma reflexão mais ampla inerente ao texto artístico, aqui o literário. Essa percepção de que a leitura literária indica descobertas de novos sentidos subjacentes aos signos linguísticos cria um caminho de enfrentamento mais pueril à leitura literária e indica, também, o traço reflexivo direcionado a aparente alegria e ludicidade, o que entra em consonância com a ideia de expansão reflexiva, de “entusiasmo”, conforme Huizinga (2004).

Lembramos que o literário, muitas vezes, é visto como distante do enfrentamento mais livre da leitura, sobretudo, quando pensamos na literatura canônica, por seu caráter hermético de fundo estético. O enfrentamento lúdico, no entanto, ameniza a aparente rigidez e revela procedimentos estéticos ligados à leitura literária de forma mais ampla, sobretudo em ambiente escolar e de formação de leitores. Em outros termos, o lúdico é então um caminho de entrada para a leitura do texto, mas indica, também, diálogos mais amplos em nível profundo.

Para Silva e Silveira

no cotidiano da escola, mais especificamente no da sala de aula, os gêneros literários têm exercido o papel de apêndice da gramática e do ensino; pretexto para interpretações prontas e acabadas, e, quando não, vistos como mero passatempo. Outro equívoco é associar a leitura literária ao mero prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura não fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93).

O aparente distanciamento de leitores face às obras literárias prejudica, concordando com Silva e Silveira, a construção de leitores autônomos, muitas vezes, pela dificuldade de leitura do literário para além da ideia de “passa-tempo” e “prazer” desvinculados de uma linha reflexiva mais ampla (SILVA; SILVEIRA, 2013).

Segundo Brasil (1998a), deve-se compreender uma formação via literário que amplie no domínio da leitura literária a formação do sujeito crítico e reflexivo, pois

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1998a, p. 58).

“Convite”, nessa linha de leitura, é uma provocação ao leitor literário que, levado primeiramente pelo brincar de ler, o faz por meio da descoberta de distinções entre a brincadeira que o poema vai traçando e o hermético da linguagem poética, que vai criando paralelos reflexivos na montagem/elaboração do artístico. Em outros termos, ao mesmo tempo em que a leitura do poema mobiliza a brincadeira é, também, um exercício crítico de leitura literária, uma vez que o poema alude à necessidade de distanciar o brincar com “bola, papagaio, pião” do fazer poético, que incorpora “palavras” via lúdico.

Acreditamos que a leitura do literário na escola deve, antes de tudo, criar leitores propensos a desvendarem caminhos subjacentes à estrutura profunda da obra artística, o que conduz a processos reflexivos de leitura da obra e sua compreensão indica a fruição do texto, conforme proposto por Barthes (1998). Tal postura amplia a percepção do aspecto artístico e valoriza o traço desautomatizador da arte ao proporcionar aos jovens leitores o convívio prazeroso com a leitura, mas, ao mesmo tempo, possibilitar, pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo, concordando, aqui, com Lajolo (1993).

No poema “Cemitério”, de José Paulo Paes (2007), temos outro exemplo desse processo.

Cemitério

1

A/qui/jaz/ um/le/ão - A

Cha/ma/do/ Au/gus/to. - B

Deu um urrotão forte, - C

mas um urro tão forte, - C

que morreu de susto. - B

2

Aqui jaz uma pulga

chamada Cida.

Desgostosa da vida,

tomou inseticida:

Era uma pulga suiCida.

3

Aqui jaz um morcego

que morreu de amor

por outro morcego.

Desse amor arrenego:

amor cego, o de morcego!

4

Neste túmulo vazio

jaz um bicho sem nome.

Bicho mais impróprio!

tinha tanta fome,

que comeu-se a si próprio.

O poema de José Paulo Paes (2007), ao dialogar com a forma fixa do epitáfio e ao utilizar a redondilha menor em um amplo processo de cacofonia sonora, mobiliza rimas internas para criar o efeito cômico e produzir o riso, muito próximo do jogo lúdico, conforme Huizinga (2004), criando, assim, uma tangente enunciativa que esbarra nas qualidades intrínsecas de cada personagem evocado no poema.

Diferente do perfil eufórico do epitáfio que opta pela descrição harmônica do morto em elogios quase sempre pueris face à realidade imediata, o tom positivo do epitáfio ocupa lugar deslocado no poema de José Paulo Paes. O leão “Augusto”, a pulga “Cida”, o “Morcego” e o “bicho sem nome” encontram na descrição da fragilidade inerente a cada uma das trajetórias individuais evocadas um espaço tensivo, quando compreendidos na aparente dicção fluída que o poema adquire ocupam ponto irônico em relação à propensa bondade humana geralmente construída nos elogios dos epitáfios.

Cada verso, neste sentido, dialoga com a ilusão/ironia de que a vida é boa e as ações humanas são dignas de epitáfios bondosos e bem humorados. Essa flexibilização dos elogios aponta para a fragilidade e para a efemeridade da vida e, com isso, expõe a trajetória frágil e polêmica de cada um dos personagens. A presença da sonoridade e das cacofonias, principalmente pela harmonia sonora trazida pela redondilha menor, deixa implícito o tom burlesco que o poema evoca.

O “leão Augusto” morre de susto em decorrência de seu próprio “urro”; a pulga suicida e o morcego que morre de amores por outro “morcego”, em seu amor “arreneço”, conduzem em nível profundo para a percepção de que o homem, “bicho sem nome” que come a si “próprio” no poema, são produtos de uma sociedade que esconde seus problemas e se preocupa exageradamente com si mesmo. A “pulga Cida” e seu tom autodestrutivo encontra eco na imagem do “morcego”, que encontra a morte prematura “pela incompreensão de si mesmo e do outro”. Tanto “Cida” quanto o “morcego” aludem à efemeridade da vida e à influência de traços alheios à profundidade ontológica associada ao sujeito humano antropomorfizado ironicamente nos personagens do poema.

A presença de temas tabus como o homossexualismo, “morcego”, do egoísmo e egocentrismo, sobretudo em relações afetivas, “Cida” e “Augusto”, levam ao processo decadente que assola os personagens do poema, metaforizadas na imagem decadente do “bicho que come a si próprio” no texto.

Essa problematização ontológica cria o diálogo crítico com a fragilidade lúdica ligada a brincadeira pueril no poema de José Paulo Paes, aspecto intensificado pelas cacofonias e rimas do texto.

O riso solto, nesse sentido, é interrompido pela percepção de que o poema alude aos problemas individuais da natureza humana e, com isso, cria uma tangente significativa face à fragilidade significativa do epitáfio que, quase sempre, opta por um recorte positivo da vida do homem, transformado, no poema, ironicamente, sinônimo de morte, em “Cemitério”. A percepção de uma reflexão diante do traço destrutivo próprio ao ser humano, propenso a devorar-se a si “próprio”, tem como resultado, no poema de Paes (2007), a expressão de sua natureza “imprópria”, ou seja, uma alusão eufêmica ao conjunto de falhas éticas e morais que o levam, o homem, ao silêncio e ao abandono do “túmulo vazio”.

Ao adotar uma linha inventiva de traço polêmico, o poema “Cemitério” parece contribuir para nossa reflexão quando pensamos na necessidade de leitura crítica dos textos formativos da tradição literária infanto-juvenil no Brasil para além do traço ingênuo frequentemente associado à brincadeira infantil.

O riso e o humor, novamente evocando Huizinga (2004), contribuem para nossa reflexão, pois, para além do riso cômico, teríamos, na literatura e nas obras de expressão artística, o traço reflexivo que contribui para a formação de leitores críticos. A eminente indicação de fragilidade humana, via riso, no poema “Cemitério”, indica a profundidade enunciativa que a leitura do literário possibilita a leitores em formação e, por isso, como argumento final deste estudo, compreendemos a relevância de abordar obras literárias em ambiente escolar como foco central da atividade pedagógica. Nesse processo, no entanto, a literatura deve ocupar centralidade em sua especificidade estética e mobilizar o lúdico e o imaginário nesse percurso.

Considerações finais

Feitas as considerações sobre a importância do contato do leitor em formação com a literatura, entendemos que o valor de objeto cultural inerente ao literário garante não só ao literário, mas a toda expressão da arte, um traço humanístico que propicia um mecanismo capaz de refletir a concepção de mundo de uma sociedade, aspecto demonstrado nos comentários dos poemas

de José Paulo Paes neste estudo. Em outros termos, a importância do texto literário em sala de aula passa pela compreensão da complexidade da relação entre arte literária e sociedade. O maior desafio nesse ensino é criar os mecanismos para percebermos a visão de mundo de um dado conjunto social, cifrado pelas vozes individuais dentro da tradição.

A leitura literária é, nesse contexto, um ato formativo e deve, justamente por isso, ser compreendida como expressão de valores culturais. Essa ideia, embora pareça óbvia na medida em que compreende a necessária abordagem dos aspectos sociais em sua expressão textualizada dentro do *corpus* literário, garante a relevância da arte como forma de discussão da visão de mundo e dos valores culturais transmitidos e materializados socialmente via literário na tradição.

Ao compreendermos tradição, na aresta do que propõe Todorov (2000), identificamos, nos elos de influência, pontos de contato entre tradição literária e aspectos sociais, fato que reforça a percepção de que os temas culturais adquirem relevância enquanto expressos na estrutura literária. É pensando nessa relação conflituosa entre literatura, cultura, escola e sociedade que apresentamos uma reflexão sobre a necessidade de uma maior valorização da especificidade do texto literário na escola, o que, em nosso entendimento, ganha força na valorização *Stricto Sensu* do literário na escola; maior desafio no ensino de literatura em sua complexidade formativa.

Mais uma reflexão que fica latente ao concluirmos este texto é a necessidade de ampliação da carga horária destinada ao ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino no Brasil, posto que, como instrumento humanístico, é fator preponderante para a compreensão de aspectos humanos, latentes no literário, o que deveria ocupar maior destaque na formação de leitores no Brasil.

Referências

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEE, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Ática 2002.
- CHARTIER, R. Sobre a leitura. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHIKLOVISK, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. *et al.* **Os Formalistas Russos**. Porto Alegre: Global, 1986.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LAIJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- PAES, J. P. **Brincar de Poesia**. São Paulo: Global, 2007.
- SILVA, Antonieta M. O. de; SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, n. 1, 2º semestre 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: set. 2013.
- TODOROV, E. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Global, 2000.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- _____. Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor**. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982a.

6

A EJA e a integração curricular com a educação profissional*

Juliana Alves de Araújo Bottechia

* Destacando as colegas que trabalharam comigo na formulação dessa política pública educacional na GEPIC – Gerência de Educação Prisional e de Integração Curricular com a Educação Profissional, em 2017: Elaine Cristina Sampaio, Fabiola Gonzaga, Giovanna Silveira, Kattia Amin, Nilza Maria Soares dos Anjos e Simone Rodrigues Torres.

Makiguchi afirmou: “A Educação jamais deve ser coerciva, seu âmago encontra-se no processo de professor e aluno aprenderem juntos, em que o professor extrai o potencial do aluno e cultiva-o a ponto de o aluno desenvolver uma capacidade e superar a do professor” (IKEDA, 2017, p. 200¹).

Considerações iniciais

A integração curricular entre a educação básica e a Educação Profissional não é um desafio recente no Brasil, porém, se por um lado a formação profissional, durante um longo período, limitou-se a um treinamento operacional, com vistas a uma produção em série e padronizada; por outro lado, a escola era organizada com um currículo com hierarquização dos componentes curriculares e com forte enquadramento.

Com esses “desenhos”, vivenciasse o fenômeno da exclusão, que contribui com o aumento de estudantes que, por diversos motivos, não avançavam nos estudos e acabavam sem dar continuidade à eles, agregando assim esses jovens ao universo de adultos que sem acesso aos estudos na idade adequada.

Para essa população, já houve soluções educacionais por meio de programas como o método de alfabetização de adultos, preconizado pelo educador Paulo Freire na década de 1960, substituído pelo Mobral (Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968) e complementado pelo Madureza, correspondentes ao que hoje é conhecido como os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, na educação dita “regular”. Posteriormente, esse “conjunto” ficou conhecido como Supletivo, mas é hoje (LDB 1996) uma modalidade da educação básica chamada de educação de jovens e adultos (EJA).

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

Porém, retomando a educação profissional, naquela época chamada de profissionalizante, o país contava com a formação de um quadro profissional que poderia ser traduzido como uma massa de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, com tarefas simples e rotineiras, predeterminadas. Somente uma pequena parcela dos funcionários deveria apresentar conhecimentos, saberes e competências profissionais em níveis de maior complexidade, já que eles eram responsáveis por “pensar as tarefas”. A maior parte dos trabalhadores era considerada menos capaz, menos apta, e, portanto, era incumbida da mera execução das atividades e, por isso, a formação profissionalizante de repetição de uma técnica para operacionalização de uma tarefa era satisfatório.

Na década de 80, com a promulgação da Constituição Cidadã, em função das novas formas de organização e de gestão do trabalho, e com um novo cenário econômico e produtivo, agregado a novas tecnologias, houve uma ressignificação das relações de trabalho. Em consequência disso, o mundo do trabalho passou a ser expresso por “mundo” e não apenas “mercado de trabalho” e passou a exigir profissionais qualificados, com capacidade de raciocínio crítico, que tivessem visão holística e que não fossem meros executores de tarefas.

Tal mudança exigiu das escolas e das instituições de educação profissional a tarefa de diversificar programas e cursos que atendessem novas áreas profissionais, elevando os níveis de qualidade da oferta (DISTRITO FEDERAL, 2012). Assim não se admite hoje uma educação profissional como uma espécie de política assistencialista, supletiva ou linear, com o seu ajustamento orientado apenas pelas demandas do “mercado”.

A educação profissional deve ser, antes de tudo, instrumento de cidadania, exigindo do profissional uma compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. O trabalho torna-se, assim, categoria fundante, constituinte da formação do ser humano (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A EJA e a educação profissional

Nessa perspectiva, pensando na proposta de uma organização curricular que privilegie a integração entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional, é fundamental observar a árdua e complexa realidade

de jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que iniciam seus estudos tardiamente ou que não obtiveram êxito em seus processos de escolarização anteriores.

Dessa forma, percebe-se que o retorno daquele público aos espaços escolares traz consigo especificidades de um grupo de estudantes que necessita de apoio à sua permanência na escola, com qualidade, sem, contudo, ser alijado da compreensão global do processo produtivo e da construção dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e da autonomia de suas ações, com o reconhecimento de formação por meio de certificação, uma vez que não se deve afastar nenhum estudante da EJA do direito ao trabalho.

Assim é imprescindível o entendimento do papel social da EJA e, uma vez integrada à educação profissional, da sua contribuição ao mundo do trabalho. A partir do Decreto nº 5840/2006 e dos documentos base, a integração entre formação geral e profissional na modalidade educação de jovens e adultos assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação.

No Distrito Federal as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos indicam que as matrizes curriculares dos cursos de educação profissional, independentemente do seu eixo tecnológico, devem pautar-se pela formação integral dos estudantes, de forma a promover-lhes condições de apropriação dos fundamentos sociais, científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional (SEEDF, 2014).

A partir disso, a consubstanciação do currículo escolar integrado ao profissional em sala de aula deverá contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender o sentido do que produz de forma reflexiva, autônoma, crítica, criativa e comprometida, com a indução de novas demandas orientadas à melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global de desenvolvimento.

O mesmo documento preconiza que a aprendizagem deve ser vista como um processo socialmente construído por meio da participação intensa da comunidade escolar, do diálogo, da troca de experiências e de significados e da colaboração entre as pessoas, o qual deve resultar em envolvimento ativo e multidirecional do estudante. Isso porque o estudante deve ser percebido não apenas como simples sujeito do processo de ensinoaprendizagem, visto que passa a agir sobre as mensagens e informações recebidas, transformando-as

ativamente para integrá-las, na medida do possível, aos próprios conhecimentos adquiridos por meio de sua experiência de vida (SEEDF, 2014).

As Diretrizes Curriculares, apontadas na Orientação Pedagógica da Integração, concebidas com o objetivo de promover o ensinoaprendizagem, sinalizam que o currículo a ser trabalhado nas escolas que ofertam a educação profissional deve enfatizar o processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão no contexto da comunidade escolar até os órgãos centrais de educação. No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), essa proposta encontrou ressonância nas falas dos atores envolvidos: gestores, corpo docente e discente.

Considerando o potencial de promover as aprendizagens que a inserção dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para a qualificação profissional (160 horas), articulados e integrados com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, a partir da escuta e da discussão com a comunidade escolar, foi implementado um projeto-piloto em escolas da rede pública de ensino dessa modalidade em 2016, apresentado por uma Coordenação Regional de Ensino², que expôs uma proposta a fim de organizar processos de ensinoaprendizagem adequados às necessidades dos estudantes da EJA, com vistas ao mundo do trabalho e à melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, objetivou-se organizar processos de ensino e de aprendizagem adequados às necessidades dos estudantes da educação de jovens e adultos, com vistas ao mundo do trabalho e à melhoria da qualidade de vida. A expansão da oferta da educação profissional e técnica surgiu da necessidade de flexibilizar tempos e espaços para os jovens e adultos que não têm acesso à qualificação profissional na sua localidade.

Pensando nessa integração curricular, os gestores e a comunidade escolar, articulados com a Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB), produziram os planos de curso que foram encaminhados para análise e orientação da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA),

2. Para fins de conhecimento, a SEEDF era organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) em 2016. Foi a de Sobradinho (CRESo), que se situa na região administrativa que fica a aproximadamente 30 km do Plano Piloto (região central de Brasília/DF), que apresentou e realizou o projeto-piloto de integração da EJA com a Educação Profissional – o EJA-FIC, articulada ao nível central.

bem como das Diretorias de Educação Profissional (DIEP) e de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), visando aprovação da oferta de cursos FICs (160 horas articulados integrados à EJA). Foi autorizada a oferta de cerca de 500 vagas e 450 estudantes foram regularmente matriculados nos 1º e 2º Segmentos da EJA, como também houve a inclusão para a EJA Interventiva. Especificamente, a oferta da Educação Profissional integrada à EJA, por meio dos cursos FIC de 160 horas, atingiu 12 turmas de trinta estudantes e, na EJA Interventiva, seis turmas com 15 estudantes cada.

Nesse contexto, os cursos FIC de 160 horas foram ofertados durante o semestre letivo, sendo 80 horas-aula presenciais, integradas, fazendo uso da estratégia das aulas direcionadas, ou seja, uma vez por semana com quatro horas, correspondente a cinco horas-aulas; 48 horas-aula presenciais, ministradas aos sábados; e 32 horas-aula ofertadas de forma indireta, sendo esses cursos ofertados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A partir desse projeto-piloto, observou-se uma redução nos índices de evasão dos estudantes, bem como a ampliação da oferta na modalidade, dada a ressignificação proporcionada pela aquisição do conhecimento e do seu novo sentido na vida dos referidos estudantes. Apenas como exemplo, a disciplina de matemática ganhou vida nas receitas culinárias desenvolvidas durante o curso FIC de 160 horas de Agente de Alimentação Escolar. Essa é uma das muitas falas compartilhadas nos momentos dedicados à avaliação dessa oferta. Além disso, percebeu-se que a inserção dos Cursos FIC de 160 horas trouxe impacto positivo à prática docente, haja vista a integração proporcionada por sua inserção na modalidade EJA.

A expansão da oferta da Educação Profissional e Técnica surgiu da necessidade de flexibilizar tempos e espaços para os jovens e adultos que não têm acesso à qualificação profissional na sua cidade ou na região administrativa, atendendo a onze CREs em 2017. Portanto, a integração entre a EJA e a educação profissional é uma proposta que necessita de um modelo possível de organização curricular para se consolidar, pois está de acordo com os anseios dos estudantes e das comunidades. Dando continuidade à oferta no primeiro semestre letivo de 2017, a educação de jovens e adultos, articulada e integrada à educação profissional, ofertou cerca de 1.000 vagas e formou 834 matrículas efetivadas, em seis CREs da rede pública do Distrito Federal.

Diante do êxito dessa prática e da participação efetiva da comunidade, no segundo semestre letivo de 2017, ampliou-se novamente a oferta de vagas. Dessa maneira, foi projetada a oferta de 2.000 vagas da educação profissional articulada e integrada à educação de jovens e adultos, por meio dos cursos FIC de 160 horas (Pronatec), em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal.

É legal a possibilidade dessa integração curricular?

É fato que essa forma de atuação integrada promove a ruptura da visão dual entre a educação básica e a educação profissional, uma vez que resgata o princípio de uma formação plena do ser humano, de sua omnilateralidade. O pensar e o fazer possibilitam uma formação integral do indivíduo, não apenas pautada pelos interesses do mundo do trabalho (que pode ser apenas a formação técnica, certificada, uma atualização ou ainda, a vaga no mercado de trabalho), mas, sobretudo, voltada para a construção de projetos de vida dos estudantes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Portanto, se tanto a educação de jovens e adultos quanto a educação profissional, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), são modalidades da educação básica, naturalmente não podem prescindir da legislação e da organização dessa etapa da educação brasileira. A referida Lei estabelece em seu artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

O Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024, aprovado pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (publicada no DODF nº 135, de 15 de julho de 2015), prevê que o Distrito Federal deve:

Meta 9: Constituir na rede pública de ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional,

nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.

[...]

9.4 – Criar e manter Sistema de Informações de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – SIEJAIT, articulado com a função dos agentes colaboradores da educação de jovens, adultos e idosos com a finalidade de identificar a demanda ativa por vagas de EJAIT na rede pública e realizar o acompanhamento do itinerário formativo, em parceria com as áreas de trabalho, assistência social, saúde e movimentos sociais, por residência ou local de trabalho, até o segundo ano após a publicação deste Plano.

[...]

9.6 – Garantir a diversificação curricular da educação de jovens, adultos e idosos, articulando a formação básica com a participação no mundo do trabalho, estabelecendo relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da cultura, da cidadania e da tecnologia, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes.

Há um embasamento legal para a integração entre a Educação Profissional e a EJA, que é tratada na Resolução nº 06/2012-CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais, em seus princípios, estabelecem que:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a

cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensinoaprendizagem (CNE, 2012).

Diante do exposto, é relevante ressaltar que a educação profissional não se restringe ao ensino médio e aplica-se a todos os segmentos da EJA, mais especificamente, à formação técnica para o terceiro segmento e à formação inicial e continuada para o primeiro, segundo e terceiro segmentos.

No âmbito do Distrito Federal, essa oferta se pauta na Resolução nº 01/2012-CEDF, alterada pela resolução nº 01/2014 CEDF, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e define:

Art. 50. A educação profissional tem por finalidade garantir ao cidadão o permanente desenvolvimento de aptidões para o exercício de atividades produtivas requeridas pelo mundo do trabalho e para o convívio social.

Art. 51. A educação profissional pode ser desenvolvida em articulação com o ensino médio ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada em todos os níveis de escolaridade;

II - educação profissional técnica de nível médio com organização curricular própria, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sendo a EJA uma das modalidades da Educação Básica, deve se orientar também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica

e, nesse sentido, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define a constituição da Base Nacional Comum (BNC) para essa etapa:

Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso;

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelece:

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

[...]

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

[...]

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Destaca-se ainda, a Portaria nº 193, de 28 de abril de 2017, que regulamenta, no âmbito da SEEDF, orientações pedagógicas e procedimentos normativos para a estruturação e oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada:

Art. 2º Curso FIC é um curso, no âmbito da Educação Profissional, inserido em Eixos Tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple Itinerários Formativos, de caráter teórico e/ou prático, planejado e orientado para atender a formação de jovens e adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho.

Vale enfatizar o inciso I, parágrafo 9º, do Artigo nº 22 da Portaria supracitada, que prevê a integralização de 25% da carga horária dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos:

No caso de Curso FIC Integrado à Educação de Jovens e Adultos - EJA, apresentar a matriz curricular completa, com a inclusão dos componentes curriculares específicos;

II - Na carga horária mínima dos Cursos FIC, quando Integrado à EJA, podem ser aproveitados 25% das cargas horárias semestrais dos componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, os quais são considerados conhecimentos obrigatórios para todos os cursos FIC Integrados.

O entendimento de que a forma como os cursos FIC podem ser ofertados poderia promover uma precarização e gerar questionamentos em relação à formação do estudante trabalhador apresenta-se equivocada, pois, ao contrário disso, a proposta é a de superar a lógica fragmentada e desvinculada da formação profissional.

Portanto, tais instrumentos legais permitem pensar a integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo quando, no cerne da discussão, mesmo que de forma empírica, existam experiências desafiadoras e exitosas. Contudo, vale mencionar que tais experiências priorizaram uma formação plena do indivíduo, visando à sua autonomia, à sua emancipação e, em especial, à sua preparação para o mundo do trabalho.

E como se faz uma integração curricular com a educação profissional?

Com o avanço das ciências e com a necessidade de especialização, o currículo escolar e as disciplinas organizam-se e configuram-se em campos de disputa recontextualizados ao longo do tempo, mas é importante compreender que os conhecimentos escolares podem promover a base para o ensinosaprendizagem dos conhecimentos laborais pelos estudantes, uma vez que esses conhecimentos fazem parte das atividades profissionais do curso ofertado.

No contexto do mundo do trabalho, hoje não basta “saber fazer”. Espera-se que o trabalhador possa posicionar-se em situações de conflitos de forma a articular possibilidades de melhorias para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse sentido, a formação integrada para esses estudantes é a que mais atende ao contexto atual do trabalho, o que é mais um motivo de defesa pela oferta integrada.

Para atender a essa possibilidade de oferta da EJA integrada à educação profissional, utilizando 160 horas por meio de cursos de FIC, há a necessidade de efetivar a formação continuada por meio da elaboração de Planos de Cursos, conforme a matriz curricular de referência para cada segmento da EJA.

Considerando toda a proposição apresentada e o arcabouço legal que deve regulamentar essa oferta integrada, precisa-se apresentar uma organização curricular diferenciada e, para tanto, a metodologia utilizada deve-se orientar pela LDBEN; pelo Plano Distrital de Educação (atual de 2015 a 2024); pela Resolução nº 06/2012-CNE; pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010; pela Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010; pela Resolução nº 01/2012-CEDF, alterada pela Resolução nº 01, de 2014 CEDF; e pela Portaria nº 193/2017, que, na Organização Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos, descreve o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a educação profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos estudantes e reitera-se que

as matrizes curriculares dos respectivos segmentos indicará uma carga horária destinada à educação profissional integrada à EJA por meio dos cursos FICs de 160 horas, ficando o plano de curso responsável por indicar como será a forma da oferta nas Unidade Escolar de acordo com suas especificidades e distribuir a carga horária dos componentes curriculares, de acordo com que está previsto nas matrizes curriculares referenciais para cada segmento, bem como apresentar os componentes curriculares da parte específica do curso FIC articulado integrado a ser ofertado na Unidade de Ensino.

O plano de curso deve ser construído pelos profissionais docentes interessados, pela equipe pedagógica em comum acordo com direção da UE ofertante, considerando a legislação e as normativas vigentes

com base na estrutura descrita na Portaria 193/2017, encaminhar à CRE para análise e pronunciamento por meio de parecer técnico, validando os pareceres emitidos pelas unidades pertinentes.

Deverá ser submetido à DIEJA para apreciação e posterior aprovação da DIEP no sentido de orientações para definições sobre a oferta de qualificação profissional adequada à comunidade, as condições de infraestrutura da escola e de acordo com um itinerário formativo que promova aos estudantes o aproveitamento sucessivo e articulado de estudos na área.

A carga horária da Educação de Jovens e Adultos permanece com 400h semestrais, sendo que 160h serão integradas com a Educação Profissional, não configurando precarização do ensino, mas que os objetivos de aprendizagens e os conteúdos devem fazer sentido e ter significado aos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum (da EJA) e os componentes curriculares da parte específica dos cursos FICs de 160 horas devem estabelecer uma relação dialógica entre si e, com isso, não se romper com a disciplina enquanto campo de conhecimento, no entanto a organização do trabalho deve contemplar a interdisciplinaridade e a contextualização como princípio epistemológico, previsto nos Pressupostos Teóricos do Currículo da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A escolha dos cursos nos respectivos segmentos deve ser preferencialmente construída com os cursos constantes no Guia Nacional de Cursos FIC do MEC e de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Como prevê a Portaria nº 193/2017, as aulas da parte específica dos cursos poderão ser ministradas por professores efetivos, lotados em qualquer escola ou nos diferentes setores pedagógicos e administrativos da SEEDF, inclusive no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, por professores em contrato temporário ou por bolsistas de programas federais ou distritais, desde que estejam devidamente habilitados para o perfil profissional do curso, inclusive por professores de disciplinas consideradas extintas.

Horizontes...

A escola organizada na perspectiva da integração será coordenada e acompanhada, no sentido de apoio, consultoria e orientações para definições sobre a oferta de qualificação profissional adequada à comunidade, sobre as condições de infraestrutura da escola e sobre um itinerário formativo que promova aos estudantes da EJA o aproveitamento sucessivo e articulado de estudos.

A partir do mapeamento das ofertas na rede pública de ensino no Distrito Federal e da identificação das condições primordiais para garantir essa oferta com qualidade, poderá ser desenvolvida, além dos cursos técnicos já oferecidos pela SEEDF, a oferta de FIC de 160 horas, integrados à educação de jovens e adultos, garantindo o envolvimento da comunidade escolar na construção e no planejamento coletivo da proposta de implantação. Esse planejamento deve oportunizar o princípio da preparação geral para o trabalho articulado da educação profissional de cursos técnicos à formação básica.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal está fundado na perspectiva da formação integral do estudante. Esse currículo considera que a continuidade de estudos, a preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas relevantes para o processo de formação na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, fazer a integração conforme as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos da SEEDF tem como perspectiva reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e as demais práticas sociais. Tem também uma base unitária sobre as quais se assentam diversas possibilidades, seja no trabalho como preparação geral ou formação para profissões técnicas; ou na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; e ainda na cultura, como ampliação da formação cultural.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-296/decreto/d5840.htm. Acesso em: 17 nov. 2017.
- _____. Decreto nº 62.455 de 1968. **Institui, no âmbito nacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/decreto/62455-1968.htm. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.
- _____. 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: 17 nov. 2017.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 17 nov. 2017.
- _____. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 08 nov. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB042010.pdf. Acesso em: 08 dez. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB042010.pdf. Acesso em: 08 dez. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB062012.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, **Estabelece o PDE 2015-2024.** DODF nº 135, de 15 de julho de 2015. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/images/agencia_brasilia/2015/07%20-%20Julho/PDE_apresentacao.pdf. Acesso em: 08 nov. 2017.
- _____. Resolução nº 1, de 18 de outubro de 2012. **Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2012.
- _____. **Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2014.
- _____. Portaria nº 193, de 28 de abril 2017. **Regulamenta no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, orientações pedagógicas e procedimentos normativos para a estruturação e oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – Cursos FIC, nas modalidades presencial e de Educação a Distância – EaD, em diferentes formas de oferta e dá outras providências.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- IKEDA, Daisaku. **Educação Soka.** São Paulo: Ed. Brasil Seikyo, 2017.

7

Pedagogia do trabalho e cultura no pensamento de Paulo Freire

Erlando da Silva Rêses

Adriana Silva Alves

Wesley da Silva Oliveira

Dada a condição da nossa época e a direção que ela está tomando, creio que a necessidade de modelos educacionais que conduzam o conhecimento na direção da sabedoria, sublimem o medo e o transformem em coragem e tornem a empatia e a indiferença em engajamento compassivo sejam agora mais urgentes que nunca (IKEDA, 2017, p. 213¹).

Considerações iniciais ou teoria educacional de Paulo Freire

A referência central deste texto é o educador brasileiro, Paulo Freire, que revolucionou o pensamento político-educacional do Brasil com a educação de adultos e a promoção da cultura popular por meio da *conscientização* como forma de mobilização política das massas populares. Exerceu influência na América, na Europa, e na África-Portuguesa, sendo traduzido em pelo menos quatorze idiomas (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano, sueco, norueguês, finlandês, dinamarquês, flamengo, grego, árabe, chinês e outros idiomas).

O professor Venício Artur de Lima (2011) expõe sobre a teoria educacional de Freire e sobre seus conceitos fundamentais, centrados nas obras: pedagogia da autonomia, pedagogia do oprimido e pedagogia da esperança.

A teoria educacional de Paulo Freire funda-se, a partir de uma análise marxista, no antagonismo da sociedade de classes e na luta por sua superação, em que justifica e elabora sua concepção problematizadora e libertadora de educação, tendo a dialogicidade como método da práxis educativa e da investigação.

Sua noção de consciência histórica e da ação crítica do homem em seu aqui e agora, como práxis, sustenta o caráter problematizador de sua pedagogia contra qualquer tentativa de interpretação inexorável da história. Ao se conscientizarem da história como processo, os sujeitos podem (re)conhecer sua realidade existencial, questioná-la e inserir-se nela ativamente, no propósito de transformação da sociedade pela superação das relações de opressão.

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

“Comunicação” e “cultura” são conceitos fundamentais e complementares na teoria educacional de Paulo Freire, compreendidos no movimento dialético da articulação entre “superestrutura” e “infraestrutura” (LIMA, 2011).

Paulo Freire alerta-nos que o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e, por isso, dialógica, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, que o discutam, bem como sua própria visão do mundo.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de construir-se na **comunicação**, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (FREIRE, 2011, p. 140).

A comunicação é defendida por Freire como uma relação social – o homem em sua relação com o mundo na condição de sujeito e em sua relação com os outros homens em comunicação. Isso significa coparticipação de sujeitos iguais e criativos no ato de pensar. É a situação social na qual as pessoas criam conhecimento juntas, desde que a natureza dessa interação esteja fundada no diálogo. Essa dimensão relacional da comunicação assume uma dimensão política, pois o princípio filosófico do diálogo ao nível do “ato de conhecer” é realizado no plano social, o que exige e implica sua transformação.

Pensamento e linguagem são gerados na relação dialética entre sujeito e sua realidade histórica e cultural concreta, por isso “pronunciar o mundo” é modificá-lo e, daí, o homem ter o direito à “voz” para ser sujeito que opta e projeta seu próprio destino. Traz, assim, ao debate das culturas “silenciadas” ou “alienadas culturalmente”, a conquista do direito à voz, e o direito de pronunciarem suas “palavras”, que é a essência do próprio diálogo. Nessa dimensão relacional e política do conceito de comunicação/diálogo em Freire, complementa-se à visão da natureza humana – o conceito de cultura.

O conceito de “cultura” em Freire tem significado fundamental em seus escritos, sendo elemento básico em três de suas expressões chaves: “cultura do silêncio”, “conceito antropológico de cultura” e “ação cultural” (LIMA, 2011).

A primeira surge a partir de sua análise da herança colonial brasileira, que se ampliou para abranger não somente a realidade da América Latina, mas

todas as sociedades “dependentes” e os povos oprimidos em geral, correspondentes ao conjunto de estruturas de dominação. Ela constitui a “cultura do oprimido”. Sua pedagogia dirige-se para as pessoas que se encontram mergulhadas na “cultura do silêncio”, e que, apesar de criativas e transformadoras, não têm voz própria, postura crítica, sofrem de “dualidade existencial” por um senso de autodepreciação e caracterizam-se pela submissão e pelo silêncio.

O homem oprimido, que vive mergulhado na “cultura do silêncio”, não se vê como transformador do “mundo”. Pensa si próprio como fazendo parte do mundo “natural” preso a uma consciência mistificada, em oposição ao mundo da “história” e da “cultura”. Sua libertação, no entanto, não virá unicamente por meio de mudanças nas estruturas econômicas de dominação, mas virá paralelamente à mudança estrutural, pela “ação cultural”, conquistando seu direito de fala. Emergindo assim o “conceito antropológico de cultura”.

Essa segunda surge no que foi se conformando em metodologia de sua práxis educativa. O “conceito antropológico de cultura” tornou-se “tema dobradiça” utilizado nos “círculos de cultura”, em que nesses se supera o mito da educação neutra e instrumento a serviço da domesticação dos homens, problematizando a realidade do “contexto concreto” dos educandos, buscando “clarificar situações” e a ação derivada dessa clarificação. Os “temas dobradiças” são a inclusão pelos educadores de temas não sugeridos pelos educandos no processo de “investigação dos temas geradores”, caracterizando a programação educativa pela dialogicidade da educação.

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiças”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação (FREIRE, 2011, p. 161).

Assim o educando pode superar sua compreensão mágica ou ingênua da realidade e desenvolver um entendimento cada vez mais crítico, sendo este o ponto de partida do processo educativo, compreendendo “cultura” como resultado da práxis e do trabalho humano em sua relação dialética com o mundo e como processo dialético criado pelo homem e que, ao mesmo tempo, o cria (FREIRE, 2003).

A terceira e última, a “ação cultural”, é equiparada à “educação”, devendo ser compreendida com o conhecimento prévio dos conceitos anteriores. Este é um conceito dialético que identifica a atividade educativa e que pode estar voltado tanto para a libertação como para a dominação, pois está sempre relacionada à estrutura social. A “ação cultural”, portanto, estará voltada para a dominação ou para a libertação. A partir do que, com a complementaridade de todos estes conceitos, erigem-se suas duas teorias da ação cultural: a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica. A primeira ligada à ação opressiva e caracterizada pela “conquista ideológica”, “dividir para manter a opressão”, “a manipulação” e a “invasão cultural”; a segunda, revolucionário-libertadora consiste na “cooperação”, na “unidade”, na “organização” das massas populares e na “síntese cultural” (FREIRE, 2011).

A educação problematizadora proposta por Freire caracteriza-se por sua metodologia conscientizadora - a “metodologia da investigação temática” - que trata de “investigar o próprio pensar do povo” referido à realidade. Fundamentada pela compreensão da totalidade histórico-cultural, busca proporcionar aos sujeitos “pensarem criticamente a própria condição de existir”, partindo do “concreto” ao “abstrato” por meio da “codificação” e da “decodificação” da realidade. Um processo de ação-reflexão gerador e identificador de “situações-limites”: a “denúncia da realidade” e o “anúncio de sua transformação”. Esse último que é o “inédito-viável”, algo definido, cuja concretização será dirigida à ação dos sujeitos. O objetivo, portanto, da educação problematizadora é ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível”.

O “inédito-viável” é uma categoria fundamental na “pedagogia do oprimido”. Os sujeitos, diante das “situações-limites”, essas decorrentes da problematização da realidade, podem vê-las como barreiras intransponíveis ou não quererem transpô-las “por medo da liberdade”, mas, se essas forem percebidas criticamente, encontrar-se-ão desafiados a resolver, na medida do possível, os problemas da sociedade em que vivem. Essa ação necessária à superação das “situações-limites” são os “atos-limite” que, resolvendo pela ação e reflexão os obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpõem-se à “fronteira entre o ser e o SER-MAIS”, que é a realização da humanização. O “inédito-viável” é uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida, mas que será conseguida pela práxis libertadora que passa pela “teoria da ação dialógica” proposta por Freire.

Pedagogia do trabalho em Paulo Freire

Este item atende a uma mera organização didática do texto, porque é inconcebível pensar a teoria educacional de Paulo Freire desvinculada de uma pedagogia do trabalho e da cultura. Essas dimensões se compõem de uma relação intrínseca entre teoria e prática, conforme Lênin concluiu no esforço de mostrar a espontaneidade das massas e a consciência de classe, para a qual desenvolveu uma crítica radical ao culto do espontâneo e afirmou a necessidade do conhecimento revolucionário: “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária” (LÊNIN, 1979, p. 90). Essa máxima de Lênin encontra aproximação com Freire quando abrange o sentido da importância do elemento espontâneo como portador da gênese da consciência de classe, ou seja, como embrião da consciência.

De forma geral, podemos apontar que toda a educação tem uma intencionalidade, explícita ou implícita, pois todo conhecimento tem um objetivo, uma direção e uma finalidade. O conhecimento é conhecimento de algo, a partir de uma perspectiva. Na educação, os processos formativos devem ser compreendidos de forma ampla, pois, quando os saberes são sistematizados, eles podem fazer parte, tanto no contexto formal de educação (formação institucionalizada), quanto no contexto não-formal (contextos diversos, da cultura). Os processos de ensino e aprendizagem podem se dar de diferentes formas, a depender da época e das correntes teóricas. Em Freire, por exemplo, o ensino não se restringe a mera transmissão. Para ele “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 27). O ensino não é algo passivo. Educadores e educandos formam-se no processo. Contudo, há outras formas de entender o processo de ensino e aprendizagem que envolvem compreensões de outras ordens.

Para Saviani (1995), historicamente, a educação foi compreendida como instrumento para corrigir e para superar o fenômeno da marginalidade, sobretudo, após a revolução burguesa, que vê a escola como principal ferramenta capaz de lidar com esta distorção social. A educação é, então, compreendida como duas principais forças, dois principais grupos – no primeiro estão os que veem a educação escolar como uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social, superando o fenômeno da marginalidade e, no segundo grupo, a educação é entendida como inteiramente dependente

da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Esta correlação de forças gera, ao mesmo tempo, concepções diferenciadas de educação e, logo, de escola. Ou seja, se por um lado a educação reflete uma estrutura social que busca a manutenção do estabelecido, por outro, também é palco de contradições.

Proveniente de modo de produção capitalista, no contexto das promessas que a burguesia trouxe e não foi capaz de implementar, a educação tem um caráter contraditório em sua essência, pois, tanto contribuiu para reprodução social, como para sua negação e perda.

Concordando com este aspecto e qualificando a contradição na educação e na escola, Snyder diz que:

Ela é o terreno de luta entre a classe dominante a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDER, 1997, p. 10).

Além da contradição, outro aspecto que destacamos é a relação entre educação e trabalho. Partimos da compreensão de trabalho como constituidora da identidade humana, com uma dimensão ontológica (MARX, LUCÁKS). O trabalho é algo considerado inerente ao ser humano na produção do mundo e de si mesmo.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ela e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, a sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

No sistema capitalista, as relações sociais de produção são apropriadas e transformadas em mercadoria. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. O capitalista compra do trabalhador o tempo de trabalho para a produção de um determinado produto (material ou imaterial), pagando à ele apenas uma parte de sua produção com o salário.

Para Cury (1989), na sociedade capitalista, a educação, na condição de instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição, pois o saber como intenção, pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, torna-o instrumento de crítica das massas, pois, na sua prática (no conjunto das relações sociais), reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. E completa:

A ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante. Como esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar a coesão acima da contradição. Para isso faz-se uso de uma pedagogia persuasiva (CURY, 1989, p. 71).

Frigotto (2001) aponta que a educação está sempre a serviço de uma ideologia, de uma proposta, como instrumento para realizar uma estratégia de poder. Assim como já dissemos, a educação não pode ser considerada como neutra. Sua intencionalidade não se restringe a uma intencionalidade pedagógica, mas, também, ideológica e política.

O homem faz cultura pela transformação da natureza, por meio do trabalho e, ao ensinar seu modo de intervenção às gerações mais jovens, faz educação. Essa discussão conduz-se, inevitavelmente, ao tema da categoria social do trabalho e à compreensão desse como princípio educativo (CIAVATTA FRANCO, 2005.), expresso na relação criativa do homem com a natureza e

nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Este tema integra o processo de “conscientização” em uma “cultura do silêncio” medianamente à “ação cultural”.

Freire escreve de forma dialógica e seu pensamento está estruturado na **relação imbricada entre teoria e prática**. Para desenvolver essa relação e continuar com pedagogia do trabalho e da cultura no pensamento do autor, partiremos da leitura dos elementos centrais de três obras: Educação como prática da liberdade, publicada pela primeira vez em 1967; Pedagogia do oprimido, em 1968; e Ação cultural para a liberdade, em 1974.

Educação como prática da liberdade

A libertação, para Freire, não é vista como ausência absoluta de opressão, mas como categoria e processo histórico-social na experiência de práxis do homem. É um permanente processo dialético construído por um homem inacabado, consciente dessa condição, mediante sua relação com uma realidade também inacabada. A base dessa transformação fundamenta-se no diálogo, na luta pela humanização que implica a emancipação do trabalho, a superação da alienação e a afirmação dos homens como pessoas, pois esses, nas relações de opressão, são reduzidos à condição de coisa.

A relação entre Educação e Libertação é considerada como um dos princípios fundantes do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Podemos dizer que a categoria Libertação aparece de forma transversal em todos os textos, porém, em seus primeiros livros, é onde essa categoria encontra mais ênfase teórica (ao abordar cultura e educação), mas nunca é delimitada em uma síntese específica pelo próprio autor. Freire analisa a dimensão objetiva e subjetiva da liberdade e, em seu pensamento, não podem ser confundidas como liberdade acima de qualquer limite².

Paulo Freire escreveu o livro *Educação como prática da liberdade* depois da queda do governo Goulart, nos intervalos das prisões, e concluiu seus escritos no exílio (de 1965 à 1967) sob forte violência e repressão.

2. Cf. Sung, Jung Mo no “Dicionário Paulo Freire”, 2010.

Sua escrita se baseia, sobretudo, nas experiências práticas e na urgência de escrever ideias pedagógicas relacionadas à liberdade no seio de uma sociedade em constante transição.

Um dos aspectos da obra é a abordagem que o autor faz sobre a temática alfabetização e conscientização. Uma das premissas apontadas é a urgência da alfabetização e da conscientização caminharem juntas³, seja nas salas de aulas, seja nos Círculos de Cultura. A liberdade e a crítica devem fazer parte de ambos os processos. Alfabetizar e conscientizar devem partir de uma crítica da opressão real e se expressar em lutas para libertarem-se. Tal abordagem já aponta alguns elementos fundantes da educação libertadora.

Assim surgem os círculos de cultura das experiências freireanas, como resultado da inserção do jovem, do adulto e do idoso no processo de produção da vida social e de *locus* de diálogo entre sujeitos de saberes sobre experiências vividas, como um exercício político-pedagógico com vistas à organização política nas lutas por um novo projeto de sociedade que sirva à classe trabalhadora (RÊSES; PEREIRA, 2016 *apud* ROCHA; PIMENTEL, 2016).

Outro aspecto relevante é sua relação como o movimento popular de educação. As reflexões de Freire “nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e ao mesmo tempo, conduzem uma reflexão e uma prática dirigidas sobre o movimento popular” (WEFFORT, 1967 *apud* FREIRE, 2003, p. 4).

Sua filiação existencial cristã também está presente no referido livro. Freire não nega o diálogo do homem com seu Criador, entretanto, não ignora que as transformações humanas são frutos da história. Neste sentido, a liberdade é exposta como vocação humana, como destino de homens e mulheres, por essa razão, “só pode ter sentido na história que os homens vivem”, e só adquire plena significação “quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se” (WEFFORT, 1967 *apud* FREIRE, 2003, p. 6).

Freire coloca a educação como uma afirmação da liberdade e, como pontua Weffort, essa ideia não é recente. Desde os gregos, com o pensamento

3. A alfabetização é palco privilegiado de suas reflexões. A atuação e a base para seu método tem relação com os programas e as ações realizada por Freire e sua equipe pedagógica antes do Golpe em 1964. A relação de Freire com a alfabetização segue no período de exílio no exterior e no seu retorno ao Brasil.

socrático, ao apontar que a conquista do saber se realiza por meio do exercício livre da consciência, até as várias correntes das pedagogias modernas, essa relação está presente. Quando levadas de forma crítica, conceber a educação como uma prática da liberdade para o autor, significa também reconhecer a opressão.

No início do livro, Freire aponta a estreita relação da educação com a sociedade, com a história e com a cultura – domínio, exclusivamente, humanos. Sua percepção temporal e histórica implica tanto uma visão de si mesmo como uma visão de mundo. Essa consciência, à medida que se torna crítica, é fundamental para a integração do homem ao seu contexto para ultrapassar a simples adaptação e o ajustamento. Ajustamento esse que é contrário à liberdade. Ele aponta que “a partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação e recriação e de decisão, vai ele dinamizando o seu mundo”. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (FREIRE, 2003, p. 43).

Pedagogia do oprimido

Em “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, Freire esboça em seu texto, a prática de dominação da consciência e diz que ela se configura como uma “pedagogia das classes dominantes”, pois seus métodos e técnicas não servem para libertação do oprimido e, sim, para a manutenção de seu *status quo*. A prática de dominação da consciência não permite que o oprimido seja ele; em situação de violência, ele se converte em algo que serve, se submete e se transforma em coisa (FREIRE, 2005).

Segundo autor, para que a educação seja, realmente, para a libertação, a pedagogia deve servir ao oprimido, configurar-se com uma prática *do* oprimido e não *para* ele. Fiori, na introdução do texto, sintetiza esse pensamento da seguinte forma:

Os caminhos da libertação são dos oprimidos que se libertam: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que deve se autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em

que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da própria destinação histórica (FIORI, 1974 *apud* FREIRE, 2011, p. 7) .

Freire afirma que a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação e sintetiza essa prática em dois momentos principais. O primeiro é “ação e reflexão”, em que os oprimidos vão desvelando sua opressão, desmistificando sua realidade e vão se comprometendo com a práxis; o segundo dá-se no momento em que os oprimidos vão transformando sua realidade e, assim, transformam também essa pedagogia, que deixa de ser somente dos oprimidos, para se tornar um processo permanente de libertação de todos os homens (FREIRE, 2011).

Esse processo é um caminhar no enfrentamento da cultura da dominação e, para que aconteça de forma profunda e realmente transformadora, ele diz que cabe ao oprimido romper com as suas contradições e superar o antagonismo opressor-oprimido. Sendo os oprimidos, mulheres e homens que se forjam nessa dualidade precisam encontrar formas de recuperar a humanidade sem negá-la aos que primeiro lhe oprimiram. “Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto viva a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (FREIRE, 2011).

Para enfrentar esse dilema, em síntese, Freire aponta que o oprimido precisa superar a acomodação, fruto do medo da liberdade, precisa construir uma pedagogia autêntica, que seja instrumento para essa descoberta crítica, que não reproduza uma “educação bancária”⁴. É preciso construir suas ações com base na luta e na relação direta e dialógica com o oprimido e fortalecer sua autonomia para criar com isso, o *ser* mais, reconstituindo sua humanidade e a humanidade de quem o oprime (FREIRE, 2011). Tudo isso exige de si mesmo uma busca permanente e, por isso, ele aponta que a libertação é um parto e um parto doloroso. “O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (*Ibid.*, p. 38).

4. Sobre Educação “bancária”, cf. Pedagogia do Oprimido.

Ação cultural para a liberdade

No livro “Ação cultural para a liberdade”, escrito entre 1968 e 1974, Freire reúne alguns textos, preparados para seminários, que têm como inspiração suas atividades com os camponeses no Chile e a realidade dos “*asentamientos*”, na busca por um processo de reforma agrária. Sua escrita segue falando sobre alguns temas já tocados em *Pedagogia do Oprimido*, como alfabetização de adultos, codificação e decodificação, Círculo de Cultura, Pesquisa Temática, ação cultural para libertação, mas, sobretudo, conscientização.

No início do livro, ao abordar sobre alfabetização, Freire aponta a relação entre teoria e prática. Toca na separação que tentam fazer entre ambas e opõe-se a pensar uma educação crítica em que ambas estejam separadas. Ele diz: “*Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação possível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa*” (1977, p. 17). Aponta, também, a necessidade dos educadores de se aproximarem do universo vocabular dos educandos. Relacionar-se com a língua é relacionar-se com o mundo para, a partir dele, problematizá-lo. Nenhum saber é superior ao outro e ambos, educandos e educadores, aprendem em um processo relacional. Se for o caso de o educador ignorar o mundo da produção dos camponeses (dos educandos), ele irá ignorar também as bases reais de conhecimento em que os camponeses se formam e o que restará ao educador será uma visão ingênua, uma postura dissertativa e verbalista da educação.

Para uma ação cultural, ele diz que é preciso levar em consideração os sujeitos que nela estão inseridos. Uma visão mecanicista, economicista e tecnicista da cultura, que considera os sujeitos como meros objetos da história, não será capaz de promover nenhum processo de transformação, porque quem faz a história são as mulheres e os homens nela inseridos. Somente uma perspectiva de caráter reformista, que nega os sujeitos e a cultura deles, busca fazer mudanças *para e sobre* as pessoas e não *com* as pessoas (FREIRE, 1977).

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar “enchê-los” com o que os técnicos lhe parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante (...) Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação ao seu enfrentamento com o mundo natural e

à sua posição face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimentos dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção (FREIRE, 1977, p. 32).

As camponesas e camponeses encontram sua maneira de pensar o mundo de acordo com a sua cultura e, por isso, se encontram marcados pela ideologia de grupos dominantes da sociedade em que fazem parte. Entender os mecanismos dessa ideologia é fundamental para a libertação.

Em seguida, Freire aponta que cabe aos técnicos-educadores caminhar *com* as/os camponesas/es na direção de assumirem o papel de agentes da ação, compreendendo sua realidade por meio da investigação temática, sem deixar que a teoria da prática social se perca da prática e, assim, perca seu sentido. “[...] a tarefa do educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação” (Ibid., p. 36).

Outros pressupostos que assumem o texto “Ação Cultural para Liberdade” é a relação entre ação cultural e ação educativa libertadora. Para ele, toda prática educativa carrega uma teoria educativa e que não existe uma educação neutra. A prática educativa acarreta uma forma de ver o mundo e o humano no mundo. Essa visão, por sua vez, deve se dar de forma dialética onde aspectos subjetivos e objetivos se relacionam. Segundo o autor, os seres humanos são seres históricos que estão no tempo e não imersos nele, sendo diferentes dos animais, pois são livres e capazes de optar, de decidir e de valorar.

Considerações finais

Gadotti (1996) considera que a educação libertadora em Freire é, então, uma educação que busca superar todas as formas de opressão e que torna o ser humano sujeito e não objeto da história. A partir dessa aceção e de outras premissas, vamos considerar Libertação, em resumo, como: a passagem da re-

alidade opressiva para uma realidade não opressiva. Essa passagem deve se dar na esfera da consciência e do mundo. Em seus livros, Freire aponta o que seria uma educação libertária, fonte de possibilidades criadoras e uma educação dominadora, mecanicista e incapaz de transformar o mundo, por se incapaz de problematizá-lo. Para Gadotti (1996), Freire compreende a liberdade como início da educação e a libertação, a finalidade da educação. Então, podemos considerar que, em Freire, a educação e a cultura são âmbitos em que a libertação deve acontecer, pois, sem elas, não há como se libertar das opressões.

Cada livro apresentado possui uma série de elementos que compõe uma educação como prática de uma liberdade consciente e em busca da emancipação da classe oprimida (e, por consequência, da opressora também). Freire apresenta, ao longo dos textos, algumas premissas que compõem essa prática. A partir da leitura dos textos, podemos considerar que:

- A educação libertadora é uma educação humana e concebe o ser humano como ser inacabado, histórico, livre para escolher e para construir valores e sentido;
- Concebe que todos aprendemos e ensinamos e não há mente vazia. Nem a educação é uma mera transmissão de conhecimentos;
- Entende que o conhecimento se dá na relação dialógica e não de forma unidirecional;
- Compreende que a educação não é neutra. Ela pode assumir as formas de opressão ou de dominação que foram, historicamente, construídas.
- Uma educação libertadora deve ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos, de forma comprometida e crítica;
- Compreende que o ensino e a prática devem partir do contexto real e objetivo dos próprios sujeitos;
- Uma educação libertadora se dá por meio de um processo;
- Uma educação libertadora deve encharcar de sentido o ensino;
- Educação libertadora só encontra sentido na transformação das consciências e das estruturas sociais;
- Está comprometida com a superação das formas de opressão subjetivas e objetivas da realidade.

O legado de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, vem sendo atacado por discursos fundamentalistas, retrógrados e moralistas. Discursos que afrontam não apenas a figura deste renomado educador, reconhecido mundialmente pela sua contribuição na educação, mas afrontam, sobretudo, a concepção daqueles que, em um país democrático, mas ainda tão desigual, defendem o direito de todos e todas à educação, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação (SILVEIRA; RÊSES; PEREIRA, 2017).

As obras de Paulo Freire encontram total relação com o contexto histórico vivido pelo autor e com as profundas mudanças políticas e desafios de sua época, e o mais interessante: seu significado transcende o tempo, pois sua leitura ainda encontra sentido ao analisar a realidade educacional brasileira e latino-americana dos tempos atuais.

Referências

- CIAVATTA FRANCO, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In: Educação e o Mundo do Trabalho*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. Campinas-SP: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Consscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Brasília: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996.
- LÊNIN, V. I. Que Fazer? *In: Obras Escolhidas*. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1979 – p. 79-214.
- LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. 2. ed. . Brasília: Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital**. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ROCHA, Maria Zélia Borba e PIMENTEL, Nara Maria (Orgs.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *In: Pedagogia Histórico-crítica*. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. p. 9-28.
- SILVEIRA, Dimitri Assis; RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de Jovens Adultos Trabalhadores - Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Paralelo 15, 2017.
- SNYDER, George. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 1997.

8

O diálogo da EJA com a educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias

Maria Clarisse Vieira

A Educação fundamentada no diálogo sincero é muito mais que mera transferência de informação e conhecimento, possibilita-nos superar nossas perspectivas e paixões estreitas (IKEDA, 2017, p. 200¹).

Introdução

Paulo Freire, quando discute a essência do diálogo, identifica, na palavra, o processo pelo qual se constitui o diálogo verdadeiro. A palavra, para que se faça transformadora da realidade, necessita ser resultante da ação e da reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77). O diálogo, uma das categorias mais importantes em Freire, representa, para a Educação Popular o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora.

Nesse sentido, a atuação em escola pública do Paranoá é parte e continuidade do trabalho educativo que o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX/FE/UnB) desenvolve desde 1986, com o Movimento Popular do Paranoá, inicialmente, com a Associação de Moradores do Paranoá e, de 1987 até os dias atuais, com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP.

É objetivo deste artigo propor um diálogo com a educação popular e com a EJA, realizando uma análise da práxis desenvolvida desde 2015, em escola pública do Paranoá, em interface com as tecnologias. Para tanto, o artigo busca investigar a pertinência da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do computador no processo alfabetizador e a sua cooperação na inclusão digital, por meio da abordagem da situação-problema-desafio e do uso de texto coletivo na educação de jovens e adultos.

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

Estruturalmente, o texto está dividido em 4 seções. Na primeira, apresenta-se um breve histórico do contexto de criação do CEDEP e do Genpex. Na segunda, são analisados alguns princípios da educação popular, que dão suporte à proposta pedagógica do Genpex. Na terceira seção, é efetuada uma reflexão sobre a perspectiva histórico-cultural e os eixos do trabalho na educação popular, que se materializam a partir dos conceitos de amorosidade/acolhimento, situação-problema-desafio e texto coletivo. E, por último, é analisada a práxis adotada em escola pública do Paranoá, que desde 2015 desenvolve parceria com a universidade de Brasília, por meio de proposta de inclusão digital, por meio do uso do computador na alfabetização de jovens e adultos.

Origens da proposta do Genpex

O Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-Culturais (Genpex) tem suas origens relacionadas ao movimento de ocupação da região administrativa do Paranoá, iniciado com a construção da capital federal, quando brasileiros oriundos de diversas regiões do País migram para essa região e iniciam um processo de luta pela moradia e fixação. A luta em prol da posse definitiva da terra estrutura-se e torna-se sistematizada a partir dos anos 1970 e 1980, por meio da mobilização de um grupo de jovens, ligados à igreja católica, que inicia um trabalho político pastoral de conscientização da comunidade. Esse grupo se organiza em uma associação de moradores e passa a pressionar, de forma mais efetiva, o poder público pela fixação da população e pelo fornecimento de serviços básicos, como educação, saúde, água, luz, esgoto, segurança e transporte.

É nesse contexto que percebem a Educação de Adultos como forma de fortalecer a luta e a fixação da população na cidade, visto que a maioria dos moradores não era alfabetizada. Inicialmente, procurou-se apoio da igreja católica local. Mas, para que o trabalho se expandisse, necessitavam de apoio pedagógico. Como naquele momento esse apoio era negado pelo Estado, foram buscá-lo, em 1986, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desde então, a UnB desenvolve, em parceria com o Movimento Popular – Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP), trabalho educativo voltado à Educação e à formação de educadores(as) de Jovens e Adultos na Região administrativa do Paranoá/Itapoã.

O objetivo da cooperação GENPEX/FE/UnB e CEDEP é contribuir pedagogicamente com o processo de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos do Paranoá e de Itapoã e, também, com o processo de formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciados da Universidade de Brasília. Com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq), desde 2000, o Genpex agrega em sua composição estudantes de graduação em Pedagogia que atuam por meio dos projetos 4 fases 1 e 2², mestrado e doutorado em educação, professores e servidores da Secretaria de Educação do DF, e outros membros pesquisadores da Universidade de Brasília e de outras instituições de nível superior.

A atuação do grupo de pesquisa é por meio da pesquisa-ação, com foco na perspectiva histórico-cultural que entende a práxis como sendo fundamental para a construção de um processo educativo real concreto e significativo para a formação de um sujeito de amor, poder e saber (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p. 15). A pesquisa-ação é um tipo de metodologia de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação “ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 1985, p. 14). A pesquisa-ação não é constituída apenas pelo caráter participativo, mas inclui uma dimensão de produção de conhecimento, que pode ser útil não apenas para a coletividade considerada na investigação, mas também para um público mais amplo.

O processo de ação-reflexão-ação, realizado no interior da escola, possibilita a implicação do pesquisador, momento no qual esse se engaja pessoal e coletivamente, em uma práxis científica “em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, de seu projeto sociopolítico em ato” (BARBIER, 2002, p. 101). Esse engajamento vem se traduzindo na parceria que, há mais de 30 anos, se construiu junto ao movimento popular do Paranoá-Itapoã, realizada semanalmente nas salas de alfabetização e no planejamento que a universidade realiza.

2. Componente curricular do curso de pedagogia da UnB, correspondente ao Estágio Supervisionado.

Até 2015 essa práxis estava restrita aos espaços do Movimento Popular. No entanto, a partir desse período, esse desafio se estende à rede pública de ensino. Esse processo de ampliação tem origem em 2011, com o lançamento do Programa DF Alfabetizado, que tem como base a Resolução CD/FNDE nº 32 (BRASIL, 2011), fruto da adesão, ainda que tardia, do Governo do Distrito Federal ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003. A referida parceria materializa-se na atuação conjunta do CEDEP, GENPEX e Coordenação Regional de Ensino, visando à formação dos alfabetizadores do Paranoá e Itapoã e à criação de turmas de alfabetização na região. Foram viabilizadas quatro edições do DF-Alfabetizado³, realizadas em 2012, 2013, 2014 e 2016. Estima-se que, até 2014, houve o atendimento de quase 1000 educandos, em 52 turmas, com média de 15 alunos. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento da bolsa aos alfabetizadores e à transição governamental, não foi possível a realização do Programa.

Nesse momento, o movimento popular questiona-se acerca da continuidade dos estudantes egressos do Programa DF Alfabetizado, na rede pública, na EJA. Onde estariam os estudantes egressos? Como estimular e contribuir no acesso e na permanência desses estudantes no contexto da EJA? Buscando responder a esse desafio, em 2015, iniciou-se uma articulação com integrantes da coordenação intermediária de EJA da Regional de Ensino para encontrar um espaço possível para esse acompanhamento na Rede Pública de Ensino.

Esse trabalho tem ocorrido no laboratório de informática de uma escola do Paranoá, com todas as turmas de primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Essa escola faz parte da Regional de Ensino do Paranoá, pertencente ao Governo do Distrito Federal, e é uma instituição pública que atende a Educação de Jovens e Adultos no período noturno, em seu 1º segmento, desde o ano de 2013. Esse fazer pedagógico tem como desafio integrar a informática, as linguagens de português e matemática e as situações problema desafios vividas pelos estudantes da EJA, moradores/as do Paranoá e Itapoã. Para isso, a perspectiva da educação popular, aliada aos princípios da educação libertadora e da abordagem histórico-cultural, constituem-se como referência.

3. Por DF-Alfabetizado, entende-se a versão candanga do Programa Nacional “Brasil Alfabetizado”, ao qual o governo do Distrito Federal aderiu a partir de 2012.

A educação popular como âncora do processo pedagógico

Não obstante a educação popular ter vivido o seu apogeu na década de 1960, sua influência ainda se faz presente no Brasil e no mundo, no ideário e na prática de diversas organizações populares. Para Brandão (2008), a educação popular não é uma escola pedagógica, nem uma proposta datada e situada em um tempo específico. Ela é uma vocação da educação, um instrumento político e cultural de força pedagógica a serviço das classes populares. Segundo ele, essa proposta educativa pode ser viabilizada a partir de duas posturas distintas e não antagônicas: por um lado, com ênfase no seu viés político para preparar as classes populares para algum tipo de transformação social, subordinada a uma tomada de poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade capitalista e opressora; e, de outro, com ênfase no seu viés cultural, como forma de elevar, de uma maneira justa e não supletiva, a qualidade de vida dos excluídos, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure a plenitude da pessoa cidadã.

Brandão (2008) também argumenta que, ao mesmo tempo em que é necessária a ampliação de experiências autônomas de uma educação realizada a partir da iniciativa dos movimentos populares, é também fundamental a redefinição da escola pública de modo a que ela venha a se transformar em uma educação oferecida pelo Estado, mas que incorpora os anseios, interesses e necessidades das classes populares.

É impossível discutir a educação popular no contexto da educação de jovens e adultos, sem fazer referência a Paulo Freire, um dos principais fundadores dessa concepção educativa. Segundo esse autor:

No Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que vem transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida quando situamos hoje como Educação Popular (...) O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na

cotidianidade do meio popular. Não é possível que educadoras e educadores pensem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos. Nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular (FREIRE, 2000, p. 15-16).

A posição de Freire sobre Educação Popular deixa claro que essa não pode restringir-se ao cumprimento de programas, planos de cursos, planos de disciplinas, elaborados à revelia dos educandos numa concepção bancária e autoritária da educação. Segundo ele, os educadores e grupos populares compreendem que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de reflexão sobre a militância, ou seja, de refletir a sua capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. Nessa visão, o ato educativo compreendido como ato político não se deixa aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.

A perspectiva histórico-cultural e os eixos do trabalho na educação popular

O referencial teórico do Genpex tem como fundamento a perspectiva histórico-cultural, que considera a constituição do sujeito parte intrínseca do desenvolvimento humano. Essa perspectiva incorpora a compreensão não apenas dos processos psicologizado da aprendizagem da criança, mas também contempla o sujeito adulto aprendiz em suas diferenças e singularidades, pois segundo Vygotsky, a diferença entre aprendizagem da criança e do sujeito adulto “consiste nas diversas relações das aprendizagens com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2006, p. 116), o qual consiste em vivências e experiências em que o sujeito participa cotidianamente nos contextos sociais em que atua.

Em outras palavras, essas relações entre aprendizagem e desenvolvimento do adulto consistem em que o sujeito vivencie o processo de “converter-se em

participante pleno de uma prática sociocultural, que compromete os propósitos de aprender de uma pessoa e configura o significado da aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 1), ou seja, o sujeito aprende e desenvolve-se a partir das suas relações e práticas sociais.

As relações sociais do indivíduo e seu contexto cultural, que viabilizam a tessitura dessas redes, entretanto, não ocorrem de forma direta, mas sim a partir de processos de mediação simbólica, efetuados através de instrumentos e signos constituídos historicamente. Essa forma de pensar o homem no aspecto histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, é considerada relevante pelo fato de lidar com sujeitos humanos, e como tal a importância das relações sociais, da história de vida, da fala, da escuta e da cultura em que estão inseridos.

O trabalho pedagógico é composto pelos seguintes eixos: o acolhimento (amorosidade), a discussão de situações-problema-desafios e os usos de textos coletivos. Um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido é o acolhimento, a “amorosidade” com que as alfabetizados (a) são tratados (FREIRE, 1996). Parte-se do pressuposto que, quando se atua com pessoas às quais foi negado o acesso à escola e à própria língua escrita, trabalha-se com pessoas excluídas de várias formas e que não têm como habitual tal acolhimento.

De um modo geral, o público da EJA carrega em si um sentimento de baixa autoestima, presente em afirmações de que “nada sei, “nada sou” e nada posso (REIS, 2000). A baixa autoestima, que se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem, é decorrente do processo de exclusão social, política, econômica e histórica vivenciadas pelas desigualdades do país. Nesse sentido, esse eixo tem como foco o dessilenciamento ou “destramelo da pessoa”. Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem estar do educando e consequentemente a sua permanência no ambiente escolar. Trata-se de propiciar uma abertura do “eu” ao “outro”. Essa abertura é fundamental para a permanência e para o desenvolvimento integral do sujeito que retorna à escola com medos, anseios e preconceitos, consubstanciados pela sua condição de analfabetos.

A situação-problema-desafio refere-se “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá” (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p. 18). Em meio ao espaço de diálogo entre universidade e comunidade surgem essas situações-problema-desafio, que são constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das

necessidades levantadas pela comunidade. Elas são “escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (idem, p. 20). A partir das discussões, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões.

O texto coletivo é um processo de transcrição da palavra oral em texto escrito. De acordo com Menezes (2013, p. 12) “a construção do texto coletivo inicia-se no momento em que alfabetizando e alfabetizadores, em um diálogo tecido com base na escolha da situação-problema-desafio expressam-se e discutem as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia”. A partir dos registros oriundos da oralidade, são produzidos textos que se transformam em atividades, as quais envolvem língua portuguesa, matemática, história, geografia e outros conteúdos. O intuito é valorizar a voz dos educandos, trabalhar a partir de questões propostas por eles mesmos e que dizem respeito a sua realidade e encaminhar soluções aos problemas vividos na comunidade.

O diálogo entre EJA, tecnologias e educação popular em uma escola pública do Paranoá

O trabalho de pesquisa-ação ocorre no laboratório de informática de escola pública do Paranoá, no período noturno de segunda a quinta-feira, no horário das 19:20 às 21:20 e envolve as quatro etapas do primeiro segmento da EJA. A cada semestre o número de alunos que participa das atividades varia. No ano de 2015, participaram cerca de 100 educandos. Destes, 49% possuíam faixa etária superior a 51 anos, 3% abaixo de 30, 20% com 31 a 40 anos, 10% entre 40 a 50 anos, e 18% não declararam (REIS; SOBRAL, 2017).

O laboratório de informática fica localizado na parte onde também está situada a secretaria, banheiro dos professores, diretoria e sala de professores. No laboratório, há 15 computadores disponíveis para a realização das atividades e, além desses, também há alguns equipamentos que não estão funcionando por motivos diversos: faltam cabos, instrumentos periféricos, estabilizadores, etc. O laboratório é utilizado também para armazenar livros didáticos recebidos pelo MEC, impedindo, dessa maneira, a utilização plena do espaço. É importante salientar também que a conexão com a internet raramente é disponível.

A falta de recursos e de computadores para trabalhar nos laboratórios de informática nas escolas públicas do nosso país é um problema recorrente. Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica (2016) apontam que, das escolas de educação básica que oferecem anos iniciais do ensino fundamental, a existência de computador para uso administrativo é de (64,5%), superando o percentual de escolas que dispõem desse recurso pedagógico para uso dos alunos que é de apenas (54,4%). E dessas escolas, o laboratório de informática só está presente em 44,7%. Esses dados mostram a fragilidade de um sistema escolar que não consegue atender a demanda de alunos que, na maior parte das vezes, não têm acesso ao computador em outro lugar.

A maioria dos educandos da EJA que participa das atividades nessa escola afirma que nunca teve contato com o computador, ao não ser para limpar a máquina ou comprar o computador para os filhos/netos. Segundo Coelho e Cruz (2008, p. 14), deixar de oferecer aos sujeitos da EJA “a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica, é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea”. Ou seja, sem o acesso a esse conhecimento, “terão limitadas oportunidades de acessar informações em sites de órgãos governamentais, sindicais, de ONGs, informações das quais dependem muitos de seus interesses como pessoas, como trabalhadores, como cidadãos” (COELHO; CRUZ, 2008, p. 14).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo Genpex têm como intuito a inclusão digital e a articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula nas aulas de Português e Matemática, contribuindo com a vida cotidiana dos estudantes, de forma que o computador possa servir como instrumento que facilite suas rotinas. A proposta é feita coletivamente entre os estudantes e professores da escola com vistas a desenvolver um trabalho pedagógico que considere as histórias de vida e o cotidiano dos estudantes.

Um dos educandos, durante uma das atividades no laboratório de informática, no segundo semestre de 2016, afirmou que “apertar o botão e não pensar, não adianta”. A afirmação desse educando trouxe ao grupo reflexões acerca dos rumos do trabalho realizado, ao indicar que a mera inclusão digital, sem a reflexão sobre os usos das tecnologias na vida cotidiana dos jovens e adultos é insuficiente. Segundo Freire (1996), a alfabetização precisa ser entendida como uma abordagem criadora, onde os alfabetizandos são vistos como capazes de conhecer, e não apenas incidências do trabalho docente dos

alfabetizadores. A proposta de intervenção não pode apenas capacitar os estudantes da EJA a usar a tecnologia como mera ferramenta, mas deve ajudá-los a ler o mundo e, a partir dessa reflexão e inserção crítica, transformá-lo.

Segundo Brandão (2008), a educação popular compreende os seus sujeitos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Ela concebe seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais, cujos direitos à participação nos processos de decisão sobre as suas vidas e da sociedade em que vivem ultrapassam o âmbito da escola. Assume, portanto, o desafio da formação integral, crítica e criativa dos educandos, de modo que o ensinar a ler as palavras seja precedido da leitura do mundo. Parte, portanto, de uma concepção humanizadora de Pedagogia, tal como preconiza Freire, na qual, em vez de me “sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p. 56). Ela também percebe o vínculo do trabalho com a educação popular.

A seguir são descritos algumas atividades e projetos desenvolvidos a partir de 2015, cujas referências são as histórias de vida, a situação-problema-desafio e o texto coletivo.

A articulação da linguagem tecnológica com a alfabetização

Para romper a marca do silêncio que caracteriza os educandos da EJA, o trabalho pedagógico em cada semestre se inicia com uma roda de auto-apresentação, na qual se estimula a participação, o diálogo e a voz do educando. A partir de um diagnóstico inicial, são propostas atividades que articulam conhecimentos iniciais de informática ao processo de alfabetização e escolarização. A partir desse entendimento, em 2015, foram desenvolvidos dois grandes projetos resultantes das discussões e atividades elaboradas no laboratório de informática.

O primeiro projeto foi a construção de um livro com receitas regionais, a despeito da atividade com receitas ser bastante comum na EJA, o trabalho foi articulado às histórias de vida, valorizando a identidade cultural do educando. Os alunos digitaram textos, fizeram leituras e trabalharam com imagens e fotografias. Buscou-se discutir as origens de cada receita, estimulando o processo de escolha democrática. O entusiasmo dos sujeitos da EJA nessa

atividade foi acompanhado da verbalização de suas histórias de vida, o que levou o grupo a propor a elaboração do livro com histórias de vida, que foi o segundo projeto de 2015. Juntamente às histórias de vida, foram trabalhadas as imagens do livro de fotografia do fotógrafo Evandro Teixeira, elaborado em comemoração aos 70 anos da obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos.

Figura 1 – Queria ter um jumento desses



Fonte: acervo da pesquisadora.

Quando eu era criança eu via muito esse jumento. Queria que minha mãe tivesse um jumento desse para levar as coisas dela (legenda que uma estudante deu a essa imagem do livro de Evandro Teixeira a partir de sua história de vida, *Livros de Histórias de Vida*, 2015).

A escolha das imagens e a construção dos textos foram permeadas pelo diálogo, escuta sensível e problematização. Mais do que naturalizar o sofrimento que perpassa a trajetória de vida dos estudantes, é importante reconhecer o contexto histórico de negações e aviltamento de direitos que marca o percurso de cada sujeito da EJA, uma vez que os mesmos são pertencentes à classe trabalhadora, “uma classe trabalhadora, que vive somente enquanto encontra

trabalho e que só encontra trabalho enquanto o seu labor aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 2004, p. 20). Essa condição é revelada em uma das histórias de vida da qual foram selecionados os excertos a seguir:

- Moro no Itapoã e vim para Brasília em 1976.
- Antes vivi toda a minha vida em casa de família, desde os 8 anos e era castigada por causa dos filhos do patrão que faziam as coisas erradas, eu falava e o patrão não acreditava e, para corrigir, a gente era castigada.
- Cada dia que passa a vida vai melhorando, olho para traz e vejo como a vida está abençoada.

Segundo Arroyo (2005), os sujeitos da EJA “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (idem, p. 24). Pertencentes à classe trabalhadora, esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. Seus percursos colocam em xeque a linearidade do pensar e do fazer pedagógico, interrogando as bases que estruturam a docência e a Pedagogia. As propostas de educação de jovens e adultos sob a influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social, que se faz presente nos processos escolares e não escolares.

Dando prosseguimento ao trabalho, as atividades desenvolvidas em 2016 e 2017 tiveram o intuito de investigar a pertinência da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do computador no processo alfabetizador e a sua cooperação na inclusão digital, por meio da abordagem da situação-problema-desafio e do uso de texto coletivo na educação de jovens e adultos. Para tanto, foram implementadas situações educativas que valorizavam a identidade pessoal e o reconhecimento do espaço vivido, como o estudo sobre a origem dos nomes e a produção de textos individuais e coletivos sobre a origem do Paranoá, dentre outras atividades.

Barros (2016) desenvolveu pesquisa que revela como as significações que permeiam a escrita do nome próprio podem auxiliar na construção da

identidade de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o autor, a escrita do nome é determinante no processo de apropriação da identidade do sujeito, pois resulta no fortalecimento de sua dignidade e no pleno exercício da cidadania. Segundo ele, o processo de significação do nome resgata a autoestima dos educandos da EJA, amplia a visão que têm acerca de suas vidas e também favorece a compreensão das suas histórias de vida, pois aos escreverem seus nomes, sentem-se lembrados e reconhecidos. Na mesma direção, Galvão e Di Pierro salientam que:

No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura – o desenho do nome – é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 23, 24).

Inspirados no estudo de Barros (2016), no primeiro semestre de 2017, as atividades buscaram valorizar a escrita do nome, a partir da compreensão que o processo de alfabetização do educando representa um passo importante em sua entrada no mundo da escrita. Nesse aspecto, a escrita do nome próprio proporciona a percepção de si como ser social, englobando sua identidade, sua filiação, sua história. O acesso a internet permitiu identificar informações sobre os significados dos nomes, bem como sua origem. Após esse processo de reflexão e pesquisa, os alunos leram e digitaram as histórias e os significados dos nomes encontrados no computador.

Além do trabalho com os nomes, desenvolveu-se atividade sobre a história do lugar onde vivem. O que foi proposto foi a ressignificação do olhar do educando, por meio da problematização do seu entorno como algo construído historicamente. No dia desta atividade, todos os alunos da turma se reuniram no laboratório de informática para assistir ao vídeo que retrata a história do Paranoá desde o início da cidade até os dias atuais. O vídeo, produzido por alunos do Ensino Médio do Centro Educacional Darcy Ribeiro, trata das experiências que os pioneiros da cidade enfrentaram, das suas conquistas e dificuldades, e, dos avanços e qualidades do local. Durante a exposição do vídeo, alguns alunos rememoraram algumas situações vividas na época e sussurravam uns com os outros sobre os momentos que vivenciaram.

Após o vídeo, a continuação da atividade consistia em compreender a relação dos educandos com a Cidade do Paranoá, e, a partir do diálogo e da escuta dos alunos, foram construídos dois textos coletivos que abordavam “O Paranoá de ontem e de hoje”.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Os alunos falaram como era o Paranoá de ontem com bastante vivacidade. Ressaltaram vários entraves que tiveram de enfrentar. Referiram-se às dificuldades, à luta diária, à falta de água, ao problema com os lotes, como também se lembraram das coisas boas que existiam na época do Paranoá velho, da tranquilidade que viviam e do respeito ao próximo que vigorava no lugar, inferências que percebemos em alguns trechos do texto coletivo produzido:

Tinha muita poeira. Não tinha comunicação para falar com os parentes de outros estados. Tínhamos que ir pra Rodoviária do Plano Piloto.

Às vezes, o caminhão pipa não vinha e precisávamos ir pegar água no rio São Bartolomeu.

Quando nós chegamos no Paranoá sofremos muito. O Paranoá se formou fruto de muita luta. A vida era dura.

Tinham brigas, mas não eram como as de hoje. Era sofrido, mas era bom! Nós criamos nossos filhos com dificuldades e durante o dia íamos trabalhar e a noite, à luz do luar ou com lanternas, buscávamos a água.

Quando lavávamos roupa no rio ninguém mexia com ninguém, porque todos se conheciam e se respeitavam (trechos do texto coletivo produzido na sala de aula em 26/04/2017).

Os educandos relatam que, embora as melhorias de uma cidade urbanizada tenham chegado com toda força e não precisem sair da cidade para resolver mais nada, eles eram mais satisfeitos com o Paranoá de ontem, pois confiavam mais nas pessoas e não tinham medo de sair nas ruas.

Hoje, nós temos tudo. Nós temos água, luz, telefone, posto de saúde, supermercado, internet e hospital, que, mesmo que precário, atende muitas pessoas.

Hoje nós vivemos com medo, pois os bandidos tomam conta da cidade. Assim os ladrões andam soltos e a população presa. A gente vive atrás das grades. Antes a gente saía a pé e, hoje, a gente não tem mais coragem (trechos do texto coletivo produzido no laboratório de informática em 26/04/2017).

Ao analisar o texto coletivo produzido pelos estudantes da EJA, um dos participantes do grupo do GENPEX comentou no Diário de Bordo Coletivo (2017) que “está muito presente a questão da violência no Paranoá. Estudantes com medo, enjaulados”. Depreende-se dos textos produzidos que a situação-problema-desafio mais forte foi a segurança pública. A intenção da atividade foi contribuir para que os alunos entendessem que a história do local onde vivem tem uma importante função social, que promove a interação entre o passado e o presente, pois a história se faz através da relação de todos com o meio, pois por meio dela as pessoas compreendem as transformações que aconteceram em sua volta, atuando como testemunhas do passado, resignificando suas memórias e valorizando suas experiências.

Todos os textos produzidos foram discutidos e digitados no computador, o que evidencia que as tecnologias têm um potencial importante no contexto da EJA, quando estão articuladas às histórias de vida dos educandos e às situações-problemas-desafios. Ao utilizar o computador, os educandos se descobrem como seres capazes, possibilitando a descoberta de habilidades, que os levam a acreditar em si mesmos. Esse processo é salutar para a elevação de sua autoestima, para reconhecimento e para a resignificação da

sua identidade, processos que ultrapassam o âmbito da sala de aula e que instauram no educando convicções e esperanças acerca do seu processo de escolarização.

A elaboração do livro de histórias de vida e de receitas, seguido da “redescoberta dos significados do nome e da história local”, são partes do processo de construção de uma prática que acredita na “na autoria, na palavra, no processo criativo, na transformação delas mesmas e deles mesmos, na ressignificação da subjetividade-objetividade de cada educando e cada educando jovem e adulto” (REIS; SOBRAL, 2017, p. 133).

Considerações finais

Foi objetivo deste artigo propor um diálogo com a educação popular e com a EJA, realizando uma análise da práxis desenvolvida desde 2015, em escola pública do Paranoá, em interface com as tecnologias. Para isso, analisou-se a pertinência da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do computador no processo alfabetizador e a sua cooperação na inclusão digital, por meio da abordagem da situação-problema-desafio e do uso de texto coletivo.

A reflexão possibilitada por essa prática reafirma a importância da ampliação do ideário da educação popular na formação do educador de EJA, com vistas a contribuir na superação de concepções reducionistas, infantis e compensatórias ainda presentes no contexto da educação básica, conferindo à EJA uma qualidade socialmente referenciada à altura do seu reconhecimento oficial, que tenha por horizonte a formação integral do ser humano.

O intuito é que iniciativas dessa natureza possam dialogar com as secretarias de educação que ofertam a modalidade de EJA, no sentido de qualificar o processo de educação dos sujeitos da EJA.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

- BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Paranoá**. 118 f. Trabalho Final de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular antes e agora. Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC: UNESCO, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.. Acesso em: 28 dez. 2017.
- COELHO, Suzana LannaBurnier; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e Possibilidades das Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu-MG. Anais... Caxambu-MG: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- GRACILIANO, Ramos. **Vidas Secas 70 anos – Edição Especial**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. Traducción de Miguel Espindola y Carlos Afonso. Disponível em: www.Moodle.ufba.br/file.php/10203/.../wenger.pdf.. Acesso em: 02 set. 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- MENEZES, J. S. **A construção/constituição do texto coletivo para o processo de dessilenciamento do alfabetizando do Paranoá e Itapoã**. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, UnB, 2013.
- REIS, R. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 267 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000.
- SOBRAL, J. B. L.; REIS, Renato Hilário dos.; **Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá – Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, Cadernos RCC, v. 4, n. 2, maio de 2017.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. SP: Cortez, 1985.
- VIEIRA, Maria C.; REIS, Renato. H. Dos; SOBRAL, Julieta. B. L. **Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber: Os desafios do Genpex**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia infantil** (Incluye: “Paidologia infantil”. “Problemas de la psicología infantil”). Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

9

Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF

Ana Cristina de Castro

Jossei, toda certa vez, nos aconselhou: “Aqueles que priorizam a fama e a riqueza carecem da qualificação para serem líderes no verdadeiro sentido. O mesmo se aplica a educadores. A sensibilidade dos estudantes discerne clara e imediatamente o egoísmo dos professores. Somente a paixão sincera e elevada de uma pessoa que conseguiu se libertar pode tocar o coração puro dos estudantes e fazê-los manifestar, em resposta, empatia e consideração” (IKEDA, 2017, p. 202¹).

Introdução

Este capítulo apresenta os impactos da formação docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como uma proposta ousada e desafiadora desenvolvida pela Diretoria da Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), durante o ano letivo de 2017, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Buscou-se compreender as necessidades e as especificidades dos professores e dos estudantes diante da relação dialógica entre o aprender e o ensinar, atendendo as necessidades e as especificidades vivenciadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A importância da formação docente como proposta de intervenção local dos saberes e fazeres constituídos pela trajetória de vida dos sujeitos traduz um campo fértil para os processos de aprendizagem quando construídos a partir das identidades docentes e discentes. Nesse sentido, a prática e a formação do docente assume um lugar de reflexão e de debates que potencializam a construção do conhecimento entre trabalhadores-professores e trabalhadores-estudantes, vivenciados no chão da escola.

Como fomento ao processo de formação continuada na rede pública de ensino, a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), por meio de um conjunto de ações da DIEJA, promoveu, durante o ano letivo de 2017, quatro eventos de formação continuada para professores, a saber:

1. Cf. apresentação da obra (p. 11), trata-se de citação de Daisaku Ikeda, extraída de Educação Soka, da editora Brasil Seikyo, em São Paulo, de 2017.

- II Seminário Letramentos na EJA: o caráter crítico-reflexivo da prática docente; I Simpósio de Educação de Jovens e Adultos: um diálogo entre a Educação Popular e a EJA;
- III Seminário da EJA: a educação no pensamento Paulo Freire, cenários, buscas e desafios;
- I Simpósio de EJA: um diálogo entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos;
- I Colóquio de Educação na EJA: caminhos para uma práxis transformadora no Distrito Federal.

Especificamente, abordaremos a proposta da formação continuada desenvolvida no “I Colóquio de Educação de Jovens e Adultos: caminhos para uma práxis transformadora no Distrito Federal”, realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Esse evento de formação continuada objetivou promover um conjunto de ações com ênfase na implementação de políticas públicas educacionais, fundamentadas na Meta 9, Estratégia 9.7, que fomenta o apoio técnico e financeiro aos Projetos de Intervenção Local (PILs), previstos no Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE).

No segundo semestre letivo de 2017, foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade de Brasília – Faculdade de Educação (FE/ UnB), na perspectiva de promover o diálogo com, aproximadamente, setecentos professores-pesquisadores que participaram das três ofertas do curso de “Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvidas entre os anos 2010-2016, bem como da chamada pública para professores pesquisadores que atuam ou pesquisam a modalidade da educação de jovens e adultos.

No âmbito da Educação, entende-se que é a partir da prática da educação que o educador se educa, exigindo, na função de educar, um esforço constante de atenção e de renovação de suas práticas, em que o educador precisa aprender a educar-se com cada educando, a partir das funções de coordenação e de gerenciamento das aprendizagens dos estudantes (GADOTTI, 2010, p. 87).

Ainda o mesmo autor entende que, na perspectiva da educação com foco na transformação, cabe à escola um papel estratégico, no momento em que ela pode ser o lugar onde as classes populares podem elaborar suas identidades culturais e sociais.

Para Freire (2016), um dos aspectos fundamentais na prática educativo-crítica é possibilitar condições em que os educandos, em suas reflexões com os outros e com professores, se assumem como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, que sentem raiva ao mesmo tempo em que amam.

Partindo dessa concepção da práxis transformadora, apresentamos os principais objetos de estudos amplamente discutidos pelos pesquisadores na rede pública de ensino do DF, a partir dos eixos temáticos, contudo as discussões sobre as temáticas não se esgotam por aqui, mas sim apontam cenários, caminhos e perspectivas para fortalecer a prática docente e a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola.

Eixo: Educação e Trabalho

A) A relação trabalho-educação: interlocução com a EJA

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Nesse colóquio que tratou das práticas educativas da EJA no Distrito Federal, sob o enfoque das práxis transformadoras de aprendizagens realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, propomos dialogar sobre os aspectos teóricos e conceituais da relação trabalho-educação na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Para embasar a discussão, três perguntas nos orientam: O que é trabalho? Como o trabalho se constitui uma categoria integradora de aprendizagens na EJA? Como os saberes do trabalho se articulam com a escolarização de sujeitos trabalhadores?

Nesses questionamentos, encontramos a chave para adentrar nos processos educativos do trabalho, seja em sua dimensão material, seja em sua dimensão social. Para tanto, partimos da definição marxista de trabalho como sendo o pressuposto da vida, seja no plano da materialidade, seja no plano das representações simbólicas (MARX, 2004).

Em outras palavras, o trabalho é o processo pelo qual o homem constrói sua humanidade, transformando os elementos da natureza em meio de vida e, nesse processo permanente de luta pela existência, atuam juntas, a objetividade e a subjetividade. Nesse sentido, o trabalho se torna categoria

central para compreender a constituição do homem como ser de relações, que cria, transforma e produz a vida social.

Trata-se aqui da discussão sobre a natureza ontológica do trabalho em sua relação com os processos de escolarização, com vistas à formação humana integral. Essa reflexão toma como objeto de análise as políticas de intersetorialidade integradas à EJA, com o objetivo de promover uma educação efetivamente emancipadora, pública, democrática e de qualidade social.

Sublinha-se que, na EJA, modalidade da educação básica, a relação trabalho-educação é um aspecto singular no desenvolvimento das práticas pedagógicas, cuja importância se destaca no âmbito da sua inseparabilidade com elemento ressignificador das aprendizagens no contexto escolar.

Não obstante, temos observado que a categoria trabalho, quando instituída no interior das propostas de políticas de integração educacional na escolarização de sujeitos trabalhadores, tem sido cada vez mais orientada pela oferta de cursos de formação profissional deslocados da formação social em sua natureza emancipadora.

De outra forma, se desejamos ampliar e, ao mesmo tempo, diversificar os itinerários formativos da EJA na perspectiva da integração trabalho-educação, reconhecemos, nas políticas públicas de intersetorialidade, um mecanismo político pedagógico possível de articular proposições educativas, a fim de estabelecer o diálogo entre a educação, o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a comunicação, entre outros.

Dentro de uma visão conceitual a respeito da gestão intersetorial do bem público, que tem como princípio articular e diminuir a distância entre os segmentos da sociedade no sentido de superar o modelo fragmentado de organização das políticas públicas, a presença de ações intersetoriais no contexto da EJA tende a potencializar a práxis educativa, integrando e articulando saberes e experiências em favor de uma sociedade em que os direitos sociais, entre eles, a educação, sejam de fato efetivados, o que, por sua vez, pressupõe conceber a educação de jovens e adultos como um direito da pessoa humana compreendido na sua totalidade.

Nessa compreensão, o aprendizado processa-se ao longo da vida em espaços e contextos diferenciados, que não apenas nos espaços e tempos escolares. Assim buscamos ressaltar a relevância da reflexão acerca das

questões do trabalho que adentram nos ambientes institucionalizados onde se desenvolve a EJA, modalidade de ensino da educação básica, uma vez que o trabalho, na sociedade capitalista, torna-se um instrumento de dominação e exploração da força e não de libertação.

Educação a Distância e suas Linguagens Tecnológicas

A) Formação política e tecnologias: a experiência do portal dos fóruns de EJA do Brasil

Meire Cunha

O presente trabalho teve por objetivo analisar como as tecnologias podem contribuir com a formação política dos movimentos sociais que militam na educação de jovens e adultos trabalhadores (EJAT), no país. Os fóruns de EJA são uma nova configuração de movimento social, na qual se constituem como coletivos, organizados em três bases que se entrecruzam: dinâmica política territorial (municipal, estadual/distrital, regional e nacional); segmentos (educandos, educadores, movimento popular, sindicatos, universidades, estudantes e professores gestores públicos, ONGs e Sistema S); e os temas da educação de jovens, adultos e idosos (EJA) trabalhadores: educação profissional, indígena, quilombola, afro-brasileira, do campo, de gêneros.

O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil nada mais é do que a extensão virtual desse coletivo, administrado por estudantes universitários, por futuros pedagogos e por estudantes provenientes de demais licenciaturas, em sua maioria.

A natureza da pesquisa foi qualitativa, sendo a principal estratégia metodológica utilizada o estudo de caso, com pesquisa de campo exploratória e pesquisa documental. Realizei entrevistas individuais semiestruturadas com oito integrantes do segmento universidade – quatro da Universidade de Brasília (UnB) e quatro da Universidade Federal de Goiás (UFG) – militantes da EJA, trabalhadores em seus respectivos Fóruns: GTPA Fórum EJA/DF e Fórum de EJA de GO, *locus* da pesquisa.

Na fala dos participantes, evidenciou-se a preocupação de o Portal não ser visto apenas como um repositório de conteúdo. Contudo, para torná-lo um espaço de educação política voltada à classe trabalhadora, é preciso avançar tanto na formação de base das pessoas que o acessam,

prioritariamente os integrantes dos fóruns, quanto na questão da interatividade deles com os conteúdos postados.

A partir dessa pesquisa, fica claro o papel do segmento *universidade* tanto por meio dos professores que oportunizam formação político-pedagógica e tecnológica, quanto dos estudantes que, ao se formarem politicamente, administram de maneira mais crítica o ambiente virtual dos seus fóruns de EJA e do Portal.

Dessa forma, esse segmento possibilita que outras pessoas se eduquem politicamente por intermédio de um portal colaborativo, inclusive colocando o conhecimento produzido a serviço dos movimentos sociais que militam por uma educação de qualidade social em nosso país.

EJA integrada à Educação Profissional:

A) A importância das componentes curriculares de gestão frente à formação dos técnicos em artesanato

Anderson Gomes Peixoto

Klever Corrente Silva

No contexto turbulento de transformações, a educação profissional deve incorporar como princípio educativo as relações sociais com que o egresso de um curso irá se deparar no exercício da sua profissão. No currículo do Curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Artesanato, do Instituto Federal de Brasília (IFB), existem alguns componentes curriculares de gestão, e o foco específico dessa pesquisa se dá na constatação da relevância dessas disciplinas para a formação dos técnicos em artesanato. Para tal, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a análise de um questionário aplicado aos discentes do módulo VI do referido curso, interrogando sobre a percepção deles em relação ao tema. Esse estudo permitiu evidenciar que as componentes curriculares com foco gerencial se constituem como elementos de importância estratégica na formação dos Técnicos em Artesanato – modalidade PROEJA, pois contribuem para a integração social dos discentes no mundo do trabalho propiciando instrumentos que possibilitem a eles a compreensão do mercado e a sua efetiva atuação.

Esta pesquisa delimitou-se em colher informações sobre a relevância dos conhecimentos, saberes e competências relativos à gestão no processo formativo dos técnicos em artesanato, tendo como referência os alunos do módulo VI do PROEJA em Artesanato, um curso de educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, do IFB, *campus* Taguatinga.

Constatou-se que a educação de jovens e adultos, integrada à educação profissional, apresenta a possibilidade de modelar a identidade do cidadão e de dar significado à sua vida. Uma das possibilidades nessa modalidade de ensino é que se desenvolvam processos formativos para que as pessoas aperfeiçoem suas qualificações técnicas e profissionais, orientando-as para a atender as próprias necessidades e as da sociedade.

A convergência entre os saberes relacionados à gestão da produção e da comercialização e o domínio operacional da produção artesanal é a fusão de competências necessárias para a atuação do técnico em artesanato. Considerando-se o PROEJA como um espaço de formação mais ampla e politécnica, evidenciou-se, neste trabalho, o papel estratégico dessas competências dentro do processo formativo, a fim de que os sujeitos sejam emancipados e que tenham condições para atuar no mundo do trabalho e na vida, compreendendo, de forma global, os processos que os circundam.

B) O teatro do oprimido no contexto da educação profissional integrada à EJA: o ensinoaprendizagem de arte no curso técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina

Júlia Brito Fagundes

Em um espaço de formação de futuros profissionais técnicos em Controle Ambiental, é fundamental que os alunos compreendam o processo de produção de sua existência e as relações de trabalho em uma perspectiva histórica, especialmente no que se refere às relações de poder presentes na dimensão social, pública e privada. Assim o ensino de Arte precisa englobar o mundo do trabalho como categoria fundamental em diferentes níveis de ensino, em especial no contexto da Educação Profissional na modalidade integrada.

Diante de tais questões, desenvolvemos o Projeto de Intervenção Local (PIL) intitulado O Ensinoaprendizagem de Arte no contexto do Curso

Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma escola do campo: fortalecendo a integração (FAGUNDES, 2015). Com o objetivo de analisar de forma dialógica a proposta de intervenção pedagógica do PIL junto às três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA no CED Irmã Regina, iniciamos uma nova pesquisa vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), que se dá como uma continuidade do projeto interventivo do PIL.

No formato de pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), a presente pesquisa dá-se baseada na metodologia da pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), em que a professora-pesquisadora (DICKEL, 1998) analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Arte, junto aos estudantes das três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina, por meio de jogos teatrais, rodas de conversa, entrevistas e questionários. O referencial teórico tem como base os trabalhos de Augusto Boal (1977) e Paulo Freire (2015), além dos conceitos de experiência estética (AMARAL, 2014) e da Educação Profissional emancipadora (FRIGOTTO, 2001).

A presente pesquisa surge como uma continuação do Projeto de Intervenção Local (PIL) intitulado “O ensinoaprendizagem de Arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma escola do campo: fortalecendo a integração” (FAGUNDES, 2015), resultado da formação que realizei no III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, ofertado pela FE-UnB em 2014/2015. Por meio desta pesquisa, realizo práticas e reflexões na forma de percurso investigativo, isto é, com o alicerce metodológico da pesquisa-ação, busco continuar intervindo na construção/reconstrução das nossas práticas em sala de aula.

Algumas das muitas inquietações que provocam a presente pesquisa são: qual a percepção dos estudantes em relação à relevância dos conteúdos e práticas da disciplina Arte em sua formação? Os estudantes estabelecem conexões entre as vivências da nossa disciplina, o mundo do trabalho e a vida?

Assim o principal objetivo da presente pesquisa é analisar, de forma dialógica, a proposta de intervenção pedagógica do PIL² junto às três primeiras

2. Essa proposta de Projeto Interventivo Local (PIL) se trata do trabalho de conclusão do curso de III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA,

turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, inaugurado no segundo semestre de 2015 na escola CED Irmã Regina. A partir dessa reflexão e junto a ela é que pretendo continuar descobrindo práticas pedagógicas relevantes para o nosso contexto. Algumas ações surgem como desdobramento desse objetivo: analisar os registros dos estudantes no nosso diário de bordo coletivo; considerar a percepção dos estudantes das três primeiras turmas em relação às nossas práticas, por meio de entrevistas e questionários; e continuar desenvolvendo práticas de ensino de teatro articuladas à educação profissional na modalidade integrada.

Os primeiros resultados apontaram que espaço-tempo na EJA é bastante limitado por diversos fatores, tais como a otimização do tempo de formação de um ano para seis meses por série, a impossibilidade de os estudantes realizarem atividades extraclasse, dada sua condição de trabalhadores, além de contar com diversos estudantes que são mães e pais de família, etc.

Desse modo, para além da apropriação da linguagem teatral, que é um importante objetivo da disciplina, procuro desenvolver, por meio das práticas pedagógicas durante as aulas, nas quais o Teatro do Oprimido é a principal base metodológica, outras competências listadas no Plano de Curso das turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental, quais sejam:

- Os jogos propostos na disciplina Arte dividem-se por etapas com o objetivo de tornar o corpo cada vez mais expressivo e de construir-se como ator, saindo de sua condição de observador e assumindo a posição de sujeito protagonista. Essa fase exige “o emprego mais amplo e assíduo da imaginação. Não se trata apenas de exercitar o corpo, mas de torná-lo mais expressivo” (BOAL, 1977, p. 46).
- Em nossos jogos teatrais, que partem de histórias reais de opressão compartilhadas pelos estudantes, por vezes, partimos de temas relacionados ao meio ambiente e ao contexto camponês, entretanto esse não é o único foco da nossa disciplina. As histórias trabalhadas nas práticas de Teatro-Imagem ou de Teatro-Fórum, em nossas aulas, abrangeram temas variados.

ofertado pela FE-UnB em 2014/2015 e está disponível na Biblioteca Digital de Monografias da Universidade de Brasília – BDM/UnB.

Como resultado parcial deste estudo, identificou-se que o relato de nº 8 do diário de bordo coletivo apresentou trechos como “somos uma comunidade de aprendizado” e “mesmo que não concordemos com a opinião do outro, que possamos ouvir e confiar no que os outros fazem”, que permitem a leitura de que os jogos desenvolvidos puderam promover um maior entrosamento entre o grupo, o que possibilitou o diálogo entre eles. Além disso, os estudantes passaram a trocar experiências de vida e puderam construir um clima de confiança em manifestar suas dificuldades e discutir sobre elas ao mesmo tempo em que se iniciou o processo de busca de soluções de problemas presentes na vida dos estudantes. Entretanto, a ausência de espaços-tempos para planejamento coletivo entre os professores do curso impossibilita uma melhor articulação dessas práticas com o processo de formação

Educação Especial e Inclusiva:

A) O papel do orientador educacional na profissionalização do adulto surdo na EJA

Erick Souza Nunes

A Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA-DF), conveniada à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é referência na Educação de Jovens e Adultos Bilíngue na Educação Especial. Ela destaca a inclusão social e educacional para a promoção dos surdos na sociedade.

Além dos serviços pedagógicos especializados e personalizados, a ONG apoia os surdos na empregabilidade formal, com o programa Mercado de Trabalho. Esse projeto visa contribuir para a inserção dos deficientes nas vagas destinadas à Pessoa com Deficiência nas empresas.

Porém, na APADA-DF, não há a orientação e informação profissional aos surdos, fazendo com que eles não tenham criticidade e autonomia perante o mundo do trabalho. A inserção de um orientador educacional na Associação contribuiria na afirmação do surdo como sujeito trabalhador, pois coordenaria o programa renomeado para “Mundo Trabalho”.

O papel de atuação e as responsabilidades do Orientador Educacional serão discutidos e construídos coletivamente entre a APADA-DF e a Área de Educação Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB).

O estudo demonstrou que é necessário que o deficiente auditivo tenha ciência de seu valor como trabalhador que detém habilidades, conhecimentos e competências, diante dos interesses do capital de uma sociedade materialista, competitiva e consumista.

Os surdos carecem de informação e orientação profissional. Essa carência é um incômodo para a educação inclusiva e requer ações coletivas e democráticas, a fim de que surdo tenha domínio de suas escolhas, se enxergue como cidadão inserido em um contexto social e saiba seu papel como ator social, possibilitando a superação da sua condição de alienado, para um processo de emancipação crítica, por meio da transformação da realidade como cidadão ciente de seus direitos e deveres, incorporando-se como empreendedor do próprio futuro.

Educação nas Prisões

A) Breve panorama da educação nas prisões do DF

Elisângela Caldas Braga Cavalcante

A Educação é fundamental para o pleno desenvolvimento pessoal e social; por meio dela é possível alavancar histórias de vida e promover melhorias significativas em toda a sociedade. Contudo, a despeito de sua relevância, ainda hoje, uma parcela significativa da população brasileira não consegue ter acesso e permanência no sistema educacional, quer seja por questões familiares, quer seja por questões econômicas ou sociais. A baixa escolarização acaba sendo causa e consequência de diversos problemas. Um dos cenários nos quais é possível observar o impacto da educação na vida das pessoas é o sistema prisional, em que grande parte dos custodiados sequer concluíram o ensino fundamental.

Atualmente o sistema prisional do DF abriga cerca de 15.000 detentos e, segundo dados do censo escolar de 2017, apenas 1626 estudam. Esse número é pequeno, considerando que a maior parte da população carcerária é formada por jovens com baixa escolaridade. Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN/2014), setenta e cinco por cento (75%) das pessoas encarceradas têm até o ensino fundamental. É importante destacar que a oferta de educação nas prisões

não é uma concessão, é um direito intitulado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da educação, que prevê a educação de jovens e adultos aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos. Além disso, o artigo 3º da Lei de Execuções Penais estabelece que ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Dessa forma, o encarceramento não retira o direito de acesso à educação; ao contrário, representa uma possibilidade de traçar novos projetos de vida e auxilia na ressocialização da pessoa privada de liberdade.

No Distrito Federal, a escola que oferta educação formal à população carcerária é o Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Brasília), com Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três segmentos, de forma presencial, sendo que no 2º e 3º segmentos é adotada a EJA combinada, que permite que até setenta por cento (70%) da carga horária seja ministrada de forma indireta, conforme preveem as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017. Essa modalidade é adequada às prisões, devido ao fato de que podem ocorrer situações adversas inerentes ao funcionamento do presídio que inviabilizem aulas diretas, como por exemplo, em casos de geral (revista minuciosas nas celas) e de brigas no pátio.

O CED 01 de Brasília foi instituído por meio da Portaria nº. 239, de 30 de dezembro de 2015, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal de 31 de dezembro de 2015. Antes de sua criação, as atividades educacionais no Sistema Prisional do DF ocorriam por meio de convênio entre a Secretaria de Educação e a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso – FUNAP/DF. A sede administrativa funciona no prédio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), na SGAS 907, e as salas de aula estão nas unidades prisionais, sendo que, no Complexo da Papuda, existe o Centro de Internamento e Reeducação – CIR, o Centro de Detenção Provisória – CDP, a Penitenciária do Distrito Federal I – PDF I, e a Penitenciária do Distrito Federal II – PDF II. Já no Gama fica situada a Penitenciária Feminina do Distrito Federal – PFDF (em suas dependências, a Ala de Tratamento Psiquiátrico – ATP), e, no Setor de Indústrias e Abastecimento (SIA), localiza-se o Centro de Progressão Penitenciária – CPP.

Os professores que lecionam nas prisões do DF fazem parte do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal e devem ser aprovados por uma banca avaliadora antes de ingressarem nas prisões. Eles devem seguir tanto as recomendações da Secretaria de Educação, quanto as regras de

segurança existentes nos espaços prisionais. Em cada presídio existe um Núcleo de Ensino (NUEN) responsável pelas atividades educacionais, que possui um chefe de segurança encarregado pelo funcionamento do local.

A oferta educacional nas prisões do Distrito Federal ainda é bem limitada: atinge aproximadamente 10% da população carcerária, que representa um número bastante reduzido quanto à oferta de vagas na modalidade da educação de jovens e adultos, apesar de o acesso à educação ser um direito garantido constitucionalmente.

Nesse sentido, a instituição responsável pela oferta é o CED 01 de Brasília, que possui grande desafio de ampliar a oferta, além de buscar propostas pedagógicas que favoreçam o aprimoramento da práxis pedagógica na educação nas prisões, bem como promover a ressocialização dos privados de liberdade por meio dos processos educativos que de fato sejam transformadores e libertadores.

B) Relato de experiência: por uma educação transformadora nas prisões do DF

Vanessa Martins Farias Bonfim

Este trabalho apresenta um relato sobre a prática docente no sistema prisional. Trata-se da narrativa de minhas vivências como educadora. Pude perceber que a educação é uma grande arma de transformação social. Principalmente em um ambiente em que as exclusões sociais são tão marcantes, questiono-me sobre como desenvolver uma educação capaz de transformar o indivíduo e consequentemente a sociedade. Este texto traduz as lutas e as conquistas por uma educação de qualidade e libertadora, como processo de ressocialização nas prisões do Distrito Federal.

O Complexo Penitenciário do Distrito Federal é composto por seis unidades, com população carcerária de aproximadamente 15.000 detentos. Existem ações de atendimento educacional, com foco na ressocialização do sistema prisional, uma delas é a escola. A oferta da educação nas prisões teve, como processo inicial, um convênio entre as Secretarias de Segurança Pública e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As portas desse complexo se abriram para mim no ano de 2005, quando tomei posse como professora e fui trabalhar nas prisões.

Ao me apresentar no presídio, fui acolhida pelo diretor Jefferson, que, muito receptivo e atencioso, me encaminhou para Penitenciária Feminina do Distrito Federal – PFDF. Assim inicio a docência intramuros dos presídios. Nesse complexo penitenciário, há dois espaços de atuação educativa: o Núcleo de Ensino – NUEN e a Ala de Tratamento Psiquiátrico – ATP. Fui encaminhada à ATP para trabalhar na EJA, na educação especial. No primeiro momento, tive contato com um policial, que, com olhar de desconfiança, questionou-me se tinha condições de trabalhar naquele lugar. O diretor do presídio, tranquilamente, explicou que eu tinha condições para desenvolver o trabalho docente, visto que havia sido encaminhada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O presídio era tenebroso: entrei em uma sala que parecia um depósito, antes utilizada para realização de terapia ocupacional, e que, há alguns meses, estava desativada. Encontrei todo tipo de material e entulhos. Aprendi muito rápido que os espaços não utilizados na cadeia logo eram usados para outras finalidades. Então, todo espaço conquistado deve ser usado constantemente para não se perder. Trata-se realmente de demarcação de território.

Eu estava muito feliz; ao adentrar naquele ambiente comecei a sonhar com formas de tornar aquele lugar mais parecido com a minha sala de aula. O chefe do setor estava de férias, ainda não havia feito as matrículas dos internos para iniciarem na escola, portanto tive alguns dias para organizar a sala-cela. Quando o chefe do setor retornou, fui presenteada com um chefe maravilhoso, agente Vanderlei, policial civil muito antigo dentro do sistema prisional. Digo que fui presenteada, porque ele passou a sonhar junto comigo todo processo de transformação educacional possível para aquele presídio. Tão logo, consegui cadeiras, mesas e um quadro para que as aulas pudessem acontecer.

No primeiro dia de aula, estava muito ansiosa e tensa, pois atenderia um público muito diferente: adultos com restrição de liberdade e com comprometimento intelectual e mental. Recebi quinze estudantes e seus semblantes de surpresa fitavam-me timidamente.

Logo percebi que não me olhavam nos olhos, andavam com as mãos para trás e de cabeça baixa, mantinham o olhar baixo, só se dirigiam a mim quando eu fazia perguntas e respondiam-nas quando autorizados pelo policial. Toda a tarde, além dos quinze estudantes, na porta, ficava um policial chamado Eduardo, que fazia poucas interferências durante minhas aulas.

Durante as aulas, um estudante perguntou-me o que eu tinha feito para receber o castigo de estar ali com eles. Ficou espantado ao saber que eu havia escolhido estar ali. Assim se sucederam as atividades na ATP. Por vezes, as aulas eram suspensas, pois os estudantes não tinham condições de assisti-las, uma vez que eram atendidos pelo psiquiatra e tomavam remédios muito fortes, que os deixavam literalmente dopados; outras vezes, as aulas eram suspensas por falta de policial para fazer a escolta. Confesso que ficava frustrada ao preparar as aulas e não conseguir ministrá-las.

No contexto da educação nas prisões, o direito ao acesso educacional é um privilégio e, ao mesmo tempo, concessão. Privilégio, pois era para poucos: numa ala que tinham por volta de 100 internos, só 15 podiam estudar, escolhidos com base em critérios estabelecidos pelos policiais. Trata-se também de uma concessão, pois o acesso do preso ao estudo, à sala-cela, pode ser interrompido a qualquer tempo pelo sistema de segurança do presídio.

Lembro-me que, certa vez, pensei em mudar o ambiente e conquistar novos espaços no presídio. Escrevi um projeto de alfabetização utilizando os computadores. Pedi ao policial Vanderlei para levarmos os alunos para aulas no laboratório de informática. Parecia, aos meus olhos de educadora, muito viável, mas não era tão simples assim levar esses estudantes ao laboratório, porque tinha que ter escolta.

Além disso, o laboratório ficava em outro bloco, em que ficavam as mulheres e, como a maior parte dos alunos estavam ali por algum crime sexual, imaginem os complicadores. Mesmo com todos os entraves, o chefe do Núcleo de Ensino autorizou a atividade no laboratório. Então, todas as sextas-feiras, os estudantes eram algemados uns aos outros e, em fila, íamos ao Núcleo de Ensino (NUEN). Os policiais armados faziam a nossa escolta. Essa cena me marcou muito, pois vi que a educação nas prisões necessitava de pessoas ousadas, além disso, de pessoas corajosas, sobretudo com potencial transformador, como afirma Paulo Freire:

Mas, por uma educação, que por ser educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no clima cultural da época de transição (FREIRE, 2009, p. 67).

Aquela ação desbravadora se caracterizava em ato de liberdade. Para meus estudantes era muito mais do que aprender algo novo; era caminhar “livre”, era poder ir onde todos os outros sujeitos passavam, adentrar espaços que, se não fosse por estar na escola, jamais poderiam ir. Fizemos essa trajetória muitas vezes, e creio que, a cada vez, esse caminhar tinha um significado diferente, pois eu via, naqueles olhares baixos, um brilho libertador.

A partir dessa ação pedagógica, conquistamos o direito de os estudantes da Ala de Tratamento Psiquiátrico participarem das atividades coletivas como o projeto Festival de Arte e Cultura (FestArte), desenvolvido uma vez por ano, pelo CED 1 de Brasília.

Mas ainda era pouco; queria ver outros resultados concretos das ações que desenvolvia. Em princípio, achei que, por motivo de suspensão das aulas, era impossível realizar um bom trabalho, por isso não conseguia ver tanta mudança naquele cenário. Instigada pela mudança, lutei para que pudessem ter aulas, mesmo que não tivesse policial para ficar na porta, e, mais uma vez, o chefe do setor me atendeu. Conseguimos outra sala, e, sendo possível colocar uma grade, pude ficar em estado de encarceramento com os estudantes, sem a necessidade de um policial o tempo todo acompanhando minhas aulas. Foi fantástico, haja vista que pude ter mais tempo com eles.

Paralelamente às conquistas pedagógicas, fomos conquistando outros espaços na ATP: conseguimos direito às aulas de agroecologia, ministradas pelo professor Edson; outras aulas aconteciam na horta que ficava em um espaço ao ar livre, com cerca de dez internos participando das atividades; outro avanço foi ofertar oficinas de teatro, ministradas pelo professor João Timóteo; em seguida, o professor Ricardo também começou a atendê-los com atividades de artes plásticas. Como progresso dessas ações pedagógicas, abrimos uma turma de segundo segmento na modalidade da educação de jovens e adultos, para a garantia da continuidade e do atendimento desses estudantes.

Fomos ampliando as parcerias com a ajuda da chefe do setor da saúde e passamos a promover, uma vez por mês, a festa dos aniversariantes com todos os internos. Os familiares e os servidores faziam um rateio para comprar os materiais para realização dessa atividade; era uma alegria incalculável, bem afinada como o que ressalta Paulo Freire:

O que importa, realmente, ao ajuda-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas (FREIRE, 2009, p. 66).

Minhas inquietações continuavam a cada semestre, visto que os estudantes eram os mesmos; não saiam daquele lugar. Descobri a exclusão das exclusões: para sair do sistema, mesmo com o fim do prazo da medida de segurança, era preciso que alguém da família assinasse um termo de responsabilidade por eles. Quase nenhum familiar fazia isso, então iam ficando sem nenhuma esperança de reconquistarem a liberdade.

Comecei a ouvir as histórias de abandono: a cada narrativa, uma tristeza tomava conta de mim. Não tinha alcance sobre aquela situação. Por mais que levasse aulas motivadoras, o descaso que viviam tomava conta daqueles seres e os impedia de vislumbrarem outras possibilidades. A esperança da educação transformadora tornou-se adormecida por dificuldades que não tinha como resolver. A saída foi promover encontros para que os parentes pudessem aproximar-se desses estudantes, mas tivemos pouquíssimos resultados positivos.

Em 2012, depois da distribuição de turmas, sai da ATP. Foi uma ruptura difícil, afinal foram sete anos naquele presídio. Fui trabalhar no NUEN com as mulheres. Logo vi renascer em mim a professora desbravadora. A necessidade de mudar trouxe-me um público novo e conseqüentemente novas expectativas. Realizei diversas ações educativas com o auxílio da chefe do setor e pude desenvolver uma educação como forma de emancipação social e de resgate da identidade de cada aluna que por mim passava. Percebi que aquela escola ultrapassava as grades do presídio, pois as mulheres, mães, filhas e esposas levavam o que aprendiam aos seus familiares nos dias de visita.

Pouco depois, fui atuar no Complexo Penitenciário Papuda; trabalhei no Centro de Detenção Provisória (CIR), na Penitenciária do Distrito Federal (PDF I). Atualmente, atuo como docente no regime semiaberto, no Centro de Detenção Provisória (CDP), onde vivo experiências diversificadas, grandes aprendizagens e descobertas em relação à práxis docente nas prisões.

No ano de 2017, fiquei entusiasmada. Tenho participado de outros espaços, além da escola, que me permitem vislumbrar a concretização de

muitos sonhos. Vejo com mais esperança a realização de projetos e de atividades capazes de promover a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade, para que se tornem protagonistas de suas histórias e de suas vidas. Vejo o nascer e florescer de uma educação verdadeiramente libertadora, como idealizou nosso grande mestre Paulo Freire.

Apontamentos finais

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos são os desafios e possibilidades para o atendimento educacional de forma qualitativa, fundamentado na emancipação e na transformação dos sujeitos, visando a uma formação humana integral. Não se trata apenas de aplicação de ideias ou conceitos em forma de orientações pedagógicas para gestores, professores, orientadores e estudiosos que atuam nesta modalidade, visto que, no processo educativo, diante da sala de aula cada dia mais diversa e inclusiva, “saber não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47).

Ao longo deste capítulo, mostramos pesquisas e experiências de práticas na EJA que possibilitaram o fortalecimento da prática docente e das aprendizagens significativas dos estudantes, como também mostramos os impactos da prática docente, à medida que se abre o espaço para dar a vez e a voz ao professor, colocando-o como sujeito ativo de sua ação-reflexão sobre os saberes e fazeres constituídos ao longo do processo de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, as exigências cobradas de um professor para o século XXI estão cada vez maiores, pois esse profissional deve ser dinâmico; precisa ter capacidade de mediação de conflito e de resolução de problemas; apropriar-se de práticas pedagógicas inovadoras; e promover aprendizagens significativas que se encontrem fundamentadas na identidade e na singularidade do sujeito, no desenvolvimento humano, assim como na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Significa entender que a escola é o campo social de produção e reprodução de valores e bens simbólicos, em que agentes e estruturas se moldam e remodelam, constituindo-se como faces de um mesmo processo (BOURDIEU, 1996).

Parte-se do princípio que a escola se organiza e é organizada a partir de uma dinâmica específica que provoca os sentidos e as ações de quem dela participa, possibilitando discutir a educação, os problemas, os desafios, as

possibilidades de resolução de conflitos, partindo das realidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Diante desse contexto, identificou-se, na Biblioteca Digital de Monografias da Universidade de Brasília – UnB, um conjunto de produções científicas que discutem e analisam a educação de jovens e adultos sob os mais variados enfoques necessários à compreensão do cotidiano escolar, tendo como estrutura os seguintes eixos: Políticas Públicas e Gestão Escolar; Educação e Trabalho; Educação Especial e Inclusiva; EJA integrada à Educação Profissional; Educação do Campo; Educação a Distância e Linguagens Tecnológicas; Movimentos Sociais e Populares; Educação nas Prisões; Gênero e Diversidade Sexual; e, o último eixo, Etnia, Raça e Classe social.

O processo de formação continuada do professor parte da atribuição dos sistemas de ensino comprometidos com a educação, sobretudo os que enfrentam as dificuldades, por meio do reconhecimento das necessidades cotidianas da escola e pela valorização do saber docente, com ênfase no resgate do saber advindo da prática pedagógica (CANDAU, 1996).

Nesse contexto, aprender a ser professor não é somente uma tarefa de conclusão de estudos, em que o licenciando se instrumentaliza do aparato de conteúdos e técnicas para a transmissão do conhecimento. O professor se constitui a partir dos processos de aprendizagens que acontecem por meio de situações práticas problematizadoras, exigindo assim uma prática reflexiva competente que vai além dos conceitos, procedimentos, mas sim em que são trabalhadas as atitudes e as práticas pedagógicas que contribuem para a formação integral do indivíduo (LIMA, 2011, p. 18).

Assim, o “I Colóquio de Educação de Jovens e Adultos: Caminhos para uma práxis transformadoras no DF” possibilitou aos professores e aos pesquisadores discutir as práticas docentes associadas às temáticas que afetam diretamente a escola, por meio do compartilhamento das pesquisas científicas realizadas sobre os aspectos constituintes da educação, no sentido de colaborar com a divulgação das experiências exitosas e de fomentar os projetos de intervenção local nas escolas da rede pública de ensino.

O resultado desse processo de formação foi significativo para a EJA no Distrito Federal, pois participaram aproximadamente mais de 1.000 professores, que compartilharam as experiências de estudos entre seus pares, podendo discutir e conhecer caminhos e possibilidades indispensáveis à ação-reflexão

do professor sobre a realidade escolar, com foco em superar as dificuldades encontradas no fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, dentre os quais citamos evasão escolar, alfabetização e letramento, oferta da educação profissional na EJA, as especificidades do trabalho docente nas prisões, a educação especial integrada à educação profissional, a relação entre trabalho e educação e a linguagem e suas tecnologias, visando assim a valorização profissional dos docentes da rede pública de ensino.

Por fim, os quatro eventos de formação continuada promoveram a valorização do professor durante a apresentação de suas práticas nas salas temáticas, como também fomentou a produção científica e acadêmica de professores e pesquisadores que estudam e atuam na EJA. Entendemos que esse caminho possibilitou articular a rede pública de ensino do Distrito Federal e a Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, a fim de promover um movimento que possibilitasse mudanças e transformações no chão da escola, por meio da implementação das políticas públicas educacionais.

Constatou-se que há necessidade de ampliar a oferta da formação continuada para os professores que atuam na modalidade e urge a promoção de mais eventos acadêmicos científicos e cursos de formação continuada em dois vieses: primeiro aprovação de projetos científicos na e para a EJA, tendo como agência financiadora a Fundação de Apoio à Pesquisa (FAP/DF); segundo o Centro de Aperfeiçoamento do Profissionais de Educação (EAPE) constituir uma equipe de professores-formadores que satisfaçam especificamente as demandas de formação na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no período noturno, atendendo assim as quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal, considerando a possibilidade de promover a formação continuada em quatro polos regionais, e cumprindo, dessa forma, seu papel integrador de escola formadora da rede pública de ensino do DF.

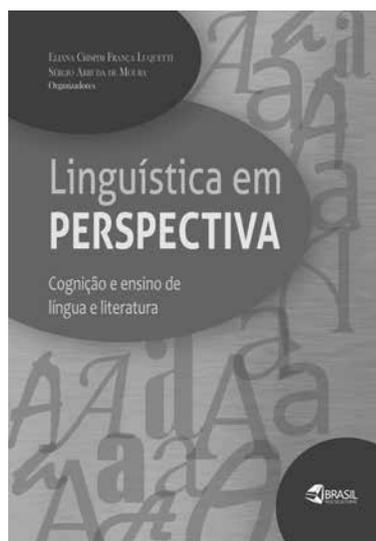
O processo de formação continuada foi um dos eixos do trabalho pedagógico desenvolvido pela Diretoria da Educação de Jovens e Adultos (DIEJA). Outros movimentos possibilitaram o fortalecimento da modalidade como: a oferta de 5.000 vagas da educação profissional articulada e integrada à EJA, por meio dos cursos de formação inicial e continuada (FIC), em 12 Coordenações Regionais de Ensino na rede pública de ensino; a reestruturação das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos; a construção do projeto de remição de pena pela leitura; e o aumento da oferta de duas mil matrículas na modalidade EJA durante o ano letivo de 2017. Ainda são muitos os desafios

a serem superados para o avanço e para o fortalecimento da modalidade, em prol da legitimidade e da garantia dos direitos educacionais, visando à preparação do estudante para o mundo do trabalho e para a inserção social.

Referências

- AMARAL, Carla Giane. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: INFOPEN, 2014.
- _____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho 1984.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 33-72.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. **Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos**. SEEDF, Brasília, 2014.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos 2014/2017**. Brasília, 2014.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015. **Estabelece a criação do Centro Educacional 01 de Brasília**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 31 dez. 2015.
- FAGUNDES, Júlia Brito. **O ensino/aprendizagem de artes no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma escola do campo: fortalecendo a integração**. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, v. 19, n. 1, jan./jun., 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LIMA, Emília Freitas de. **Formação de professores: passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15 - 34
- MARX, Karl. **Capital: crítica da economia política** – livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Outros títulos publicados





Esta obra foi composta nas tipologias Minion/Helvetica Neue Std e foi impressa em papel off-white® 80 grs./m².

O título desta coletânea nos leva para uma urgência: como dar maior centralidade à formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com jovens-adultos na EJA? Avançamos para a especificidade da formação humana em cada tempo: infância, adolescência e fomos obrigados a colocar-nos que formação profissional de docentes-educadores/as para a especificidade de cada um desses tempos de formação humana. Avançamos na compreensão de sermos educadores da infância, da adolescência, não somos apenas docentes de áreas, disciplinas para percursos de séries, níveis de escolarização. Pensar a formação na especificidade de cada tempo humano.

Miguel G. Arroyo

Doutor em Educação pela Stanford University.

